

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 6. 2017

Издается с 1995 года

Учредитель:

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»**

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
(свидетельство ПИ № ФС 77-69184 от 24.03.2017),

Международным центром ISSN,
имеет Российский индекс научного цитирования
и подписной индекс в каталоге «Почта России» – П4240.

Включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК РФ

ISSN 1997-9886

Главный редактор: Садырин В.В., к.п.н., доцент, ректор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский
государственный гуманитарно-педагогический университет»

Заместитель главного редактора: Саламатов А.А., д.п.н., профессор

Редакционная коллегия

Раздел «Педагогические науки»:

Амирова Л.А., д.п.н., доцент
Афанасьева О.Ю., д.п.н., доцент
Боровикова Т.В., д.п.н., профессор
Валеева Р.А., д.п.н., профессор
Литвинова Т.Н., д.п.н., профессор
Ломакина Т.Ю., д.п.н., профессор
Потапова М.В., д.п.н., профессор
Соколова Л.Б., д.п.н., профессор
Тюмасева З.И., д.п.н., профессор
Федотенко И.Л., д.п.н., профессор
Чекалева Н.В., д.п.н., профессор
Шукшина Т.И., д.п.н., профессор
Шумилова Е.А., д.п.н., доцент
Яковлев Е.В., д.п.н., профессор
Яковлева Н.О., д.п.н., профессор

Раздел «Психологические науки»

Буторин Г.Г., д.псх.н., профессор
Вяткин Б.А., д.псх.н., профессор
Долгова В.И., д.псх.н., профессор
Минюрова С.А., д.псх.н., профессор
Шумакова О.А., д.псх.н., доцент
Раздел «Филологические науки»
Глухих Н.В., д.фил.н., доцент
Ермакова Е.Н., д.фил.н., профессор
Казачук И.Г., д.фил.н., доцент
Кусова М.Л., д.фил.н., профессор
Маркова Т.Н., д.фил.н., профессор
Миронова А.А., д.фил.н., доцент
Подобрий А.В., д.фил.н., доцент
Сейбель Н.Э., д.фил.н., доцент
Токарев Г.В., д.фил.н., профессор
Шиганова Г.А., д.фил.н., профессор

Ответственный редактор – Циулина М.В., к.п.н., доцент

Технический редактор – Карпенко О.Э.

Дизайн обложки – Сметанина А.В.

Адрес редакции: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 328

Тел./факс: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru

Сайт: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>

Сдано в набор 31.08.2017.

Подписано в печать 11.09.2017.

Формат 60×84/8. Бумага офсетная.

Объем 22,08 усл.-печ. л. Тираж 900 экз.

Издательство ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

Тел.: 8(351)216-56-40

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

HERALD
OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Academic journal

№ 6. 2017

Started in 1995

Established by:
Ural State Humanitarian Pedagogical University

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting
and Mass Communications of the Russian Federation
Registration certificate PI № FS 77-69184 at 24.03.2017.

ISSN International Centre

Postal index in "Pochta Rossii" catalogue – P4240.

"Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University" is included into
"The list of the leading scientific journals and publications under review,
where the basic scientific research results of the theses for academic Degrees
of Doctor and Candidate should be published"
of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation

ISSN 1997-9886

Editor in Chief: Sadyrin V.V., Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Rector of Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chief Editor: Salamatov A.A., Doctor of Sciences (Education), Professor

Editorial Board

Section "Pedagogical sciences":

Amirova L.A., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Afanasieva O.Yu., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Borovikova T.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Valeeva R.A., Doctor of Sciences (Education), Professor
Litvinova T.N., Doctor of Sciences (Education), Professor, Professor
Lomakina T.Yu., Doctor of Sciences (Education), Professor
Potapova M.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Sokolova L.B., Doctor of Sciences (Education), Professor
Tyumaceva Z.I., Doctor of Sciences (Education), Professor
Fedotenko I.L., Doctor of Sciences (Education), Professor
Chekaleva N.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Shukshina T.I., Doctor of Sciences (Education), Professor
Shumilova E.A., Doctor of Sciences (Education), Associate Professor
Yakovlev E.V., Doctor of Sciences (Education), Professor
Yakovleva N.O., Doctor of Sciences (Education), Professor

Section "Psychological sciences":

Butorin G.G., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Viatkin B.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Dolgova V.I., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Miniurova S.A., Doctor of Sciences (Psychology), Professor
Shumakova O.A., Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor

Section "Philological sciences":

Glukhikh N.V., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Ermakova E.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Kazachuk I.G., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Kuskova M.L., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Markova T.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Mironova A.A., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Podobriy A.V., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Seibel N.E., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor
Tokarev G.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor
Shiganova G.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor

Managing Editor – Tsiulina M.V., Candidate of Sciences (Education), Associate Professor

Technical Editor – Karpenko O.E.

Cover Design – Smetanina A.V.

Editorial office address: 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69, office 328

Tel./fax: 8(351)216-57-34; e-mail: vestnikvak@cspu.ru

Web-site: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>

Passed for press 31.08.2017.

Passed for printing 11.09.2017.

Format 60×84/8. Offset paper.

Volume 22,08. Conventional printed sheet. Run of 900 copies.

The Publishing House of FSBEI HPE "Ural State Humanitarian Pedagogical University"

454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69

Tel.: 8(351)216-56-40

Printed according to ready-to-print files of FSBEI HPE

"Ural State Humanitarian Pedagogical University" printing office

454080, Russia, Chelyabinsk, Lenina Street, 69

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

*Антонова Э.Р., Никольская О.Б.,
Фомина Л.Б.*

Формирование отношения студентов
к здоровому образу жизни на основе
введения комплекса норм ГТО..... 9

Баженова И.В.

Визуальное моделирование
в обучении программированию 15

*Бароненко Е.А., Быстрей Е.Б.,
Райсвих Ю.А., Штыкова Т.В.*

Аксиологические аспекты
подготовки бакалавров педагогики
к межкультурному взаимодействию
в рамках курса «Основы
межкультурной коммуникации» 21

Будникова Е.С., Резникова Е.В.

Оценка предметных достижений
учащихся с ограниченными
возможностями здоровья в условиях
реализации индивидуальных программ
психолого-педагогического
сопровождения 27

*Быстрей Е.Б., Бароненко Е.А.,
Власенко О.Н., Зникина Л.С.*

Развитие профессионально-
коммуникативной компетенции
менеджеров: межкультурно-
аксиологический аспект 33

Веретенникова Л.А., Шамарина Е.В.

Развитие парадигмы педагогического
образования в обществе новой
формации..... 39

Гордеева И.В.

Формирование экологических
компетенций у учащихся колледжа:
результаты и проблемы..... 46

Зайцев В.С.

Метод проектов как современная
технология обучения: историко-
педагогический анализ 52

Зар Ни Аунг

Современное состояние
преподавания курса
нейроинформатики в вузах России 63

Иванова А.В.

Построение дисциплины
«Информационные технологии
в профессиональной деятельности»
в подготовке магистров
педагогического образования 68

*Исакова М.М., Тлупова Р.Г.,
Ибрагим А.С.*

Решение геометрических задач
с нестандартными
формулировками вопросов 74

Калугина Е.В., Челпанова Е.В.

Использование ресурсов
сети Интернет для развития
учебно-познавательной
компетенции при обучении
английскому языку 79

Леонтьева И.А.

Дистанционное обучение
как одно из средств
повышения качества
образования студентов в вузе 84

Милькевич О.А.

Развитие партнерских
отношений в профилактике
детского неблагополучия 88

Мьинт У

Преимущества использования
электронных образовательных
ресурсов, созданных на основе
онтологического подхода..... 94

Ремезова Л.А., Ковалева Т.А.

Индивидуализация
образовательного процесса
в инклюзивной практике
дошкольной образовательной
организации..... 99

<i>Токтарова В.И.</i> Адаптивная система математической подготовки студентов вуза: учет стилевых типологий обучающихся.....	108	<i>Арискина Т.П., Бусарова Е.А.</i> Употребление безличных предложений в венгерском языке (на материале сказок Элека Бенедека)	157
<i>Юсупова З.Ф., Шакурова М.М.</i> Методическое освещение результатов билингвального анализа русского и татарского языков	117	<i>Кублицкая О.В., Мальцева Т.В.</i> Травелогема: к определению объема понятия.....	162
Психологические науки <i>Головина С.Г., Спирина Т.А., Корниенко А.В.</i> Формирование этнической толерантности студентов: психолого- педагогические аспекты	122	<i>Меркурьева Н.Ю.</i> Усеченный и присоединенный вопросы (ранненовоанглийский период)	168
<i>Ломакина Н.М.</i> Психологические, когнитивно- личностные особенности приемных детей и их адаптация в семье	131	<i>Хайрутдинова Р.Р., Садекова А.Х.</i> Стихи, адресованные дочери, в контексте детских стихов Мусы Джалиля.....	174
<i>Маркина Н.В., Менщикова И.А.</i> Культурно-мифологические аспекты трансформации менталитета педагогов, работающих с одаренными детьми	138	<i>Харлова Н.М.</i> Особенности употребления возвратных глаголов в говорах Шадринского района	178
<i>Сергеева И.А., Кустова В.В.</i> Ценностно-смысловая сфера личности студентов	145	<i>Щербакова О.Н.</i> «Олбанский» русский и «фонг» немецкий – сравнительная характеристика языков в интернет-пространстве.....	183
Филологические науки <i>Абаева Е.С.</i> Визуализация столкновения скриптов и перевод юмора (экспериментальное исследование).....	152	Правила направления, рецензирования и опубликования статьи	190

CONTENTS

Pedagogical science

Antonova E.R., Nikolskaia O.B., Fomina L.B.
Formation of students 'attitude to healthy
life on the basis of introduction of GTO
standards 9

Bazhenova I.V.
Visual modeling in programming
training 15

*Baronenko E.A., Bystrai E.B.,
Reiswich Yu.A., Shtykova T.V.*
Axiological aspects of preparing
bachelors in education to intercultural
interaction within the framework
of the "Fundamentals of intercultural
communication" course 21

Budnikova E.S., Reznikova E.V.
Assessment of subject achievements
of pupils with limited health capacities in
the conditions of implementation
of individual programs
of the psychological
and pedagogical support 27

*Bystrai E.B., Baronenko E.A.,
Vlasenko O.N., Znikina L.S.*
Developing professional-communicative
competence of managers:
intercultural-axiological aspect..... 33

Veretennikova L.A., Shamarina E.V.
Developing the pedagogical university
paradigm in the new social order 39

Gordeeva I.V.
Forming ecological competences
of college students: achievements
and challenges 46

Zaitsev V.S.
Project method as a modern technology
in training: historical and pedagogical
analysis 52

Zar Ni Aung
Contemporary state of teaching
neuroinformatics at universities
in Russia 63

Ivanova A.V.
Structuring the "Information
technologies in professional activity"
discipline in the process of training
masters of teacher education 68

*Isakova M.M., Tlupova R.G.,
Ibragim A.S.*
Solution of geometric problems
with non-standard formulations
of questions 74

Kalugina E.V., Chelpanova E.V.
The use of the internet resources
for cognitive competence developing
in English language teaching 79

Leontyeva I.A.
Distance learning as one
of the means to improve
the quality of education
of students in the university 84

Milkevich O.A.
Developing partnership relations
in preventing child distress 89

Myint Oo
The benefits of using electronic
educational resources created
on the basis of the ontological
approach..... 94

Remezova L.A., Kovaleva T.A.
Individualization
of the educational
process in inclusive practices
at a preschool educational
organization 100

Toktarova V.I.
Adaptive system of mathematical
training of the university students:
accounting of style typologies 108

Yusupova Z.F., Shakurova M.M.
Methodical description
of the results of bilingual analysis
of russian and tatar
languages..... 117

Psychological science

*Golovina S.G., Spirina T.A.,
Kornienko A.V.*
Developing ethnic tolerance
of students: psychological
and pedagogical aspects 122

Lomakina N.M.
Psychological and cognitive
personality characteristics
of adopted children and their
adaptation in the family 131

Markina N.V., Menschikova I.A.
Cultural and mythological aspects
of mentality transformation
of teachers working with gifted
children 138

Sergeeva I.A., Kustova V.V.
Value-semantic sphere of students'
personality 145

Philological science

Abaeva E.S.
Exploring visually presented
script opposition for humour
translation 152

Ariskina T.P., Busarova E.A.
Using impersonal sentences
in hungarian language (as exemplified
in Elek Benedek's fairy-tales) 157

Kublitskaya O.V., Maltseva T.V.
Travelogeme: to definition
of the concept 163

Merkuryeva N.Y.
Tag-question and independent elliptical
question (early modern english) 169

Khairutdinova R.R., Sadekova A.K.
Poems addressed to a daughter as part
of Muza Jalil's poems for children 174

Kharlova N.M.
Peculiarities of using reflexive verbs
in dialects of Shadrinsky district 178

Shcherbakova O.N.
"Albanian" russian and "fong" german –
comparative analysis of languages in the
internet spac 184

**Rules for writing, contribution,
review and publication of articles 190**

УДК 378:796.02.2:613.4
ББК 74.480:75.113:51.204

Э.Р. Антонова, О.Б. Никольская, Л.Б. Фомина

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ НА ОСНОВЕ ВВЕДЕНИЯ КОМПЛЕКСА НОРМ ГТО

Статья посвящена актуальной проблеме о введении комплекса ГТО в образовательных организациях. Авторы проанализировали отношение студентов педагогического вуза к введению тестирования по нормативам ГТО, определили факторы, которые влияют на отношение учащихся к внедрению самого комплекса. Результаты проведенного опроса и анализа на его основе важно расценивать как основание для изменений в организационной работе университета, акцентирование внимания на мероприятия, так или иначе связанные со спортом, физкультурой, агитацией к здоровому образу жизни.

Ключевые слова: студенты, здоровый образ жизни, комплекс ГТО.

E.R. Antonova, O.B. Nikolskaia, L.B. Fomina

FORMATION OF STUDENTS 'ATTITUDE TO HEALTHY LIFE ON THE BASIS OF INTRODUCTION OF GTO STANDARDS

The topical problem of the introduction of the GTO complex in educational organizations is discussed. The need of formation in high school unified management system, which necessarily implemented the planning, organization, motivation and monitoring the efficiency and effectiveness of implementation set by the GTO, is emphasized. An important factor in the activities of this system is the activation of the organizational and propaganda in the direction of the university. The results can be considered as the basis for the correction of internal university policies aimed at improving its mass sports and sports and recreational activities.

Key words: students, awareness, GTO complex.

Современная образовательная система предполагает формирование всесторонне развитой личности выпускника. Проблема сохранения здоровья имеет общенациональное и государственное значение, так как от уровня здоровья студентов зависят перспективы развития страны, её трудовой потенциал, благосостояние её населения, социально-психологическая защищенность. По результатам научных исследований за последнее десятилетие наблюдаются значительные негативные перемены в состоянии здоровья студентов. Наруше-

ния здоровья в значительной степени определяются влиянием поведенческих факторов риска: курения, употребления алкоголя, низкой физической адаптивности и др. [9]. Возникла необходимость в укреплении и охране здоровья подрастающего поколения в современных условиях образовательной среды.

Физическая культура представляет собой многомерное явление, поддерживающее опыт сохранения и поддержания здоровья человека. Однако действительность, связанная с ухудшением экологии, кризисностью современного мира, опре-

деляет новые перспективы данной научной отрасли.

Представление о физической культуре, с одной стороны, косвенно связано с контекстом физиологических, биологических исследований, а с другой – с психолого-педагогической проблематизацией понятий здоровья и здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни является продуктом деятельности создания человека, его мировоззрения, ценностных установок.

В этой связи исследование практики организации физической подготовки, сдача норм ГТО, школьников, студентов, граждан России в последнее время является актуальным в психолого-педагогическом ракурсе (П.А. Виноградов, З.И. Тюмасева, А.И. Федоров и др.).

Исходя из данной проблемы, отмечаем следующие противоречия:

- между потребностями общества в воспитании здорового молодого поколения и недостатком корректной педагогической стратегии, направленной на формирование у школьников ценностного отношения к своему здоровью;

- между необходимостью научного обоснования понятия «здоровье как индивидуализированная ценность» для осознания его важности в физической подготовке к сдаче норм ГТО;

- между возрастающим осознанием педагогическим сообществом необходимости сохранения и укрепления здоровья и недостаточной разработанностью методического обеспечения формирования у школьников ценностного отношения к здоровью в процессе изучения ими физической культуры.

Анализ работ, посвященных внедрению ВФСК ГТО в школы, училища, техникумы и другие образовательные организации показал, что данная проблема является актуальной и многогранной.

Наше исследование было направлено на изучение отношения студентов к внедрению комплекса ГТО и на выявление педагогических условий, которые позволят сформировать положительное отно-

шение к нему. Анкетирование студентов показало минимальную их информированность о ВФСК ГТО и нежелание большинства принимать участие в этой программе [3].

Выявив особенности и психофизический потенциал студентов, можно объективно оценить степень готовности к сдаче норм ГТО, а впоследствии сформировать оптимальную систему подготовки к успешному прохождению тестирования. В настоящее время, только 25–30% обучающихся вуза имеют двигательный режим, позволяющий выполнять нормативы [6]. Следовательно, необходимо изменять систему мотивации к занятию спортом, повысить интерес к физкультуре у студентов [8].

О.В. Байгужина, П.А. Байгужин предложили интегрировать оценку здоровья студентов и результаты тестирования в общую балльно-рейтинговую систему оценки освоения образовательной программы [2], то есть приравнять результаты сдачи норм ГТО к результатам обучения по основным предметам и сделать их обязательными для всех учащихся.

Цель настоящего исследования – оценить уровень осведомленности студентов педагогического университета о ВФСК ГТО и определить факторы, влияющие на отношение обучающихся к внедрению самого комплекса в образовательные организации.

Методы исследования. Для оценивания отношения студентов к введению физкультурно-спортивного комплекса норм ГТО в образовательные организации нами была составлена анкета: «Мое отношение к комплексу ГТО». В эксперименте участвовало 230 студентов следующих факультетов ЮУрГГПУ: дошкольного образования, естественно-технологического, инклюзивного и коррекционного образования и исторического. Они ответили на 19 вопросов, которые позволили нам определить уровень их осведомленности, отношение к внедрению и возможному участию в комплексе ГТО, степень мотивированности, отношение к здоровью и здоровому образу жизни.

Анализ полученных результатов. 75% студенческой молодежи ЮУрГГПУ указали на то, что спорт и физическая культура востребованы. 25% студентов относятся к развитию спортивно-массовой работы в университете нейтрально или отрицательно.

На вопрос: «По каким показателям Вы предложили бы оценивать эффективность развития физкультуры и спорта в образовательных организациях?» – 61,5% студентов ответили, что это самый необходимый уровень физической подготовки, как специальной, так и общей.

Данный стереотип сложился с дошкольного возраста и поддерживается в общеобразовательной школе. Анализ психолого-педагогической, медико-биологической литературы показал, что у детей старшего дошкольного возраста наблюдается ухудшение здоровья. Так, в ДОО на 35% увеличилось количество детей, у которых биологический и паспортный возраст отличаются. Четверть респондентов указали на необходимость учета уровня здоровья с дошкольного возраста [1].

По мнению авторов статьи, уровень физической подготовки – один из факторов, определяющих общий уровень здоровья. Студенты адекватно понимают, какие именно показатели важны для сдачи комплекса ГТО.

25% студентов, участвующих в опросе, отрицательно ответили на вопрос: «Можете ли Вы сказать о себе, что ведете здоровый образ жизни?». Однако 83,4% оценили свое здоровье как хорошее или удовлетворительное.

Результаты оказались противоречивыми. Это наглядно показывает отношение молодых людей к собственному здоровью в теории и на практике. В работе А.И. Федорова отражено значение самосохранительного поведения среди студентов и формирование навыков, позволяющих сохранить здоровье. По его мнению, основным фактором негативного воздействия на здоровье молодых людей является от-

рицательное отношение к здоровью, поведение, которое сказывается на физиологических показателях и состоянии организма [10].

На вопрос: «Как, на Ваш взгляд, повлияет внедрение комплекса ГТО на развитие физической культуры и спорта в образовательных организациях?» – 50% студентов предполагают, что эффект от внедрения будет положительным, 16% не смогли высказать свое мнение.

59,6% студентов подтвердили, что главной причиной пассивного отношения к дополнительной двигательной активности и спортивным мероприятиям является их плохая физическая подготовка, 44,3% указали на недостаточную мотивацию к сдаче норм ГТО, остальные студенты – на негативное отношение к спорту, сформированное в школе, а также другие интересы.

По результатам анкеты оказалось, что 59,4% не сдавали нормы ГТО и не пытались это сделать. П.А. Виноградов считает, что интегрировать комплекс ГТО можно, создавая спортивные клубы [4]. Он предлагает обязать спортивные клубы агитировать за сдачу нормативов комплекса и создавать соответствующие условия.

Участвующие в анкете студенты разошлись во мнениях по вопросам возрождения комплекса, в общей массе не определились с собственной позицией. Такие результаты позволяют охарактеризовать студенческую среду с достаточным потенциалом в вопросах внедрения ГТО. 72,9% респондентов отметили, что возрождение системы проверки физической подготовки в образовательных организациях – неотъемлемая часть системы формирования будущих граждан и патриотов России.

Вопросы коснулись и важности уровня физической подготовки на будущую карьеру, и статуса абитуриентов. В частности, вопрос: Стоит ли увеличивать шансы абитуриентов, сдавших ГТО, на поступление в вуз? – вызвал у студентов неоднозначную реакцию (рис. 1).

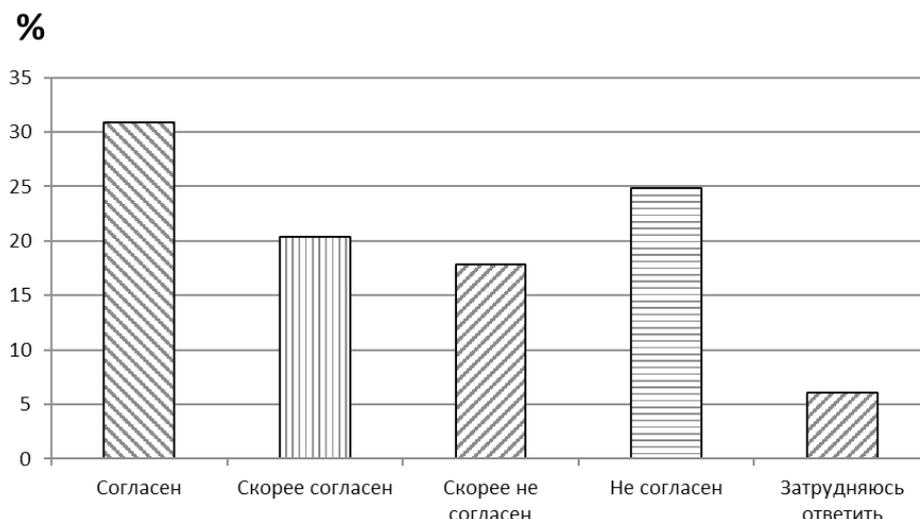


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Вы согласны с тем, что нужно добавлять баллы тем абитуриентам, кто сдал нормы комплекса ГТО?» (n = 230)

Таким образом, реализовав принципы, которые находятся в основе комплекса ГТО, можно достичь целей, поставленных перед системой воспитания, которую необходимо сформировать [5]. К этим принципам относятся: добровольность участия, ориентация на личностный рост и оздоровление, обязательность медконтроля, учет

региональных особенностей, традиций народностей, проживающих в Российской Федерации, а также доступность [7; 11]. Особая роль в реализации данной проблемы должна принадлежать педагогу, от которого во многом зависит физическое развитие школьников, отношение к здоровью будущих абитуриентов.

Библиографический список

1. Антонова, Э.Р. Роль будущего педагога в физическом развитии детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Э.Р. Антонова // Экологическая безопасность, здоровье и образование: сборник научных трудов X Всероссийской (очно-заочной) научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов / под научн. ред. проф. З.И. Тюмасевой. – Челябинск: ЗАО «Цицерон», 2017. – С. 17–22.
2. Байгужина, О.В. Балльно-рейтинговая система оценивания подготовленности студентов педагогического вуза по дисциплине «Физическая культура» [Текст] / О.В. Байгужина, П.А. Байгужин // Актуальные проблемы подготовки и сохранения здоровья спортсменов: Матер. Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. – Челябинск: ЧГПУ, 2014. – С. 14–17.
3. Балобанов, К.И. К вопросу об информированности студентов о комплексе ГТО [Текст] / К.И. Балобанов // Возрождение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО: проблемы, опыт, перспективы: сб. науч.-метод. ст. по итогам Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием (Киров, 25 ноября 2015 г.). – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2016. – С. 16–19.
4. Виноградов, П.А. Изучение отношения различных групп населения к всероссийскому физкультурно-спортивному комплексу «Готов к труду и обороне» (ГТО) как фактора (условия) его эффективного внедрения (опыт социологического исследования) [Текст] / П.А. Виноградов, Ю.В. Окуньков // Вестник спортивной науки. – 2015. – № 3. – С. 38–42.
5. Галагузова, Ю.Н. Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО как воспитательная система [Текст] / Ю.Н. Галагузова, Т.И. Мясникова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 9. – С. 33–36.

6. Морозова, М.А. Исследование двигательной активности студентов как фактора готовности к выполнению комплекса ГТО [Текст] / М.А. Морозова, Е.В. Четверикова // Возрождение Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО: проблемы, опыт, перспективы: Сб. науч.-метод. ст. по итогам Всеросс. науч.-практич. конф. с междунар. участием (Киров, 25 ноября 2015 г.). – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2016. – С. 84–88.

7. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). Утверждено постановлением правительством Российской Федерации от 11 июня 2014 г. № 540.

8. Попова, А.О. Мотивация студентов – эффективный способ выполнения нормативов комплекса ГТО [Электронный ресурс] / А.О. Попова, Л.А. Иванова, О.В. Савельева // Интернет-журнал «Науковедение». – 2015. – Т. 7. – № 3 (28). – С. 174. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/19PVN315.pdf>

9. Тюмасева, З.И. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз – школа» как условие профессионального становления студентов: коллективная монография / З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова, Г.В. Валеева, Е.С. Гладкая; под науч. ред. З.И. Тюмасевой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 290 с.

10. Федоров, А.И. Отношение студентов к здоровью: поведенческие риски в аспекте социологического анализа [Текст] / А.И. Федоров, И.Н. Алешин, И.П. Сивохин, Н.Б. Мамиев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2016. – № 2. – С. 26–28.

11. Черкасов, И.Ф. Методика развития физических качеств юношей старших классов на дополнительном уроке по физической культуре [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ф. Черкасов. – Екатеринбург, 2005. – 23 с.

References

1. Antonova E.R., Nikolskaya O.B., Fomina L.B. Attitude of future teachers to the implementation of complex TRP in the educational organization. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 2016. №. 5. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25191> [in Russian].

2. Baiguzina O.B., Baiguzin P.A. Point-rating system of evaluation of readiness of students of pedagogical universities on the discipline “Physical Culture”. *Topical problems of preparation and preservation of health of sportsmen. All-Rus.scientific-practical. Conf. with int. participation*. Chelyabinsk: CSPU, 2014. P. 14–17. [in Russian].

3. Balobanov K.I. To the question about awareness of students about the GTO complex. *Revival of the all-Russian sports complex GTO: problems, experience, prospects: Sat. scientific-method. article on the results of All-Rus. scientific-practical. Conf. with int. participation*. – Kirov: Raduga PRESS, 2016. P. 16–19. [in Russian].

4. Vinogradov P.A., Okunkov Yu.V. Study of relationship of various groups of the population to the all-Russian sports complex “Ready for labor and defense” (GTO) as a factor (condition) for its effective implementation (experience of sociological research). *Vestnik sportivnoi nauki*, 2015. №. 3. P. 38–42. [in Russian].

5. Galiguzova Yu.N., Myasnikov T.I. The all-Russian sports complex GTO as the educational system. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2014. № 9. P. 33–36. [in Russian].

6. Morozov M.A., Chetverikova E.V. Study of motive activity of students as a factor of readiness for the implementation of complex GTO. *Revival of the all-Russian sports complex GTO: problems, experience, prospects: Sat. scientific-method. article on the results of All-Rus. scientific-practical. Conf. with int. participation*. (Kirov, November 25, 2015). Kirov: Raduga PRESS, 2016. P. 84–88. [in Russian].

7. Regulation on all-Russian sports complex “Ready for labor and defense” (GTO). Approved by the Government resolution of the Russian Federation of June 11, 2014 No. 540. [in Russian].

8. Popova A.O., Ivanova L.A., Savelyeva O.V. Motivation of students is an effective way of implementation of the standards of the GTO. *Internet-journal “Naukovedenie”*, 2015. Vol. 7. №. 3(28). P. 174. Available at: <http://naukovedenie.ru/PDF/19PVN315.pdf> [in Russian].

9. Tyumaseva, Z.I. *Designing a safe and health-saving space “higher school – school” as a condition for the professional development of students: a collective monograph* / Z.I. Tyumaseva, I.L. Orekhova, G.V. Valeeva,

E.S. Gladkaia; Scientific ed. Z.I. Tyumaseva. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyab. Gos. Ped. Universiteta, 2015. P. 290.

10. Fedorov A.I., Aleshin I.N., Sivokhin I.P., Mamiev N.B. Attitude of students to health: behavioural risks in aspect of sociological analysis. *Fiziceskaia kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 2016. № 2. P. 26–28. [in Russian].

11. Cherkasov I.F. *Methods of development of physical qualities of young men in the high school at additional lessons of Physical Culture: Author's abstract*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Ekaterinburg, 2005. P. 23. [in Russian].

Сведения об авторах:

Антонова Эльвира Рафиковна,

старший преподаватель кафедры
физического воспитания,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: elvira_antonova_2016@mail.ru

Никольская Олеся Борисовна,

старший преподаватель кафедры
физического воспитания,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: nikolskayaob@cspu.ru

Фомина Лариса Борисовна,

старший преподаватель кафедры
физического воспитания,
Высшая школа физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: fominalb@cspu.ru

Information about authors:

Antonova Elvira Rafikovna,

Senior lecturer,
Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: antonovaer@cspu.ru

Nikolskaia Olesya Borisovna,

Senior lecturer,
Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: nikolskayaob@cspu.ru

Fomina Larisa Borisovna,

Senior lecturer,
Department of Physical Education,
Higher School of Physical Culture and Sports,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: fominalb@cspu.ru

ВИЗУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ПРОГРАММИРОВАНИЮ

В статье рассмотрена возможность включения в содержание курса программирования элементов визуального моделирования на языке UML. Предложены задания учебной практики по программированию, предусматривающие визуальное моделирование. Самостоятельное изучение студентами языка UML организовано с помощью электронного курса, спроектированного по принципам студент-центрированного обучения.

Ключевые слова: визуальное моделирование, диаграммы UML, обучение программированию, электронный образовательный курс.

I. V. Bazhenova

VISUAL MODELING IN PROGRAMMING TRAINING

The article considers the possibility of including elements of visual modeling, such as UML diagrams in the programming course content. The work suggests practical training tasks in programming, which involve visual modeling. Independent studies for students learning UML are organized with the help of an e-learning training course designed according to student-centered learning approach.

Key words: visual modeling, UML diagrams, programming training, electronic educational course.

Практика обучения программированию как в школе, так и в высших учебных заведениях показывает наличие определенных проблем в этой образовательной области. Обучение программированию зачастую носит формальный характер, сводится к изучению синтаксических конструкций языков программирования и запоминанию отдельных фрагментов кода без понимания сути алгоритмов, лежащих в их основе. Фактически такие знания не являются конструктивными, обучающиеся не могут применить их в новых условиях при решении прикладных задач науки и производства.

В обучении программированию необходимо делать акцент на прикладном и познавательном характере этой сферы деятельности. На наш взгляд, важно соблюдать классическую последовательность этапов решения задачи на компьютере, донести до обучающегося необходимость создания математической модели и модели решения задачи (алгоритма) до того, как приступить собственно к кодированию решения. Отсутствие ана-

лиза предметной области и адекватной, продуманной модели решения задачи скорее всего приведет к неэффективному коду и сомнительным результатам. Поэтому владение навыками программирования вкупе с навыками моделирования должно стать частью общей информационной культуры будущих абитуриентов, выбирающих технические и математические специальности. Таким образом, содержательные линии моделирования и алгоритмизации должны поддерживаться в процессе обучения программированию. В этой связи нужно отметить возрастание роли изучения программирования в интеграции с методами моделирования в школьном курсе «Информатика и ИКТ». Появилось немало хороших учебников для средней школы, где изложение учебного материала дано в последовательности: информационное моделирование, алгоритмизация, основы программирования [2; 3; 8]. Имеются и соответствующие научные исследования по данному вопросу, отметим [6]. Казалось бы, приходя в высшую школу обу-

чататься на технические и математические специальности (учебные планы которых включают дисциплину «Программирование»), абитуриенты должны владеть навыками моделирования и программирования. Между тем преподаватели высшей школы (возможно, за исключением столичных и высокорейтинговых вузов) отмечают их отсутствие у большинства первокурсников. Наблюдается большая разнородность в контингенте первокурсников в опыте практического программирования. Часть первокурсников обладает определенными знаниями и умениями, самостоятельно изучая языки программирования. Особенно в этой группе абитуриентов можно наблюдать пренебрежительное отношение к предварительному анализу решаемой задачи, выбору оптимального метода решения, представлению результатов моделирования в наглядной форме. У них уже сформировалось убеждение: «моя программа работает, следовательно, я – программист». Между тем сокращение аудиторной нагрузки и увеличение доли самостоятельной работы студентов в учебном процессе в соответствии с новыми образовательными стандартами не позволяют преподавателям дисциплины «Программирование» уделить много внимания формированию навыков моделирования у студентов. В качестве выхода из данной ситуации можно предложить тщательный отбор содержания дисциплины в части разработки лабораторных работ и проектирование электронных курсов, призванных оказать поддержку студенту в его самостоятельной работе по освоению программирования. Важно разрабатывать не только электронные курсы по изучению определенного языка программирования, но и дополнительные курсы для саморазвития компетентностной модели будущего специалиста, включающей многие смежные с программированием компетенции.

Умение построить адекватные модели, отражающие различные аспекты информационных систем, предполагает владение навыками визуализации этих моделей. Визуализация – это процесс представления информации, данных, знания в виде изображения, имеющий

целью максимальное удобство их восприятия, понимания и анализа. Визуальная модель как результат визуализации отражает сущность объекта познания. Представление результатов информационного моделирования в наглядном виде, понятном не только специалисту в конкретной предметной области, но и практически любому человеку, – важный аспект проектирования как профессиональной деятельности. Следовательно, навыки визуального моделирования, сформированные у студентов в процессе обучения программированию, станут весьма полезным инструментом в их учебной, научно-исследовательской деятельности и будущей профессии. В данной статье представлен опыт использования элементов визуального моделирования в процессе обучения программированию будущих бакалавров по направлениям подготовки 01.03.01 Математика, 01.03.02 Прикладная математика и информатика. Исследование проводилось на базе Института математики и фундаментальной информатики Сибирского федерального университета с использованием методов педагогического проектирования, опроса, тестирования, моделирования.

Анализ учебных планов по указанным направлениям выявил в них дефицит IT-дисциплин, относящихся к программной инженерии, что, несомненно, сказывается на профессиональной квалификации выпускников. Между тем согласно стандартам ФГОС 3+ по этим направлениям подготовки, решая задачи в будущей производственно-технологической и организационно-управленческой деятельности, выпускник должен продемонстрировать способности использования методов математического и алгоритмического моделирования при решении теоретических и прикладных задач и передачи результата проведенных исследований в виде конкретных рекомендаций, выраженных в терминах предметной области изучавшегося явления. Формированию таких компетенций будет способствовать владение навыками визуального моделирования. Кроме того, включение элементов визуального моделирования в процесс обучения программированию влияет на развитие ког-

нитивных способностей обучающихся в области алгоритмического и системного мышления. По мнению Дж. Рамбо и М. Блаха, способность к моделированию напрямую связана с абстрактным мышлением: недостаточная способность мыслить абстрактно ведет к неспособности «отойти от задачи на шаг и взглянуть на нее в целом», т.е. неспособности моделировать, быстрому переходу в «режим программирования» [7, с. 467]. Заметим, что развитое абстрактно-логическое мышление – важнейшая когнитивная способность будущего бакалавра математики.

Уточним понятие «визуальное моделирование». Т. Кватрани в [4] дает следующее определение: «визуальным моделированием называется способ представления идей и проблем реального мира с помощью моделей». Это определение трактует визуальное моделирование как достаточно широкое понятие, относящееся к информационному моделированию любой системы при помощи некоторого множества графических элементов. В более узком смысле термин «визуальное моделирование» относится к разным аспектам разработки программного обеспечения: проектированию, тестированию, спецификации, документированию и т. д. Характеризуя особенности визуального моделирования в области разработки программного обеспечения, Д. Кознов в [5, с. 14] определяет его как метод, который: 1) использует графовые модели для визуализации программного обеспечения; 2) предлагает моделировать программное обеспечение с разных точек зрения; 3) применяется для создания, разработки, сопровождения и эволюции программного обеспечения.

В настоящее время признанным стандартом в области визуального моделирования является язык (нотация) UML (Unified Modeling Language – унифицированный язык моделирования) [4; 5; 7], работа над которым началась с середины 90-х годов и продолжается в настоящее время в рамках консорциума OMG (Object Management Group). Статус данного языка декларирован как открытый, что является положительным фактором для использования его в образовательных целях. Как разработчики, так и поль-

зователи данной нотации отмечают широкий спектр визуальных компонентов UML, возможность с их помощью выразить разные аспекты моделируемой системы на концептуальном и физическом уровнях, техническую поддержку в виде коммерческих и свободных программных продуктов. Хотя UML и не является языком программирования, но его нотация поддерживается многими визуальными средами программирования, в частности Microsoft Visual Studio (отметим, что данный пакет используется в учебном процессе ИМиФИ СФУ). Данный факт также говорит о целесообразности использования элементов UML при изучении дисциплины «Программирование». Нотация UML распространена в сфере моделирования и документирования бизнес-процессов, что позволит усилить профессиональную направленность обучения программированию.

Отмеченное достоинство языка UML в виде разнообразия его элементов одновременно представляет и определенный недостаток: требуется много времени для изучения всех возможностей языка. Поэтому для включения элементов UML в содержание дисциплины «Программирование» в рамках учебного процесса требуется продумать, по каким направлениям возможно это использование и какие именно диаграммы UML можно предложить для изучения студентам. В ИМиФИ СФУ программирование изучается в течение 3-х семестров (1–2 семестр – структурное программирование, 3 семестр – объектно-ориентированное программирование). Кроме того, между 1-м и 2-м курсом в учебном плане по вышеуказанным направлениям подготовки стоит летняя учебная практика по получению первичных профессиональных умений и навыков. Несмотря на объектно-ориентированный характер нотации UML, представляется возможным и целесообразным использовать некоторые диаграммы при изучении структурного программирования. Это относится прежде всего к диаграммам для описания поведения системы: деятельности и вариантов использования (прецедентов). Традиционные блок-схемы, визуализирующие процедурные программы, легко

заменить диаграммами деятельности, что усилит алгоритмическую линию в содержании обучения программированию. Возможно использовать диаграммы, описывающие структуру системы (например, диаграммы классов и диаграммы компонентов) при изучении темы «Структура как составной тип данных» (речь идет о программировании на языке C/C++). В полном объеме базовые диаграммы UML можно использовать в 3-м семестре при изучении объектно-ориентированного программирования. Они в значительной мере помогут студентам в понимании основополагающих понятий и концепций ООП: «класс», «объект», «наследование», «полиморфизм» и т.д. Самым важным, на наш взгляд, является возможность включить элементы визуального моделирования в задания по учебной практике. Очевидно, что при самостоятельном выполнении этих заданий студенты должны продемонстрировать знания и умения теории и практики структурного программирования, полученные на 1-м курсе. В то же время желательно, чтобы у студентов была мотивация узнать что-то новое, например,

о возможностях нотации UML. Таким заданием может быть создание несложной базы данных (без привлечения специализированных средств). Здесь потребуется предварительное моделирование базы данных в некоторой предметной области и UML может стать полезным инструментом для визуализации результата моделирования. Дальнейшим шагом в задании будет реализация базы данных на языке программирования.

Далее возникает вопрос о той форме, с помощью которой студенты могут получить поддержку при самостоятельном изучении языка UML. Наиболее удобным инструментом поддержки является электронный образовательный курс (ЭОК). Данный проект был осуществлен в рамках бакалаврской работы, интегрирован в существующую в СФУ электронную систему обучения на базе Moodle и успешно внедрен в учебный процесс ИМиФИ СФУ.

На первоначальном этапе проектирования электронного образовательного курса «Введение в визуальное моделирование на языке UML» была разработана концептуальная модель курса (рис. 1).

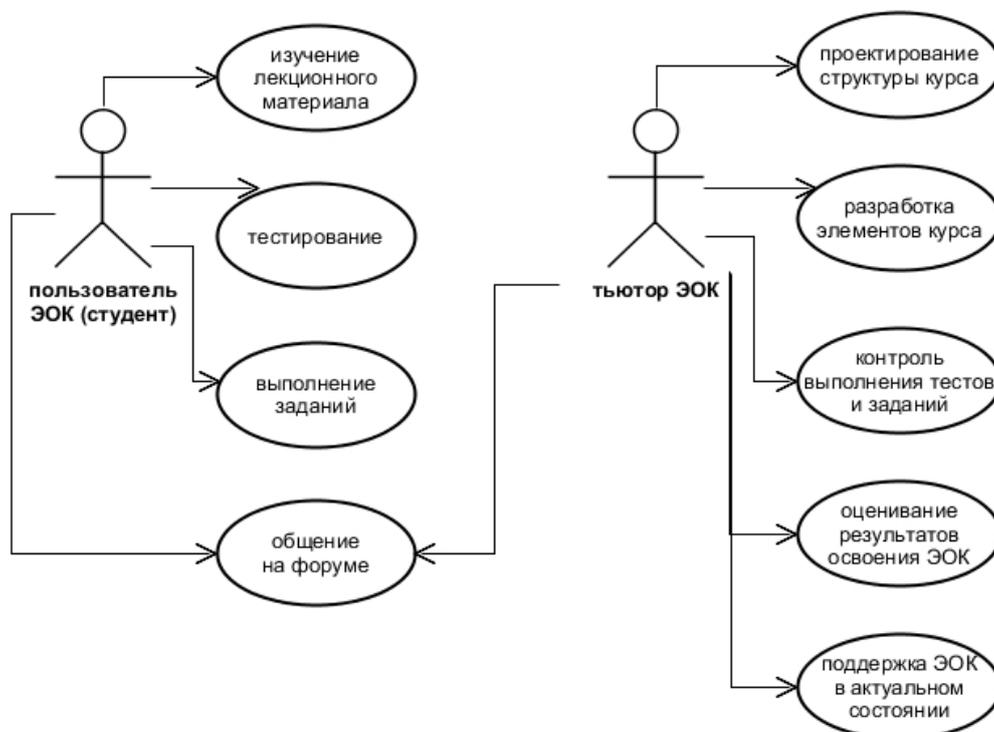


Рис. 1. Концептуальная модель курса «Введение в визуальное моделирование на языке UML»

Данная концептуальная модель разработана в виде диаграммы вариантов использования и показывает функциональное назначение моделируемой информационной системы – электронного курса. Её элементами являются: 1) сущности «актеры» (стилизованные изображения человека), показывающие множество ролей субъектов, взаимодействующих с системой ЭОК; 2) сущности «прецеденты» – действия системы, приводящие к определенным результатам (изображены в виде эллипсов); 3) отношения типа «ассоциация», показывающие зависимость одной сущности от другой. Диаграмма является своего рода «визитной карточкой» электронного курса, фигурируя в качестве его описания на главной странице, т.е. представляет метаданные курса.

Отметим ещё одну особенность курса – соответствие принципам студент-центрированного обучения [9]. Главная задача курса – помощь в самостоятельном освоении студентами языка UML, причем в том объеме, который необходим в настоящий момент. Интерфейс курса настроен таким образом, чтобы первоначальная информация о диаграммах UML была получена пользователем уже на главной странице. А далее пользователь сам решает, насколько необходима ему сейчас более подробная информация или достаточно базовых определений и примеров использования, хочет ли он проверить свои знания с помощью тестов и заданий и т.д. Важный момент – наличие обратной связи с пользователями утюжора-разработчика курса: курс открыт для оценивания и конструктивных предложений для его модернизации. Предварительные результаты использования ЭОК в учебном процессе имеют положительную динамику: студенты пользуются контентом курса (в настоящий момент у курса 43 пользователя), оценивают его и высказывают свое мнение. Дальнейшая эксплуатация и сопровождение ЭОК позво-

лят сделать выводы о его эффективности в саморазвитии у студентов навыков моделирования и грамотного использования средств визуализации при проектировании информационных систем.

В заключение отметим ещё одно перспективное направление в проектировании и использовании электронного курса по основам визуального моделирования: курс может развиваться в рамках межвузовской кооперации студентов и преподавателей разнопрофильных вузов, концепция которой была представлена в [1]. Принципы визуального моделирования обеспечивают понимание и диалог специалистов разных предметных областей при проектировании сложных систем, что отвечает идее межвузовской кооперации.

Аргументы, приведенные в данной статье, и первоначальные результаты апробации электронного курса свидетельствуют о следующем:

1. В процессе обучения программированию будущих бакалавров математики необходимо усилить содержательные линии моделирования и алгоритмизации за счет включения основ визуального моделирования на языке UML.

2. Выполнение заданий летней учебной практики с элементами визуального моделирования подготовит студентов к переходу на объектно-ориентированное программирование и даст возможность первоначального знакомства с профессиональными обязанностями специалистов ИТ-сферы, таких как аналитики и архитекторы информационных систем и баз данных.

3. Самостоятельное изучение основ UML, обусловленное отсутствием дисциплин программной инженерии в учебных планах математических направлений подготовки, может быть реализовано с помощью вариативного электронного курса, спроектированного с учетом принципов студент-центрированного обучения.

Библиографический список

1. Баженова, И.В. Развитие компетенций будущих педагогов и инженеров в условиях межвузовской кооперации [Текст] / И.В. Баженова, Г.М. Гринберг, Л.М. Ивкина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 62–69.

2. Гейн, А.Г. Информатика и ИКТ. 11 класс [Текст]: учебник / А.Г. Гейн, А.И. Сенокосов. – М.: Просвещение, 2012. – 336 с.
3. Информатика [Текст]: учебник. 10–11 класс. В 2 ч. Ч. 2: Программирование и моделирование / под ред. Н.В. Макаровой. – СПб.: Питер Пресс, 2013. – 400 с.
4. Кватрани, Т. Rational Rose 2000 и UML. Визуальное моделирование [Текст] / пер. с англ. / Т. Кватрани. – М.: ДМК Пресс, 2001. – 176 с.
5. Кознов, Д.В. Основы визуального моделирования [Текст] / Д.В. Кознов. – М.: Интернет-Университет Информационных Технологий; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 248 с.
6. Нилова, Ю.Н. Методика обучения программированию учащихся старшей школы на основе системно-деятельностного подхода [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.Н. Нилова. – СПб., 2015. – 26 с.
7. Рамбо, Дж. UML 2.0. Объектно-ориентированное моделирование и разработка [Текст] / Дж. Рамбо, М. Блаха. – СПб.: Питер Пресс, 2007. – 544 с.
8. Семакин, И.Г. Информатика и ИКТ. Базовый уровень [Текст]: учебник для 10–11 классов / И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2012. – 246 с.
9. Wright, G. B. Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011, Vol. 23 (3). P. 93–94.

References

1. Bazhenova I.V., Grinberg G.M., Ivkina L.M. Developing competences in future teachers and engineers in the context of inter-university cooperation. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2014, Vol. 2. P. 62-69. [in Russian].
2. Hein A.G., Senokosov A.I. *Informatics and ICT*. М.: Prosveshchenie, 2012. P. 336. [in Russian].
3. *Informatics. 10–11 class*. In 2 p. Part 2: Programming and Modeling / Ed. N.V. Makarova. St. Petersburg: Piter Press, 2013. P. 400. [in Russian].
4. Quatrani T. *Visual Modeling with Rational Rose 2000 and UML*. Addison-Wesley, 1999. P. 288. [in English].
5. Koznov D.V. *Fundamentals of visual modeling*. М.: BINOM. Laboratoriya znanij, 2007. P. 248. [in Russian].
6. Nilova Yu.N. *Methods of teaching programming to high school students, based on the systemic-activity approach*. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Education). St. Petersburg, 2015. P. 26. [in Russian].
7. Rumbaugh J.R., Blaha M.R. *Object-oriented modeling and design with UML*. SPb.: Pearson Education, 2005. P. 477. [in English].
8. Semakin I.G., Henner E.K. *Informatics and ICT. Basic level*. М.: BINOM. Laboratoriya znanij, 2012. P. 246. [in Russian].
9. Wright G.B. Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2011, Vol. 23 (3). P. 93–94. [in English].

Сведения об авторе:

Баженова Ирина Васильевна,
кандидат педагогических наук,
доцент базовой кафедры вычислительных
и информационных технологий,
Сибирский федеральный университет,
г. Красноярск, Российская Федерация.
E-mail: apkad@ya.ru

Information about the author:

Bazhenova Irina Vasilievna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Department of Computing
and Information Technologies
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia.
E-mail: apkad@ya.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В РАМКАХ КУРСА «ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»¹

В статье представлены основные цели и задачи курса «Основы межкультурной коммуникации», показана связь данного курса с другими учебными дисциплинами, определен аксиологический потенциал данного курса и его воспитательно-дидактические возможности для процесса подготовки бакалавров педагогического образования к межкультурному взаимодействию.

Ключевые слова: аксиологический подход, профессиональная подготовка, диалог культур, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие.

E.A. Baronenko, E.B. Bystrai, Yu.A. Reiswich, T.V. Shtykova

AXIOLOGICAL ASPECTS OF PREPARING BACHELORES IN EDUCATION TO INTERCULTURAL INTERACTION WITHIN THE FRAMEWORK OF THE “FUNDAMENTALS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION” COURSE²

The article represents the main goals and objectives of the Fundamentals of Intercultural Communication course, and shows the relation between the course and other academic disciplines. The article determines axiological capacity of the course, its educational and didactic opportunities to prepare Bachelor in Education students to intercultural interaction.

Key words: axiological approach, professional training, dialogue of cultures, intercultural communication, intercultural interaction.

В последнее время в нашем обществе произошли значительные изменения, возникли условия для формирования новой культурной коммуникации, нового видения и понимания проблем и задач, других отношений между людьми и социальными институтами. Эффективное решение данных проблем невозможно без участия такого общественного института, как система образования [4, с. 5].

Данная система должна в полной мере реагировать на требования социу-

ма к развитию всего человеческого общества, ведь развитие этой системы детерминировано объективными реалиями социума. Одним из требований сегодняшнего дня является стремление к преобразованию современного российского общества в высокоинтеллектуальное, экономически развитое и процветающее. Приоритетом данного общества является сам человек и его потенциал. В данном случае имеется в виду не только наличие высококвалифициро-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР от 27.04.2017 г. № 16-517 по теме «Аксиологическая направленность процесса профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования»

² The article is prepared as a publication on “Axiological Orientation of the Process of Professional Training of Bachelors in Teacher Education” (research contract of 27.04.2017, №16-517, contract owner Shadrinsk State Pedagogical Institute named).

ванных кадров во всех сферах человеческой жизнедеятельности, а наличие в современном российском обществе людей, обладающих большим духовно-нравственным потенциалом, понимающих и принимающих общечеловеческие ценности. Мы должны констатировать тот факт, что в последнее время мы наблюдаем не только достаточно сложные ситуации в политической и экономической жизни нашего общества, но и обострение процессов размывания идеалов и ценностных ориентиров. К сожалению, данный процесс наиболее актуален для молодого поколения [6, с. 134].

В этой связи особенно актуальной представляется проблема воспитания молодежи в духе общечеловеческих ценностей, уважения к чужой культуре и осознания своего культурного «Я». Трудно переоценить значимость аксиологической составляющей профессиональной подготовки будущих учителей, так как именно учитель призван гармонизировать развитие ребенка, воспитывать в нем духовность и нравственность. Учитель является ключевой фигурой современного общества, в силу этого чрезвычайно важно организовать процесс его профессиональной подготовки в русле аксиологической детерминанты, способствующей аккумулировать в себе национальные особенности, поликультурные реалии, общечеловеческие ценности, что в итоге самым положительным образом скажется на подготовке будущих учителей к межкультурному взаимодействию [5].

Сегодня востребован педагог, обладающий не только предметными знаниями, но и признающий мультикультурность современного мира, специфику иноязычных реалий и менталитет других наций.

Модернизация педагогического образования будет способствовать решению проблем культурной идентификации, воспитания толерантности к проявлениям иноязычной культуры, ведь современный педагог работает в мультикультурных классах, где обучаются представители различных этносов, имеющие разнообразные характерологические особенности менталитета. Развитие педагогического образования в межкуль-

турном контексте также детерминировано необходимостью решать такие проблемы, как глобализационные процессы практически во всех сферах человеческой жизнедеятельности, увеличение миграционных потоков, обострение межэтнических конфликтов, а также конфликтов на религиозной почве, политические распри. Дальнейшее развитие педагогической науки в межкультурном контексте продиктовано стремлением к демократизации нашего общества, в котором должно культивироваться уважительное отношение к каждому [7].

Акцентируя значимость подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, следует обращать внимание на формирование у них умения выбирать стратегию и тактику общения, адекватные формальным и неформальным ситуациям. При выборе стратегии необходимо учитывать социокультурные особенности партнеров по общению, ведь это прямым образом будет отражаться на успешности самого акта делового или межличностного общения.

В соответствии с данным взглядом результатом профессиональной подготовки педагога должна стать личность, обладающая самой широкой палитрой положительных качеств, таких как толерантность, другодоминантность, открытость к ведению межкультурного диалога с позиций аксиологических доминант человеческого общества. Современный педагог должен обладать высоким профессионализмом, позволяющим ему структурировать содержание учебного процесса в зависимости от целевой группы обучающихся, учитывать их личностные и этнические особенности, творчески интериоризировать в профессиональных интересах данные лингвистики, педагогики, методологии, аксиологии, психологии и других наук. Он должен обладать также умением находить общий язык со всеми участниками образовательного процесса: коллегами, учениками, родителями, социальными партнерами, представителями общественности, зарубежными партнерами, демонстрируя при этом высокий уровень духовности и приверженности общечеловеческим ценностям.

Современные межкультурные и социокультурные тренды особенно ярко экстерииорируются в языковом педагогическом образовании, так как именно оно наиболее полно отражает взаимодействие и взаимопроникновение различных культур [3].

В соответствии с современными социокультурными тенденциями развития языкового педагогического образования, в частности, по профилю подготовки «Иностранный язык. Иностранный язык», доминирующим дидактическим принципом является принцип межкультурного обучения. Согласно данному принципу необходимо организовывать процесс обучения иностранному языку с позиций диалога культур, в рамках которого коммуницируют, как минимум, две культуры, а сам учитель является посредником в этом диалоге. Учитель, выполняя функции посредника, должен методически грамотно организовывать занятия, демонстрируя при этом толерантное отношение к иноязычной культуре, к проявлениям другой ментальности, умение понять и принять другие социокультурные маркеры и научить этому своих учеников.

В профессиональную компетентность квалифицированного учителя иностранных языков должна входить способность разбираться в реалиях другого уклада жизни и восприятия этих реалий, в ином образе мышления и строе чувств, иной иерархии ценностей, конфронтровать с ними с дальнейшим выходом в плоскость конструктивного внутреннего диалога с включением данного восприятия в собственную картину мира. Согласно принципу межкультурного обучения учебный процесс не должен нивелировать различные суждения и точки зрения, в нем должно быть представлено множество взглядов и мнений, оставляющих свободу выбора за будущими учителями и развивающих самостоятельность их мышления.

Возможность подготовить компетентного учителя, способного функционировать в качестве субъекта международного образовательного пространства, реализовывать деловое и межличност-

ное общение с позиций диалога культур, осуществлять научную деятельность в межкультурном контексте, формировать у своих обучающихся чувство культурной и языковой самоидентичности, уважение к ценностям другого народа предоставляет такая учебная дисциплина, как «Основы межкультурной коммуникации».

Дисциплина «Основы межкультурной коммуникации» относится к обязательным дисциплинам вариативной части учебного плана подготовки бакалавров по профилю «Иностранный язык. Иностранный язык». Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Изучение данной дисциплины тесно связано с дисциплинами «Практический курс первого иностранного языка» (обязательная дисциплина вариативной части учебного плана), изучающейся в 2–4-м семестрах, «Практика устной и письменной речи на первом иностранном языке» (обязательная дисциплина вариативной части), изучающейся в 5-м и 6-м семестрах. В рамках изучения данных дисциплин бакалавры приобретают знания о реалиях жизни в Германии, особенностях немецкого менталитета, ценностных установках, традициях и обычаях нации. У бакалавров формируются речевые умения и навыки, они овладевают речевыми клише, типичными для общения немцев, фразеологизмами, отражающими культурные традиции и историю Германии, что является базисом для освоения дисциплины «Основы межкультурной коммуникации», позволяющей бакалаврам сознавать свое культурное «Я» через призму иноязычной культуры.

Дисциплина «Философия» (базовая часть учебного плана), изучающаяся в 3-м семестре, знакомит бакалавров с концепцией диалога культур, основами культурологического и аксиологического подходов и, таким образом, также является базисом для освоения дисциплины «Основы межкультурной коммуникации».

Дисциплина «Основы межкультурной коммуникации», в свою очередь, является необходимой для изучения дисциплин по выбору: «Анализ художественного текста на первом языке», «Анали-

тическое чтение на первом иностранном языке» (6–9 семестры), так как она позволяет бакалаврам глубже понимать исторические реалии, особенности немецкого менталитета и тем самым лучше вникать в авторский замысел, интерпретировать художественные произведения немецких авторов. Дисциплина «Основы межкультурной коммуникации» является базисом для формирования умений профессиональной межкультурной коммуникации в рамках дисциплины «Практикум профессиональной коммуникации на первом иностранном языке» (9 семестр, обязательная дисциплина, вариативная часть). Кроме того, дисциплина «Основы межкультурной коммуникации» улучшает процесс понимания особенностей перевода в межкультурном контексте в рамках дисциплин по выбору «Теория и практика перевода (первый иностранный язык, 9 семестр), «Основы переводческой деятельности» (первый иностранный язык, 9 семестр). Дисциплины «Страноведение и лингвострановедение первого иностранного языка», «Основы лингвострановедения первого иностранного языка» (вариативная часть учебного плана, 10 семестр) базируются на знаниях бакалавров о реалиях межкультурного этикета и особенностях межкультурного общения.

Целью дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» является становление базовой профессиональной компетентности бакалавра на основе овладения знаниями и умениями для успешного осуществления межкультурной коммуникации в профессиональной сфере с учетом аксиологической парадигмы собственной и чужой культур и обучения этому своих учеников.

Данная практическая цель тесно переплетается с общеобразовательными и воспитательными целями. Характер учебного материала, трактовка его содержания, тематика устных и письменных высказываний, организация продуктивной учебной деятельности в процессе аудиторной и самостоятельной работы бакалавров мотивируют воспитание активной, автономной личности, способной к самореализации в информацион-

ной и образовательной средах, а также профессионально-педагогической деятельности в межкультурном контексте.

Достижение цели изучения дисциплины обеспечивается решением ряда задач, таких как:

- овладение бакалаврами необходимым и достаточным уровнем межкультурной коммуникативной компетенции для решения профессионально-коммуникативных задач в различных областях профессиональной деятельности при деловом общении с зарубежными партнерами;

- развитие способности осмысливать чужую культуру, ментальность, аксиологические ориентиры, сравнивать с собственным мировоззрением и жизненным опытом, обогащать собственную картину мира новыми знаниями [1];

- расширение кругозора и повышение общей культуры бакалавров;

- знакомство бакалавров с многообразием культур и с языком как явлением культуры;

- овладение основными понятиями и терминологией;

- ознакомление бакалавров со структурой межкультурной коммуникации и видами межкультурной коммуникации;

- ознакомление бакалавров с особенностями межкультурного диалога в процессе ведения профессиональных деловых переговоров;

- ознакомление бакалавров с особенностями письменной деловой иноязычной коммуникации;

- формирование у бакалавров умения применять на практике полученные знания в конкретных ситуациях межкультурного взаимодействия;

- развитие у бакалавров толерантного отношения к другим культурам и их представителям;

- формирование у бакалавров умения осуществлять межкультурно-ориентированное обучение с целью подготовки учеников к межкультурному общению;

- формирование у бакалавров умения воспитывать и развивать чувство толерантности как общечеловеческой ценности у своих учеников.

Таким образом, курс «Основы межкультурной коммуникации» способствует развитию личности будущего учителя, формированию его мировоззренческой позиции, его аксиосферы, ведь принятые им духовные ценности образуют внутреннюю культуру его личности. Именно такой педагог способен осуществлять эффективное межкультурное взаимодействие на основе паритетности, признания уникальности каждой культуры,

а также формировать у своих учеников мультикультурное сознание, базисом которого является потребность служить людям, постоянное стремление к самосовершенствованию, паритетное сочетание национальных и общечеловеческих ценностей [2]. Формирование духовности бакалавров педагогического образования является залогом их эффективной подготовки к межкультурному взаимодействию.

Библиографический список

1. Библер, В.С. Нравственность. Культура. Современность (Философские раздумья о жизненных проблемах) [Текст] / В.С. Библер // Этическая мысль: Научно-публицистические чтения. – М.: Политиздат, 1990. – С. 16–58.
2. Богуславский, М.В. Общечеловеческие и национальные ориентации отечественной педагогики (начало XX в.) [Текст] / М.В. Богуславский // Педагогика. – 1998. – № 7. – С. 82–87.
3. Быстрай, Е.Б. Формирование межкультурной педагогической компетентности учителя [Текст] / Е.Б. Быстрай // Вестник высшей школы Alma mater. – 2006. – №6. – С.14–18.
4. Быстрай, Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Б. Быстрай. – Оренбург, 2006. – 506 с.
5. Гущина, Н.А. Аксиологические аспекты отечественного образования как фактор формирования профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Гущина. – Калуга, 2004. – 188 с.
6. Райсвих, Ю.А. Научно-организационное обеспечение аксиологического подхода к профессиональной подготовке будущих специалистов: траектория реализации [Текст] / Ю.А. Райсвих // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2008. – №9. – С. 130–138.
7. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

References

1. Bibler V.C. Moral. Culture. Modernity. (Philosophical thoughts about life challenges). *Ethical thought: science feature readings*. M.: Politizdat, 1990. P. 16–58. [in Russian].
2. Boguslavsky M.V. Universal human and national benchmarks of Russian pedagogy (early 20th century.) *Pedagogika*, 1998. № 7. P. 82–87. [in Russian].
3. Bystrai E.B. *Forming the experience of intercultural competence of future teachers in pedagogical interaction*. Dis. ... doc. of sciences (Education). Orenburg, 2006. 506 p. [in Russian].
4. Bystrai E.B. Formation of teacher's intercultural pedagogical competence. *Vestnik vysshej shkoly Alma mater*, 2006. №6. P. 14–18. [in Russian].
5. Gushchina N.A. *Axiological aspects of national education as a factor in the formation of professional-value orientations of the future teachers*. Dis. cand. of sciences (Education). Kaluga, 2004. 188 p. [in Russian].
6. Reisch Y.A. Scientifically organizational maintenance of the axiological approach to professional training of to-be experts: the way of realisation. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2008. №9. P. 130–138. [in Russian].
7. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogy: Tutorial for stud. of higher pedagogical institutions*. Moscow: Academy, 2002. P. 576. [in Russian].

Сведения об авторах:

Бароненко Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкого
языка и методики обучения
немецкому языку,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: baronenkoea@cspu.ru

Быстрай Елена Борисовна,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой немецкого
языка и методики обучения
немецкому языку,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

Райсвих Юлия Александровна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры немецкого языка
и методики обучения немецкому языку,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: raisvihya@cspu.ru

Штыкова Татьяна Валентиновна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры немецкого языка
и методики обучения немецкому языку,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shtykovatv@cspu.ru

Information about the author:

Baronenko Elena Anatolyevna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of German
Language and German Language
Teaching Methods,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: baronenkoea@cspu.ru

Bystrai Elena Borisovna,
Doctor of Sciences (Education),
Academic Title of Professor,
Head of Department,
Department of German Language
and German Language Teaching Methods
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

Reiswich Yulia Alexandrovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Department of German
Language and German Language
Teaching Methods,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: raisvihya@cspu.ru

Shtykova Tatiana Valentinivna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of German
Language and German Language
Teaching Methods, South-Ural State
Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shtykovatv@cspu.ru

ОЦЕНКА ПРЕДМЕТНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

В статье представлены результаты изучения уровня обученности учеников 1–2 классов с задержкой психического развития, получающих образование в общеобразовательной школе, но при условии реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения специалистами школы.

Ключевые слова: обучающиеся с задержкой психического развития, контрольно-диагностические работы, индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения, уровень усвоения образовательной программы.

E.S. Budnikova, E.V. Reznikova

ASSESSMENT OF SUBJECT ACHIEVEMENTS OF PUPILS WITH LIMITED HEALTH CAPACITIES IN THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL PROGRAMS OF THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

Results of studying of level of proficiency of pupils of 1–2 classes with a delay of mental development getting an education at comprehensive school, but on condition of implementation of individual programs of psychological and pedagogical support of school by experts, are presented.

Key words: studying with a delay of mental development, control and diagnostic works, the individual program of psychology and pedagogical maintenance, level of assimilation of the educational program.

Для оценки достижений планируемых результатов учащихся с задержкой психического развития (ЗПР), разрабатываемых в рамках Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС) необходимо психолого-педагогическое сопровождение, в процессе которого отслеживаются все знания, умения, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения [8].

Для этого специалистами Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «СОШ № 73 г. Че-

лябинска» были проведены диагностические работы по русскому языку, математике и литературному чтению у учеников 1-х классов и на их основе разработана программа психолого-педагогического сопровождения обучающихся ЗПР. В реализации этой программы принимали участие педагог класса, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед и родители учеников. Основная нагрузка на реализацию разработанной психолого-педагогической программы ложится на учителя-дефектолога. Повторно педагогами школы были проведены итоговые работы в конце второго года обучения (2 класс) и определена динамика обученно-

сти учащихся с ЗПР за два года реализации специально разработанной программы психолого-педагогического сопровождения. Особенностью содержания данных работ является ориентация на оценку овладения учащимися с ЗПР предметными знаниями и умениями, на выявление способности у детей воспроизводить полученные ранее знания и умения в различных учебных ситуациях [6].

В нашем исследовании принимали участие 12 обучающихся, имеющих педагогическое заключение ЗПР и рекомендации к обучению по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования (АОП НОО) в соответствии с ФГОС для обучающихся с ОВЗ (задержкой психического развития) [8].

Первоначальный диагностический срез был сделан в первые две адаптационные недели пребывания первоклассников в школе. Результаты выполнения этих контрольных работ явились отправной точкой для планирования их педагогического сопровождения, основанном на индивидуальном подходе и дифференцированной работе, а также с учетом выявленных знаний, умений и практиче-

ского опыта, приобретенного учениками [1; 2; 6].

При анализе контрольных работ учитель дифференцированно проверил и оценил знания, умения и навыки каждого ученика с ЗПР. Для выставления отметок были условно определены оценки уровня выполнения работ. Оценка знаний, умений и навыков осуществляется согласно 5 уровням: высокий – выполнено все задание без ошибок; выше среднего – выполнено с задания со стимулирующей помощью (1–2 наводящих вопроса), отметка «5»; средний – выполнено не менее 5 верно с организующей помощью (до 5 наводящих вопросов учителя), отметка «4»; ниже среднего – не выполнено больше половины задания с обучающей помощью учителя, отметка «3»; низкий уровень – работа не выполнена или не справился после оказанной помощи, отметка «2» [7].

Результаты первоначальных входных контрольных срезов по русскому, математике и чтению у 12 учащихся 1 класса и отображены в диаграммах (рис. 1–3) и представлены в табл. 1. В диаграмме каждый уровень соответствует определенной цветовой гамме.

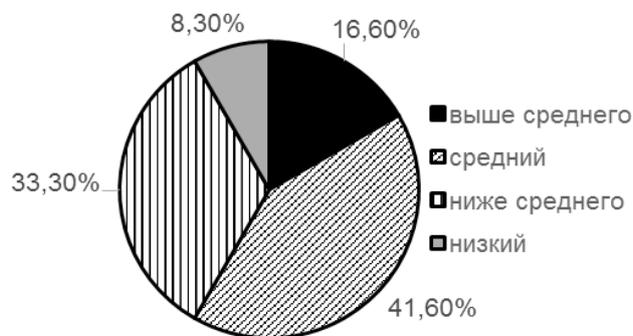


Рис. 1. Уровень выполнения входного среза по математике, 1-й класс

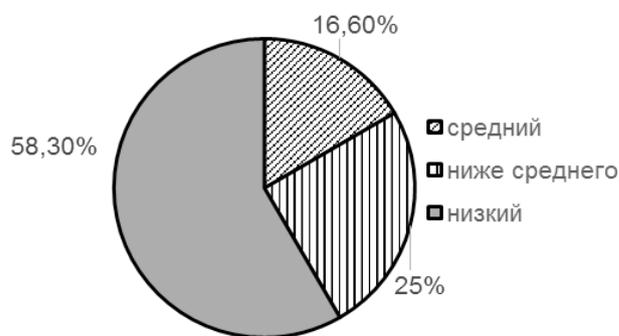


Рис. 2. Уровень выполнения входного среза по русскому языку, 1-й класс

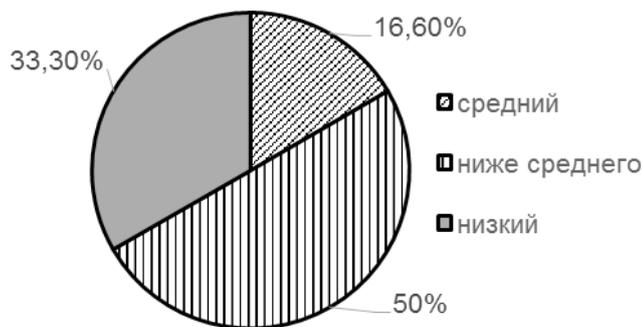


Рис. 3. Уровень выполнения входного среза по чтению, 1-й класс

Табл. 1. Уровни выполнения входных контрольных срезов

Предмет	Уровни выполнения									
	высокий		выше среднего		средний		ниже среднего		низкий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Математика	0	0	2	16,6	5	41,6	4	33,3	1	8,3
Русский язык	0	0	0	0	2	16,6	3	25	7	58,3
Чтение	0	0	0	0	2	16,6	6	50	4	33,3

Таким образом, уровень подготовки учащихся «группы риска» к обучению в школе на момент первоначального обследования был на уровнях «ниже среднего» и «низкий», об этом свидетельствует преобладание в цветовой гамме рисунков красного и коричневого цветов.

Контрольно-диагностические работы, предлагаемые учащимся в конце каждой четверти, помогают проанализировать учителю насколько осознанно ребенок овладел образовательной программой, удалось ли сформировать навыки самоконтроля, каковы результаты развития познавательной деятельности, какое продвижение ребенка в его общем развитии, а также увидеть сбои в формировании умственных действий и операций с целью построения мотивированного «обходного пути» для коррекции имеющихся нарушений в познавательной сфере ребенка.

По итогам входных и ежеквартальных диагностических работ была разработана программа психолого-педагогического сопровождения с учетом индивидуальных особенностей и познавательных возможностей ребен-

ка. Использование данных материалов позволяет совершенствовать учителю психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ЗПР. Результатом сопровождения младшего школьника с ЗПР в школе является максимальная компенсация дефекта развития, исходя из возраста, возможностей и особенностей ребенка, отмена особых требований к усвоению образовательной программы. Правильный выбор содержания психолого-педагогической программы, контроль и анализ работы, четкость организации коррекционно-образовательного процесса учителем являются залогом успешного сопровождения учащихся с ЗПР младших классов [4; 9].

С целью определения результативности реализации программы психолого-педагогического сопровождения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР проведены в конце 2 класса итоговые контрольные работы, позволяющие проверить знания и умения учащихся на конец учебного года.

Анализ итоговых годовых контрольных работ второклассников представлен в таблице 2 и диаграммах (рис. 4–6).

Табл. 2. Оценка уровней выполнения итоговых контрольных работ

Предмет	Уровни выполнения									
	высокий «5»		выше среднего «5»		средний «4»		ниже среднего «3»		низкий «2»	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Математика	0	0	2	16,6	6	50	4	33,3	0	0
Русский язык	2	16,6	0	0	5	41,6	5	41,6	0	0
Чтение	1	8,3	4	33,3	4	33,3	3	25	0	0

Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения

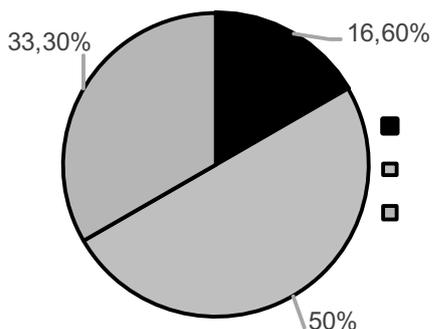


Рис. 4. Итоговый уровень обученности по математике, 2 класс

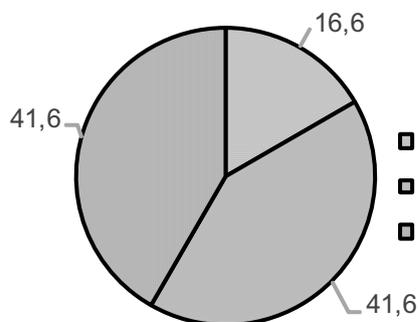


Рис. 5. Итоговый уровень обученности по русскому языку, 2 класс

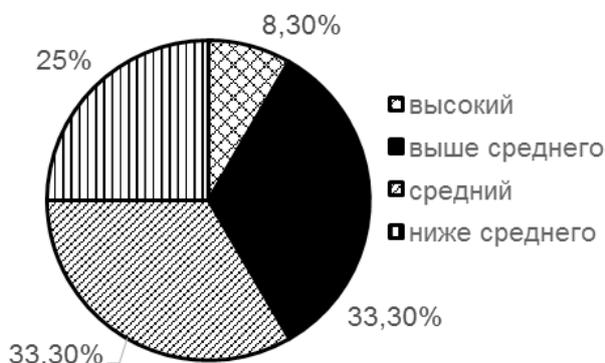


Рис. 6. Итоговый уровень обученности по чтению, 2 класс

Проанализируем диаграммы входных срезов и итоговых контрольных работ. Изменились показатели уровня усвоения образовательной программы по русскому языку, математике и литературному чтению. Показатели уровня «ниже среднего» остались на прежнем уровне и составили 33,3% по математике. Имеют тенденцию стабильности показатели уровня «выше среднего», они составляют 16,6%. Тенденцию увеличения отмечаем у показателей «среднего» уровня усвоения образовательной программы по математике. Это стало возможным после реализации психолого-педагогической программы сопровождения.

По русскому языку в конце 1 года обучения мы имеем показатели «низкого» уровня – 58,3%, «ниже среднего» – 25%, «среднего» – 86,6%. К концу 2 года обучения, после реализации программы педагогического сопровождения, показатели усвоения образовательной программы по русскому языку изменились в сторону увеличения: отсутствует показатель «низкий» уровень, показатель «ниже среднего» увеличился с 25% до 41,6%, его прирост составил 16,6%, на 25% возрос показатель «среднего» уровня и составил 41,6%. Появился показатель «высокий» уровень, он составил 16,6%. После внедрения программы сопровождения, анализируя данные усвоения образовательной программы по литературному чтению, отсутствует показатель «низкий» уровень, который первоначально составлял 33,3%, отмечаем тенденцию снижения показателя «ниже среднего» с 50% до 25%, выявили показатели «выше среднего» – 33,3% и «высокий» – 8,3%, что подтверждает необходимость и успешность реализации разработанной педагогической программы сопровождения учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Положительные тенденции в усвоении образовательных программ по предметам свидетельствуют о необходимости составления для каждого ученика программы психолого-педагогического сопровождения учителем в образовательном процессе [5; 9].

Для определения статистической достоверности в распределении уровней

обученности по русскому языку, математике и литературному чтению нами использована статистическая обработка ре-

зультатов с помощью критерия χ^2 К. Пирсона. Значения χ^2 по каждому предмету приведены в табл. 3.

Табл. 3. Достоверность в распределении уровней обученности по предметам

Предмет	χ^2 эмпирическое	χ^2 критическое	Вывод о достоверности
Математика	0,635	7,815	различия существуют на уровне тенденции
Русский язык	12	9,488	различия достоверны, при $p < 0,05$
Чтение	2,2	7,815	различия существуют на уровне тенденции

Математическая обработка данных с помощью критерия χ^2 , полученных после проведения входных и итоговых контрольных работ по предметам у учащихся 1–2 классов, позволяет отметить положительные изменения в уровне обученности по математике и чтению на уровне тенденции улучшения, а изменения по русскому языку выходят на уровень статистической достоверности [10].

Результатом успешной разработки и реализации программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ЗПР младших классов в целом за 2 года является снятие районной психолого-медико-педагогической комиссией 2 ученикам 2 класса педагогического заключения ЗПР и отмена особых рекомендаций по усвоению общеобразовательной программы начального общего образования. Также двум второклассникам по коллегиальному решению специалистов внутришкольного психолого-медико-педагогического консилиума, учителей, с согласия родителей было рекомендовано получать образование без особой коррекционно-педагогической помощи специалистов (16,6% от общего числа обучающихся,

принявших участие в исследовании). Таким образом, 4 обучающимся 2 класса с ЗПР рекомендовано обучение по общеобразовательной программе начального общего образования (33,3%) [3].

Получение положительных оценок за выполнение учениками с ЗПР контрольно-диагностических работ помогает быть интересными для общения, так как, общаясь с нормально развивающимися сверстниками, у которых приоритетным на стадии начального обучения является оценочный критерий успешности, они констатируют свои положительные оценки, полученные за выполнение контрольных работ совместно с учителем-дефектологом. Одинаковые оценки: «5» и «4», но полученные учениками при дифференцированном обучении, помогают обучающимся с ЗПР чувствовать себя успешными среди одноклассников. Это становится возможным благодаря реализации программы психолого-педагогического сопровождения. В результате реализации психолого-педагогической программы родители удовлетворены качеством обучения своих детей и их результатами усвоения образовательных программ.

Библиографический список

1. Будникова, Е.С. Особенности индивидуального подхода в обучении детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения [Текст] / Е.С. Будникова // Наша новая школа – путь к культуре граждан и развитию общества: науч.-попул. издание. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – Т. 2: «Наша новая школа» - образование для всех и для каждого. – С. 469–484.
2. Будникова, Е.С. Разработка инструментария для организации итоговой оценки достижений учащихся с особенностями развития в рамках реализации ФГОС [Текст] / Е.С. Будникова // Психология и педагогика: актуальные вопросы и тенденции развития. – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 9–14.

Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения

3. Внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе [Текст]: методические рекомендации / сост. Л.Е. Шевчук, Е.В. Резникова. – Челябинск: Образование, 2006. – 85 с.
4. Екжанова, Е.А. К вопросу об итоговой оценке знаний обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования [Текст] / Е.А. Екжанова // Равные возможности – новые перспективы: материалы городской межвузовской научно-практической конференции / ред. колл. О.Г. Приходько, Е.В. Ушакова, Г.В. Парамонова, Е.В. Контакова. – М.: МПГУ, 2009. – С. 201–211.
5. Князева, Т.Н. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Т.Н. Князева // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 1(7). – С. 62–67.
6. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, математике и чтению для учащихся начальной школы (к программам С(К)ОУ VII вида) [Текст] / Е.С. Будникова, Е.А. Екжанова, С.А. Полинова, Е.В. Резникова, М.Б. Хабибулина, О.А. Шаламова. – Челябинск: Образование. – 2008. – 105 с.
7. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе». №1561/14-15 от 19.11.1998 г.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».
9. Резникова, Е.В. Коррекционно-педагогическая поддержка учащихся младшего школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции [Текст]: монография / Е.В. Резникова. – Челябинск: Цицеро, 2014. – 215 с.
10. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.

References

1. Budnikova E.S. Features of individual approach in training of children of younger school age with limited opportunities of health in the conditions of the integrated training. *Our new school is the path to the culture of citizens and development of society*. Chelyabinsk: Izd-vo Chelyabinsk. GOS. PED. Universiteta, 2011. T. 2. P. 469–484. [in Russian].
2. Budnikova E.S. Development of tools for the organization of a total assessment of achievements of pupils with features of development within FSES realization. *Psychology and pedagogics: topical issues and tendencies of development*. Novosibirsk: SibAK, 2013. P. 9–14. [in Russian].
3. Intra school psychological – a medico-pedagogical consultation at comprehensive school: methodical recommendations. Compiled by L.I. Shevchuk, E.V. Reznikova. Chelyabinsk: Obrazovanie, 2006. P. 85. [in Russian].
4. Ekzhanova E.A. To a question of a total assessment of knowledge of students with limited opportunities of health in system of the general education. *Equal opportunities – new prospects: materials of a city interuniversity scientific and practical conference*. Ed. O.G. Prikhodko, E.V. Ushakova, G.V. Paramonova, E.V. Kontakova. M.: MGPU, 2009. P. 201–211. [in Russian].
5. Knyazeva T.N. Individual educational route of the child as a condition of implementation of the psychologist – pedagogical correction of younger school students with a delay of mental development. *Correctionnaia pedagogika*, 2005. № 1(7). P. 62–67. [in Russian].
6. *Control and diagnostic tools on Russian, mathematics and reading for pupils of elementary school (to the programs of S(K)EU VII form)*. E.S. Budnikova, E.A. Ekzhanova, S.A. Polinova, E.V. Resnikova, M.B. Khabibulina, O.A. Shalamova. Chelyabinsk: Obrazovanie, 2008. P. 105. [in Russian].
7. The letter of Ministry of Education and Science of the Russian Federation «Control and assessment of results of training at elementary school». №1561/14-15 from 19.11.1998. [in Russian].
8. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 19.12.2014 № 1598 «About the approval of the federal state educational standard of the primary general education of students with limited opportunities of health». [in Russian].
9. Reznikova E.V. *Correctional and pedagogical support of pupils of younger school age with the different level of intellectual insufficiency in the conditions of integration*. Chelyabinsk: Tsitsero, 2014. P. 215. [in Russian].
10. Sidorenko E.V. *Methods of mathematical processing in psychology*. SPb.: Rech, 2006. P. 350. [in Russian].

Сведения об авторах:

Будникова Екатерина Сергеевна,
магистр педагогики, учитель-дефектолог,
МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинска»,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: katena2204@mail.ru

Резникова Елена Васильевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры специальной педагогики,
психологии и предметных методик,
факультет инклюзивного
и коррекционного образования,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: elen2211@mail.ru

Information about authors:

Budnikova Ekaterina Sergeevna,
Master of Education, teacher-speech pathologist
School №73 Chelyabinsk,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: katena2204@mail.ru

Reznikova Elena Vasilevna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of
Special Pedagogy, Psychology and Subject
Methodologies,
Faculty of Inclusive and Correctional Education,
South-Ural State Humanitarian
Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: elen2211@mail.ru

УДК 378.4
ББК 74.480.05

Е.Б. Быстрой, Е.А. Бароненко, О.Н. Власенко, Л.С. Зникина

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ: МЕЖКУЛЬТУРНО- АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

В статье рассматриваются особенности развития профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров с позиций межкультурно-аксиологического контекста. Основной задачей процесса коммуникации является адекватная интерпретация намерений коммуникантов. На конкретных примерах показано, что межкультурная коммуникация требует дополнительных компетенций, поскольку языковые личности принадлежат разным социокультурным системам.

Ключевые слова: процесс обучения, коммуникация, профессионально-коммуникативная компетенция, межкультурно-аксиологический контекст.

Е.В. Быстрой, Е.А. Бароненко, О.Н. Власенко, Л.С. Зникина

DEVELOPING PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MANAGERS: INTERCULTURAL- AXIOLOGICAL ASPECT²

The article considers the process of developing professional-communicative competence of future managers in the intercultural-axiological context. The main task of communication process is

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР от 27.04.2017 г. № 16-517 по теме «Аксиологическая направленность процесса профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования».

² The article is prepared as a publication on «Axiological orientation of the process of professional training of bachelors in teacher education» (research contract of 27.04.2017, № 16-517, contract owner Shadrinsk state pedagogical institute named).

an adequate interpretation of communicants' intentions. Specific examples show that intercultural communication requires special competences because language personalities belong to different sociocultural systems.

Key words: learning process, communication, professional-communicative competence, intercultural-axiological context.

Проблема взаимоотношений индивида и общества была актуальной во все времена. Значимым представляется экстраполирование данной проблемы в плоскость межнациональных отношений. Особую злободневность она приобрела в последнее время в связи с развитием демократического плюрализма в сфере ценностей и интересов.

В педагогике, психологии, философии, социологии возник целый ряд концепций, которые ставят своей целью формирование человека, гражданина, способного быть толерантным к другим, противоположным позициям и точкам зрения, понимающим и принимающим аксиологические ориентиры партнеров по межкультурному общению, и, вместе с тем, умеющего представлять свои права и уметь выполнять свои обязанности.

В силу того, что в последние десятилетия наблюдается интернационализация экономики, политики, образования, а мультикультурность современного общества стала реалией сегодняшнего дня, никогда еще проблема сложности понимания людей различной национальности, взаимной толерантности и, наконец, умения сосуществовать, имея разные культурные традиции, не стояла так остро [2].

В процессе межкультурного общения как никогда значимыми являются внутренние установки человека, его ценностные ориентации, которые, безусловно, определяются традициями, религией, а также принадлежностью к определенному этносу и которые играют большую роль в определении собственной идентичности индивидуумов, их поведенческих образцов в социальной и политической сферах, нежели их принадлежность к определенной социальной группе или к определенной профессии.

Акцент в системе подготовки менеджеров к межкультурному общению дол-

жен быть сделан, на наш взгляд, на формировании такой внутренней установки обучающихся, которая позволила бы осознать им принадлежность не столько к определенному социуму, сколько к единому мировому сообществу, а также осознать себя не только гражданином определенной страны или представителем профессиональных и других социумов, а человеком Вселенной, осознающим свою принадлежность к мировому культурному наследию и принимающим на себя ответственность за дальнейший путь развития человечества в XXI веке [3].

Е. Джоухай (1985) справедливо отмечает тот факт, что только тогда можно быть в состоянии ориентировать себя и других, воспитывать, давать другим образование, когда ты приобрел свою культурную идентичность, когда ты живешь с осознанием своего экзистенциального и исторического генезиса и оцениваешь через его призму все окружающее, когда твой этноцентризм является не препятствием, а предпосылкой твоего поведения и жизнедеятельности. Особую значимость эта мысль приобретает, когда мы говорим о профессиональной подготовке будущего менеджера с общепланетарным сознанием, обладающего готовностью к межкультурному общению, умеющего осуществлять его, вести бизнес с представителями других культур.

Взаимообусловленность влияния определенной культуры на процесс становления личности индивида совершенно очевидна. В этой связи особенно актуальной становится проблема поиска и разработки механизмов эффективного общения представителей разных культур.

Проблема детерминированности развития человека особенностями культуры, в которой он живет, а также проблемы коммуникации представителей различных культур, их взаимопонимания стали

предметом обсуждения еще в эпоху Просвещения.

В настоящее время под культурой понимается система знаний и обычаев, традиций, определенных ценностей, свод морально-этических и этикетно-поведенческих норм, определенные пространственно-интерьерные маркеры и др. Основным доминирующим признаком культуры является не только принятие определенной группой населения вышеперечисленных системы, свода норм и маркеров, но и передача данного культурного «багажа» от поколения к поколению. Как заметил Э. Сэпир, «миры, в которых живут различные общества, есть различные миры, а не один и тот же мир, обозначаемый разными словами» (Sapir, 1929) [5].

Ведущим тезисом в вопросах межкультурного общения является необходимость рассмотрения различий культур через призму образа языковой личности. Логично и то, что предметом особой дискуссии и обсуждения в педагогической литературе стали вопросы обучения коммуникации через формирование языковой личности, через изучение традиций конкретной культуры. Тем не менее национально-культурное языковое сознание и концептуальное различие формата язык/культура детерминируют возникновение проблемы адаптационных процессов репрезентантов различных культур, возникающих в процессе их коммуникации. Простейшей иллюстрацией этого может являться то, что в межкультурной коммуникации каждый из нас неосознанно руководствуется в своем поведении этикетными нормами, принятыми в своей культуре, и теми ценностными ориентирами, которые преобладают в ней. В этом состоит определенная трудность теоретической и практической разработки структуры обучения межкультурной профессиональной коммуникации. Результат обучения, являясь результатом системного личностно ориентированного обучения, соотносится исключительно с личностью обучаемого и проявляется в процессе выполнения им комплекса действий.

Сложности решения проблем коммуникации стали особенно очевидными в сфере бизнеса. И хотя для успешности процесса межкультурного делового общения в мире современного бизнеса специалисты активно обсуждают тему сенсбилизации, тем не менее межкультурные особенности деловых партнеров часто являются барьером, который мешает российским бизнесменам успешно сотрудничать со своими партнерами из других стран. При ведении бизнеса стороны должны знать особенности деловых переговоров, тактики их реализации, мотивационные стратегии и приемы ведения бизнеса. Данные проблемы остаются актуальными для достижения оперативных целей бизнеса и этому необходимо обучать будущих менеджеров.

Межкультурное общение в бизнесе принято рассматривать с позиций особенностей организационной коммуникации, определяя тем самым её прагматический характер: деловая межкультурная коммуникация всегда имеет четкую целевую ориентированность; коммуникация – это всегда предпосылка для функционирования системы социального партнёрства [4].

Анализ психолого-педагогических исследований по проблемам формирования профессионально-коммуникативной компетенции, опыт подготовки менеджеров к производственным практикам на предприятиях Германии позволили сделать вывод, что для успешного осуществления межкультурной коммуникации необходима специальная подготовка менеджеров и их управленческое, организационное и личностное развитие. В рамках данной подготовки будущие менеджеры должны получить достаточный объем знаний по межкультурной коммуникации, а также отработать в квазипрофессиональных ситуациях межкультурного характера умения, необходимые для успешной деловой коммуникации.

В настоящее время в научной литературе по психологии, этнопедагогике и социологии описано немало случаев, когда представителям различных культур приходилось конфронтировать с непонятными для них традициями, обы-

чаями, ценностными ориентирами и этикетно-поведенческими нормами деловой коммуникации, что осложняло понимание сторон и снижало эффективность переговоров. Как справедливо отмечает Г.М. Андреева: «Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно лишь тогда, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают *единой или сходной системой кодификации и декодификации*. На обыденном языке это правило выражается в словах: «все должны говорить на одном языке» [1, с. 93].

Большую роль в межкультурной коммуникации играет язык общения. Но, вместе с тем, нельзя нивелировать роль «языка тела», который в большинстве случаев сопровождает речь, но иногда может быть и единственным источником информации, необходимой для понимания коммуникативного намерения партнера по общению.

Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих менеджеров в межкультурно-аксиологическом аспекте предполагает их знакомство с особенностями делового общения представителей различных культур, т.е. их гипотетических партнеров по бизнесу. Например, будущие менеджеры должны знать, что контекст общения у американцев играет большую роль. В общении американцев превалирует модель «*small talk*» («короткий разговор»). Задавая друг другу вопрос: «Как дела?», «Прекрасный денек, не правда ли?», они не ждут никакого ответа. В деловых переговорах американцы прямо и четко выдвигают основной аргумент, дабы инициировать выражение своими партнерами оставшейся и важной информации.

В отличие от американской манеры ведения деловой беседы речь представителей восточных культур изобилует расплывчатыми, неконкретными фразами, типа «может быть», «по всей вероятности» и т.п. Говоря о стиле делового общения японцев, следует отметить, что даже

сам грамматический строй японского языка способствует гармонизации ведения переговоров, так как смысловой глагол стоит в конце предложения, и японский деловой партнер может корректировать смысл своего высказывания в зависимости от эмоциональной реакции собеседника на первые слова, вплоть до кардинального изменения первоначального смысла. Кроме того, японцы стараются смягчить значение слова «нет» в процессе ведения деловой беседы. Их отрицательный ответ может выглядеть следующим образом: «Я согласен с тем, что Ваше предложение рационально и интересно, но, к моему великому сожалению, я занимаю в фирме иное положение, чем Вы, и некомпетентен решать некоторые проблемы. Хотя стоит признать, что Ваше предложение достойно внимания, и его стоит рассмотреть основательно и со всей тщательностью». Японцы, участвуя в деловых переговорах, говорят «обо всем и ни о чем», не акцентируя внимание на предмете разговора. Такой стиль ведения переговоров позволяет им лучше сориентироваться в ситуации, сделать прогнозы по поводу принятия решения, сформировать ответное мнение, найти подходящие слова для его выражения, не унижая при этом мнение партнеров.

Традиции и обычаи другой страны нельзя оценивать как хорошие или плохие, они просто отличаются от принятых в родной культуре, т.е. являются различными. Хотя следует признать тот факт, что наряду со всеми отличиями существуют общечеловеческие ценности. Данные положения должны быть учтены в образовательных программах по подготовке менеджеров к реализации своих профессиональных функций в межкультурном контексте. Квинтэссенцией данной подготовки является формирование у будущих менеджеров профессионально-коммуникативной компетенции, позволяющей им эффективно общаться с представителями других культур. Необходимо обучать будущих менеджеров особенностям межкультурного общения

как в режиме коллегиальной работы в малых группах, так и в режиме форума. Важно рассматривать коммуникацию в культурно-аксиологическом аспекте, так как именно данный ракурс позволит будущим менеджерам лучше понять специфику ценностных ориентаций своих деловых партнеров.

Проведенное нами исследование конкретных ситуаций профессионального общения российских менеджеров с зарубежными партнерами свидетельствует о том, что первые испытывали проблемы в процессе данного межкультурного общения. Приведем ниже примеры высказываний российских менеджеров по поводу их восприятия особенностей иноязычного делового общения.

«Нельзя приравнивать о'кей-менталитет американцев и русское проявление соглашательства. И то и другое имеет явное языковое различие в общении, в том числе и в невербальном выражении».

«Необходимо специально организовывать процесс подготовки будущих менеджеров к невербальному общению с партнерами, особо обращая внимание при этом на специфику общения с партнерами восточных культур».

«В отношении организации труда в западной Европе: разделение рабочих операций тщательно продумано до мелочей. Руководитель имеет возможность при необходимости маневрировать рабочим временем и персоналом».

«Маркетинговую стратегию в западных странах, как и у нас, разрабатывают непосредственно руководители предприятия. Но на Западе велико число вовлеченных сотрудников различных уровней производства в этот процесс. Соответственно, в последующем велики их роль и ответственность».

«Приоритетным направлением деятельности западных фирм является ориентированность на клиента. В Германии даже существует пословица: «Клиент – король». Общению с клиентом специально обучают».

«В отношении стиля руководства в Германии: характерна близость руково-

дителей к рядовым сотрудникам, «доступность», высокая степень доверия к подчиненным, соответствующий стиль коммуникации».

«Развитие человеческих ресурсов: предлагается множество форм повышения квалификации и практического обучения по системе «Учиться, работая» (learning by doing – англ., Lernen durch Handeln – нем.) Это обеспечивает и гарантирует долговременную связь работника с предприятием».

«Конкретный ответ на заданный вопрос: «Нет» или «Да». При ведении деловых переговоров можно слышать от представителей русской делегации: «Да нет, наверное».

«В западной деловой культуре культивируются корпоративная культура и корпоративный имидж. Все сотрудники фирмы придерживаются данного делового стиля, так как имеют твердое убеждение, что эти правила целесообразны и способствуют развитию и процветанию фирмы».

«В западной деловой культуре не принято отвечать на телефонные звонки во время деловой встречи или беседы. Это может быть интерпретировано таким образом, что у отвечающего есть более важные дела, чем деловая встреча».

Данные высказывания свидетельствуют о том, что, формируя у будущих менеджеров профессионально-коммуникативную компетенцию, следует акцентировать внимание на специфике межкультурной коммуникации, различиях в системе ценностных ориентаций, поведенческих образцах и эмоциональных реакциях. Следует руководствоваться тем, что успех межкультурного общения во многом зависит от того, насколько деловые партнеры проявляют готовность акцентировать этикетно-поведенческие и ценностные нормы друг друга. Это позволит избежать культурного шока, недопониманий и межкультурных конфликтов. Таким образом, необходимо формировать у будущих менеджеров профессионально-коммуникативную компетенцию с учетом аксиологической составляющей межкультурного общения.

Библиографический список

1. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст]: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
2. Быстрой, Е.Б. Формирование межкультурной педагогической компетентности учителя [Текст] / Е.Б. Быстрой // *Alma mater. Вестник высшей школы*. – 2006. – № 6. – С. 14–18.
3. Гараева, М.В. Формирование межкультурной компетенции профильных специалистов в современных российских вузах [Текст]: дис. ... канд. соц. наук / М.В. Гараева. – Ростов н/Д, 2006. – 213 с.
4. Елизарова, Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Елизарова. – СПб., 2001. – 374 с.
5. Зникина, Л.С. Формирование коммуникативной компетенции языковой личности в межкультурном аспекте [Текст] / Л.С. Зникина, Г.И. Лушникова // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2015. – № 1(61). – Т. 1. – С. 89–93.

References

1. Andreeva G.M. *Social Psychology: a textbook for higher educational institutions*. M: Aspekt Press, 2001. P. 290. [in Russian].
2. Bystrai E.B. Formation of teacher's intercultural pedagogical competence. *Vestnik vysshej shkoly Alma mater*, 2006. №6. P. 14–18. [in Russian].
3. Garaeva M.V. *Forming intercultural competence of subject-matter experts at modern universities in Russia*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Rostov n / Don, 2006. P. 213. [in Russian].
4. Elizarova G.V. *The formation of intercultural competence of students in the process of teaching foreign-language communication*: Dis ... dr. ped. sciences (Education). St. Petersburg, 2001. P. 374. [in Russian].
5. Znikina L.S. Language personality in the process of intercultural communication. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015. №1 (161). P. 89–93. [in Russian].

Сведения об авторах:

Быстрой Елена Борисовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

Бароненко Елена Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: baronenkoea@cspu.ru

Власенко Ольга Николаевна,

старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

Information about the author:

Bystrai Elena Borisovna,

Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Professor, Head, Department of German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

Baronenko Elena Anatolyevna,

Candidate of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Associate Professor, Department of German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: baronenkoea@cspu.ru

Vlasenko Olga Nikolajevna,

Senior Lecturer, Department of German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vlasenkoon@cspu.ru

Зникина Людмила Степановна,
доктор педагогических наук,
кандидат филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой иностранных языков,
Кузбасский государственный технический
университет,
г. Кемерово, Российская Федерация.
E-mail: znikina@mail.ru

Znikina Lyudmila Stepanovna,
Doctor of Sciences (Education),
Candidate of Sciences (Philology),
Academic Title of Professor,
Head, Department of Foreign Languages,
Kuzbas State Technical University,
Kuzbas, Russia.
E-mail: znikina@mail.ru

УДК 378
ББК 74.484

Л.А. Веретенникова, Е.В. Шамафина

РАЗВИТИЕ ПАРАДИГМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ НОВОЙ ФОРМАЦИИ

В статье констатируется развитие парадигмы педагогического образования в условиях новых социальных вызовов. Парадигмальные изменения находят отражение в конкретных видах проектной деятельности, которая предполагает объединение внутренних и внешних ресурсов, качественно меняющих систему образования в регионе.

Как пример эффективной проектной деятельности, в статье рассматривается система постдипломного комплексного сопровождения молодых педагогов. Детально представлен проект Форума «Молодой учитель. Формула успеха», как инновационная технология, соответствующая парадигме конструктивного развития современного педагогического университета. В статье описаны этапы подготовки и проведения Форума, его конкурсная составляющая, проблематика модераторских площадок в соответствии с выявленными профессиональными затруднениями начинающих учителей, описаны функции модераторов. Представленная в статье технология многократно успешно апробирована в Алтайском государственном педагогическом университете и может претендовать на тиражирование.

Ключевые слова: парадигма, педагогическое образование, постдипломное сопровождение, модератор, модераторская площадка, форум, молодой учитель, интерактивная технология.

L.A. Veretennikova, E.V. Shamarina

DEVELOPING THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY PARADIGM IN THE NEW SOCIAL ORDER

The article considers the development of teacher training paradigm in the face of new social challenges. Paradigm changes manifest themselves in particular types of project activities by combination of external and internal resources that qualitatively change the educational system in the region.

The research considers the system of postgraduate support for young teachers as an example of effective project activity. The authors present a detailed project of the Young Teacher. Recipe for Success Forum, as innovative technology correlating with the constructive development paradigm of a modern pedagogical university. The article reveals the stages of preparing and holding the forum, its competitive part, functions of moderators and problematics of moderator panels in accordance with the defined professional difficulties experienced by young teachers. The represented technology has been successfully tested in Altai State Pedagogical University and may be suggested for further implementation.

Key words: paradigm, teacher training, postgraduate support, moderator, moderator panel, forum, young teacher, interactive technology.

Современный педагогический университет развивается в условиях полипарадигмальных изменений. Смена парадигм обусловлена ускорением динамики социальных, технологических, мировоззренческих процессов в современном обществе. Выпускник педагогического университета должен выступать в статусе инноватора происходящих конструктивных изменений. Для реализации государственного заказа подготовки педагога, социально детерминированного национальной стратегией, модернизацией системы российского образования, педагогический университет также претерпевает качественные парадигмальные трансформации.

Импульс к развитию высшего педагогического образования обусловлен конфликтом мировоззренческих установок в определении миссии педагогического университета. Выделим две позиции – антагонисты. Первая – рассматривает в качестве источника развития опору на внутренние ресурсы университета. В этой ситуации система находится в стабильном состоянии, в режиме сохранения энергии, происходит воспроизведение научных концепций на новом качественном уровне, в перспективе это приводит к теоретизации процесса обучения, ложному ощущению самодостаточности системы и дистанцированию ее от практики. Продукт деятельности вышеописанной системы – педагог, после завершения обучения, выходит за ее пределы и происходит обрыв связей. Вторая позиция рассматривает в качестве источника развития баланс внутренних и внешних ресурсов. Баланс возможен при установлении двух равновесных центров тяжести. Сохранение баланса требует гибкости и адаптивности от системы, делает ее более энергозатратной, но вместе с тем со временем происходит прирост энергии и система становится более стабильной [3]. Педагогический университет в качестве внешних ресурсов рассматривает образовательные организации, определяя их как второй центр тяжести. Открытие двух центров тяжести является вынужденным процессом как реакция на социальные вызовы.

В результате, развитие внутренних ресурсов (методологических, научных, методических) университета прогрессивно влияет на изменение качества системы образования в регионе, которая, в свою очередь, через формирование образовательного запроса влияет на развитие университета, выступая в качестве внешнего ресурса [1]. Парадигма образования будущего педагога в данном контексте приобретает опережающий инновационный практико-ориентированный характер [5]. «В частности, из-за повышения требований к педагогическим кадрам в связи с принятием профессиональных стандартов и усложнением социокультурной образовательной среды, связанной с динамичным развитием науки и технологий, усиливается потребность в педагогических кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования» [2].

Парадигмальные изменения в педагогическом образовании находят отражение в конкретных видах проектной деятельности. В Алтайском государственном педагогическом университете в качестве такого примера может выступать система взаимодействия с выпускниками вуза, которая формировалась поэтапно как реакция на социальные вызовы региона, согласно Комплексной программе развития ФГБОУ ВО «АлтГПУ» на 2015–2020 гг.

Началом проекта выступила краевая конференция молодых педагогов «Молодой учитель. Формула успеха» (2014 год), которая ярко обозначила широкий спектр комплексных проблем в профессиональной деятельности начинающего учителя. Выявленные точки напряжения стали фундаментом системности мероприятий данного формата. В 2015 году состоялась очередная конференция, главной задачей которой являлось стремление организаторов снять точки напряжения, выявленные на прошлом мероприятии. На практике – диапазон обозначенных профессиональных затруднений значительно расширился. Отчасти влияние оказало существенное увеличение количества участников и расширение географии. Анализ сложившейся

ситуации привел к выводу о недостаточности единичных мероприятий данного формата и потребности в организации системной работы с молодыми педагогами – выпускниками университета. Новый проект получил название – Форум «Молодой учитель. Формула успеха».

Разработка идеологии Форума и апробация технологий были осуществлены в 2016 году. Всесибирский Форум «Молодой учитель. Формула успеха» был реализован Алтайским государственным педагогическим университетом и получил высокую оценку в педагогическом сообществе субъектов Российской Федерации. Интерес к организационной и содержательной форме Форума нашел подтверждение в высоком уровне цитируемости материалов данного мероприятия в сети Интернет.

В Форуме приняли участие более трехсот педагогов Сибири, Урала, Дальнего Востока и Казахстана. Концептуальным каркасом Форума выступали темы одиннадцати модераторских площадок.

1. Подготовка и сопровождение специалистов для малокомплектной сельской школы.

2. Технология организации оперативной кадровой поддержки школ региона педагогическим вузом.

3. Стратегия развития дополнительного образования школьников в условиях образовательной организации.

4. Учебно-воспитательная работа с одаренными и высокомотивированными детьми.

5. Организация образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

6. Социальные сети как инструмент профессиональных коммуникаций педагога.

7. Цифровые технологии и робототехника – ключевой вектор развития образования.

8. Развитие экологического сознания субъектов образовательной деятельности.

9. Школа ответственного родительства.

10. Профессиональная траектория развития молодого педагога.

По результатам анализа проведенного крупномасштабного мероприятия организационно-проектировочная группа Форума приняла решение о дальнейшем развитии и продвижении успешного образовательного события для начинающих педагогов. В январе 2017 года группа приступила к реализации проекта «Международный Форум “Молодой учитель. Формула успеха”».

Реализацию работы в новом формате планируется осуществить в несколько этапов в течение года. Остановимся на кратком анализе каждого из них.

Первый этап получил название «Проектирование Форума на уровне взаимодействия с партнерами, реализация стратегии продвижения». В рамках данного этапа осуществляется корреляция профессиональных затруднений молодых педагогов и кадрового обеспечения системы образования Алтайского края. Основой для проведения мониторинга послужили данные анкетирования молодых специалистов и результаты теста самообследования готовности начинающего педагога к реализации Профстандарта, позволившие выявить ключевые профессиональные затруднения данной целевой группы. Организаторы Форума провели серию совещаний на базе муниципалитетов края с работодателями, предметом обсуждения которых стало проблемное поле деятельности молодых специалистов. В процессе дискуссии был обозначен некоторый дуализм в понимании проблемы, таким образом, были уточнены точки напряжения. Прделанная работа имела не только аналитический характер, но и способствовала продвижению Форума среди педагогической общественности региона.

С целью презентации Форума концептуально разработаны профессиональные конкурсы для молодых педагогов. Конкурс «Урок – формула успеха» – это международный конкурс видеуроков учителей сельских школ. За семь месяцев до начала Форума объявляется конкурс по нескольким номинациям. Конкурс проводится в два этапа. Первый – региональный, проходит в рамках сетевого взаимодействия Алтайского госу-

дарственного педагогического университета с Новосибирским государственным педагогическим университетом, Горно-Алтайским государственным университетом (Республика Алтай), Башкирским государственным педагогическим университетом им. М. Акмуллы. Участники второго этапа – победители региональных конкурсов. Жюри в составе ведущих преподавателей Московского городского педагогического университета произведен отбор лучших региональных работ в своей номинации. Награждение победителей планируется осуществить на закрытии Форума.

Конкурс «Учитель в объективе» (региональный конкурс тематических фотографий, популяризирующих педагогическую деятельность и поднимающих статус педагога через эмоциональное восприятие его труда). Профессиональное жюри отметит лучшие работы в номинациях, которые будут размещены в формате наружной рекламы Форума вуза-организатора в городском пространстве.

Конкурс авторских стартапов молодых педагогов «Педагогика вне шаблонов». На конкурс заявляются начинающие учителя – потенциальные участники Форума. На заочном этапе жюри производит отбор стартапов по двум критериям – содержание и технология презентации. На Форуме отобранные проекты в очном этапе конкурса будут претендовать на статус «Лучший стартап» Международного Форума «Молодой учитель. Формула успеха».

Значимым слагаемым успеха Форума, его инновационной составляющей, является взаимодействие с коммерческими партнерами – разработчиками инновационных образовательных продуктов и услуг. Представленные ими разработки позволяют сделать демонстрационное пространство мероприятия более насыщенным и технологичным.

Второй этап подготовки – логическое продолжение первого. Структурирование проблемного поля профессиональной деятельности молодого педагога позволило сформулировать и утвердить тематику проблемных интерактивных площадок. Деятельность площадки организу-

ется модератором, который осуществляет ее подготовку в течение календарного года. На начальном этапе в университете формируется команда модераторов из числа рейтинговых преподавателей кафедр. С целью развития сплоченности данной группы проводится серия выездных проектировочных семинаров, на которых отрабатывается синхронизация сетевой деятельности модераторов по комплексной подготовке интерактивных проблемных площадок Форума:

- разработка алгоритма обеспечения эффективной реализации концепции проблемной интерактивной площадки Форума;
- подбор сетевых партнеров для обеспечения содержательного компонента площадки;
- моделирование тайм-менеджмента работы площадки;
- утверждение единых требований к итоговому продукту работы площадки и формирование матрицы его оформления.

Модератор выполняет важную миссию посредника, занимаясь продвижением продуктов научно-исследовательской и методической деятельности университета, коррелируя их с потребностями практики. В зону его ответственности входит: уточнение, выявленной в процессе мониторинга проблемы; презентация (апробация) площадки в мобильном режиме (выезды в образовательные организации субъектов РФ); формирование прикладных материалов (исследовательских, законотворческих, аналитических, научных, методических), позволяющих эффективно организовать работу. Работа интерактивных проблемных площадок, после насыщенного подготовительного этапа, реализованного модератором, выстраивается в соответствии с универсальным алгоритмом.

1. Через интерактивные технологии знакомства формируется позитивная коммуникативная среда. 2. Модератор презентует проблему площадки. 3. Приглашенные эксперт (специалист в данной области, представляющий вуз-партнер, в том числе и зарубежный; на каждой площадке заявлен один эксперт), актуали-

зирует заявленную проблему. 4. Каждый участник площадки представляет субъективный опыт решения проблемы в своей практике. 5. Формируется проблемный круг. 6. Определяется стратегия коллективной работы по проектированию оптимального подхода и эффективных механизмов решения заявленной проблемы с элементами адаптации к конкретным условиям профессиональной деятельности каждого участника. 7. Эксперт дает оценку каждому из представленных вариантов. 8. Как результат – вырабатывается единый подход к решению от площадки. 9. Выбирается спикер, готовый презентовать итоговый проект площадки на финальном этапе Форума. 10. Проводится рефлексия на степень удовлетворенности работы участников в группе.

Реализация преемственности проблематики актуальных направлений профессиональной деятельности молодых педагогов, с опорой на принцип дополненности, способствовали появлению новой проблематики проблемных интерактивных площадок. Кратко остановимся на характеристике каждой из них.

«Образование, инклюзия, коммуникация – неограниченные возможности». Проблемное поле образовано интеграцией двух площадок прошедшего Форума – «Социальные сети как инструмент профессиональных коммуникаций педагога» и «Организация образовательного процесса с детьми с ограниченными возможностями здоровья», объединение которых дает синергетический эффект и раскрывает новый аспект профессиональной деятельности.

«Дошкольное образование – территория старта». Включение данной площадки в программу обусловлено запросом многочисленной аудитории педагогов дошкольного образования в сопровождении молодых специалистов с учетом их специфики.

«Организация детско-юношеского туризма – дополнительные возможности педагога». Специфика региона, в котором туризм носит сезонный характер, определяет включение педагогов в развитие туристической индустрии и позволяет мо-

лодым учителям обрести новый дополнительный вектор профессионального развития.

«Развитие одаренности дошкольников и младших школьников в условиях образовательных учреждений сельских территорий». Проблематика данной площадки характеризуется более четким выделением целевой категории и территориальной специфики образовательных организаций, в отличие от прошлогоднего Форума, на котором рассматривалась тема одаренных и высокомотивированных детей в целом.

«Малокомплектная сельская школа – социальный лифт для молодого педагога». Заявленная тема есть трансформация констатации проблем учителя малокомплектной школы, которая была осуществлена в 2016 году, к конкретизации траектории личностного развития начинающего специалиста в условиях сельской школы.

«Целевой набор как инновационный механизм кадрового обеспечения региональной системы образования». Новая проблематика, направленная на продвижение федерального проекта, в котором участвует университет. Это единственная площадка, ориентированная на работодателей.

«Ответственное родительство – ресурс эффективного образовательного партнерства». Тема получила развитие в расширении проблемного поля от определения феномена «ответственное родительство» к развитию механизма социального партнерства.

«Развитие цифровой образовательной среды». В наименовании площадки была осуществлена смена акцентов от конкретных технологий к образовательной среде, являющейся объективной системой их реализации.

«Система военно-патриотического воспитания как пространство гражданской идентичности школьников». Эта площадка является принципиально новой и отражает поступивший социальный запрос от молодых педагогов и работодателей.

«Потенциал дополнительного образования в эффективной социализации

детей с девиантным поведением». В проблематике отражена преемственность площадки прошлого Форума, на которой рассматривали систему дополнительного образования в школе, а в этом году выделяется специфика конструктивного взаимодействия с трудными подростками посредством включения их в программы дополнительного образования.

«Вариативность профессионального развития молодого педагога». Тематика осталась практически без изменения, так как рейтинг площадки на прошлом Форуме был очень высок.

Третий этап проведения Форума заключается в реализации самого факта данного мероприятия, формат которого уже был апробирован в 2016 году. На текущем этапе главной задачей является усиление позитивных моментов и добавление новых элементов, исходя из анализа отзывов участников и модераторов. Структура события включает следующие ключевые компоненты. Первый из них – пленар. Он начинается по традиционной схеме, в рамках которой будут озвучены позиции четырех заинтересованных сторон по вопросу развития условий для профессионального становления молодого учителя, а именно, работодателей (в том числе органов власти); общественных организаций (профсоюзов, профессиональных сообществ); педагогического университета и самих молодых педагогов. Результаты традиционной части пленара находят свое развитие в его интерактивной составляющей, где каждый присутствующий становится активным участником совместной деятельности по выведению формулы успеха молодого специалиста в системе образования.

Нововведением Форума 2018 является конкурсная составляющая, цель которой заключается в предоставлении участникам возможности самопрезентации своих достижений в профессии. Без изменений сохраняется образовательная часть мероприятия, разработанные специалистами университета ворк-шопы, тренинги и мастер-классы отвечают образовательным запросам начинающих учителей. Вся структура Форума выстра-

ивается вокруг работы модераторских площадок, продуктом деятельности которых выступает итоговый проект, представленный на финале.

Содержанием четвертого этапа мероприятия выступает обобщение полученных материалов, которое будет осуществляться через обработку анкет участников Форума с целью проектирования последующего мероприятия; рефлексию модераторов в формате круглого стола по разработке содержания монографии технологии сопровождения деятельности молодого педагога и формирования философии успеха.

Если приведенные выше этапы Форума будут качественно реализованы, то цель поставленная организаторами – создание организационных, социальных, научно-педагогических условий для развития эффективной профессиональной коммуникации выпускников педагогических вузов будет достигнута. Заявленный результат станет возможным через комплексное решение основных задач:

- анализ моделей подготовки высококвалифицированных педагогов, отвечающих образовательному запросу региона;
- формирование архитектуры проблемного поля деятельности молодого педагога;
- проектирование индивидуальных траекторий профессионального развития молодых специалистов с высокой степенью готовности к решению актуальных проблем модернизации системы образования;
- продвижение практико-ориентированных технологий, направленных на предупреждение профессиональных затруднений молодых специалистов;
- формирование единого регионального образовательного пространства, создающего условия для всестороннего профессионального развития молодых педагогов.

Возвращаясь к ключевому месседжу данной статьи, резюмируем, что представленная технология проведения мероприятия для молодых специалистов в полной мере соответствует парадигме эффективного развития современного педагогического университета [4].

Авторы данной статьи концептуально разработали идею форума и реализовали ее в 2015, 2016 гг. В настоящее

время идет подготовка к Международному Форуму 2018 года «Молодой учитель. Формула успеха».

Библиографический список

1. Государственная программа развития Алтайского края «Развитие образования и молодежной политики в Алтайском крае» на 2014–2020 годы. Утверждена постановлением Администрации Алтайского края от 20.11.2013 г. № 670 [Текст].
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. [Текст].
3. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
4. Садовничий, В.А. Университеты. Настоящее. Будущее. Выступление на Первой Международной конференции университетов стран СНГ «Университеты и общество» [Текст] / В.А. Садовничий // Проблемы высшего образования. – 2000. – № 1. – С. 6–12.
5. Сергеев, А.Н. Технологическая подготовка будущих учителей в контексте парадигмальной трансформации образования [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.Н. Сергеев. – Тула, 2010. – 50 с.

References

1. State Program for Development of Altai Krai “Development of education and youth policy in the Altai region” for 2014–2020. Approved by the resolution of the Altai Krai Administration of 20.11.2013, No. 670. [in Russian].
2. The Concept of the Federal Target Program of Education Development for 2016–2020. Approved by the Decree of the Government of the Russian Federation of 29 December 2014 No. 2765-R.]. [in Russian].
3. Prigogine I. *Order out of chaos: Man’s new dialogue with nature*. M.: Progress, 1986. P. 432. [in Russian].
4. Sadovnichy, V. A. Universities. Present. Future. Speech at the First International Conference of CIS Universities “Universities and Society”. *Problemy vsshego obrazovaniya*, 2000. № 1. P. 6–12. [in Russian].
5. Sergeev A. N. *Technological training of future teachers in the context of the paradigm transformation of education*. Dis. ... doctor of sciences (Education). Tula, 2010. P. 50. [in Russian].

Сведения об авторе:

Веретенникова Лидия Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры управления
образованием,
Алтайский государственный
педагогический университет,
г. Барнаул, Российская Федерация.
E-mail: la_v@list.ru

Шамарина Елена Владимировна,
кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и культурологии,
Алтайский государственный педагогический
университет,
г. Барнаул, Российская Федерация.
E-mail: shamarina_ev@altspu.ru

Information about the authors:

Veretennikova Lydia Anatolievna,
Candidate of Sciences (Pedagogy),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Education
Management,
Altai State Pedagogical University,
Barnaul, Russia.
E-mail: la_v@list.ru

Shamarina Elena Vladimirovna,
Candidate of Sciences (Philosophy),
Associate Professor,
Department of Philosophy and Cultural Studies,
Altai State Pedagogical University,
Barnaul, Russia.
E-mail: shamarina_ev@altspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА: РЕЗУЛЬТАТЫ И ПРОБЛЕМЫ

В статье рассматривается проблема формирования экологических компетенций в процессе профессионального обучения студентов колледжа Уральского государственного экономического университета. Результаты проведенного после изучения экологической дисциплины анкетирования показывают, что не все компоненты экологической компетенции усвоены учащимися в равной мере, – когнитивный компонент превалирует над мотивационно-ценностным и практико-деятельностным.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, компоненты экологической компетенции, учащиеся колледжа.

I.V. Gordeeva

FORMING ECOLOGICAL COMPETENCES OF COLLEGE STUDENTS: ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

The present article is dedicated to the challenge of forming ecological competences in the process of professional training of students at the College of Ural State University of Economics. The result of a survey conducted after studying a certain ecological discipline revealed that not all components of ecological competence have been learned equally, for example the cognitive component prevails over the motivational-value and the practice-activity components.

Key words: ecological culture, ecological education, components of ecological competency, college students.

Стратегия цивилизационного развития, провозглашенная в 1992 г. в Рио-де-Жанейро и получившая название стратегии «**sustainable development**», подразумевает постепенный переход человечества от противостояния с окружающей средой, сопровождающегося перманентной деградацией последней в результате усиления антропогенного прессинга, к максимально возможной гармонизации взаимоотношений «природа–социум» в интересах не только настоящего, но и будущих поколений граждан всех государств, существующих на планете Земля. Переход к «**sustainable development**» (устойчивому развитию) подразумевает использование максимально возможного спектра механизмов, включая юридические (систему экологического и природоресурсного законодательства), экономические, технологические и культурные, в том числе воспитание уважительного и бережного отношения к природной среде и ее компонентам. Как

известно, 2017 год провозглашен в Российской Федерации годом экологии, что подчеркивает как актуальность для жителей нашего государства всех глобальных экологических проблем, стоящих перед современным человечеством, так и необходимость совершенствования системы непрерывного экологического образования, целью которого является «формирование социально активной личности с высокой экологической культурой и обладающей чувством ответственности за свое поведение» [9].

Многочисленные дискуссии показывают, что вплоть до настоящего времени в педагогических исследованиях понятие «экологическая культура» не получило однозначного определения. Так, по мнению А.А. Ниязовой, экологическая культура личности подразумевает сформированное экологическое мировоззрение, систему знаний о природе и практическую деятельность, способствующую гармоничному развитию природы и социума

[7]. В.А. Игнатова основной акцент перемещает на экологическое сознание, гуманистические идеи, убеждения и принципы, а также нормы и требования экологического и нравственного императивов, отдавая тем самым приоритет морально-этическому компоненту [5]. В то же время А.Н. Захлебный уделяет основное внимание активно-деятельностной составляющей, утверждая экологическую культуру как «обладание навыками и умениями решать социально-экологические задачи без ущерба для окружающей среды и здоровья людей» [4]. И.Д. Зверев, в свою очередь, отводит первоочередную роль когнитивной компоненте, подразумевая под экологической культурой «овладение системой научных знаний о природе и ее взаимодействии с обществом, выработку понимания необходимости оптимизации взаимоотношений человека с окружающей средой» [цит. по 8]. Обобщая все, сказанное выше, можно заключить, что экологическая культура личности представляет собой сложное синергетическое единство трех компонентов – когнитивного (экологические знания), морально-этического (экологическое мышление) и деятельностного (экологически оправданное поведение) [10].

Все это определяет необходимость внедрения системы всестороннего экологического образования и воспитания на основе междисциплинарного подхода на всех уровнях обучения как в средних, так и в высших учебных заведениях. Международная программа по образованию в области окружающей среды (*environmental learning*) впервые была принята ЮНЕСКО в 70-е гг. XX в. и в настоящее время активно реализуется в той или иной форме в большинстве развитых государств. Согласно данной программе, основными особенностями образования

для устойчивого развития являются непрерывность (*lifelong learning*), практическая направленность, междисциплинарность и неформальность [11]. В то же время признается, что программа экологического образования и воспитания в каждой конкретной стране должна разрабатываться с учетом национальной специфики, включая экономические, социальные, исторические и географические особенности региона.

В отечественной педагогике проблема экологического образования и воспитания разработана достаточно подробно, включая принципы, цели, задачи, формы организации и методику формирования экологических знаний, умений и навыков у учащихся средней и высшей школы [1–3]. Результатом экологического образования является формирование разнообразных общекультурных и профессиональных компетенций [6]. Д.С. Ермаков предлагает судить об уровне сформированности экологической компетенции по пяти базовым компонентам – ценностно-смысловому, мотивационному, когнитивному, практически-деятельностному и эмоционально-волевому [4]. Обобщенная характеристика всех этих компонентов представлена в табл. 1. В то же время ряд авторов выделяет трехкомпонентную модель экологической компетенции, включающую: мотивационно-ценностный (личностный) блок – экологически ориентированные мотивы и эколого-эстетические ценности; когнитивный (интеллектуальный) – знания современного учения о биосфере и ноосфере, основных экологических законов и принципов; практико-деятельностный – реализация и освоение видов экологической деятельности, готовность реализовать свою позицию [3; 7].

Табл. 1. Основные компоненты экологической компетенции (по Д.С. Ермакову)

Компонент	Содержание компонента	Значение компонента
1	2	3
Мотивационный	Сочетание интересов и потребностей, побуждающих к осуществлению экологической деятельности (потребности безопасности, познавательные, мировоззренческие, эстетические потребности и пр.)	Самоактуализация и реализация своего внутреннего потенциала, в том числе через экологическую деятельность

1	2	3
Когнитивный	Формирование системы экологических знаний, способов мышления, служащих основой для экологической деятельности	Основа для понимания целостной экологической картины мира, осознание роли и места человека в биосфере
Практически-деятельностный	Умение практически применять экологические знания при выявлении, решении и предупреждении экологических проблем	Формирование рациональных процедур решения экологических проблем, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей природной среде и собственному здоровью
Эмоционально-волевой	Сознательное (бессознательное) единение человека с природой, радость от ощущения гармонии с природой	Фактор регуляции поведения человека по отношению к природе и его активности
Ценностно-смысловой	Понимание смысла экологической деятельности, убежденность в собственной причастности к охране среды обитания	Системообразующий фактор экологической компетенции, способствующий трансформации личностных ценностей в ценностные ориентации и смыслы

В колледже Уральского государственного экономического университета экологическое образование и воспитание учащихся осуществляется в рамках дисциплин «Экология» и «Экологические основы природопользования», изучаемых соответственно на первом и втором курсе. В процессе изучения курсов экологических дисциплин учащиеся вовлекаются не только в образовательную, но и в научно-исследовательскую деятельность, что способствует повышению интереса к конкретным темам и, в конечном итоге, лучшей усвояемости предмета в целом. В результате освоения курса дисциплины, изучаемой с применением как традиционных, так и интерактивных методов организации занятий у студентов формируются следующие общекультурные и профессиональные компетенции: умение принимать решения и оценивать их последствия для окружающей среды, способность использовать современные методы управления для решения экологических задач, готовность нести ответственность за возможные последствия своей профессиональной деятельности в условиях конкретной экологической ситуации, способность к обеспечению охраны окружающей среды, жизни и здоровья людей и пр.

Общемировой практикой является проведение анонимных опросов учащихся до, во время или после завершения изучения курса конкретной дисциплины с целью выявления базового уровня знаний, а также оценки итоговой сформированности компетенций. Аналогичное исследование было проведено среди учащихся второго курса колледжа УрГЭУ после завершения изучения дисциплины «Экологические основы природопользования». Методика исследования заключалась в следующем: респондентам были предложены анкеты, включавшие 11 вопросов, которые условно можно было объединить в три блока – мотивационно-ценностный (например, «Задумывались ли Вы когда-либо об экологических проблемах?»), когнитивный («Как бы Вы могли охарактеризовать экологическую ситуацию на Урале?») и практико-деятельностный («Намерены ли Вы в своей будущей деятельности выделять деньги на охрану окружающей среды?»). К каждому вопросу предлагалось несколько вариантов ответов, из которых опрашиваемые могли выбрать только один или несколько, в зависимости от вида задания. После обработки анкет делалось итоговое заключение об уровне сформированности основных компонен-

тов экологической компетенции – «Низкий», «Средний» или «Высокий». Например, если в ответ на вышеупомянутый вопрос «Задумывались ли Вы ранее об экологических проблемах?» учащийся выбирал вариант «Да, очень часто» – уровень сформированности считался высоким, если «Изредка» – средним, «Эта

проблема меня не волнует» – низким. Всего в анонимном исследовании приняли участие 136 учащихся в возрасте 17–22 лет. Общий вывод об экологической компетентности обучаемых был сделан на основании статистической обработки и усреднения данных по всей выборке, представленных в табл. 2.

Табл. 2. Анализ сформированности экологической компетенции у учащихся колледжа УрГЭУ (по данным анкетирования)

Компонент экологической компетенции	Уровень сформированности (% ответов)		
	высокий	средний	низкий
Мотивационно-ценностный	28,6	71,4	0
Когнитивный	83,3	9,5	2,4
Практико-деятельностный	0	73,8	26,2

Анализ отраженных в табл. 2 данных показывает, что в результате изучения профессиональной экологической дисциплины в наибольшей степени был сформирован когнитивный блок экологической компетентности, представленный знаниями о свойствах и законах развития природных экосистем и биосферы в целом. В частности, при ответе на вопрос «Что Вы думаете о наличии глобального экологического кризиса?» 71,2% опрошенных выбрали вариант, что «Кризис приближается и необходимо принимать все усилия по его предотвращению». Примечательно, что только 2,4% участников анкетирования отдали предпочтение утверждению «Экологического кризиса не существует». Таким образом, можно заключить, что одна из целей изучения дисциплины «Экологические основы природопользования», а именно выработка у учащихся системы целостных знаний об общих свойствах и закономерностях функционирования природных систем и последствиях антропогенного воздействия на биосферные процессы, была достигнута. В то же время обращает на себя внимание недостаточно высокий уровень сформированности мотивационно-личностного компонента экологической компетентности: несмотря на наличие знаний об экологических процессах, студенты не демон-

стрируют в полной мере восприятия природы как ценности, их знания и чувства в некотором роде «десинхронизированы». Например, 74,7% проанкетированных утверждали, что задумывались об экологических проблемах «Изредка», в то время как число тех, кого по-настоящему волнует данная проблема, почти в три раза меньше. Однако примечательно, что ни один из учащихся не выбрал вариант «Эта проблема меня не волнует», что может служить поводом для осторожного оптимизма. Кроме того, 57,3% студентов утверждают, что экологическая обстановка в той или иной стране зависит от уровня сознательности граждан данного государства, 54,7% отдают предпочтение личному вкладу владельцев крупных промышленных предприятий, 25,1% отмечали также важную роль в решении экологических проблем руководства страны и конкретного региона. Таким образом, важная роль гражданского общества, а также уровня правовой и духовной культуры для улучшения или нормализации экологической ситуации признается большинством учащихся, хотя пассивность и ожидание внешнего решения всех проблем также остается достаточно высокой, что отчасти объясняется особенностями национального менталитета.

Оценка сформированности практико-деятельностного компонента экологиче-

ской компетенции как «Среднего» является более проблематичной, так как в данном случае анализировалось желание совершить деятельность на благо природы, а не его реализация. В целом, 73,8% опрошенных указали, что готовы в дальнейшем выделять деньги на природоохранные мероприятия при условии достаточно высоких доходов и 26,2% признались, что не намерены этого делать ни при каких обстоятельствах. Таким образом, здесь наблюдается некоторый диссонанс с результатами предыдущего блока, когда большинство учащихся признало важность личного участия в природоохранных мероприятиях (впрочем, участие может не ограничиваться рамками только финансовых инвестиций). Однако следует отметить, что поскольку подобные исследования осуществляются в колледже УрГЭУ уже на протяжении пяти лет, то результаты позволяют зафиксировать тенденцию к росту числа

тех, кто выражает готовность в дальнейшем финансировать природоохранные мероприятия.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что в процессе изучения дисциплины «Экологические основы природопользования» экологическая компетенция учащихся формируется недостаточно, так как различные компоненты (блоки) данной компетенции усваиваются неравномерно. Наиболее успешно формируется когнитивный компонент, то есть уровень экологических знаний достаточен. В то же время формирование мотивационно-ценностного и практико-деятельностного компонентов, как свидетельствуют результаты опроса, требует дальнейшей корректировки программы с переносом акцента с образовательной задачи на воспитательную при использовании как традиционных, так и инновационных методов и технологий обучения.

Библиографический список

1. Антишина, А.В. Формирование экологической компетенции и культуры в процессе обучения и воспитания студентов [Текст] / А.В. Антишина, А.В. Долматов // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 45–50.
2. Ахмедов, М.А. Экологическая культура личности специалиста [Текст] / М.А. Ахмедов, Р.Р. Ахмедбекова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2010. – № 4. – С. 6–10.
3. Беспалова, Л.А. Формирование экологической компетентности у старшеклассников средствами учебника по экологии [Текст] / Л.А. Беспалова, Г.С. Камерилова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – С. 373–374.
4. Ермаков, Д.С. Экологическая компетенция учащихся: содержание, структура, особенности формирования [Текст] / Д.С. Ермаков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2008. – № 1. – С. 86–91.
5. Игнатова, В.А. Экологическая культура [Текст] / В.А. Игнатова. – Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2002. – 212 с.
6. Моисеева, Л.В. Формирование экологической компетентности младших школьников [Текст] / Л.В. Моисеева, Ю.Г. Никитина // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 203–210.
7. Ниязова, А.А. Формирование экологической культуры студента как составляющая профессионального образования [Текст] / А.А. Ниязова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 9. – С. 630–634.
8. Пахомова, Н.В. Экологический менеджмент [Текст] / Н.В. Пахомова, А. Эндерс, К. Рихтер. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
9. Садыкова, Э.Ф. Формирование экологических компетенций в процессе подготовки будущих педагогов [Текст] / Э.Ф. Садыкова, А.А. Ниязова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11. – С. 2066–2069.

10. Шахмарданов, З.А. Экологическое образование, просвещение и воспитание населения [Текст] / З.А. Шахмарданов // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. – 2008. – № 3. – С. 91–98.

11. Эрдынеева, К.Г. Экологическая компетентность как феномен педагогической реальности [Текст] / К.Г. Эрдынеева, Э.Б. Кадашникова // Успехи современного естествознания. – 2009. – № 1. – С. 59–62.

References

1. Antishina A.V., Dolmatov A.V. Developing ecological competence and ecological culture in the process of students' education. *Chelovek I obrazovaniye*, 2014. №1 (38). P. 45–50. [in Russian].

2. Akhmedov M.A., Akhmedbekova R.R. Ecological culture of specialist personality. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2010. №4. P. 6–10. [in Russian].

3. Bepalova L.A., Kamerilova G.S. Forming ecological competency of high-school pupils by using ecology schoolbook. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 2012. №6. P. 373–374. [in Russian].

4. Yermakov D.S. The ecological competence of pupils: the content, structure and features of formation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2008. №1. P. 86–91 [in Russian].

5. Ignatova V.A. *Ecological culture*. Tobol'sk: TGPI after D.I. Mendeleev, 2002. P. 212. [in Russian].

6. Moiseeva L.V., Nikitina Ju.G. Formation of ecological competence of primary school pupils. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, 2011. №2. P. 203–210. [in Russian].

7. Nijazova A.A. Forming student's ecological culture as a component of professional education. *Fundamentalnyye issledovaniya*, 2012. №9. P. 630–634. [in Russian].

8. Pakhomova N.V., Anders A., Richter K. *Ecological management*. Saint-Petersburg: Peter, 2003. P. 544. [in Russian].

9. Sadykova E.F., Nijazova A.A. Formation of ecological competences in the teacher-training process. *Fundamentalnyye issledovaniya*, 2014. №11. P. 2066–2069. [in Russian].

10. Shakhmardanov Z.A. Ecological education, enlightenment and upbringing of people. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2008. №3. P. 91–98. [in Russian].

11. Erdyneeva K.G., Kadashnikova E.B. Ecological competence as a phenomenon of pedagogical reality. *Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya*, 2009. №1. P. 59–62. [in Russian].

Сведения об авторе:

Гордеева Ирина Викторовна,

кандидат биологических наук,

доцент кафедры физики и химии,

Уральский государственный экономический университет,

г. Екатеринбург, Российская Федерация.

E-mail: ivgord@mail.ru

Information about author:

Gordeeva Irina Viktorovna,

Candidate of Science (Biology),

Associate Professor,

Department of Physics and Chemistry,

Ural State University of Economics,

Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ivgord@mail.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Статья посвящена методу проектов как педагогической технологии подготовки студентов профессионального обучения. Рассматриваются основные этапы возникновения и развития проектных технологий в зарубежной и отечественной науке. Историко-педагогический анализ проблемы проведен с учетом требований ФГОС ВО по направлению 44.03.04.

Ключевые слова: метод, метод проектов, проектная технология, классификация проектов, типы проектов.

V.S. Zaitsev

PROJECT METHOD AS A MODERN TECHNOLOGY IN TRAINING: HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS

The article is dedicated to the project method as a pedagogical training technology for students in vocational training. The study considers the main stages in the emergence and evolution of design technologies in foreign and national science. Historical-pedagogical analysis of the problem was done in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education in the program 44.03.04.

Key words: method, project method, project technology, classification of projects, project types.

Инновационные технологии обучения приобретают в образовании все большую популярность и востребованность. Объясняется это высокой степенью интеграции академического и профессионального образования, обеспечивающих продуктивность процесса подготовки специалистов с учетом требований новой образовательной парадигмы. Новые образовательные технологии качественно меняют стиль, характер, содержание образовательной среды студентов всего вузовского образования, развивают у студентов самостоятельность, способность к самоорганизации, умению вести диалог, отстаивать свою точку зрения, уважительно относиться к чужому мнению, что чрезвычайно важно для подготовки педагогов профессионального обучения не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня. Такой инновационной технологией мы считаем проектную технологию или метод проектов.

Метод проектов – это совокупность желаемых результатов, идей, гипотез для формирования творческого теоре-

тического продукта. Это совокупность приемов, действий и процедур в определенной последовательности для решения поставленной задачи, лично значимой для обучающегося и оформленного в виде ожидаемого конечного продукта [12, с. 71–76].

Проектная деятельность, проектная технология, метод проектов, по мнению большинства исследователей, эти понятия идентичны. Это один из способов (технологий) организации образовательного пространства по проектированию собственного исследования.

Проектная технология – это система самостоятельной творческой деятельности студента. Она уникальна и специфична, поскольку позволяет эффективно использовать творческий потенциал и преподавателя, и студента, интегрировать их знания, опыт, генерируя при этом новые идеи и решения, способствует активизации самостоятельной и научной работы. «Продуктивность самостоятельной работы студента определяется не количеством заданий, а объемом и качеством

приобретенных знаний» [5, с. 6]. Проектную технологию или метод проектов в педагогическом сообществе сегодня называют технологией XXI века.

Миссия ЮУрГГПУ предусматривает «обеспечение востребованными профессиональными кадрами потребностей региональной сферы за счет реализации конкурентоспособных образовательных программ гуманитарно-педагогической направленности, прикладных и фундаментальных научных исследований с целью содействия инновационному развитию региона». Решить эти задачи можно путем обновления целевых, содержательных и технологических условий образовательного процесса с внедрением инновационных образовательных технологий.

За трехсотлетнюю историю своего развития метод проектов трансформировался и перерос в педагогическую проектную технологию. Рассматривать этот длительный процесс перерождения следует в его соответствии с историческими условиями и эпохами целенаправленно и последовательно, основываясь на принципе историзма «...как изменяющейся во времени и закономерно развивающейся; принцип рассмотрения явлений в их конкретно-исторических условиях и связях» [13, с. 255].

Идея проектирования зародилась в Италии в XVI веке в архитектурных мастерских. Позднее это новшество распространилось на Королевскую академию архитектуры Франции, где и приобрело официальный статус проекта (в переводе «брошенный вперед»), т.е. прототип объекта или деятельности. Там же существовала система соревнований лучших проектов. Это являлось основной формой обучения студентов и было включено в расписание занятий. Студенты готовили несколько проектов ежемесячно и защищали их на конкурсах. Так, проектная деятельность трансформировалась в статус обучающего метода. Студенты мастер-классов были обязаны участвовать в конкурсных соревнованиях на лучший проект, что обеспечивало им титул архитектора. Проекты носили рекомендательный характер. Их называли программами («progetti»). Первое такое

соревнование-конкурс состоялось в Риме в 1596 году при академии ди Сан-Люка.

Тематика проектов сводилась лишь к архитектурным или бытовым назначениям, позже проектные идеи стали разнообразными: проекты по изготовлению изделий бытовой утвари хозяйственного назначения; проекты производственные, строительные; генерирование новых идей, знаний и умений. Генезис проектного метода позволяет определиться в структуре периодов развития, их классификации (В.Я. Струмилин).

Человеку от рождения присуще желание что-то творить, выдумывать, создавать, проектировать и т.д. Русский физиолог Н.А. Бернштейн в своей концепции «Физиология активности» называл это свойство что-то создавать «моделью потребности будущего».

Анализ литературы свидетельствует о наличии большого количества работ, посвященных этой проблеме. Технологическим проектного обучения школьников и студентов посвящены исследования Е.С. Александровой, Л.П. Алексеевой, А.В. Антюхова, Е.А. Гнатышиной, В.В. Гузеева, И.Б. Игнатова, Д.Н. Корнеева, Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат, В.Н. Стернберг, Н.В. Увариной, И.Д. Чечель, Н.О. Яковлевой и др. [1; 6; 9; 11; 12; 14; 16; 18; 19], доказывающие важность и особую ценность технологической составляющей обучения студентов. В.В. Гузеев, В.В. Пак, Н.Ю. Пахомова, Е.С. Полат и др. подчеркивают важность учета личностного фактора развития студентов и школьников в процессе проектного обучения [2; 10; 11; 12]. Общепсихологическое понимание деятельности, в том числе проектной, как известно, раскрыто в трудах корифеев психологической науки: Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна и др.

Предметом интенсивного изучения особенностей метода проекта и возможностью его использования в современной системе высшего и среднего образования являются современные исследования В.В. Гузеева, В.С. Лазарева, Н.В. Матяш, Е.А. Пеньковских, В.Н. Стернберг, Н.О. Яковлевой и др. [1; 2; 14; 18; 19]. Из числа зарубежных ученых особо ценный

вклад в теорию и практику метода проекта внесли Дж. Дьюи [3], У.Х. Килпатрик [7], Э. Коллингс, А. Стивенсон, М. Уэльс, Ф.Л. Штоллер и др. Однако споры об истории метода проекта, проектной деятельности продолжают. Американские ученые Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрик, а затем и немецкие Р. Стимсон, М. Кнолль считают, что это произошло в начале XX века с развитием семейного хозяйства и ремесленных школ. Метод тогда рассматривался как просто обучающий прием.

Впервые полное описание метода проектов дали Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрик. Они назвали метод «инструментальной педагогией». Ключевая идея заключалась в предоставлении ученику самостоятельности в выборе труда, учета его интересов и намерений. Ученики сами ставили цель, планировали и выполняли работу по преобразованию новых знаний и умений. Однако новая система обучения, выступающая как альтернатива традиционной классно-урочной системы, часто давала сбой. Она занижала роль педагога, сказывалась негативно на ошибках ученика в планировании и, в результате, приводила к ухудшению результатов обучения (Дальтон-план, лабораторно-бригадный метод, йен-план и др.)

В конце XIX века в американском философском и педагогическом сообществах возникают концепции прогрессивизма и педагогического прагматизма. Идеологом ее был Джон Дьюи, предложивший организовывать обучение на активной основе с учетом личных интересов ученика [3].

Дж. Дьюи писал, что ребенок не должен «набиваться как гусь знаниями».

Он должен жить интересной, свободной, творческой жизнью сегодня и сейчас [8, с. 49].

Развивая эту мысль, У.Х. Килпатрик и Э. Торндайк выстроили свою концепцию проектного обучения. В ней доминировала идея обучения через организацию «целевых актов». Они обосновали это личной заинтересованностью детей в том, что конкретно пригодится им во взрослой жизни («Метод проектов». 1918 год) [7]. Например, легко запоминать и репродуцировать полученные в шко-

ле знания, общаться со сверстниками, уметь применять полученные знания на практике. Популярность этого метода в США превзошла все ожидания авторов. В стране бурными темпами развивался капитализм, создавалась принципиально новая инфраструктура в промышленности и сельском хозяйстве. Стране нужны были люди инициативные, предприимчивые. Лозунгом того времени был: «Умей пробивать себе дорогу, умей бороться и преуспевать...» [3, с. 64].

В 1928 в Советском Союзе была переведена и опубликована брошюра У.Х. Килпатрика «Основы метода» [7]. В ней автор продолжает развивать свою идею обучения через организацию «целевых актов», опираясь на новую популярную в США философскую концепцию прогрессивизма. Популярность метода объяснялась просто: интеграция теории и практики при решении жизненно важных проблем приносила желаемые результаты. Метод проектов раскрывает возможности учащихся, научает их самостоятельно конструировать имеющиеся и приобретенные знания. Метод проектов развивает познавательные интересы, учит детей работать как индивидуально, так и в коллективе, уважая мнения партнеров, проявляя толерантность.

В научной и методической литературе достаточно полно раскрыто понятие «метод проекта», «проектная технология», «проектная деятельность». В нашем анализе метод проекта – это, прежде всего, форма организации учебного процесса, отличного от традиционной классно-урочной или лекционно-семинарской системы. Метод проектов – это инновационная модель, образовательная технология учебного процесса, способствующая развитию личности обучаемого, его интеллектуальных качеств и творческих способностей. Метод проекта при этом должен обязательно предполагать решение конкретной проблемы, требующей конкретного решения.

Исследуемая проблема нашла отражение в 20-е годы и в России. Русское педагогическое сообщество в одно время с американскими и западноевропейски-

ми педагогами и психологами внедряли проектный метод в школьное обучение.

В России новый метод познания впервые рассмотрел выдающийся русский философ Н.Ф. Федоров. Он считал, что «реализация идеи о познании человеком мира возможна, если она согласуется с гипотезой, проверяемой практикой и в этом смысле идея проективна» [17, с. 429].

В разработку содержания активных методов обучения, их проектирования с учетом конкретных целей и условий, их реализации внесли С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, В.Н. Шульгин, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, М.М. Покровский и др. Ближе многих педагогов в своей педагогической практике к проблеме нового дидактического средства, каким считали многие метод проектов, подошел С.Т. Шацкий. В 1905 году в Москве вместе с архитектором А.У. Зеленко и другими соратниками С.Т. Шацкий предпринял попытку применить метод проекта на практике.

В Марьиной роще они организовывали «Сетлемент» (от англ. settlement – колония, поселение), а позднее – общество «Детский труд и отдых» для детей рабочих окраин Москвы. С.Т. Шацкий мечтал о том, чтобы для детей были созданы благоприятные условия для развития, своеобразное «Детское царство» на основе уважения к ребенку, его развитию. Но этому не суждено было сбыться. Осенью 1908 года общество было закрыто за «пропаганду идей социализма среди детей».

После 1917 года опыт проектного метода обучения в новой трудовой школе был с энтузиазмом воспринят педагогической общественностью. С 1919 по 1931 год метод проектов успешно реализуется С.Т. Шацким в колонии «Бодрая жизнь» Калужской губернии.

Концепция С.Т. Шацкого не могла не учитывать изменения в политическом строе России после Октябрьской революции. Центральное место в новой концепции занимала идея воспитания человека – строителя новой жизни, нового общества. В 1919 году «Трудовая школа» принесла известность П.П. Блонскому. В 1920 году А.С. Макаренко воз-

главил трудовую колонию А.М. Горького для «дефективных» детей и подростков под Полтавой в селе Ковалевка. В ней воспитывались и обучались бродяжки, бездомные, малолетние преступники, а позже А.С. Макаренко руководит трудовой коммуной им. Ф.Э. Дзержинского в пригороде Харькова. В этих и других образовательных учреждениях Украины педагогические коллективы были увлечены новыми проектными технологиями и с успехом вовлекали в них своих воспитанников. Новые дидактические средства обучения и воспитания, как никакие другие, лучше всего отвечали запросам новой советской школы: воспитание в духе коллективизма, дружбы, собранности, дисциплины, ответственности и конечным «осознанием результата» – продукцией, произведенной своими руками (фотоаппараты ФЭД-1,2,3; электросверла для промышленного производства и др.). В честь столетнего юбилея А.С. Макаренко (1988 г.) за заслуги был отнесен ЮНЭСКО к четырем педагогам наравне с Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнером и М. Монтессори, разработавшими способ педагогического мышления в XX веке. «А.С. Макаренко по праву можно считать основоположником теории и практики педагогического проектирования» [4, с. 217].

Заведующий детским домом имени Ф.М. Достоевского «Республика ШКИД», выдающийся педагог-новатор В.Н. Сорока-Росинский, в котором воспитывались беспризорники, главным считал самоуправление и творчество, организуемое самими детьми.

Метод проектов был развивающейся системой. В практике школьного обучения появляются различные модификации: лабораторно-бригадный метод, Дальтон-план, йен-план, технология свободного труда (С. Френе) и др. Они имели сходство с методом проектов: учитель выступал как советчик, тьютор, обучение было связано с жизнью. Детей знакомили с образцовыми проектами и их практическими результатами, делили на группы, вели учет личных интересов.

В России 20-х годов проектная технология рекомендовалась к внедрению в образовательный процесс фабрично-

заводского ученичества (ФЗУ), фабрично-заводским семилеткам (ФЗС), школам крестьянской молодежи (ШКМ), педагогическим техникумам и даже некоторым факультетам вузов (рабфаки).

В «Положении о единой трудовой школе» (1918 г.) Н.К. Крупская предложила метод проектов как альтернативу классно-урочной системе. Он был обозначен как инновационный способ получения школьниками знаний, умений и навыков. Эти новшества неуклонно вели к распаду школы. Руководители образования не учитывали того факта, что метод проектов не панацея от всех бед и, что только в единстве, гармонии с традиционными, проверенными на практике методами, при сохранении классно-урочной системы можно получать прочные знания, добиваться хороших результатов в воспитании.

К началу 30-х годов ажиотаж вокруг метода проекта начинает спадать. Все больше учителей понимают: метод проектов в том виде, в котором он сложился, приносит вред школе, детям, образованию. Главными недостатками метода были: нехватка подготовленных к работе по проектной деятельности учителей; отсутствие разработанной методики проектной деятельности, единых требований, как к учащимся, так и к педагогам; во многих школах были отменены аттестаты и оценки, что привело к резкому снижению качества обучения. Но самое главное – метод проекта, как зарождающаяся образовательная технология, вытеснил из школьной практики традиционную классно-урочную систему обучения. С резкой критикой против этих «извращений» выступил ректор МГУ профессор А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий также выступил с критикой существующего положения в школе. Он отметил неподготовленность учителей, их перегрузку, бедность школы, отсутствие книг и пособий.

5 сентября 1931 года постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» метод проектов был запрещен. Были названы недостатки проектного метода: отсутствие квалифицированных учителей и руководителей школ, не-

разработанность методики проектной деятельности, чрезмерное, повальное увлечение этим методом в ущерб традиционным, проверенным практикой и, как следствие, снижение качества обучения.

Больше о методе проектов в советской школе не вспоминали вплоть до середины 80-х годов.

Заметим, что Дж. Дьюи и профессор Колумбийского университета У.Х. Килпатрик, посетившие СССР в 1928 году, были поражены успехами советских коллег, их опытом внедрения в образовательный процесс проектного метода обучения. Увидели они и недостатки «своего» метода.

Правда, Дж. Дьюи предупреждал еще в начале XX века, что нельзя рассматривать и использовать проектный метод обучения в отрыве от других, хорошо зарекомендовавших себя традиционных методов. Нужна гармония методов обучения, чтобы прийти к желаемым результатам. Эти замечания были отнесены в том числе и к одному из авторов самого метода, ученику Дьюи, Уильяму Килпатрику. Вместе с тем Дж. Дьюи, как признанный автор проектного метода, выслушал критику в свой адрес. Позднее Дж. Дьюи писал, что критиковали русские его за то, что в его концепции проектного метода ничего не было сказано о формировании нового человека, человека-творца, отсутствовала социальная направленность воспитания и общения, а критерием эффективности была размытая фраза «социальная польза».

Если в СССР метод проектов был осужден и признан непедагогическим, то за рубежом метод проектов получил еще большее влияние и развитие в педагогическом сообществе, особенно в США, Великобритании, Нидерландах, Бельгии, Финляндии и других странах.

Новый период развития отечественной педагогической науки отчетливо свидетельствует о повышенном внимании к методу проектов и его использованию в образовательном процессе в общеобразовательных школах и вузах на новой методологической основе, с учетом ранее допущенных ошибок и

«извращений». Новый этап развития метода проектов характеризуется переосмыслением теории и практики его применения в обучении. Исследования последних 30–40 лет обогатили педагогическую науку новыми концепциями и методиками проектного метода [2; 6; 9; 11; 12; 14; 16; 19] и др. Сформирована довольно четкая научно обоснованная структура этого метода, классификация, виды, типология по самым разным теоретическим и методологическим основаниям, методика применения метода в образовательном процессе, требования к нему [2; 15; 18].

Известно, что впервые перечень групп учебных проектов дал Э.У. Коллингсон: игровые, экскурсионные, повествовательные, конструктивные (1926 год). В современных исследованиях можно встретить большое количество типов проектов, отличающихся друг от друга различными типологическими признаками или основаниями: межпредметные, игровые, исследовательские, творческие и др. (см. табл. 1). Мы попытались представить основные, хорошо зарекомендовавшие себя на практике авторские типы проектов, а также классификацию по тем или иным основаниям.

Табл. 1. Авторские классификации и типологии современных инновационных проектов

Автор	Классификация	Типология проектов
1	2	3
Классификация и типология проектов зарубежных ученых XX века		
А. Стивенсон	• Уровень интеграции учебного материала	• Простой • Комплексный
У.Х. Килпатрик	• По целевой установке и количеству участников	• Созидательный • Потребительский • Интеллектуальный • Индивидуальный и групповой
М. Уэльс	• По объему и времени проработки проекта	• Большой и малый (год и меньше)
Э.У. Коллингс	• По виду деятельности	• Игровые, экскурсионные, проекты-рассказы, трудовые
Ф.Л. Штоллер	• По способам сбора	• Исследовательский • Корреспондентский • Личный
Школа Линкольна	• По интеграции учебного материала	• Трудовые комплекс-проекты • Общественные • Сельскохозяйственные
Классификация и типология проектов отечественных ученых XX–XXI века		
В.И. Воропаев	• Тип проекта (по сфере деятельности, составу, структуре предметной области)	• Технический, экономический, социальный, смешанный • Монопроект • Мультипроект • Мегапроект
	• Форма проекта (по предметной ориентации) и диапазону	• Инновационный, исследовательский, учебно-образовательный • Международный, национальный, региональный
Н.В. Матяш	• По уровню сложности проектных заданий и содержанию	• Репродуктивные, поисковые, теоретические • Конструктивно-технические

1	2	3
Е.С. Полат	• Доминирующий метод или вид деятельности	• Творческий, игровой, информационный (ориентировочный), предметно-ориентировочный
	• Предметно-содержательная область	• Монопроект
	• Характер координации проекта	• Открытая координация, скрытая координация
	• Характер контактов, продолжительность и количество участников	• Краткосрочный, средней продолжительности, долгосрочный (до года)
В.И. Слободчиков	• По виду деятельности и времени осуществления	• Воспитание как взросление и социализация • Долгосрочный, среднесрочный, краткосрочный
Г.П. Щедровицкий	• Адаптация к социальной среде	• Проекты, связанные с вызовами образованию • Раскрывающие ценности, цели, убеждения

Автор в рамках программы международного сотрудничества, исследовал опыт проектного обучения старшеклассников на примере экологического проекта «Чистая вода – здоровье нации» в городе Дулут штата Миннесота США. Школа входит в сеть школ альтернативного направления Coalition of Essential Schools. Это «продуктивные школы», обучение в которых направлено на практический результат. Метод проектов в концепции современного американского образования играет роль структурообразующего условия общения.

Выбором проекта и его описанием занимались учащиеся 11–12 классов школы. Было сформировано 9 групп по 5–7 учеников. Объектом исследования была выбрана небольшая речка, протекающая по территории города и впадающая в один из притоков, несущих воды в озеро Верхнее, самого крупного и холодного из системы Великих озер Соединенных Штатов Америки.

Объект исследовался комплексно. Каждая группа работала согласно своему плану и при участии учителей-консультантов (тьюторов). Они же учителя-предметники: биологии, географии, химии, истории и краеведения, экономики, психологии. Все они имели соответствующую лицензию. Весь исследуе-

мый материал по волнующим население и самих школьников проблемам города был тщательно собран, зафиксирован на диктофоны, видеокамеры и доставлен в школьные лаборатории. «Осязаемым», по Килпатрику, продуктом экологического проекта были: эмоциональные дебаты, доклады, отчеты и рекомендации административным работникам и соответствующим службам города по состоянию и контролю за качеством воды в реке, подробный отчет о проекте суперинтенданту и совету по образованию округа; снят учебный видеофильм об экологическом проекте, его итогах и даже смонтирован фильм по мотивам комиксов, где участники проекта были представлены супергероями и сказочными персонажами.

Однако главным итогом проекта было активное участие школьников, их искренняя заинтересованность и высокий уровень мотивации, приобретение новых знаний.

Процесс выбора, погружение в проект, технология выполнения проекта и его презентация принципиально ничем не отличались от российского опыта проектного обучения. Вместе с тем мы отметили некоторые особенности:

1. Высокий уровень научно-теоретического обоснования исследуемых экологических проблем.

2. Прогнозируемая практическая значимость и польза предстоящей работы.

3. Комплексный анализ объекта, план изучения фауны и флоры реки, ее органолептических характеристик, причин загрязнения и охраны окружающей среды.

4. Существенное отличие в техническом и технологическом уровне материальной базы американских и российских проектных экспедиций учащихся.

5. Внимание и поддержка органов управления образования, городских служб. Экспедиция была согласована с суперинтендантом округа, попечительским советом, родителями, технико-санитарной службой города, шерифом округа, что часто отсутствует в проведении и популяризации подобных проектов в российских школах и вузах.

6. Высокий уровень психологического сопровождения проекта, участие медицинского персонала, охрана жизни и здоровья школьников, участвующих в проекте.

7. Разнообразие и высокий научный, практический и эстетический уровни подготовки презентации результатов проектной деятельности: видеофильмы, мультимедийные презентации этапов и подэтапов исследования, плакаты, школьные научные конгрессы, рекомендации населению, телефонные социологические опросы проблем экологии города и др.

В российском образовании подобные проекты чаще проводятся в профильных школах и вузах, а также в системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

Исследования последних лет свидетельствуют о серьезных качественных изменениях в обучении студентов высшей школы проектным технологиям. Намечился переход от технократической к интегративной инновационной проектно-созидательной модели обучения, а, следовательно, к новому качеству образования. Этому способствует:

1. Сохранение традиционных методов обучения в школах и вузах.

2. Стремление к глубокой интеграции инновационных технологий и, прежде

всего, информационных компьютерных технологий.

3. Переосмысление практико-ориентированной направленности, межпредметных связей учебных и научных дисциплин.

4. Исключение какого-либо лидерства в отличие от американских традиций в работе коллективов все мнения важны одинаково. В проектной деятельности нет «начальников» и «подчиненных».

5. Проекты социально обоснованы и направлены на совершенствование чего-либо в интересах всех и каждого.

6. Обеспечение высокого качества подготовки и повышения квалификации педагогов, усиление их тьюторской роли в сопровождении проектной деятельности студентов.

Историко-педагогическое исследование метода проектов как современной инновационной технологии обучения позволило представить это в обобщенном виде на рис. 1 (см. с. 60).

Историко-педагогический анализ проектного метода, его трансформация во времени и пространстве от «отцов-прародителей» Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрика до нашего времени свидетельствует о все возрастающем влиянии этого проекта на профессиональную подготовку студентов. Общество испытывает дефицит в «новых» кадрах: высокообразованных, инициативных, компетентных, успешных, конкурентоспособных на рынке свободного труда. Способствует этому переход вузов на образовательные стандарты высшего образования третьего поколения, сокращение лекционных часов, балльно-рейтинговая система контроля и оценивания результатов обучения, модификация, переосмысление видов и форм самостоятельной учебной работы, студенческой науки, промежуточного и итогового контроля качества обучения студентов. Большинство из перечисленных новаций уже 10–15 лет успешно внедрены и продолжают совершенствоваться в образовательном процессе Профессионально-педагогического института ЮУрГПУ.

Прошлый опыт российского и зарубежного образования, его настоящего и будущего обостряет интерес

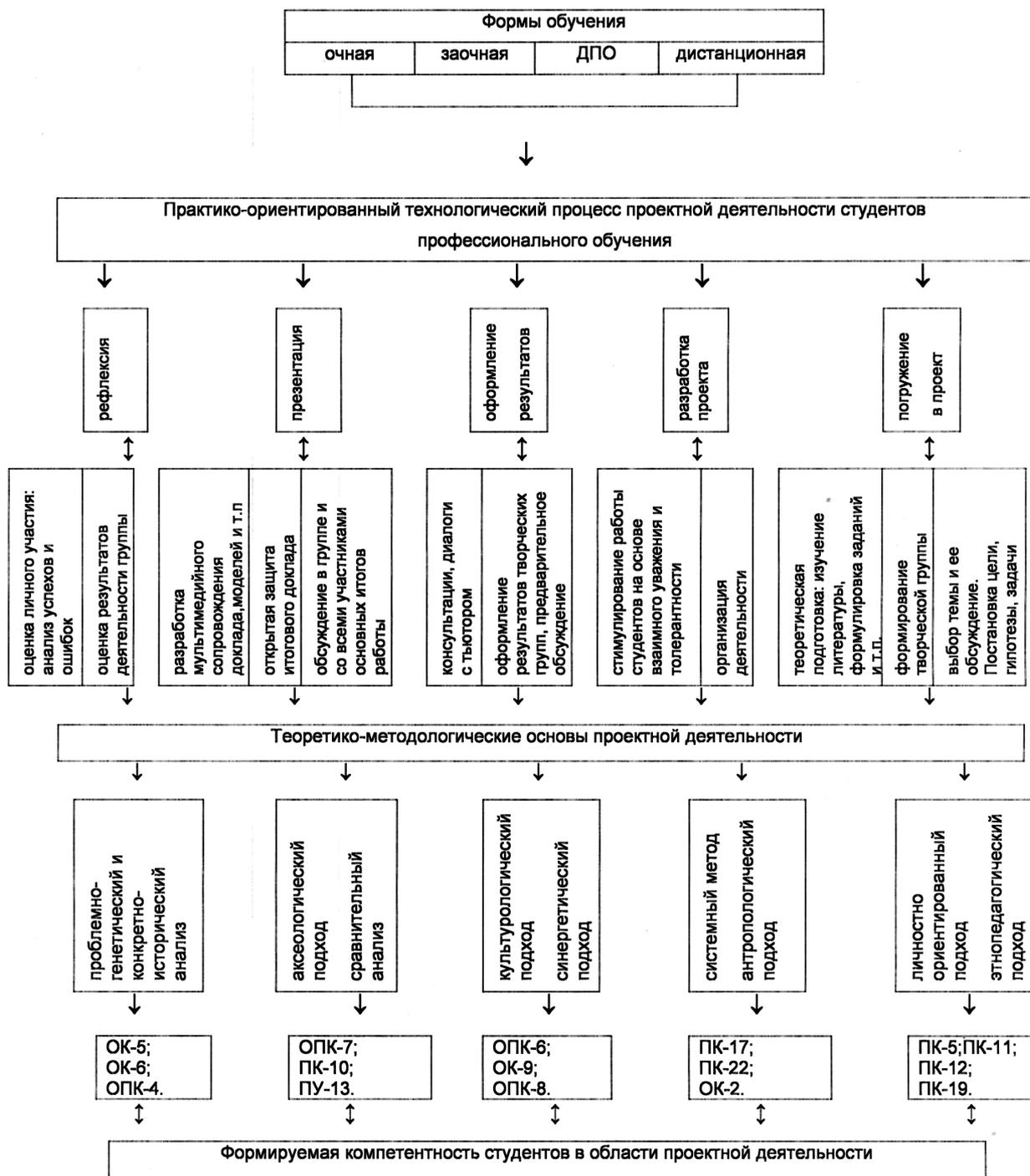


Рис. 1. Структурно-функциональная модель проектной деятельности студентов

к историческому прошлому, к педагогическому наследию. Этот опыт-кладовая педагогической мудрости и успеха мо-

жет оказаться чрезвычайно полезным для ответов на волнующие вопросы педагогической науки и практики.

Библиографический список

1. Александрова, Е.С. Педагогическое проектирование как средство ценностного согласования во взаимодействии субъектов образовательного процесса [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.С. Александрова. – СПб., 2000. – 220 с.

2. Гузеев, В.В. Планирование результатов образования и образовательная технология [Текст] / В.В. Гузеев. – М.: Народное образование, 2000. – 206 с.
3. Дьюи, Дж. Демократия и образование [Текст]: пер. с англ. / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика пресс, 2000. – 384 с.
4. Зайцев, В.С. Педагогические технологии: элективный курс для подготовки бакалавров и магистров [Текст]: учеб. пособие: в 2 кн. Кн. 1. / В.С. Зайцев. – Челябинск, 2014. – 424 с.
5. Зайцев, В.С. Самостоятельная работа студентов в условиях университетского образования [Текст]: учеб. пособие / В.С. Зайцев. – Челябинск, 2013. – 196 с.
6. Гнатышина, Е.А. Инновационные процессы в образовании [Текст]: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Лоскутов, А.А. Саламатов, Н.В. Уварина. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 210 с.
7. Килпатрик, В.Х. Основы метода [Текст] / В. Килпатрик. – М.; Л.: Госиздат, 1928. – 115 с.
8. Корнетов, Г.Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) [Текст] / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 33–53.
9. Корнеев, Д.Н. Проектирование и диффузия педагогических инноваций как методическая проблема современного непрерывного профессионального образования [Текст] / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина // Методика профессионального образования: от теории к практике: сб. статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения. – Челябинск: Цицеро, 2016. – С. 60–69.
10. Пак, В.В. Метод проектов как способ формирования обобщенных проектных умений студентов инженерных вузов [Текст] / В.В. Пак // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 1. – С. 68–75.
11. Пахомова, Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении [Текст]: учеб. пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н.Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ. – 2003. – 110 с.
12. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учеб. пособие / Е.С. Полат. – М.: Академия, 2005. – 272 с.
13. Словарь иностранных слов [Текст] / автор-сост. И.А. Васюкова. – СПб.: АСТ, 2005. – 992 с.
14. Стернберг, В.Н. Теория и практика «метода проектов» в педагогике XX века: [Текст] дис. ... канд. пед. наук / В.Н. Стернберг. – Владимир: ВГПУ, 2003. – 194 с.
15. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога: монография / автор-сост. Н.П. Несговорова. – Курган: Изд-во КГУ, 2013. – 316 с.
16. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов вузов [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.А. Гнатышина, Л.П. Алексеева. – Челябинск: Цицеро, 2016. – 52 с.
17. Федоров, Н.Ф. Сочинения [Текст] / Н.Ф. Федоров. – М.: Мысль, 1988. – 709 с.
18. Чечель, И.Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов [Текст] / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 4. – С. 3–10.
19. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования [Текст]: монография / Н.О. Яковлева. – М.: Информационно-издательский центр, 2002. – 239 с.

References

1. Aleksandrova E.S. *Pedagogical design as a means of value negotiation in the interaction of subjects of educational process*. Dis. ... Cand. of Sciences (Education). Saint Petersburg, 2000. P. 220. [in Russian].
2. Guzeev V.V. *Planning of educational outcomes and educational technology*. M.: Obrazovaniye, 2000. P. 206. [in Russian].
3. Dewey John. *Democracy and education*. M.: Pedagogika press, 2000. P. 384. [in Russian].
4. Zaitsev V.S. *Educational technology: elective courses for bachelors and masters*. Collect. of 2 vols. Chelyabinsk, 2014. P. 424. [in Russian].
5. Zaitsev V.S. *Independent work of students in terms of university education: a study guide*. Chelyabinsk, 2013. P. 196. [in Russian].
6. Gnatyshina E.A., Korneev D.N., Korneeva N.Yu., Loskhutov A.A., Salamatov A.A., Uvarina N.V. *Innovative processes in education: collective monograph*. Chelyabinsk: Tsitsero, 2016. P. 210. [in Russian].

7. Kilpatrick W.H. Foundations of method. M. – L.: State Publishing House, 1928. P. 115. [in Russian].
8. Kornetov G.B. By the 155-th anniversary of John Dewey (1859-1952). *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal*, 2014. № 4. P. 33–53. [in Russian].
9. Korneev D.N., Korneeva N.Yu., Uvarina N.V. Design and diffusion of pedagogical innovations as a methodological problem of modern continuous professional education. *Methods of professional education: from theory to practice: a collection of articles on the results of the all-Russian Olympiad on the methodology of vocational training*. Chelyabinsk: Tsitsero, 2016. P. 60–69. [in Russian].
10. Pak V.V. Project method as a way of creating generalized design skills of students of engineering schools. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 2016. № 1. P. 68–75. [in Russian].
11. Pakhomova N.Yu. *Educational project method in educational establishment*. M.: ARKTI, 2003. P. 110. [in Russian].
12. Polat E.S. *New pedagogical and information technologies in the education system*. M.: Akademiya, 2005. P. 272. [in Russian].
13. *Dictionary of foreign words*. Ed. I.A. Vasyukova. Saint Petersburg: AST, 2005. P. 992. [in Russian].
14. Sternberg V.N. *Theory and practice of the "project method" in pedagogy of the XX century*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Vladimir, 2003. P. 194. [in Russian].
15. *Technology projects in the professional activities of a teacher*. Ed. N.P. Nesgorova. Kurgan: Izd-vo KGU, 2013. P. 316. [in Russian].
16. *Managing the organization of students' independent work at professional-pedagogical faculties of universities: manual*. E.A. Gnatyshyna, L.P. Alekseeva. Chelyabinsk: Tsitsero, 2016. P. 52. [in Russian].
17. Fedorov N.F. *Writings*. M.: Mysl', 1988. P. 709. [in Russian].
18. Chechel I.D. Project method: subjective and objective evaluation of results. *Direktor shkoly*, 1998. № 4. P. 3–10. [in Russian].
19. Yakovleva N.O. *Theoretical and methodological foundations of pedagogical design*. M.: Informatsionno-izdatel'skiy tsentr, 2002. P. 239. [in Russian].

Сведения об авторе:

Зайцев Владимир Сергеевич,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры подготовки педагогов
профессионального обучения
и предметных методик,
Профессионально-педагогический институт,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: pkfnjecn@gmail.com

Information about of author:

Zaytsev Vladimir Sergeevich,

Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Department of Preparing Teachers
of Vocational Training and Subject Methods,
Vocational Training Institute,
South Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: pkfnjecn@gmail.com

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА НЕЙРОИНФОРМАТИКИ В ВУЗАХ РОССИИ

В статье рассматривается специфика нейроинформатики как одного из наиболее актуальных и перспективных направлений информатики, а также основные понятия, относящиеся к данной дисциплине. В статье раскрывается специфика современного преподавания нейроинформатики в вузах России, анализируются имеющиеся образовательные программы по нейроинформатике, выявляются их достоинства и недостатки, а также предлагается путь дополнения и усовершенствования данных программ.

Ключевые слова: педагогика, образовательные программы, информатика, нейроинформатика, нейронные сети.

Zar Ni Aung

CONTEMPORARY STATE OF TEACHING NEUROINFORMATICS AT UNIVERSITIES IN RUSSIA

The article highlights the specificity of neuroinformatics as one of the most urgent and promising areas of computer science, as well as considers basic concepts relevant to the subject. The article reveals the specificity of modern teaching of neuroinformatics at universities in Russia, analyzes current educational programs in neuroinformatics, identifies their advantages and disadvantages, and proposes a way to complement and improve these programs.

Key words: pedagogy, educational programs, informatics, neuroinformatics, neural networks.

Современная информатика активно развивается в настоящее время, процесс информатизации затронул самые разные сферы человеческой жизни, о чем свидетельствует тот факт, что математические и информационные способы анализа стали применяться в различных областях науки, в числе которых, например, политология, психология, экономика, экология и многие другие. В связи с этим стали появляться различные системы обработки и анализа информации, в том числе основанные на принципах работы искусственного интеллекта [1, с. 17].

В последнее время наиболее популярными системами, базирующимися на принципах работы искусственного интеллекта, являются нейронные сети. Именно поэтому такая наука, как нейроинформатика, является в наши дни одной из наиболее актуальных, перспективных и имеющих практическую пользу для человека. Основная идея всех подходов нейроинформатики заключается

в разработке методологии синтеза нейронных схем, которые решают определенные задачи [3, с. 18]. При этом нейрон представляет собой очень простое устройство, похожее на усилитель, имеющий большое число входов и один выход [2, с. 98]. Нейпроцессоры имеют память, которая распределена между связями в очень простых процессорах, в отличие от микропроцессорных цифровых систем, которые представляют собой комбинации, состоящие из запоминающих блоков [5, с. 75].

Основной особенностью нейронных сетей является то, что их можно «обучить» определенному алгоритму решения той или иной задачи. В результате мы получаем систему, способную решить задачи любой сложности с использованием принципов нечеткой логики, схожей с принципами работы человеческого мозга [4, с. 62]. Именно поэтому, в силу своей практической ценности, изучение, создание и «обучение» нейронных сетей

решению разного рода задач является одной из основных задач современной нейроинформатики.

Несмотря на свою неоспоримую актуальность, нейроинформатика как отдельная, самостоятельная дисциплина пока не заняла достойное место в системе современного образования. Это связано с тем, что на данный момент, как показали результаты проведенных нами исследований, отсутствуют такие курсы нейроинформатики, которые должны давать полное и глубокое понимание специфики данной области, а также формировать у учащихся умения и навыки использования нейронных сетей для решения различного рода трудформализуемых задач, анализа информации и т.д.

Содержание курсов нейроинформатики определяется существующими государственными стандартами подготовки специалистов. Но в различных учебных заведениях существуют особенные подходы к составлению программ. Это связано с количеством учебных часов, отведенных на изучение курса, с кадровой спецификой, внутривузовскими условиями подготовки специалистов определенного профиля. С целью выяснения особенностей содержания программ курса нейроинформатики мы обратились к существующим программам Красноярского государственного технического университета, Московского физико-технического университета, Вычислительного центра СО РАН в г. Красноярске. Эти программы имеют общие черты, но и имеют количественные и качественные различия. Например, рабочая программа Красноярского технического университета по курсу «Нейроинформатика», составлена коллективом авторов: доктором физико-математических наук, профессором А.Н. Горбань, доктором технических наук, доцентом Е.М. Миркесом, кандидатом физико-математических наук, доцентом Н.Ю. Сиротининым, которые предполагают изучение курса нейроинформатики в течение 116 часов, из них 32 часа – лекции, 64 часа – лабораторные занятия, самостоятельная работа под руководством преподавателя – 20 часов. Всего 116 часов.

Целями преподавания нейроинформатики А.Н. Горбань, Е.М. Миркес, Н.Ю. Сиротинин считают:

- ознакомление учащихся с новой актуальной сферой информатики;
- обучение квалифицированному использованию аппарата нейронных сетей с целью решения ряда прикладных задач;
- подготовку учащихся к возникновению компьютеров на базе нейронных сетей.

В конце освоения данной дисциплины, как считают авторы, учащиеся обязаны иметь представление о:

- базовых моделях нейронов и построенных на их основе сетей;
- основных парадигмах строения нейросетей (о сетях Кохонена, сетчатке Хопфилда, сетях обратного распространения ошибок);
- основных принципах решений задач прикладного типа для распознавания образа, диагностик, процесса управления с использованием нейросетей;
- структурах мозга, нейронных сетях биологического типа.

В программе курса авторы выделяют пять тем. В первой теме освещаются основные представления о предмете и задачах курса, отличиях нейрокомпьютера от компьютера ФонНеймана, о задачах, которые решаются с использованием нейронных сетей в настоящее время, об основных направлениях в нейроинформатике. Вторая тема посвящена задачам естественной классификации, а также сетям Кохонена и методу динамических ядер. В третьей теме рассматривается вопрос о сетях Хопфилда. Также имеется информация об инвариантной обработке изображений и ассоциативной памяти. Четвертая тема раскрывает идею универсального нейрокомпьютера и его компонентов. Здесь же рассматривается специфика методов переработки, оценок и интерпретаций ответов. Наконец, пятая тема посвящена правилу Хебба, Персептрон и его обучению.

На наш взгляд, данная программа имеет свою оправданную логику раскрытия курса нейроинформатики, позволяет усвоить задачи, решаемые с помощью нейронных сетей и раскрывает сущность

нейроинформатики. Однако не затрагивает очень важных тем, а именно: «погрешности нейросети» и «экспертные системы и формальная логика». Поэтому нуждается в доработке и расширении, как в теоретическом плане, так и в плане лабораторно-практическом.

Программу, подготовленную Сибирским предприятием РАН, отличает развернутость изложения содержания по главам. Во введении коллектив авторов (А.Н. Горбань, В.Л. Дунины-Барковский, А.Н. Кердин, Е.М. Миркес, А.Ю. Новохотко, Д.А. Россиев, С.А. Терехов, М.Ю. Сенашова, В.Т. Царегородько) раскрывает сущность понятий «нейрокибернетика», «нейроинформатика», «нейрокомпьютеры», их взаимосвязь и различия.

Первый раздел посвящен возможностям нейронных сетей; во втором разделе раскрываются принципы решения задач нейронными сетями; в третьем разделе «Быстрое дифференцирование, двойственность, и обратное распространение ошибки» излагается материал, который выходит далеко за пределы нейроинформатики.

В четвертом разделе содержится информация о нейросетевых методах строения моделей сложной системы, которые основаны на данных экспериментов. Здесь же рассматривается постановка типичных задач. Материал включает модельные иллюстрации и примеры реального практического применения.

Пятый раздел посвящен анализу приложения персональных ЭВМ в медицинских учреждениях.

В шестом разделе исследуются нейросети, имеющие слоистую структуру, которые состоят из ряда слоев нейронов стандартного типа. Рассматриваются ошибки, которые возникают в процессе технического применения сетей.

Эта программа изучения нейроинформатики, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает все нейросетевые парадигмы, но не затрагивает тему «Экспертные системы и формальная логика», которая является очень важной в разделе искусственного интеллекта. Поэтому также нуждается в доработке.

Курс нейроинформатики Московского физико-технического университета представлен двумя авторами С.А. Шумским, С.А. Тереховым и состоит из двух частей. Первая часть «Введение в байесовы сети» включает такие вопросы, как вероятностное представление знаний в машине; неопределенность и неполнота информации; исчисление вероятностей и байесовы сети; синтез и обучение байесовых сетей; вероятностные деревья; примеры применения байесовых сетей.

Вторая часть «Байесова регуляризация» обучения состоит из пяти разделов: введение, обучение по Байесу, оценка параметров по Байесу, Байесова интерполяция функций, Байесова кластеризация.

Предложенная программа, курс лекций отличаются от вышеизложенного анализа других программ тем, что авторы С.А. Шумский и С.А. Терехов предлагают методическую и методологическую модель обучения по Байесу и раскрывают широкие возможности применения Байесовых сетей в медицине; в космической и военной промышленности; в компьютерах и системном программном обеспечении; в механизме обработки изображений и видео; в финансах и экономике. Данная программа не затрагивает большую часть нейроинформатики, например: сети Хопфилда и обобщения для них, метод динамических ядер и сети Кохонена, ассоциативная память, контрастер, двойственные сети, нейронные сети Хемминга, сети естественной классификации и некоторые другие. Таким образом, видно, что и эта программа не подходит для полного изучения нейроинформатики, а значит, не подходит для будущих учителей информатики.

Существуют другие оригинальные программы, лекционные курсы, научные публикации по курсу нейроинформатики. Вызывает интерес научная точка зрения С.Л. Сотника, изложенная в книге «Основы проектирования систем искусственного интеллекта». Он предлагает изучить возможность обучения нейронных сетей без учителя. Элементами программы такого обучения он предлагает выделить следующие вопросы:

- нейронные сети Хопфилда и Хемминга;
- метод потенциальных функций;
- метод группового учета аргументов МГУА;
- метод наименьших квадратов;
- общая схема построения алгоритмов метода группового учета аргументов (МГУА).

В качестве вывода можно сказать, что все программы имеют свои особенности, связанные с научными интересами авторов и целями подготовки специалистов в различных учебных заведениях.

Для наглядной иллюстрации приведем таблицу 1, где мы покажем основные различия в анализируемых рабочих программах.

Табл. 1. Сравнительный анализ рабочих программ по нейроинформатике

Тема	Красноярский технический университет	Сибирское предприятие РАН	Московский физико-технический университета	Рабочая программа С.Л. Сотник
1	2	3	4	5
Отличия нейрокомпьютеров от компьютеров Фон Неймана	+	+	-	-
Задачи, решаемые в настоящее время с помощью нейронных сетей	+	+	+	+
Основные направления в нейроинформатике	+	+	+	+
Очерк истории нейроинформатики	+	+	+	+
Задача естественной классификации. Основные методы решения	+	+	+	+
Метод динамических ядер и сети Кохонена	+	+	-	+
Сети Хопфилда и их обобщения	+	+	-	+
Инвариантная обработка изображений	+	+	+	-
Ассоциативная память	+	+	-	-
Идея универсального нейрокомпьютера	+	+	-	-
Выделение компонентов универсального нейрокомпьютера	+	+	-	-
Методы предобработки. Нейронная сеть	+	+	-	-
Оценка и интерпретатор ответа. Учитель	+	+	+	+
Контрастер	+	+	-	-
Правило Хебба	+	+	+	+
Перцептрон и его обучение	+	+	+	+

1	2	3	4	5
Ограничения и возможности перцептрона	+	+	+	+
Ортогональные сети	+	+	-	-
Тензорные сети	+	+	-	-
Сети для инвариантной обработки изображений	+	+	-	-
Двойственные сети	+	+	-	-
Нейронные сети Хемминга	+	+	-	+
Сети естественной классификации	+	+	-	+
Алгоритм обратного распространения ошибки	+	+	+	+
Метод группового учета аргументов	+	+	+	+
Двунаправленная ассоциативная память	+	+	-	-
Сети адаптивной резонансной теории	+	+	-	-
Когнитрон	+	+	-	-
Неокогнитрон	+	+	-	-
Погрешности в нейросети	-	+	-	-
Экспертные системы и формальная логика	-	-	+	-

На наш взгляд, Красноярский технический университет имеет наиболее совершенную программу, но в нее не включены две важные темы нейроинформатики, а именно: погрешности в нейросети; экспертные системы и формальная логика. Добавив эти ключевые темы, мы получим полный логически завершенный курс, который позволит научить будущих учителей информатики основным нейросетевым парадигмам. Создание качествен-

но нового курса нейроинформатики, отвечающего требованиям современного образовательного стандарта, с учетом выявленных недостатков уже имеющихся программ, было осуществлено в Курском государственном университете в 2016 году на кафедре программного обеспечения и администрирования информационных систем исследовательской группой под руководством доктора педагогических наук, профессора В.А. Кудинова.

Библиографический список

1. Васильев, В.И. Интеллектуальные системы управления с использованием нейронных сетей [Текст] / В.И. Васильев, Б.Г. Ильясов, С.С. Валеев, С.В. Жернаков – Уфа: Изд-во УГАТУ, 1997. –175 с.
2. Галушкин, А.И. Современные направления развития нейрокомпьютеров в России [Текст] / А.И. Галушкин // Зарубежная радиоэлектроника. – 1998. – № 1. – С. 98–99.
3. Галушкин, А.И. Теория нейронных сетей [Текст]: учеб. пособие для вузов / А.И. Галушкин. – М: ИПРЖ, 2000. – 194 с.
4. Горбань, А.Н. Нейронные сети на персональном компьютере [Текст] / А.Н. Горбань, Д.А. Росиев. – Новосибирск: Наука. Сиб. изд. фирма РАН, 1996. – 281 с.
5. Горбань, А.Н. Обучение нейронных сетей [Текст] / А.Н. Горбань. – М.: СП ПараГраф, 1990. – 348 с.

References

1. Vasilyev V.I., Ilyasov B.G., Valeev S.S., Zhernakov S.V. *Intelligent control systems using neural networks: tutorial*. Izd-vo UGATU, 1997. P. 175. [in Russian].
2. Galushkin A.I. *Modern directions of development of neurocomputers in Russia* // *Zarubezhnaya radioelektronika*. M.: Radiotekhnika, 1998. №. 1. P. 98–99. [in Russian].
3. Galushkin A.I. *Neural networks theory*. M: EPRI, 2000. P. 194. [in Russian].
4. Gorban A.N., Rossiev D.A. *Neural networks on PC*. Novosibirsk: Nauka. Sib. izd. firma RAN, 1996. P. 281. [in Russian].
5. Gorban A.N. *Training neural networks*. M: SP ParaGraf, 1990. P. 348. [in Russian].

Сведения об авторе:

Зар Ни Аунг,

аспирант кафедры программного обеспечения и администрирования информационных систем, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
E-mail: zar-ni-aung@yandex.ru

Information about the author:

Zar Ni Aung,

Postgraduate student, Department of Software and Administration of Information Systems Kursk State University, Kursk, Russian Federation,
E-mail: zar-ni-aung@yandex.ru

УДК 378
ББК 74.480

А.В. Иванова

ПОСТРОЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается структура, содержание дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» для магистров педагогического образования, а также методические особенности преподавания данного предмета. Представлены примерный учебно-тематический план дисциплины, содержание практических занятий с описанием работы и формируемыми умениями.

Ключевые слова: подготовка магистрантов педагогического образования, ИКТ-компетенция, информационные технологии в педагогической деятельности.

A.V. Ivanova

STRUCTURING THE “INFORMATION TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY” DISCIPLINE IN THE PROCESS OF TRAINING MASTERS OF TEACHER EDUCATION

The article discusses the structure and content of the “Information technologies in professional activity” discipline for masters of teacher education and some methodological peculiarities of teaching

the subject. The paper presents a sample of the discipline curricular, the content of practical exercises including work description and skills to be formed.

Key words: training of masters of teacher education, ICT competences, information technologies in teaching.

В настоящее время информатизация образования декларируется как одно из приоритетных направлений государственной политики в образовательной области [5]. Консолидация и активное внедрение автоматизированных систем учебного назначения, организация единого информационно-образовательного пространства образовательных организаций необратимо изменяют учебно-педагогический процесс, а именно его содержательную, методическую и организационную основы. С другой стороны, в профессиональном стандарте «Педагог» [3] в качестве одного из необходимых умений для выполнения общепедагогической функции выделяется владение ИКТ-компетентностью, которая включает в себя общепользовательскую, общепедагогическую и предметно-педагогическую компоненты. Общепользовательская компонента данной компетенции должна быть сформирована еще на уровне общего образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах общего образования одним из метапредметных результатов освоения обучающимися основной программы является сформированная ИКТ-компетенция. В связи со всем вышесказанным перед высшей школой ставится задача подготовки магистранта, обладающего данной компетенцией и способного создавать условия для ее формирования.

Помимо этого, согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) выпускник, освоивший образовательную программу, должен быть готов решать различные профессиональные задачи, в том числе следующую: «организация процесса обучения и воспитания в сфере образования с использованием технологий, отражающих специфику предметной области и соответствующих возрастным и психофизическим особенностям обучающихся, в том числе их особым образовательным потребностям».

Для выполнения данной профессиональной задачи магистрант должен обладать рядом компетенций, среди которых можно выделить следующие [4]:

- способность формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах (ОК-4);
- способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности (ОК-5).

На формирование данных компетенций направлена учебная дисциплина «Информационные технологии в профессиональной деятельности», включенная в учебный план магистрантов педагогического образования, обучающихся в Сургутском государственном педагогическом университете.

Рассмотрим структуру и методические особенности преподавания данного предмета. На изучение дисциплины отведено 3 зачетные единицы (108 часов), из них аудиторные занятия составляют 32 часа, самостоятельная работа обучающихся – 49 часов. Целью изучения данной дисциплины является повышение уровня ИКТ-компетентности магистрантов для системной реализации положений ФГОС в образовательном процессе.

Задачами освоения дисциплины являются:

Углубление и систематизация знаний об информационных технологиях.

Формирование системы практических умений и опыта эффективного использования информационных технологий в педагогической деятельности.

В результате освоения дисциплины обучающийся должен:

знать:

- формы и методы ресурсного обеспечения практической деятельности;

- основные способы поиска и обработки информации с помощью информационных технологий;

уметь:

- определять задачи и реализовать процесс ресурсно-информационного обеспечения;

- приобретать с помощью информационных технологий новые знания и умения для их использования в практической деятельности;

владеть:

- способностью формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности;

- основными приемами поиска и обработки информации с помощью информационных технологий.

Примерный учебно-тематический план дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» представлен в табл. 1.

Табл. 1. Примерный учебно-тематический план дисциплины

№ п/п	Название темы	Всего часов					Текущий контроль успеваемости
		Трудоемкость	Всего	Аудиторные занятия – из них		Самостоятельная работа	
				Семинарские занятия	Практические занятия		
1	2	3	4	5	6	7	8
Раздел 1. Информационные технологии							
1.1	Информатизация общества как социальный процесс	4	2	2		2	Семинарское занятие 1, Самостоятельная работа 1
1.2	Информационные технологии	4	2	2		2	Семинарское занятие 2, Самостоятельная работа 2
1.3	Информационно-образовательная среда образовательной организации	4	2	2		2	Семинарское занятие 3, Самостоятельная работа 3
1.4	<i>Рубежный контроль</i>	6				6	Решение кейсов
Раздел 2. Использование информационных технологий в педагогической деятельности							
2.1	Использование ИТ при подготовке к учебным занятиям	24	12		12	12	Практические работы 1–4, Самостоятельные работы 4–6
2.2	Использование ИТ при проведении занятий	8	2		2	6	Практическая работа 5, Самостоятельные работы 7, 8

2.3	Использование ИТ для контроля знаний учащихся	10	4		4	6	Практические работы 6, 7, Самостоятельные работы 9, 10
2.4	Использование ИТ при обработке данных психолого-педагогических исследований	4	2		2	2	Практическая работа 8, Самостоятельная работа 11
2.5	Использование ИТ в управлении образованием	6	2		2	4	Практическая работа 9, Самостоятельная работа 12
2.6	Дистанционные образовательные технологии	11	4	2	2	7	Семинарское занятие 4, Практическая работа 10, Самостоятельная работа 13
2.7	<i>Рубежный контроль</i>						Портфолио выполненных практических работ
	Промежуточная аттестация	27					Экзамен
	ВСЕГО	108	32	8	24	49	

Учебный процесс по дисциплине проводится в форме семинарских, практических занятий и самостоятельной работы обучающихся. При подборе форм и методов преподавания данного предмета необходимо использовать учебный материал, максимально приближенный к будущим профессиональным ситуациям. Материал курса состоит из двух разделов, следующих друг за другом в логической последовательности.

Основной формой изучения раздела 1 являются семинарские занятия, которые представляют собой выступления магистрантов и преподавателя с демонстрацией слайд-презентации или фрагментов учебных фильмов с последующим обсуждением. Здесь важно перед показом фильма поставить перед аудиторией несколько ключевых вопросов, что послужит в дальнейшем основой для обсуждения. В заключении подводятся итоги занятия, формулируются общие выводы. В результате изучения данного раздела магистрант должен овладеть следующими компонентами компетенций:

знать роль и место информатизации образования, информационных технологий в информационном обществе и науки;

уметь:

- выделять аспекты использования информационных технологий в образовании;

- анализировать информационно-образовательную среду, выделять предоставляемые ею возможности для учебного процесса;

- выделять перспективные направления развития ИТ в образовании и проблемы их использования;

владеть:

- основными приемами поиска и обработки информации с помощью информационных технологий.

В качестве рубежного контроля по разделу 1 является решение кейсов. Обучающиеся разбиваются на группы, каждая из которых получает индивидуальное задание, максимально приближенное к будущим профессиональным ситуациям.

Изучение раздела 2 носит практический характер. Тем не менее в начале занятия преподавателю необходимо довести до магистрантов основные теоретические моменты, раскрыть теоретическую и практическую значимость темы занятия, а также определить порядок и требования к выполнению работы. Преподаватель знакомит обучающихся

ся с информационными технологиями, их возможностями для эффективной организации и проведения учебных и внеучебных занятий. Далее обучающиеся получают задания. Результатом их выполнения является учебный материал, который пополняет методическую копилку магистранта. Данные задания носят творческий характер, так как обу-

чающиеся самостоятельно определяют наполнение создаваемого материала в соответствии с такими особенностями, как возраст учеников, методика преподавания предмета.

Содержание практических работ с описанием работы, условиями выполнения и формируемыми умениями представлены в табл. 2.

Табл. 2. Содержание практических работ

Темы лабораторных занятий	Описание работы	Формируемые умения
1	2	3
Практическая работа 1. Использование ИТ при планировании учебных занятий	Создать план занятия, используя функциональные возможности информационные технологии (на примере Google документов и ментальных карт)	Применять он-лайн-сервисы для планирования занятий
Практическая работа 2. Поиск и работа с источниками учебных материалов	Используя поиск и язык запросов, создать аннотированный список ресурсов сети Интернет, полезных в педагогической деятельности (в конкретной предметной области). Поместить ссылки на сайты из аннотированного списка в сервисе социальных закладок	Применять язык запросов при поиске учебной информации; применять возможности социальных средств хранения закладок в учебном процессе
Практическая работа 3. Использование ИТ при подготовке учебных материалов	Провести анализ инфографики, ленты времени по предмету. Создать инфографику, ленту времени, виртуальную доску по теме урока	Оценивать качество учебных материалов, созданных в сетевых сервисах; создавать учебные материалы с помощью сетевых сервисов
Практическая работа 4. Использование ИТ для хранения и распространения учебных материалов	Составить резюме социального медиохранилища по заданному плану. Оформить его в виде презентации, которую нужно выложить на один из сервисов по хранению презентаций	Использовать социальные медиохранилища для хранения и распространения учебных материалов
Практическая работа 5. Экспертиза образовательных электронных изданий (ОЭИ)	Ознакомиться с принципами и критериями проведения экспертизы ЭОИ [2]. Провести экспертизу ЭОИ	Оценивать качество ОЭИ (на основе педагогических, дидактических и эргономических критериев)
Практическая работа 6. Использование ИТ при проведении опроса	С помощью сервиса Google создать опрос для родителей «Общие сведения об учащемся»	Создавать опросники с помощью соответствующих онлайн-сервисов
Практическая работа 7. Использование ИТ для создания мультимедийных интерактивных упражнений	Создать в сервисе LearningApps мультимедийное интерактивное упражнение, класс. Дать классу упражнение	Создавать мультимедийные интерактивные упражнения
Практическая работа 8. Использование MS Excel для обобщения первичных результатов	Провести статистическую обработку данных	Применять табличный процессор для обобщения первичных результатов, полученных в результате наблюдений и экспериментов

1	2	3
Практическая работа 9. Автоматизированные информационные системы	Провести анализ автоматизированных систем управления образованием по заданным критериям	Описывать функционал АИС для управления учебным процессом; осуществлять выбор АИС для управления образовательным процессом
Практическая работа 10. Оценка качества обучения с использованием дистанционных образовательных технологий	Провести анализ качества одного дистанционного курса. На основании анализа заполнить таблицу. Сделать общий вывод о качестве дистанционного курса	Выделять показатели и критерии оценки качества дистанционных курсов; оценивать качество дистанционных курсов

В заключительной части занятия преподавателю следует проверить степень и качество выполнения работы у каждого обучающегося, подвести итоги: дать объективную оценку работы каждого магистранта и учебной группы в целом.

В результате изучения данного раздела обучающийся должен овладеть следующими компонентами компетенций:

- *знать* видовой состав и области эффективного применения средств информационных технологий в педагогической деятельности;
- *уметь* применять в профессиональной деятельности адекватные поставленным задачам ИТ;
- *владеть* способами отбора ИКТ, необходимых для решения педагогических задач;
- *иметь опыт* использования средств ИТ в сфере образования.

Рубежный контроль по разделу 2 представляет собой портфолио выполненных практических работ. Промежуточная аттестация по дисциплине представляет собой экзамен в форме коллоквиума.

Тематика семинарских и практических занятий, а также подробные пошаговые инструкции и дидактические материалы по выполнению практических и самостоятельных работ представлены в пособии [1].

Таким образом, в результате освоения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» магистранты приобретают собственный опыт эффективного использования информационных технологий в образовательной деятельности, за счет которого формируется положительная мотивация к использованию информационных технологий для решения профессиональных задач в условиях реализации ФГОС ОО.

Библиографический список

1. Иванова, А.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности [Текст]: учеб.-метод. пособие / А.В. Иванова Сургут: РИО СурГПУ, 2017. – 78 с.
2. Основные положения концепции образовательных электронных изданий и ресурсов [Текст] / А.В. Гиглавый, М.Н. Морозов, А.В. Осин, О.И. Руденко-Моргун, Ю.М. Тараскин и др.; под ред. А.В. Осина. – М.: Республиканский мультимедиа центр, 2003. – 108 с.
3. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 18 октября 2014 г. № 544н.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 35263.
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

References

1. Ivanova A.V. *Information technologies in professional work: study guide. Program 44.04.01 "Teacher education: master's degree"*. BU IN Khanty-Mans. ed. district – Yugra "Surgut. GOS. PED. Univ". Surgut: RIO Surgpu, 2017. P. 78. [in Russian].
2. *The main provisions of the concept of educational electronic editions and resources* / Giglavay A.V., Morozov M.N., Osin A.V., Rudenko-Morgun O.I., Taraskin Y.M. et al. Ed. A.V. Osin. M.: Respublikanskiy media tsentr, 2003. P. 108. [in Russian].
3. *Professional standard "Teacher (teaching activities in pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"*. Approved by the Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2014 No. 544n.
4. *Federal state educational standard for higher education, program 44.04.01 Pedagogical education: (master's degree)*. Approved by the Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 19 December 2014 No. 35263.
5. *Federal law of 29 December 2012 № 273-FZ "On education in Russian Federation"*.

Сведения об авторе:

Иванова Ангелина Валерьевна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры высшей математики
и информатики,
Сургутский государственный
педагогический университет,
г. Сургут, Российская Федерация.
E-mail: ivlina2005@yandex.ru

Information about the authors:

Ivanova Angelina Valer'evna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor,
Department of Mathematics
and Computer Science,
Surgut State Pedagogical University,
Surgut, Russia.
E-mail: ivlina2005@yandex.ru

УДК 513
ББК 22.151

М.М. Исакова, Р.Г. Глупова, А.С. Ибрагим

РЕШЕНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С НЕСТАНДАРТНЫМИ ФОРМУЛИРОВКАМИ ВОПРОСОВ

Рассмотрены задания с нестандартными формулировками вопросов по геометрии и их решения, соответствующие профессиональному уровню заданий ЕГЭ. Показана целесообразность использования теорем Менелая и Чебы при решении некоторых геометрических заданий профессионального уровня.

Ключевые слова: геометрия, теорема, треугольник, секущая, нестандартные вопросы.

M.M. Isakova, R.G. Glupova, A.S. Ibragim

SOLUTION OF GEOMETRIC PROBLEMS WITH NON-STANDARD FORMULATIONS OF QUESTIONS

Problems with non-standard formulations of questions on geometry and their solutions, corresponding to the professional level of the EGE tasks, are considered. The expediency of using the Menelaus and Chevas theorems for solving certain geometric tasks of the professional level is shown.

Key words: geometry, theorem, triangle, secant, non-standard questions.

У студентов вузов и колледжей, изучающих математику, наибольшие затруднения вызывают геометрические задачи, построения в декартовой системе координат, изображение рисунка, соответствующего данным геометрической задачи. Д. Пойа относил к искусству различные умения, в том числе умение решать задачи. Считая при этом, что как плаванью и бегу, решению задач, можно научиться, оттачивая неоднократно повторениями полученные навыки [4, с. 15].

В принятой Правительством РФ Концепции развития математического образования в РФ отмечается основополагающая роль математики. На современном этапе развития каждому необходимо получение качественного математического образования [3, с. 3]. Геометрии, как науке, наиболее эффективно развивающей логическое мышление, необходимо определить особое место в повышении всеобщей математической грамотности.

Результаты проведения ЕГЭ показывают, что многие выпускники – будущие студенты, не имея достаточных навыков применения теоретических основ геометрии к решению задач, находятся в стрессовом состоянии. Некоторые из них вовсе не приступают к выполнению задач по геометрии. К недостаткам общего математического обучения в школах, колледжах следует отнести: формализацию теоретического содержания предмета «геометрия», отсутствие навыков применения полученных знаний на практике, при решении задач, неуверенность в знаниях основ геометрии, неумение применять имеющийся багаж геометрических знаний в нестандартной экзаменационной ситуации. Необходимы более эффективные методики обучения геометрии; применение доступных восприятию способов получения ответа на нестандартно сформулированный в задаче вопрос; повышение логического мышления. Следует отметить, что намечена позитивная тенденция корректировки по профильному обучению. Учебные программы среднего и среднего профессионального образования стали более нацелены на повышение практических навыков, на укрепление цепочки теория–

практика решения задач. В целом, в обучении в школах, колледжах отмечается углубление геометрической подготовки абитуриентов при чтении элективных курсов. Необходимо повышение развития аналитического мышления будущих студентов вузов [1, с. 45]. Нужно сломать систему натаскивания на экзамен, придав импульс эффективному развитию пространственного мышления, обновлению содержания математических дисциплин на всех уровнях образовательного процесса школа–колледж–вуз [3, с. 3].

Успешному выполнению решений заданий по геометрии способствует знание основных определений, теорем; отточенность навыков по применению теории к практике решения заданий по геометрии. Главенствующую роль в развитии логического мышления, геометрического восприятия имеет основной раздел планиметрии – треугольники и их свойства. Пожалуй, треугольник из классических геометрических объектов, изучаемых в курсе геометрии, является простейшим в виде формы, многообразным в виде свойств, чаще других используемым в практике решения задач. Наличие множества существенных свойств у треугольника позволяет занять этой фигуре приоритетное место при изучении различных видов фигур и их свойств как в школе, так и в вузовских геометрических дисциплинах. Нестандартная постановка вопроса в геометрических задачах, как правило, допускает применение нескольких способов решения. Мы остановимся на применении двух классических теорем, позволяющих существенно расширить границы применения теорем планиметрии при решении геометрических задач. Они способствуют развитию мышления, изящному получению искомого результата по множеству геометрических заданий, включённых в базу ЕГЭ. Многочисленность доступных приложений указанных теорем поможет получать учащимся и студентам правильные результаты, корректно и логически понятно делать выводы. К нашему сожалению, некоторые классические теоремы отсутствуют в современных учебниках геометрии, не обоснованно преданы забве-

нию, авторы теорем остались в тени математической, геометрической истории. Многочисленные практические использования теорем Д. Чевы и Менелая должны быть учтены на современном этапе математического образования. Методы решений, основанные на указанных теоремах, окажут влияние на развитие пространственного видения, внесут вклад в поиск оптимальных оригинальных размышлений в использовании теорем в пространстве и плоскости [2, с. 23].

Факт существования точек пересечения биссектрис, высот, медиан в любом треугольнике известен всем. В семнадцатом веке Д. Чева, продолжая исследования, проведённые учёным Древней Греции – Менелая, обосновал факт пересечения или параллельности лучей, выходящих из вершин треугольника.

Теорема I (Менелая). Пусть на двух сторонах PQ , QR на продолжении третьей стороны PR , или на продолжениях всех трёх сторон PQ , QR и PR $\triangle PQR$, отмечены точки R_1 , P_1 , Q_1 , не совпадающие с вершинами $\triangle PQR$. Необходимым и достаточным условием принадлежности точек R_1 , P_1 , Q_1 одной прямой является выполнение равенства

$$\frac{PR_1}{R_1Q} \cdot \frac{QP_1}{P_1R} \cdot \frac{RQ_1}{Q_1P} = 1. \quad (1)$$

Теорема II (Чевы). Пусть на всех трёх сторонах PQ , QR и PR или на их продолжениях $\triangle PQR$ отмечены, соответственно, точки R_1 , P_1 , Q_1 , не совпадающие с вершинами $\triangle PQR$. Прямые линии PP_1 , RR_1 , QQ_1 и пересекаются в одной точке или параллельны тогда и только тогда, когда выполняется равенство

$$\frac{PR_1}{R_1Q} \cdot \frac{QP_1}{P_1R} \cdot \frac{RQ_1}{Q_1P} = 1. \quad (2)$$

Доказательства в полном объёме изложены в учебнике И.Ф. Шарыгина [5, с. 24]. Равенства (1) и (2), соответственно, называются равенствами Менелая и Чевы. Являясь прямым следствием теоремы I, теорема II также часто используется при решениях задач с нестандартно поставленными формулировками

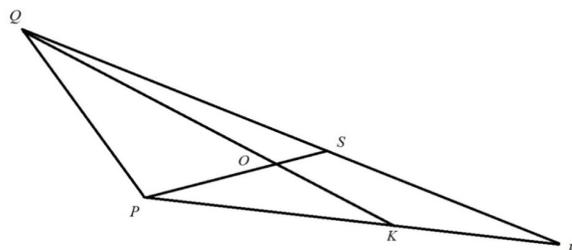
вопросов. Применение теоремы I основано на выделении цепочки Менелая «треугольник–секущая». Учёный Древней Греции Менелая предложил использовать цепочку треугольник–секущая, определив секущую любого треугольника таким образом: прямая линия, пересекающая любые две и продолжение третьей стороны, называется секущей этого треугольника.

Покажем целесообразность применений сформулированных теорем в планиметрических и стереометрических задачах с нестандартными формулировками вопросов, предполагающими применение различных методов получения искомого результата. Нами рассматриваются только способы, базирующиеся на изложенных выше, не заслуженно обижённых вниманием, теоремах. Задачи, к решению которых, наряду с другими способами, можно применить предлагаемые нами, получают оптимальные способы решений благодаря равенствам (1) и (2).

№ 1. В $\triangle PQR$ точки K и S выбираются на сторонах PR и QR и, деля их $PK:KR = 7:3$; $QS:SR = 7:5$. Укажите отношение, в котором делится отрезок QK отрезком PS .

Достаточно простые рассуждения, основанные на теореме I для $\triangle KQR$, приведут к искомому результату. Точку пересечения отрезков QK и PS обозначим O . Секущей, в данном случае, будет PS . На KR , QK , QR , соответственно, находятся точки P , O , S . Как видно, точки P , O , S принадлежат одной прямой линии PS , то есть выполнено условие теоремы I. Воспользуемся равенством (1):

$$\frac{QO}{OK} \cdot \frac{KP}{PR} \cdot \frac{RS}{SQ} = 1, \quad \frac{QO}{OK} \cdot \frac{7}{10} \cdot \frac{5}{7} = 1, \quad \frac{QO}{OK} = 2.$$



Ответ: $\frac{QO}{OK} = 2.$

Примечание: объяснение изложенного способа требует акцентировать внимание на цепочке Менелая: треугольник-секущая.

№ 2. В $\triangle PQR$ вершины соединены с точками P_1, Q_1, R_1 , на противоположных сторонах, причём выполняются отношения: $PR_1 : P_1Q = 5 : 3$; $QP_1 : P_1R = 3 : 4$. Укажите соотношение деления отрезка RP точкой Q_1 .

Приступая к решению, проверим выполнение условий теоремы П. Составляем равенство (2):

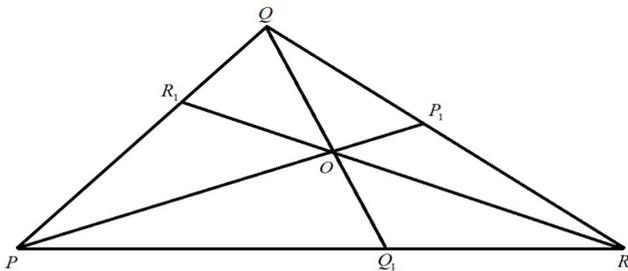
$$\frac{PR_1}{R_1Q} \cdot \frac{QP_1}{P_1R} \cdot \frac{RQ_1}{Q_1P} = 1.$$

Заменив первые два отношения на заданные отношения, получаем равенство

$$\frac{5}{3} \cdot \frac{3}{4} \cdot \frac{RQ_1}{Q_1P} = 1.$$

Отсюда получаем искомое отношение

$$\frac{RQ_1}{Q_1P} = \frac{4}{5} = 0,8.$$



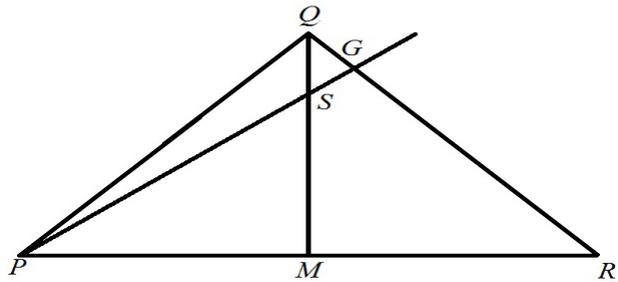
Ответ: 0,8.

№ 3. На медиане QM $\triangle PQR$ отмечена точка S , делящая её от вершины, в отношении $2 : 5$. Укажите соотношение деления стороны QR лучом PS .

Начнём решение с проверки условий теоремы I. Установим цепочку Менелая: $\triangle QRM$ – секущая PG . Точки P, S, G расположены, соответственно, на прямых линиях MR, MQ, QR .

Проверяем условия теоремы I – они выполнены. Запишем равенство (1):

$$\frac{QG}{GR} \cdot \frac{RP}{PM} \cdot \frac{MS}{SQ} = 1; \quad \frac{QG}{GR} \cdot \frac{2}{1} \cdot \frac{5}{2} = 1; \quad \frac{QG}{GR} = \frac{1}{5} = 0,2.$$



Ответ: 0,2.

№ 4. В тетраэдре $PQRS$ на стороне SR отмечена точка F так, что $SF = FR$. Точка E отмечена на продолжении стороны PR тетраэдра $PQRS$, причём PR разделена в отношении $PE : ER = 2 : 3$. Рассматривая от вершины S , установите отношение деления объёма тетраэдра $PQRS$ плоскостью QEF .

Оптимальность нахождения искомого результата в стереометрии во многом зависит от правильного построения. Строим пирамиду $PQRS$ и плоскость QEF . Построенные отрезки PS и пересекутся в некоторой точке, принадлежащей ребру PS , обозначаем её M ; QH – высота пирамид $PQRS$ и $QMFS$. Треугольник MFQ – сечение пирамиды $PQRS$. Обозначив за V – объём пирамиды $PQRS$, V_1 – объём пирамиды $QMFS$, отсечённой плоскостью QEF , V_2 – объём той части пирамиды $PQRS$, которая заключена между плоскостями QEF и PQR . Требуется вычислить отношение объёмов $V_1 : V_2$.

Объёмы пирамид $PQRS$ и $QMFS$ определяются так:

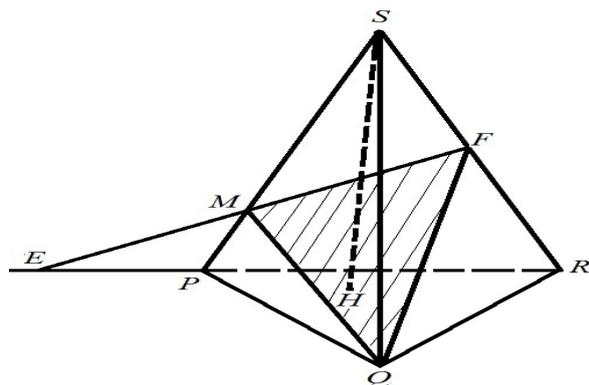
$$V = V_{PQRS} = \frac{1}{3}QH \cdot S_{PRS}; \quad V_1 = V_{QMFS} = \frac{1}{3}QH \cdot S_{MSF}.$$

Составим искомое отношение объёмов:

$$\frac{V_1}{V_2} = \frac{S_{MSF}}{S_{PSR}} = \frac{\frac{1}{2} \cdot MS \cdot SF \cdot \sin D}{\frac{1}{2} \cdot PS \cdot SR \cdot \sin D} = \frac{MS \cdot SF}{PS \cdot SR}.$$

Точки M, E, F расположены соответственно на рёбрах пирамиды PS, PR, RS и одновременно на одной прямой, что видно из построения. Условия теоремы I выполнены. Составим равенство (1):

$$\frac{PM}{MS} \cdot \frac{SF}{FR} \cdot \frac{RE}{EP} = 1; \quad \frac{PM}{MS} \cdot \frac{1}{1} \cdot \frac{3}{2} = 1; \quad \frac{PM}{MS} = \frac{3}{2}; \quad \frac{MS}{PS} = \frac{2}{5}.$$



Отношение объёмов V_1 и V будет равно

$$\frac{V_1}{V} = \frac{MS \cdot SF}{PS \cdot SR} = \frac{2}{5} \cdot \frac{1}{2} = \frac{1}{5},$$

а отношение V_2 и V будет определяться так:

$$\frac{V_2}{V} = \frac{V - V_1}{V} = 1 - \frac{V_1}{V} = 1 - \frac{1}{5} = \frac{4}{5};$$

$$\frac{V_1}{V_2} = \frac{V_1}{V} \div \frac{V_2}{V} = \frac{1}{5} \div \frac{4}{5} = \frac{1}{4}.$$

Таким образом,

$$\frac{V_1}{V_2} = \frac{1}{4} = 0,25.$$

Ответ: 0,25.

Рассмотренные способы решений, основанные на вновь вспомненных утверждениях, ярко показывают полезность и целесообразность их использования. Решения задачи просты, красивы, доступны и понятны. Абитуриенты, приступая к подготовке поступления в вузы, должны научиться преодолевать психологический барьер; снимать эмоциональное напряжение. Знание и умение применять теоремы при решении задач придадут им уверенность в своих знаниях, что в конечном итоге положительно отразится на результатах. Изложенный материал рекомендуется при подготовке и чтении специальных геометрических курсов в вузах, колледжах, будет полезен учителями и абитуриентам, готовящимся к ЕГЭ на профессиональном уровне.

Библиографический список

1. Исакова, М.М. Роль текстовых задач в развитии аналитического мышления учащихся старших классов [Текст] / М.М. Исакова, С.Х. Канкулова, Ф.А. Эржибова, Р.Г. Тлупова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 4. – С. 45–51.
2. Качалкина, Е. Применение теорем Чева и Менелая [Текст] / Е. Качалкина // Математика. 2004. – № 13. – С. 23–26.
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 г. № 2506.
4. Пойа, Д. Как решать задачу [Текст] / Д. Пойа. – М.: Госучпедгиз, 1959. – 208 с.
5. Шарыгин, И.Ф. Теоремы Чева и Менелая [Текст] / И.Ф. Шарыгин. – Квант. – 1976. – № 11. – С. 22–30.

References

1. Isakova M.M., Kankulova S.H., Erzhibova F.A., Tlupova R.G. The role of text tasks in development analytical thinking of schoolchildrens of senior classes. *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2017. № 4. P. 45–51. [in Russian].
2. Kachalkina E. Application of the theorems of Cheva and Menelaus. *Mathematics*. Izdatkii dom Pervoe Sentyabria, 2004. № 13. P. 23–26. [in Russian].
3. *The concept of the development of mathematical education in Russian Federation*. Order of the Government of the Russian Federation of December 24, 2013. № 2506. [in Russian].
4. Poya D. *How to solve the problem*. M.: Gosuchpedgiz, 1959. P. 208. [in Russian].
5. Sharygin I.F. *Theorems of Cheva and Menelaus*. M.: Kvant. 1976. № 11. P. 22–30. [in Russian].

Сведения об авторах:

Исакова Мариана Малиловна,
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры алгебры
и дифференциальных уравнений,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Российская Федерация.
E-mail: isakova2206@mail.ru

Тлупова Римма Гумаровна,
старший преподаватель кафедры алгебры
и дифференциальных уравнений,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Российская Федерация.
E-mail: rgtibra05@mail.ru

Ибрагим Анзор Субхи,
магистр,
Кабардино-Балкарский государственный
университет им. Х.М. Бербекова,
г. Нальчик, Российская Федерация.
E-mail: asibragim@gmail.com

Information about the authors:

Isakova Mariana Malilovna,
Candidate of Sciences
(Physics and Mathematics),
Associate Professor,
Department of Geometry and Higher Algebra,
H.M. Berbekov Kabardino-Balkarian State
University, Nalchik, Russia.
E-mail: isakova2206@mail.ru

Tlupova Rimma Gumarovna,
Senior Lecturer, Department of Algebra
and Differential Equations,
H.M. Berbekov Kabardino-Balkarian State
University,
Nalchik, Russia.
E-mail: rgtibra05@mail.ru

Ibragim Anzor Subkhi,
Master,
H.M. Berbekov Kabardino-Balkarian
State University,
Nalchik, Russia.
E-mail: asibragim@gmail.com

УДК 42(07)
ББК 74.268.13 Англ

Е.В. Калугина, Е.В. Челпанова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ СЕТИ ИНТЕРНЕТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье анализируется использование Интернет-ресурсов при обучении английскому языку как один из путей развития учебно-познавательной компетенции. Интернет-ресурсы выделены с точки зрения их эффективности при обучении разным видам речевой деятельности, таким как аудирование, чтение, письмо и говорение.

Ключевые слова: интернет-ресурсы, обучение английскому языку, познавательная компетенция, речевая деятельность.

E. V. Kalugina, E. V. Chelpanova

THE USE OF THE INTERNET RESOURCES FOR COGNITIVE COMPETENCE DEVELOPING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

In the given article the use of the Internet resources in English language teaching is analyzed as one of the ways of developing cognitive competence. Internet resources are determined and

described on the basis of their effectiveness for teaching different kinds of speech activities, such as listening, reading, writing and speaking.

Key words: Internet resources, English language teaching, cognitive competence, speech activity.

Своеобразие информационного общества XXI века, глобального и взаимосвязанного, со свободно перемещающимися потоками населения, капитала и товаров, полиязычная и поликультурная среда, в которой растёт современное поколение, предъявляют новые требования к овладению иностранными языками. Современный мир – мир Интернета, где сбор информации, ее анализ на предмет достоверности и идентичности, а также способность эту информацию отобрать и адаптировать для своих условий – главные составляющие учебно-познавательной компетенции. Интернет международен, и самым популярным языком Интернета является английский. В связи с чем большинство школьников преимущественно изучают иностранный язык с использованием компьютера [7].

В условиях введения Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования главной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной компетенции у учащихся, т.е. способности к адекватному взаимодействию с носителем языка в ситуациях межкультурного общения. В связи с этим основными требованиями ФГОС к метапредметным результатам, формируемым в процессе освоения учащимися социальных сетей и Интернета при изучении иностранного языка, являются: умение осуществлять информационно-познавательную деятельность самостоятельно; способность ориентироваться в различных источниках информации; владение навыками извлечения необходимой информации из словарей разного профиля; готовность к осуществлению критического анализа и интерпретации информации, получаемой из различных интернет-ресурсов [7].

Однако в нашей стране внедрение сети Интернет в образовательный про-

цесс и разработка методики его использования находятся только на этапе становления. Актуальность избранной темы определяется противоречием между потребностью общества в профессионалах, способных ориентироваться в громадных информационных потоках и владеющих познавательной компетенцией, и недостаточной разработанностью теоретических и практических положений по использованию ресурсов сети Интернет для развития познавательной компетенции учащихся. Теоретиками компетентного подхода в педагогике и методике преподавания иностранных языков являются А.В. Хуторской, Н. Хомский, В.В. Краевский, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.

Ведущее направление компетентного подхода заключается в способности и готовности к решению проблем, возникающих в познании, во взаимоотношениях между людьми, в профессиональной жизни, в личностном самоопределении [3]. Основное свойство учебно-познавательной компетентности проявляется в единстве и целостности с остальными ключевыми компетенциями. Их овладение и дальнейшее эффективное использование во многом зависят от познавательной составляющей. Проблемой формирования учебно-познавательной компетенции занимались такие российские учёные, как А.В. Хуторской, Г.К. Селевко, П.П. Блонский, В.П. Вахтеров и другие. Вышеперечисленные учёные отмечают, что в состав учебно-познавательной компетенции включены: способность к постановке цели и организации её достижения, умение пояснить свою позицию; готовность к планированию, анализу, рефлексии, самооценке собственной учебно-познавательной деятельности; владение навыком постановки вопросов к наблюдаемым фактам, нахождения причины

явлений, выражения собственного понимания либо непонимания к изучаемой проблеме; способность к устной и письменной защите полученных результатов своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации); опыт восприятия картины мира [3]. Вслед за А.В. Хуторским, под учебно-познавательной компетенцией мы понимаем совокупность компетенций учащегося в процессе осуществления познавательной деятельности, включающей элементы общеучебной, когнитивной, логической, научно-исследовательской деятельности, соотносённой с реальными познаваемыми объектами, куда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии и самооценки [5]. В рамках урочной деятельности формирование учебно-познавательной компетенции – это обучение по интегрированным учебникам Проведение нетрадиционных уроков. Использование современных мультимедийных технологий (компьютерных программ, сети Интернет). Третий пункт в данном списке не случаен, т.к., чтобы работать с Интернетом, учащемуся необходимо научиться самостоятельно находить материал для работы, быть готовым к планированию, проводить анализ, делать выводы, а также быть способным к выявлению собственных ошибок и ошибок товарищей, а это и есть – учебно-познавательная компетенция. Интернет – это глобальная компьютерная сеть. Рассматривая Интернет с точки зрения пользователя, можно сказать, что он представляет собой универсальное средство обмена информацией, как «информационная субмагистраль», которая, с одной стороны, выступает средством коммуникации между субъектами и механизмом образования виртуальных сообществ, а с другой – Интернет – это информационное поле для обмена сведениями с другими. Проблему использования сети Интернет при обучении английскому языку разрабатывают такие учёные, как М. Карьер, А.А. Атабекова, Н.Э. Ано-

сова, Л.П. Владимирова, П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, Х. Шен, А.В. Щеглова, Дж. Мэйзер, Р. Мерфи, Ч. Симмондс, М. Пренски и другие [1; 4–9].

Педагогическая целесообразность применения сети Интернет, а также интенсивность её использования, определяются целями и задачами конкретного занятия иностранного языка и требуют методического обоснования такой интеграции с учетом специфики учебной программы. Степень интеграции сети Интернет в образовательный процесс может быть разной, начиная от отдельных способов применения Интернета (блоги, вики – технологии, вебинары, электронная почта, подкасты, лингвистический корпус), до использования способа «безбумажного обучения» (“paperless education”) при организации аудиторной, практической и самостоятельной работы. При такой организации работы традиционная модель обучения иностранному языку, как модель передачи знаний, преобразуется в модель обработки и конструирования знаний. Привлекательность использования сети Интернет заключается в её открытости и доступности; вариативности; информативности; актуальности и аутентичности; интерактивности; простоте и ускорении межнациональной коммуникации; модульности, что способствует развитию ключевых компетенций (познавательной в т.ч.). Использование потенциала сети Интернет для развития компетенций обусловлено тем, что данная сеть реализует необходимый принцип аутентичности в современной методике преподавания иностранного языка [8]. Реализация аутентичных, неадаптированных текстов, представленных в многообразии зарубежных журналов и газет, сайтов, Интернет-источников, способствует изучению английского языка в его современном функционировании. Чаты, различные виды Интернет-телефонии (Skype), программы «мгновенных сообщений» (ICQ, QiP), «социальные дневники» (LiveJournal) и «социальные сети» (Facebook), видеоконференции предо-

ставляют безграничные возможности для эффективного усвоения иностранного языка. Перечисленный информационно-коммуникативный инструментарий позволяет вести «живое» общение с носителями языка в различных речевых ситуациях в ходе монолога, диалога. Происходит погружение учащихся в естественную языковую среду без дополнительных временных и материальных затрат, что способствует целенаправленному формированию коммуникативной и познавательной компетенций.

Проведем обзор и анализ ресурсов глобальной сети с точки зрения её потенциала для развития учебно-познавательной компетенции учащихся при обучении иностранному языку [2]. В нашем исследовании под уровнем сформированности учебно-познавательной компетенции понимается знание основ межкультурного взаимодействия на иностранном языке; умение использовать различные способы получения, обработки и передачи информации на изучаемом языке, а также владение навыками грамотного построения высказывания в конкретной коммуникативной ситуации. Рассмотрим каждый ресурс относительно его эффективности для развития видов речевой деятельности, а именно: аудирования, чтения, письма и говорения. Основными способами использования ресурсов сети Интернет, направленных на развитие познавательной компетенции школьников, являются: – статичные сайты – основной источник аутентичных мультимедийных текстов, аудиозаписей, иллюстраций и видеороликов, следовательно, наилучший способ тренировки таких видов речевой деятельности, как чтение, аудирование и письмо; – блоги – веб-сайты, наполнение содержимым которых – регулярно обновляемые записи,

статьи или иные контенты, следовательно, потенциальный источник материала для тренировки двух видов речевой деятельности, а именно, чтения и письма; – Wiki и IRC – тренажёры такого вида речевой деятельности, как говорение. IRC (англ. Internet Relay Chat – ретранслируемый интернет-чат) – сервисная система, которая обеспечивает общение через сеть Интернет с другими людьми в режиме реального времени); – подкасты – современная технология распространения через Интернет авторских аудио- и видеопрограмм, следовательно, эффективны для обучения аудированию; – социальные сети используются для поиска пользователей с общими интересами и предоставляют возможность «живого» общения как с носителями языка, так и с людьми, изучающими язык. Социальные сети могут быть целенаправленно задействованы учителями для улучшения контакта с учениками и повышения качества образования как итог этого взаимодействия. Суммируя сказанное выше, можно сделать вывод, что формирование у учащихся учебно-познавательной компетенции занимает ведущие позиции при обучении иностранному языку. Одна из приоритетных задач системы образования заключается в формировании у подрастающего поколения тех способностей, ценностей поведенческих моделей, которые дадут ему возможность быть успешным, прогрессивным, эффективным вне стен школы. В современном мире конкурентоспособность человека на рынке труда во многом зависит от его способности овладевать новыми технологиями, адаптироваться к изменяющимся условиям труда, ориентироваться в информационных потоках. Интернет-ресурсы обеспечат овладение всеми этими качествами.

Библиографический список

1. Атабекова, А.А. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам [Текст]: учебно-методическое пособие / А.А. Атабекова, Т.В. Шустикова. – М.: МГОУ, 2007. – 42 с.
2. Калугина, Е.В. Проблема мотивации будущих учителей к изучению иностранного языка [Текст] / Е.В. Калугина // *Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции.* – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – Ч. 1. – С. 230–232.

3. Малыгина, Т.В. Формирование учебно-познавательных компетенций [Электронный ресурс] / Т.В. Малыгина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/597238/>

4. Сысоев, П.В. Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре [Текст] / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2008. – № 2. – С. 100–110.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413.

6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

7. Челпанова, Е.В. Актуальные вопросы реализации Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения по иностранному языку [Текст]: методические рекомендации / Е.В. Челпанова, А.В. Зырянова, Е.В. Калугина. – Челябинск: Цицеро, 2013. – 218 с.

8. Челпанова, Е.В. Педагогические условия обучения говорению [Текст] / Е.В. Челпанова // Modern science. – 2016. – № 8. – С. 65–71.

9. Шеен, Х. Интернет и обучение иностранным языкам [Текст] / Х. Шен // Актуальные проблемы современной науки. – 2006. – № 4. – С. 74–76.

References

1. Atabekova A.A., Shustikova T.V. *Internet technologies in teaching foreign languages: Teaching-methodical manual*. М.: MGOU, 2007. P. 42. [in Russian].

2. Kalugina E.V. The problem of future teachers' motivation to foreign languages studying. *Fundamental problems of science: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference*. Ufa: AERTERNA, 2016. Part 1. P. 230–232. [in Russian].

3. Malykhina T.V. Formation of educational and cognitive competences. *Festival of pedagogical ideas "Open lesson"*. Available at: <http://festival.1september.ru/articles/597238/> [in Russian].

4. Sysoev P.V., Evstigneev M.N. Use of modern educational Internet resources in teaching foreign language and culture. *Yazyk i kultura*, 2008. № 2. P. 100–110. [in Russian].

5. The Federal state educational standard of general education. *Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of May 17, 2012 No. 413* [in Russian].

6. Khutorskoy A.V. Key competences and educational standards. *Internet-zhurnal "Eidos"*, 2002. April 23. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> [in Russian].

7. Chelpanova E.V., Zyryanova A.V., Kalugina E.V. *Actual issues of the implementation of the federal state educational standard of the second generation in a foreign language: Methodological recommendations*. Chelyabinsk: Tsitsero, 2013. P. 218. [in Russian].

8. Chelpanova E.V. Pedagogical conditions of teaching foreign speech. *Sovremennaya nauka*, 2016. № 8. P. 65–71.

9. Shen H. Internet and Foreign Language Teaching. *Aktualnyje problemy sovremennoy nauki*, 2006. №. 4. P. 74–76. [in Russian].

Сведения об авторах:

Калугина Елизавета Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: kaluginaev@cspu.ru

Information about the authors:

Kalugina Elizaveta Vladimirovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Department of Foreign
Languages,
South Ural State Humanitarian Pedagogical
University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: kaluginaev@cspu.ru

Челпанова Елена Владимировна,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка
и методики обучения английскому языку,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: chelp54@yandex.ru

Chelpanova Elena Vladimirovna,
Candidate of Sciences (Education),
Associate Professor, Department of Foreign
Languages and English Language Teaching
Methods,
South Ural State Humanitarian Pedagogical
University,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: chelp54@yandex.ru

УДК 378
ББК 74.480.215

И.А. Леонтьева

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье рассмотрены особенности применения дистанционного обучения в контексте одного из средств повышения уровня высшего образования студентов. Автором на базе изученного теоретического материала сделаны выводы относительно конкретизации понятия дистанционного обучения, а также обозначены приоритетные направления развития методологии дистанционного образования в качестве средства повышения качества образования в вузах России.

Тематика исследований охватывает базовые вопросы дистанционного образования в России, но информатизация общества требует более тщательного изучения проблемы применительно к каждому уровню образования. Именно поэтому появляется потребность в реформировании образования, а именно введении новой системы информационного обеспечения, внедрении в образовательный процесс новых технологий, прогрессивных концепций.

Ключевые слова: дистанционное обучение, высшее учебное заведение, студенты, форма обучения, информационные технологии.

I.A. Leontyeva

DISTANCE LEARNING AS ONE OF THE MEANS TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION OF STUDENTS IN THE UNIVERSITY

The article describes the features of the application of distance learning as one of the means of improving the standard of higher education students. Having studied the theoretical material, the author draws conclusions about concretization of distance learning concepts and outlines priority areas to develop the methodology of distance education as a means of improving the quality of education in Russian universities.

Research topics cover basic issues of distance education in Russia, but informatization of the society requires a more thorough study of the problem in relation to each level of education. That is why there is a need for education reform, namely the introduction of a new information management system, the implementation of the educational process of new technologies, innovative concepts.

Key words: distance learning, higher education institution, students, form of education, information technology.

По данным федеральной службы государственной статистики общее число образовательных организаций высшего образования в 2016 г. по сравнению с 2015 г. сократилось на 8,8% (или на 79 единиц): число государственных и муниципальных образовательных организаций высшего образования уменьшилось на 5,3% (на 28 единиц); количество действующих частных образовательных организаций высшего образования – на 13,9% (на 51 единицу); численность студентов уменьшилась на 387,5 тыс. человек. Одной из причин сокращения числа студентов, соответственно, стало то, что современные тенденции в развитии общества, особенностями которых является существенное увеличение информационных потоков в образовании требуют изменений в организации учебного процесса и формулируют новые приоритеты в подготовке специалистов высшей школы. Большая роль отводится методам активного познания, самообразованию, формированию определенной нормативной и мотивационно-ценностной структуры личности студента, ведущим компонентом которого является объективная необходимость в постоянном самосовершенствовании, а также должное внимание к дистанционным методам обучения и дистанционным образовательным программам.

Дистанционное обучение наряду с уже зарекомендовавшими традиционными формами обучения (очной, заочной) появилось не так давно. Данная форма обучения является наиболее приемлемой с точки зрения экономии как финансового, так и временного ресурса. В сравнении с другими формами образования дистанционное обучение способно удовлетворять потребности самого широкого круга потребителей образовательных услуг.

Дистанционное обучение – это форма обучения с использованием компьютерных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих интерактивное взаимодействие преподавателей и студентов на разных этапах обучения и самостоятельную работу с материалами информационной сети [4, с. 120].

В перспективность, жизненность дистанционного обучения и адекватность его (по отношению к традиционным формам) сегодня поверили не только коллективы наиболее прогрессивных вузов страны, но и сами студенты, которых с каждым годом становится все больше.

В отличие от зарубежных моделей, российское дистанционное обучение более приближено к нашему потребителю и более демократично. Органично сочетая в себе смешанные технологии открытого образования (кейс-технологии, TV-технологии, сетевые технологии), дистанционное обучение становится наиболее доступным широким массам населения, давая им возможность получать образование не на некоторый период времени, а на всю жизнь.

Современное информационное общество предъявляет требования к системе образования, основные из которых можно сформулировать так: умение самостоятельно находить, накапливать и переосмысливать научные знания; умение студентов самостоятельно ориентироваться в современном информационном обществе [5, с. 105]. Качество внедрения и применения дистанционного обучения можно оценивать с помощью таких показателей, как:

- результативность (степень усвояемости знаний, возможность применять накопленные знания на практике, успешность, индивидуальный процесс обучения, гибкие консультации);
- доступность всем слоям населения (студенты разного социального уровня и финансовой обеспеченности также имеют возможность дистанционно учиться);
- ресурсоемкость (отсутствие необходимости посещать лекции и семинары, финансовые расходы, материальные ресурсы, аудитории, преподаватели и т.д.);
- оперативность (время на усвоение знаний, донесение до студентов и т.д.);
- демократическая связь «преподаватель – студент»; комплексное программное обеспечение;
- ведущие образовательные технологии.

Все вышеперечисленное можно отнести к показателям эффективности

процесса дистанционного обучения. Дистанционное обучение развивается очень быстро, и для России, безусловно, является перспективной формой высшего образования [2, с. 115].

Следует сказать, что в РФ и за рубежом сделаны соответствующие шаги по созданию инфраструктуры дистанционного обучения, на управленческих уровнях принимаются инновационные решения, которые способствуют разнообразию форм учебной деятельности, основанной на активном использовании информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В течение трех лет российским вузам на он-лайн-обучение и связанные с ним нужды будет выделен в виде грантов 1 млрд руб. Об этом говорится в опубликованном 20 июня текущего года постановлении Правительства, утвердившем правила предоставления субсидий. Средства на указанные цели предусмотрены в федеральном бюджете: 400 млн руб. в 2017 г. и по 300 млн руб. в плановый период в 2018 и 2019 гг. [1].

Опыт внедрения современных информационных технологий в образовательную практику высших учебных заведений (вуз) является залогом обеспечения эффективного обучения за счет повышения уровня информативности, интерактивности использования информационных электронных ресурсов, учебных электронных комплексов, электронных библиотек и автоматизированных систем управления образовательной деятельностью.

Анализ деятельности многих вузов в направлении разработки и внедрения интерактивных форм и элементов дистанционного обучения показывает, что развитие информационно-коммуникационных образовательных технологий, формирование электронной образовательной среды традиционно проходят следующими способами:

- активная информатизация деканатов, кафедр, библиотек, учебных частей, автоматизация процессов образовательной деятельности;
- формирование нового образовательного пространства интерактивного обучения;

- применение элементов электронного обучения через использование полнотекстовых массивов информации, необходимой для обеспечения целей образовательной деятельности;

- предоставление студентам широкого доступа к локальным сервисам вузов с использованием средств вычислительной техники (Интернет, сканирование, электронная почта и т.д.).

Итак, комплексное обновление всей системы информационного обеспечения вуза поможет решить проблему модернизации национального образования на уровне развития научно-педагогической деятельности, перехода к принципам и формам открытой образовательной коммуникации, которая строится на обеспечении гибкого доступа к образованию с учетом географических, социальных и временных ограничений [6, с. 167].

Подтверждением этому является то, что в последние годы в вузах более широкое распространение получила технология электронного образования (e-learning), которая базируется на применении hitech и включает:

- методику мультимедийного off-line и on-line обучения;
- учебно-методическое обеспечение образовательного процесса информацией на электронных носителях, средствами on-line пользования;
- использование аудио- и видеосопровождения в образовательной деятельности;
- постепенное формирование инновационной среды получения знаний.

Как свидетельствуют практика и ряд исследований, тенденция обучения четко развивается в направлении заочно дистанционного или смешанного обучения. Смешанное обучение является относительно новым подходом в мире высшего образования нашей страны. Этот формат обеспечивает гибкость по сравнению с традиционным обучением, а также предоставляет возможность образовательным учреждениям предлагать обучение в различных условиях доставки учебного материала.

Под смешанным обучением (blended learning) принято понимать объедине-

ние средств дневной формы обучения – работы в аудиториях, изучения теоретического материала – с такими методами, которые предусматривают, например, обсуждение учебного материала с помощью электронной почты и интернет-конференций, то есть смешанная форма обучения органично сочетает в себе как дневные, так и дистанционные формы обучения [6, с. 168].

Министерство образования и науки РФ планирует до конца текущего года провести эксперимент, в ходе которого сравнит эффективность традиционной формы учебного процесса, основанной на лекциях и семинарах, которые ведут преподаватели вуза, с несколькими образовательными моделями, базирующимися на он-лайн-курсах. В ходе эксперимента будут апробированы две модели. Первая предполагает полную замену учебного курса вуза на он-лайн-курс, вторая – частичную. Университет обеспечивает студентам тьюторскую поддержку [3].

Исходя из результатов данного исследования, представители профессионального сообщества смогут с точностью определить и подтвердить или опровергнуть бытующую информацию среди молодежи о том, что дистанционное обучение сможет заменить со временем очное. С нашей точки зрения, данный эксперимент должен базироваться на учете специфики подготовки специалистов конкретного университета. Даже в 21 веке сложно представить студента медицинского вуза или будущего сотрудника МЧС, который с помощью дистанционного обучения в совершенстве бы овладел будущей профессией.

Исходя из всего вышесказанного, необходимо отметить, что дистанционное обучение в качестве средства повышения уровня образования студентов в вузе имеет целый ряд преимуществ, среди которых:

- возможность заниматься в любом месте, где есть компьютер;
- возможность выполнять задачи в удобное для студента время;
- виртуальный асинхронный курс лекций позволяет сократить или растянуть время обучения по своему усмотрению;
- возможность самостоятельно выбирать предметы для изучения и работать в своем темпе, в удобное время;
- возможность выбора места обучения независимо от текущего места жительства (включая обучение за рубежом);
- относительно невысокие затраты на обучение.

Но существуют и отрицательные стороны дистанционного обучения, к которым мы относим отсутствие очного общения учителя и ученика, а значит, нет индивидуального подхода в обучении и воспитании. Так же в ходе дистанционного изучения предмета возникает необходимость самостоятельного освоения даже самых сложных для понимания тем. Студенты не всегда сознательны и самостоятельны до такого уровня, который необходим при дистанционном обучении. Помимо этого, студенты могут недополучить определенный необходимый объем практических занятий, а это значит, что невозможно использовать дистанционное обучение при изучении дисциплин, требующих обязательного усвоения практических навыков.

Анализ и обобщение современной литературы, посвященной дистанционным формам обучения, показывает, что для подготовки специалистов разных направлений отсутствует унифицированная модель смешанного обучения, что говорит о необходимости рассмотрения вопросов использования дистанционных форм обучения применительно к каждой специальности в контексте учебной программы студента профильного вуза.

Библиографический список

1. Воейков, Д. Российские вузы получают из бюджета миллиард на онлайн-образование [Электронный ресурс] / Д. Воейков // CNews. – 2016. – 20 июня. – Режим доступа: http://www.cnews.ru/news/top/2017-06-20_rossijskie_vuzy_poluchat_iz_byudzheta_milliard_na. – [Дата обращения: 3.08.2017].
2. Дмитриев, М.Е. Отношение к дистанционному образованию в педагогической среде вуза [Текст] / М.Е. Дмитриев, Л.М. Дмитриева, А.Е. Серезкина // Научный альманах. – 2016. – № 8–1(22). – С. 113–116.

3. Панов, П. Онлайн-обучение в вузах заменит «живые» лекции и семинары [Электронный ресурс] / П. Панов // Известия. – 2017. – 10 марта. – Режим доступа: <http://iz.ru/news/669377>. – [Дата обращения: 2.08.2017].

4. Урсу, Я.А. Дистанционное образование студентов в вузах [Текст] / Я.А. Урсу // Международный журнал экспериментального образования, 2010. – № 8. – С. 120.

5. Фирсов, В.Л. Педагогические условия формирования готовности студентов вуза к непрерывному профессиональному образованию в условиях дистанционного обучения [Текст] / В.Л. Фирсов // Наука и современность, 2012. – № 15–3. – С. 104–107.

6. Шабанов, Г.А. Методические проблемы реализации информационных технологий в дистанционном образовании студентов вуза [Текст] / Г.А. Шабанов // Инновационные информационные технологии. – 2012. – № 1. – С. 167–169.

References

1. Voeykov D. Russian universities will receive from the budget a billion for online education. *CNews*, 2016. 20 June. Available at: http://www.cnews.ru/news/top/2017-06-20_rossijskie_vuzy_poluchat_iz_byudzheta_milliard_na. [in Russian].

2. Dmitriev M.E., Dmitrieva L.M. and Serezhkina A.E. Attitude towards distance education in the pedagogical environment of the university. *Nauchnyj almanakh*, 2016. № 8-1 (22). P. 113–116. [in Russian].

3. Panov P. Online learning at universities will replace the “live” lectures and seminars. *Izvestiya*, 2017. 10 March. Available at: <http://iz.ru/news/669377>. [in Russian].

4. Ursu I.A. Distance education students in higher education institutions. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya*, 2010. №. 8. P. 120. [in Russian].

5. Firsov L.V. Pedagogical conditions for formation of student readiness to continuing professional education distance learning. *Nauka I sovremennost'*, 2012. №. 15-3. P. 104–107. [in Russian].

6. Shabanov G.A. Methodological problems of implementing information technologies in distance education university students. *Innovatsionnyje informatsionnyje tekhnologii*, 2012. № 1. P. 167–169. [in Russian].

Сведения об авторах:

Леонтьева Ирина Александровна,
старший преподаватель,
Казанский федеральный университет,
Елабужский институт,
г. Елабуга, Российская Федерация.
E-mail: leontjeva.ira@yandex.ru

Information about the authors:

Leontyeva Irina Aleksandrovna,
Senior Lecturer,
Kazan Federal University,
Yelabuzhsky Institute
Yelabuga, Russia.
E-mail: leontjeva.ira@yandex.ru

УДК 36
ББК 65.9(2Рос)27

О.А. Милькевич

РАЗВИТИЕ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕТСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье представлены результаты теоретического анализа вопроса развития партнерских отношений в решении сложной проблемы – детское неблагополучие. Представленные тенденции развития социально-культурного партнерства позволяют дать оценку текущего состояния данного вида практики и определить перспективы с учетом накопленного опыта и с точки зрения обеспечения максимально возможной эффективности в решении обозначенной проблемы.

Ключевые слова: партнерские отношения, развитие партнерских отношений.

DEVELOPING PARTNERSHIP RELATIONS IN PREVENTING CHILD DISTRESS

The article represents results of a theoretical analysis of the development of partnership relations in solving a complex problem of child distress. The presented trends in the development of socio-cultural partnership make it possible to assess the current state of this type of practice and to determine the prospects, taking into account the accumulated experience and from the point of view of ensuring the greatest effectiveness possible in solving the identified problem.

Key words: partnership relations, development of partnership relations.

Рассмотрение вопроса развития партнерских отношений в решении проблем детства является значимым с точки зрения определения возможных точек роста их эффективности с учетом накопленной практики и достижений современной теории и практики. Исторически проблема детского неблагополучия имеет различные вектора рассмотрения учеными и решения на уровне практики, что не является предметом детального рассмотрения. Однако определение основных аспектов развития партнерских отношений в контексте проблемы детского неблагополучия позволяет сформулировать собственное видение на основные тенденции их развития в актуальный момент социально-культурной и социально-педагогической практик.

Изучение работ отечественных ученых (Н.Ф. Басов [2], К.В. Кузьмин, Б.А. Сутырин [4], М.В. Фирсов [10]) позволяет сформулировать следующее.

В рамках традиционных периодов рассмотрения отечественной истории отношение к детям, проблемам детства было неоднозначным, как и механизмы их решения с точки зрения партнерских отношений.

Так, период с древнейших времен до эпохи Средневековья можно характеризовать как период зарождения идеи о необходимости поддержки детства и оформления первых общинных практик помощи (например, прокормление общиной, поочередное кормление, приймачество). Однако партнерство, как практика решения проблемы детского неблагополучия и ее профилактики, не представлено с точки зрения основных

признаков партнерских отношений (учет взаимных интересов, преследование определенной цели, организационная оформленность). Субъектами помощи и заботы со стороны общины выступали дети-сироты, больные дети, незаконно-рожденные дети.

В эпоху Средневековья детство не рассматривается как социальная группа, нуждающаяся в мерах специальной помощи. Практики партнерства не представлены, за исключением малочисленных частных благотворительных учреждений, создаваемых для отдельных категорий детей, а также отдельных благотворительных мероприятий, реализуемых монастырями. В этом случае практики партнерства можно рассматривать в системе отношений государства и церкви, общества и конкретной личности благотворителя.

Эпоха Просвещения и Новое время представляют собой период расцвета идеи партнерства в решении проблем детства. Появляются частные благотворительные учреждения для различных категорий детей, оформляются и активно функционируют системы учреждений образования и культуры, социальной помощи и защиты. Данный период можно характеризовать как становление государственно-общественных субъектов партнерских отношений в решении проблем детства, расширение видов частной и общественной благотворительной практики как разновидности партнерства.

Новейшее время характеризуется появлением нормативно-правовых оснований, косвенно регулирующих развитие партнерских отношений между

различными типами учреждений в контексте реализации идеи всестороннего развития личности. Появляются новые организационные формы партнерства в работе с детьми (внешкольные объединения – комплексы, дворцы творчества, опытные станции и др.), решающие в большей мере образовательные и воспитательные задачи.

Все обозначенные периоды отражают постепенное становление субъектов, готовых и способных участвовать в решении проблем детства. Однако каждый из периодов является ярким примером скрытого игнорирования потенциала семьи, ее воспитательно-социализирующих возможностей, что определяется спецификой социокультурной ситуации, характеристиками семьи как социального института, недостаточным пониманием зависимости положения и благополучия детей от благополучия семьи.

Вторая половина XX века характеризуется появлением нормативно-правовых документов различных уровней (международного, федерального, регионального), регулирующих систему защиты прав и законных интересов ребенка. Значимым с точки зрения проводимого исследования является признание значимости семьи как основного института воспитания и социализации подрастающего поколения, что стало основанием для развития современных идей, форм и технологий партнерства и находит отражение в современном законодательстве в области защиты интересов детей.

Вместе с тем ряд современных исследователей (М.А. Костенко [3], А.В. Милая [6], Л.И. Савинов [8], А.Г. Филипова [9]) подчеркивают двойственность национальной системы обеспечения социальной защиты детства, ее внутреннюю противоречивость. М.А. Костенко отмечает: «С одной стороны, продолжается реформа законодательства и инфраструктуры социальных услуг в интересах детей, вводятся новые форматы практической деятельности, ориентированные на сохранение семейной заботы о детях, определяются приоритеты в финансировании эффективных технологий помощи семьям в трудной жизненной си-

туации с детьми и т. д. С другой стороны, наблюдаются традиционно высокие показатели лишения родительских прав и социального сиротства, снижение реального качества социальных услуг семьям, высокая отрицательная трудовая мобильность («текучесть кадров») коллективов социальных служб, отток наилучших профессионалов в другие отрасли экономики и т. д.» [3, с. 77].

Следует отметить, что авторы признают понимание государством необходимости изменения ситуации, постепенного переноса акцента на профилактику возможных рисков развития и социализации различных категорий детей, осознание зависимости социализации и развития ребенка от потенциала его семьи. Кроме того, важным является признание необходимости консолидации усилий различных социальных институтов в профилактике детского и семейного неблагополучия, что является основанием для проектирования форм и технологии социально-культурного партнерства. Одновременно можно говорить о постепенном признании и перспективности профилактической составляющей в решении проблемы детского неблагополучия.

Постепенно идея социально-культурного партнерства в профилактике и решении проблем детства получила развитие в таких аспектах, как: организационный (на уровне формирования и поддержания связей между учреждениями и специалистами), содержательный (на уровне объединения идей различных областей знания и предметных областей – педагогики, культурологии, социологии, теории социальной работы и др.), технологичный (на уровне разработки и реализации различных форм и методов взаимодействия с детьми – воспитательных, образовательных, культурно-просветительских, досуговых, социально-правовых и др. мероприятий).

Следует подчеркнуть, что социально-культурное партнерство характеризует определенную общественную практику, теорию и культуру, организационно, содержательно и технологично отражая взаимодействие сферы образования и куль-

туры как базовых институтов становления, развития и социализации личности. Развитие партнерских отношений имеет определенную последовательность – продвижение от частных действий конкретного лица к оформлению длительных, организационно и содержательно сложных и разнообразных совместных действий, проектов, мероприятий.

Анализ теоретических положений социально-культурного партнерства, представленных в работах отечественных авторов (Е.Н. Абузярова [1], Т.П. Ромодина, А.А. Ерашева, Д.В. Дружинин [7], Н.А. Лаптинская [5] и др.) позволяет определить собственное видение сущности социально-культурного партнерства.

В широком социальном смысле социально-культурное партнерство можно рассматривать как своеобразную форму общественного договора в решении той или иной проблемы, удовлетворении социальных потребностей группы людей в рамках новой системы отношений, имеющей определенный культурный каркас (ценности, нормы, традиции). Значимым в таком контексте является понимание заинтересованности государства в решении определенной проблемы, что в конечном итоге содействует его устойчивости и стабильности.

В педагогическом смысле данный термин характеризует совокупность социальных установок и действий некоторых субъектов, определяющую готовность и способность решения социально-значимых задач посредством совместной деятельности, объединения усилий и ресурсов на фоне четкого осознания ответственности. В таком контексте социально-культурное партнерство представляет собой организационную оболочку, в рамках которой реализуется совместная деятельность учреждений образования и культуры или практикующих специалистов этих сфер. Важным с этой точки зрения является определение содержания социально-культурного партнерства, наиболее эффективных форм его реализации в решении той или иной задачи/проблемы.

В узком педагогическом смысле социально-культурное партнерство –

это непосредственное взаимодействие некоторых субъектов в ходе решения определенной социально-значимой задачи. В таком контексте социально-культурное партнерство можно рассматривать как процесс с четко заданной целью и способами ее достижения. При этом необходимо четко формулировать цель, проектировать адекватные способы ее достижения с учетом имеющихся ресурсов, специфики решаемой задачи и характеристики группы людей, на которых направлены совместные усилия учреждений образования и культуры или практикующих специалистов этих сфер.

Изучение работ отечественных ученых и представленного в научной и методической литературе опыта реализации различных форм партнерства позволяет сформулировать следующие тенденции социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия на современном этапе развития общества и социально-культурной практики.

1. Постепенное расширение понимания значимости социально-культурного партнерства, его функций в профилактике детского неблагополучия, переход от рассмотрения данного вида партнерства как способа «переключения» детей от влияния улицы на социально-полезные виды деятельности к пониманию широкого спектра его возможностей в развитии личности, становлении ее определенных качеств и характеристик, образовании и воспитании детей.

2. Признание государством и обществом необходимости реализации социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, переход от частной инициативы к механизмам государственно-общественного, межведомственного регулирования подобной деятельности.

3. Обогащение форм социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, развитие и распространение новых практик партнерства на уровне учреждений и практикующих специалистов.

4. Ориентация различных форм социально-культурного партнерства на

обеспечение субъектной позиции детям, на которых оно направлено, удовлетворение их социальных потребностей, содействие их самореализации.

5. Сочетание форм социально-культурного партнерства в профилактике детского неблагополучия, инициируемых государственными и общественными структурами и органами, с формами партнерства, инициируемыми частными лицами, специалистами, группами лиц.

6. Доминирование профилактической составляющей в социально-культурном партнерстве, связанной с формированием определенных ценностей, социальных установок, норм (в рамках проводимого исследования – ценность детства, формирование установки на ценностное отношение к нему со стороны различных групп взрослых, нормы взаимоотношений ребенка и взрослого в различных сферах жизнедеятельности, выработка и распространение передового опыта социально-культурного пар-

тнерства как определенной культуры отношений между учреждениями и специалистами).

7. Семейно-ориентированный подход в профилактике детского неблагополучия, отраженный в распространении семейных форм мероприятий, разрабатываемых субъектами социально-культурного партнерства.

Таким образом, развитие партнерских отношений в профилактике детского неблагополучия имеет определенную историю, которая свидетельствует о постепенном формировании их организационного, содержательного и технологического аспектов. Понимание и признание на уровне государства и общества значимости социально-культурного партнерства как вида практической деятельности конкретных субъектов в профилактике детского неблагополучия определяет необходимость характеристики тенденций развития партнерских отношений, возможных способов повышения их эффективности.

Библиографический список

1. Абузярова, Е.Н. Социально-культурное партнерство как фактор формирования имиджа учреждения дополнительного образования детей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Абузярова. – Челябинск, 2009. – 206 с.
2. Басов, Н.Ф. Развитие призерства и помощи семьям в дореволюционной России [Текст] / Н.Ф. Басов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21. – № 1. – С. 149–153.
3. Костенко, М.А. Модернизация российской национальной системы предотвращения утраты родительского попечения: основные тенденции, риски, перспективы практической деятельности [Текст] / М.А. Костенко // Вестник Евразийской академии административных наук. – 2014. – № 3 (28). – С. 76–85.
4. Кузьмин, К.В. История социальной работы за рубежом и в России [Текст]: учебное пособие / К.В. Кузьмин. Б.А. Сутырин. – М.: Академический Проект; Триста, 2005. – 624 с.
5. Лаптинская, Н.А. Социально-культурное партнерство в учреждениях досуговой сферы [Текст] / Н.А. Лаптинская // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6–1. – С. 193–195.
6. Милая, А.В. От профилактики социального сиротства – к профилактике социального неблагополучия [Текст] / А.В. Милая // Отечественный журнал социальной работы. – 2010. – № 2. – С. 102–115.
7. Ромодина, Т.П. Социально-культурное партнерство музея и школы на уроках истории [Текст] / Т.П. Ромодина, А.А. Ерашева, Д.В. Дружинин // Вестник Музея археологии и этнографии Пермского Предуралья. – 2015. – № 5. – С. 33–35.
8. Савинов, Л.И. Закономерности социальной системы защиты семьи и детства: методологические и методические аспекты [Текст] / Л.И. Савинов // Вестник Мордовского университета. – 2012. – № 1. – С. 26–32.

9. Филипова, А.Г. Детская социальная политика в современной России: от выживания к развитию детства [Текст] / А.Г. Филипова // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. – 2015. – Т. 2. – № 3 (23). – С. 58–65.

10. Фирсов, М.В. История социальной работы [Текст]: учебное пособие для высшей школы / М.В. Фирсов. – М.: Академический Проект; Трикста. – 2004. – 608 с.

References

1. Abuzyarova E.N. *Socio-cultural partnership as a factor in forming the image of the supplementary education institution for children*. Dis. ... cand. of sciences (Education). Chelyabinsk, 2009. P. 206. [in Russian].

2. Basov N.F. Development of charity and assistance to families in pre-revolutionary Russia. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im O.N. Nekrasova. Pedagogika. Psikhologiya. Sotsial'naya rabote. Yuvnologiya. Sotsio-kinetika*, 2015. Vol. 21. No. 1. P. 149–153. [in Russian].

3. Kostenko M.A. Modernization of the Russian national system for preventing the loss of parental care: the main trends, risks, prospects for practical activity. *Vestnik Yevraziyskoy akademii administrativnykh nauk*, 2014. No. 3 (28). P. 76–85. [in Russian].

4. Kuzmin K.V., Sutyurin B.A. *The history of social work in Russia and abroad*. M.: Akademicheskiy proekt; Triksta, 2005. P. 624. [in Russian].

5. Laptinskaya H.A. Socio-cultural partnership in the institutions of leisure sphere. *Mir nauki, kultury, orbazovaniya*, 2011. No. 6-1. P. 193–195. [in Russian].

6. Milaya A.V. From the prevention of social orphanhood – to the prevention of social ill-being. *Otechestvennyy zhurnal sotsial'noy raboty*, 2010. No. 2. P. 102–115. [in Russian].

7. Romodina T.P., Erasheva A.A., Druzhinin D.V. Social and cultural partnership of a museum and school for history classes. *Vestnik muzeya arkheologii i etnografii Permskogo Zaural'ya*, 2015. No. 5. P. 33–35. [in Russian].

8. Savinov L.I. Patterns of the social systems for family and child care: methodical and methodological aspects. *Vestnik Mordovskogo universiteta*, 2012. No. 1. P. 26–32. [in Russian].

9. Filipova A.G. Social policy for children in modern Russia: from survival to the development of childhood. *Uchenye zapiski Komsomolskogo-na-Amure state technical university*, 2015. T. 2. № 3 (23). P. 58–65. [in Russian].

10. Firsov M.V. *History of social work*. M.: Akademicheskiy project; Triksta, 2004. P. 608. [in Russian].

Сведения об авторе:

Милькевич Оксана Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры педагогики и психологии,
Соликамский государственный
педагогический институт (филиал)
Пермского государственного национального
исследовательского университета,
г. Соликамск, Российская Федерация.
E-mail: miloka75@mail.ru

Information about the author:

Milkevich Oksana Anatolievna,
Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Pedagogy
and Psychology,
Solikamsk State Pedagogical Institute (branch)
of Perm State National Research University,
Solikamsk, Russia.
E-mail: miloka75@mail.ru

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ, СОЗДАНЫХ НА ОСНОВЕ ОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена проблеме разработки электронных образовательных ресурсов, в частности, для курса информатики в вузах. В статье обосновывается целесообразность создания таких ресурсов на основе онтологического подхода, кратко характеризуется его сущность и основные особенности, а также приводятся результаты опытного исследования, которые показывают, насколько применение в процессе обучения таких образовательных ресурсов помогает повысить его эффективность.

Ключевые слова: образовательный процесс, информатика, электронные образовательные ресурсы, онтологический подход.

Myint Oo

THE BENEFITS OF USING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES CREATED ON THE BASIS OF THE ONTOLOGICAL APPROACH

The article is dedicated to the development of electronic educational resources, in particular, in the Informatics course at the university. The article substantiates the expediency of creating such resources on the basis of the ontological approach, briefly describes the essence and main features of electronic resources, as well as the results of experimental study showing how the use of such educational resources helps to improve the learning efficiency.

Key words: educational process, computer science, electronic educational resources, ontological approach.

Исследования в области формализации, компьютерной обработки и использования знаний не могли также не затронуть проблему, касающуюся устройства человеческих знаний. Данный вопрос также является одним из ключевых, если мы обращаемся к принципам организации материала при создании электронных образовательных ресурсов.

Практика разработки систем, основанных на знаниях, электронных образовательных ресурсов, в том числе и используемых для описания различных сложных предметных областей, вне зависимости от их специфики, показала, что в процессе описания той или иной предметной области есть некая структура, которая имеет место между самой системой знаний и способом их представления [2, с. 94]. Существуют различные

подходы к организации таких систем, в том числе и электронных образовательных ресурсов.

Одним из наиболее эффективных подходов является онтологический подход. Данный подход подразумевает презентацию какой-либо темы формальным и декларативным образом, при этом предполагая включение в структуру представления словарь, который также может иметь вид списка констант, имеющих отсылку к понятиям и терминам описываемой предметной области [1, с. 28].

В настоящее время онтологический подход при создании электронных образовательных ресурсов является одним из наиболее эффективных. К достоинствам ресурсов, созданных на основе онтологического подхода, можно отнести следующие: 1) люди и программные агенты име-

ют возможность совместно использовать общую структуру информации; 2) пользователь может повторно использовать знания из конкретной предметной области; 3) такой подход помогает разграничить знания из предметной области и структурировать их; 4) он дает возможность проанализировать знания из какой-либо предметной области [3, с. 75].

Процесс создания электронного образовательного ресурса на основе онтологического подхода базируется на нижеследующих принципах в проектировании и реализации онтологии [4, с. 82]:

Понятие *ясность* предполагает, что онтология должна адекватно интерпретировать значение вводимых терминов. Дефиниции обязаны отличаться объективностью, для этого необходимо использование определенного фиксированного формального языка, а определения стоит задавать в форме логической аксиомы.

Согласованность значит, что имеющиеся определения понятий обязаны быть, по крайней мере, логически непротиворечивыми, а вводимые утверждения не должны быть противоречащими аксиомам.

Расширяемость подразумевает наличие возможности систематизированного расширения ее структуры и содержательной базы.

Минимум влияния кодирования представляет собой концептуализацию, лежащую в основе моделируемой онтологии, долженствующей быть специфицированной на уровне представления.

Минимум онтологических обязательств предполагает, что онтология обязана включать в себя только более значимые предположения о мире для предоставления возможности расширения и специализации. Следовательно, цель понятий, входящих в структуру онтологии – определять понятия предметной области, тогда как в базе данных должны содержаться только те знания, которые необходимы для решения определенных задач.

Процесс создания электронного образовательного ресурса на базе онтологий является сложным и занимающим много времени процессом. С целью уско-

рить данный процесс в середине 90-х исследователи впервые стали создавать специальную среду для разработки онтологии. В последние годы было создано большое количество инструментов для разработки онтологий [5, с. 116].

«В настоящее время для создания и поддержки онтологий существует целый ряд инструментов, которые помимо общих функций редактирования и просмотра выполняют поддержку документирования онтологий, импорт и экспорт онтологий разных форматов и языков, поддержку графического редактирования, управление библиотеками онтологий и т.д.» [Там же, с. 118].

Рассмотрим этапы создания электронного образовательного ресурса для курса информатики под названием «Экспертные системы и базы знаний» на базе онтологического подхода. Основой ресурса являются тексты, созданные на естественном языке.

Следует отметить, что тексты, созданные на естественном языке, в настоящее время считаются одним из основных средств для хранения информации и ее дальнейшей передачи.

«В связи с все более и более усиливающейся тенденцией хранения текстов в цифровом виде, а также значительным увеличением доступных информационных ресурсов и объемов передаваемой информации, становится актуальной проблема автоматизированной обработки информации, в частности, задачи информационного поиска и машинного анализа текста. К данному типу проблем можно отнести разработку эффективных подходов к систематизации контента (информационное содержимое текста, отражающее предметную область), а также задачу обработки текста с целью выявления его смысла и структурирования информационного содержимого» [6, с. 204].

Задача систематизации материалов того или иного учебного курса, электронного образовательного ресурса в частности, крайне актуальна и для сферы образования. Она имеет место, например, если требуется структурировать учебную информацию для каких-либо целей в процессе её компьютерного пред-

ставления. Возникновение такого рода задачи, на наш взгляд, связано, прежде всего, со спецификой информационной культуры современного педагога, которая заключается в необходимости анализа и обработки большого количества разного рода информации, которая в зависимости от ситуации и типа работы может быть представлена в виде диаграмм, схем, функций, алгоритмов и таблиц. Данная особенность педагогической работы специалиста в наши дни подразумевает необходимость применения качественно новых обучающих технологий, современных способов презентации учебного материала, его систематизации, а также использования на практике [Там же, с. 205].

Систематизацией материала можно считать выделение той или иной группы связанных друг с другом понятий их аспектных описаний, имеющих определенную структуру.

Процесс систематизации материалов для электронного образовательного ресурса включает следующие этапы:

- формирование терминологической базы для какой-либо предметной области с учетом массива текстовой информации;
- анализ полученной информации с целью отфильтровать самые необходимые понятия и дать им определения;
- установление отношения между наборами терминов данной области.

Данные этапы, кроме первого, предполагают работу эксперта (человека).

Как было отмечено выше, создание электронных образовательных ресурсов на основе онтологического подхода в настоящее время является более актуальным и эффективным, а использование созданных таким образом ресурсов в образовательном процессе помогает в существенной мере повысить эффективность обучения той или иной дисциплине как в школе, так и в высшем учебном заведении. Чтобы доказать данное утверждение, был проведен педагогический эксперимент.

Итак, главной целью экспериментальной проверки было доказательство преимуществ использования онтологии

предметной области для отбора содержания электронного образовательного ресурса при обучении по сравнению с традиционным электронным образовательным ресурсом.

Указанная цель эксперимента предполагает необходимость решения следующих задач в ходе его проведения:

- приготовить фрагменты электронного образовательного ресурса, содержание которого получено при помощи онтологии предметной области и традиционного электронного образовательного ресурса;
- выбрать методику проведения педагогического эксперимента;
- определить группы учащихся, которые будут принимать участие в данном эксперименте;
- ограничить сроки для проведения эксперимента;
- произвести эксперимент в условиях, соответствующих выбранной методике;
- провести количественный анализ результатов проведенного эксперимента с использованием статистических методов, а также продемонстрировать его результаты;
- осуществить качественный анализ результатов данного эксперимента и произвести их интерпретацию.

Данный эксперимент в соответствии с вышеописанными целями, задачами и условиями проведения был проведен в Курском государственном университете на факультете информатики и вычислительной техники в период с 2013–2016 в рамках курса «Экспертные системы и базы знаний» для студентов 4 курса направления «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем». Экспериментальное исследование проводилось в три этапа. Этапы проведения эксперимента:

- этап подготовки эксперимента;
- этап непосредственного проведения эксперимента;
- этап анализа и обработки полученных результатов эксперимента.

С целью анализа и оценки степени эффективности образовательного процесса, в ходе которого был использован электронный образовательный

ресурс, созданный на основе онтологического подхода, воспользуемся методикой, которую предложил В.П. Симонов, основанной на так называемом показателе степени обученности, определяемой в виде совокупности определенного набора знаний, умений и навыков, которые были приобретены учащимися в процессе освое-

ния какого-либо конкретного курса.

Число, являющееся показателем степени обученности студентов, представляет собой показатель фактической эффективности качественно новой методики преподавания вышеназванного курса. Продемонстрируем таблицу, которая отражает показатель степени обученности (табл. 1).

Табл. 1. Численные значения показателя степени обученности

Значение показателя степени обученности	1 Уровень различия (знакомства)	2 Уровень запоминания	3 Уровень понимания	4 Уровень формирования умений	5 Уровень формирования навыков
Показатель степени обученности после достижения этого показателя	до 4%	до 16%	до 36%	до 64%	до 100%

В.П. Симонов выделил 3 уровня требований, которые следует предъявлять к учащимся с целью оценки степени их обученности, а также качества знаний, приобретенных ими, умений и навыков, ко-

торые они могут непосредственно применять на практике после освоения данного курса. Табл. 2 показывает специфику соотношения уровня требований, содержания балльных оценок и степени обученности.

Табл. 2. Соотношение между уровнем требований к обучению, оценками и показателем степени обученности

Балльная оценка	1 (высший) уровень требований		2 (средний) уровень требований		3 (низший) уровень требований	
	Соц.	Доц.	Соц.	Доц.	Соц.	Доц.
«5»	до 100%	0	до 64%	на 36%	до 36%	на 64%
«4»	до 64%	0	до 36%	на 28%	до 16%	на 48%
«3»	до 36%	0	до 16%	на 20%	до 4%	на 32%

Где показатель «Соц.» является количественным содержанием балльной оценки, выражаемым в процентах, причем 100% – это теоретически возможная максимальная степень обученности; «Доц.» Демонстрирует степень уменьшения содержания оценки и выражается в процентах, где высший уровень требований принимается равным 100 %.

Далее приведем формулу, по которой представляется возможным рассчитать показатель уровня обученности студентов, обозначаемый как $\mathcal{E}\phi$. Итак, для высшего уровня требований данный показатель может быть выражен следующей формулой:

$$\mathcal{E}\phi_1 = \frac{(K_5 + 0,64K_4 + 0,36K_3)}{N}$$

Показатель степени обученности для среднего уровня требований будет иметь такой вид:

$$\mathcal{E}\phi_1 = \frac{(0,64K_5 + 0,36K_4 + 0,16K_3)}{N}$$

Для третьего (низшего) уровня показатель степени обученности можно рассчитать с помощью следующего выражения:

$$\mathcal{E}\phi_1 = \frac{(0,36K_5 + 0,16K_4 + 0,04K_3)}{N}$$

где число K_5 соответствует количеству студентов, которые обучаются на «5»; K_4 показывает число студентов, которые имеют оценку «4»; K_3 демонстрирует число студентов, которые получили оценку «3»; а N является показателем общего числа учащихся в группе.

Приведем далее показатели степени обученности студентов контрольной и экспериментальных групп на I уровне требований. Численные результаты экспериментальной работы представим в виде таблиц 3, 4.

Табл. 3. Численные результаты обучения для контрольной группы

Учебный год Характеристики контрольной группы	2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	число студентов	показатель степени обученности	число студентов	показатель степени обученности	число студентов	показатель степени обученности
Контрольная работа	40	0,57	42	0,67	40	0,75

Табл. 4. Численные результаты обучения для экспериментальной группы

Учебный год Характеристики экспериментальной группы	2013/2014		2014/2015		2015/2016	
	число студентов	показатель степени обученности	число студентов	показатель степени обученности	число студентов	показатель степени обученности
Контрольная работа	40	0,58	42	0,69	40	0,76

Приведенные данные, полученные в ходе проведения педагогического эксперимента, наглядно демонстрируют устойчивое возрастание и стабилизацию показателя степени обученности, а также рост коэффициента усвоения учащимися учебного материала благодаря применению онтологического подхода

для отбора содержания электронного образовательного ресурса.

Все вышесказанное дает основание сделать вывод о значительно большей эффективности электронного образовательного ресурса, построенного на основе онтологии предметной области, по сравнению с традиционными средствами обучения.

Библиографический список

1. Гаврилова, Т.А. Базы знаний интеллектуальных систем [Текст] / Т.А. Гаврилова, В.Ф. Хорошевский. – СПб.: Питер, 2000. – 202 с.
2. Григорьев, С.Г. Образовательные электронные издания и ресурсы [Текст] / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. – М.: Наука, 2006. – 156 с.
3. Добров, Б.В. Лингвистическая онтология по естественным наукам и технологиям для приложений в сфере информационного поиска [Текст] / Б.В. Добров, Н.В. Лукашевич. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 283 с.
4. Добров, Б.В. Разработка лингвистической онтологии по естественным наукам для решения задач информационного поиска [Текст] / Б.В. Добров, Н.В. Лукашевич, М.Н. Синицын, В.Н. Шап-

кин // Труды 7-й Всероссийской научной конференции «Электронные библиотеки: перспективные методы и технологии, электронные коллекции». – М.: RCDL, 2005. – С. 81–89.

5. Еремеев, А.П. Реализация онтологического подхода в обучающей экспертной системе для подготовки менеджеров проектов [Текст] / А.П. Еремеев, В.П. Малиновский. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 156 с.

6. Овдей, О.М. Обзор инструментов инженерии онтологий [Текст] / О.М. Овдей, Г.Ю. Проскудина // Труды 6-й Всероссийской научной конференции «Электронные библиотеки: перспективные методы и технологии, электронные коллекции». – М.: RCDL, 2004. – С. 202–211.

References

1. Gavrilova T.A., Khoroshevskiy F.V. *Knowledge base of intelligent systems*. SPb.: Peter, 2000. P. 202. [in Russian].

2. Grigoryev S.G., Grinshkun V.V. *Educational electronic publications and resources*. M.: Nauka, 2006. P. 156. [in Russian].

3. Dobrov B.V., Lukashevich N.V. *Linguistic ontology in natural sciences and technologies for applications in the sphere of information search*. M.: MSU Publisher, 2007. P. 283.

4. Dobrov B.V., Lukashevich N.V., Sinitsyn M.N., Shapkin V.N. Development of linguistic ontology on natural sciences to solve problems of information retrieval. *Proceedings of 7-th all-Russian scientific conference "digital libraries: advanced methods and technologies, digital collections"*. M.: RCDL, 2005. P. 81–89. [in Russian].

5. Eremeev A.P., Malinovsky V.P. *Implementation of the ontological approach in the training expert system for training of project managers*. M.: MSU Publisher, 2005. P. 156. [in Russian].

6. Ovdey M.G., Proskudina G.Y. *Overview of tools engineering of ontologies, Proceedings of 6-th all-Russian scientific conference "digital libraries: advanced methods and technologies, digital collections"*. M.: RCDL, 2004. P. 202–211. [in Russian].

Сведения об авторе:

Мьинт У,

аспирант кафедры программного обеспечения и администрирования информационных систем, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, E-mail: myint2010@yandex.ru

Information about the author:

Myint Oo,

Postgraduate student, Department of Software and Administration of Information Systems, Kursk State University, Kursk, Russian Federation, E-mail: myint2010@yandex.ru

УДК 372:371.9
ББК 74.100:74.5

Л.А. Ремезова, Т.А. Ковалева

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема индивидуализации образовательного процесса при введении в дошкольные образовательные организации инклюзивной практики, включения детей с ограниченными возможностями здоровья в общее образование, дается характеристика задач, которые практики должны решать в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования: готовность педагогов решать задачи инклюзии, обеспечение взаимодействия специали-

стов разных профилей, включение родителей в инклюзивный процесс, построение образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, потенциальных способностей каждого ребенка, осуществление мониторинга динамики развития детей. В статье делается акцент на важности введения диагностики индивидуальной динамики развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья в практику работы дошкольной образовательной организации, которая открывает новые возможности в построении образовательного процесса, выступающей средством повышения эффективности работы педагога и дошкольной образовательной организации. Раскрываются условия качественного процесса психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ЗПР на основе индивидуализации образования в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзивное дошкольное образование, индивидуализация, дети с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальная динамика развития ребенка.

L.A. Remezova, T.A. Kovaleva

INDIVIDUALIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN INCLUSIVE PRACTICES AT A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The problem of individualization of the educational process with the introduction of inclusive practice in pre-school educational institutions, the inclusion of children with disabilities in general education is discussed, and the tasks that practitioners should address in accordance with the requirements of GEF preschool education: the readiness of teachers to solve problems Inclusion, provision of interaction between specialists of different profiles, inclusion of parents in an inclusive process, the construction of an educational process and taking into account special educational needs, individual opportunities, potential abilities of each child, monitoring the dynamics of children's development are described. The importance of introducing a diagnosis of the individual dynamics of the development of a child with disabilities into the practice of preschool education, which opens up new opportunities in building an educational process that serves as a means to increase the effectiveness of the teacher and pre-school educational organization is emphasized. The conditions of a qualitative process of psychological and pedagogical support of children of preschool age with IDD are discussed on the basis of individualization of education in conditions of education.

Key words: inclusive preschool education, individualization, children with disabilities, individual development dynamics of the child.

Инклюзия в дошкольном образовании – дело достаточно новое. Если в общеобразовательных школах это направление получило более широкое распространение, то в дошкольных образовательных организациях педагоги имеют об этом представление в меньшей степени. Сегодня внимание к этому процессу в нашей стране проявляется на разных уровнях: от постановления правительства Российской Федерации об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [13] до практиков, воплощающих в жизнь эти решения. Однако следует подчеркнуть, что эта идея не столь нова. Так, еще Л.С. Выгот-

ский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он указывал, что при всех достоинствах наша специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь. Таким образом, Л.С. Выготский одним из первых обосновал идею интегрированного обучения [4, с. 50–51].

Однако понятие «интегрированное обучение» имеет принципиальное отличие от понятия «инклюзивное обучение». Инклюзивное обучение – процесс развития общего образования, подразумевающий доступность образования для всех в плане приспособления условий его получения к особенностям каждого ребенка, в т.ч., имеющего особые потребности, создания максимально благоприятных условий для их обучения и развития. В то время как интегрированное обучение предполагает, что обучающийся с ограниченными возможностями здоровья должен адаптироваться к тем условиям, которые созданы в образовательной организации.

В соответствии с п. 1 ст. 5 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» гарантируется право каждого человека на образование. В п. 2 ст. 3 данный закон устанавливает, что государственная политика направлена на обеспечение права каждого человека на образование и определяет недопустимость дискриминации в сфере образования [20]. Согласно данному закону школы предоставляющие по-настоящему качественное образование должны уметь обучать всех, и делать это не только для конкретного ребенка с ОВЗ, но и с точки зрения воспитания других учеников. И здесь важно соблюдать баланс, предоставляя равные права на образование для обучающихся с ОВЗ и при этом не снижая качества образования для обучающихся с нормальным развитием. Это имеет отношение и к дошкольным образовательным организациям, для которых объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров образовательной программы психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации развития личности детей определены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [14].

Здесь важно подчеркнуть, что индивидуализация развития личности ребенка с ОВЗ должна осуществляться исходя не из ограничений, обусловленных особенностями его развития, а из неограни-

ченных его возможностей в плане преодоления этих ограничений. Это положение в качестве базового тезиса утверждается в «Международной классификации функционирования», ограничений жизнедеятельности и здоровья, рекомендованной ВОЗ [10].

Индивидуализация дошкольного образования, как показывает практика, представляет собой очень сложную задачу для всех участников образовательных отношений, осуществляющих свою профессиональную деятельность в разных типах образовательных организаций.

Как любая инновация, инклюзивная практика для получения качественных результатов нуждается в специальном профессиональном и в то же время в творческом подходе со стороны всех участников образовательных отношений. В первую очередь, успех инклюзивного дошкольного образования зависит от наличия в штатах специалистов, специальных психологов, учителей-дефектологов, учителей-логопедов, от уровня подготовленности воспитателей в решении задач инклюзии, а также от уровня мотивации родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, заинтересованность которых в совместном с детским садом сопровождении своих детей должна быть на высоте. Именно от качества взаимодействия психолога, педагогов и родителей будет зависеть то, как сложится индивидуальная траектория развития ребенка с ОВЗ [6; 9]. Характерную специфику образовательного процесса определяют особые образовательные потребности, как общие для всех категорий детей с ОВЗ, так и специфические, присущие отдельной категории детей, в которых достаточно сложно разобраться воспитателю [1; 5]. Поэтому для воспитателя общеобразовательной дошкольной организации привычные образовательные задачи в условиях инклюзивной практики трансформируются порой в проблемы такой сложности, решение которых становится недоступным, что приводит к неуверенности в своих силах. В этом случае очень важна поддержка со стороны специалистов.

Особые трудности мы связываем, с одной стороны, с необходимостью пре-

творить в жизнь те изменения, которые должны произойти в образовательном процессе в связи с требованиями ФГОС дошкольного образования, а с другой – обеспечить качество образования на основе этих изменений, как в отношении детей с ОВЗ, так и здоровых детей. Например, колоссальные сложности испытывают воспитатели, которым одновременно необходимо реализовывать основную общеобразовательную программу для детей с нормальным ходом психофизического развития и адаптированную основную общеобразовательную программу для детей с ОВЗ (далее – АООП) той или иной нозологии, которые все дети в заданном объеме и в предписанные сроки должны успешно освоить.

Другой проблемой, также являющейся очень непростой, становится организация взаимодействия на уровне «взрослый – ребенок», которое должно выстраиваться в новом формате партнерских отношений [7]. Пока мы вынуждены констатировать, что переход на этот уровень происходит очень сложно, не только для воспитателя и родителей, но в том числе и для специалистов. Представить себе, что процесс взаимодействия с ребенком должен выглядеть как-то иначе, педагогу, вписавшемуся в сложившуюся традиционную систему межличностных отношений, оказалось затруднительно. Установившийся порядок взаимодействия взрослых с детьми воспринимается многими педагогами вполне естественным.

Следующей проблемой в рамках обеспечения качественной индивидуализации образования в условиях инклюзивной практики мы связываем с требованиями ФГОС дошкольного образования к образовательным результатам в виде целевых ориентиров «на выходе» из раннего и дошкольного возраста, которые, по нашему твердому убеждению, необходимо конкретизировать в целевом разделе АООП с учетом возрастных особенностей, индивидуальных возможностей, способностей, интересов, особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Следует отметить, что конкретизация планируемых результатов может

быть осуществлена только дошкольной образовательной организацией, владеющей всей полнотой информации о своих воспитанниках с ОВЗ. Возможность достижения указанных планируемых результатов зависит от ряда факторов, в том числе:

- от характера, структуры и степени выраженности первичных нарушений (слуха, зрения, интеллекта, речи и др.);
- от наличия и степени выраженности вторичных нарушений: психофизических особенностей детей с ОВЗ, устойчивости целенаправленного поведения, сенсомоторных возможностей и др. Многочисленные вторичные нарушения значительно осложняют достижение детьми с ОВЗ планируемых результатов освоения АООП.

Сложности организации образовательного процесса с детьми дошкольного возраста с ОВЗ приводят к серьезным возражениям со стороны педагогов, направленным против инклюзивной практики. Как правило, именно воспитатели в своих высказываниях указывают на невозможность освоения программы детьми с ОВЗ в том темпе и в тех формах, которые предусмотрены ФГОС, невозможность предоставить каждому ребенку с ОВЗ индивидуальное внимание в ущерб остальным двадцати с лишним здоровым дошкольникам. Выход из этой ситуации мы видим в создании для ребенка с ОВЗ таких условий в группе, которые позволят обеспечить его индивидуальное поступательное развитие, к которым относятся: комплексный характер диагностики с целью изучения индивидуальных возможностей, способностей, интересов ребенка; создание гибкой развивающей предметно-пространственной среды; подбор адекватного личностным возможностям и способностям, особым образовательным потребностям ребенка с ОВЗ содержания, форм, методов и технологий индивидуализации образовательного процесса; организация разных видов деятельности детей с ОВЗ и управление ими с учетом деятельностного, личностно ориентированного подходов; подготовка педагогов к осуществлению индивидуализации коррекционного

обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ на основе ее системного характера.

ФГОС дошкольного образования дал стимул для рассмотрения и разработки проблемы осуществления мониторинга индивидуального развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Так, в разделе примерной основной общеобразовательной программы дошкольного образования «Развивающее оценивание качества образовательной деятельности по Программе» обозначено, что Программой предусмотрена система мониторинга динамики развития детей, динамики их образовательных достижений, основанная на методе наблюдения и включающая: педагогические наблюдения, педагогическую диагностику, связанную с оценкой эффективности педагогических действий с целью их дальнейшей оптимизации; детские портфолио, фиксирующие достижения ребенка в ходе образовательной деятельности; карты развития ребенка; различные шкалы индивидуального развития [15]. Такая оценка необходима для построения индивидуальной образовательной траектории, индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной образовательной программы [16; 17].

Обратимся к тезаурусу современной педагогики, представленной в литературе, касающегося таких понятий, как «индивидуальная образовательная траектория», «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная программа». К сожалению, сегодня использование данных понятий не всегда логически обосновано и содержательно адекватно их смысловому контексту.

Если рассматривать эти понятия с точки зрения решения образовательных задач, то траектория – это ретроспектива движения по образовательной среде, а программа и маршрут – перспектива этого движения. Причем, чтобы понятия имели разное содержание, есть смысл считать программу подробно прописанным планом действий, а маршрут – в виде контрольных точек, оставляя свободу реализации движения между ними [18].

Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского содержание образования рассматривается как система средств мышления, способов действий, присвоение которых и составляет суть образовательного процесса. Степень, в какой ребенок такими средствами овладевает, и будет мерой его продвижения, мерой его индивидуального развития. Измерение индивидуального развития связано при этом не с объемом усвоенной ребенком информации, а с качественными изменениями его деятельности и, прежде всего, игровой, новыми ресурсами, которые у него появляются или не появляются, уровнем освоения культурной практики, культурного действия, которыми он овладевает или не овладевает. Такой подход позволяет оценить уровень актуального развития ребенка в данный момент и зону его ближайшего развития, осознанно поставить новую педагогическую задачу [11]. Выделение уровней освоения действия перцептивного, умственного, моторного и т.д. позволяет видеть динамику развития, которое проявляется в развитии действий ребенка.

Система оценки качества образования детей дошкольного возраста позволяет существенно изменить отношения между субъектами образовательных отношений (психологом и педагогами, педагогами и родителями, педагогами методических объединений) и обеспечить повышение качества работы образовательных организаций. Здесь важно подчеркнуть, что именно динамические срезы позволяют прогнозировать и проектировать образовательную деятельность [2; 8; 19]. Умение определять динамику развития ребенка становится одной из ключевых компетенций педагога дошкольной образовательной организации. Сегодня и для учителя-дефектолога, и для учителя-логопеда, и для воспитателя важно понимать, как построить образовательный процесс так, чтобы каждый ребенок проявлял динамику в своем развитии. В связи с этим изменяется и миссия руководителя дошкольной образовательной организации, который должен создать условия для профессионального

роста педагога, способного обеспечить развитие каждого ребенка.

В то же время практика показывает, что в большинстве случаев педагоги не способны организовать образовательный процесс таким образом, чтобы обеспечить динамику развития каждого ребенка в различных видах детской деятельности. Поэтому важно планировать с каждым педагогом конкретные, понятные педагогу, задачи его профессионального развития в этом направлении, обеспечивая при этом качественное взаимодействие между специалистами разных профилей для совместного решения этой сложной проблемы.

Результаты диагностики индивидуального развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья позволяют увидеть не только слабые стороны профессиональной деятельности того или иного педагога, но и выявить те стороны его деятельности, которыми он хорошо владеет, что может быть основой для обобщения опыта работы и его диссеминации.

Организация взаимодействия педагогов по анализу результатов изучения динамики индивидуального развития ребенка и планированию следующего шага развития делает систему деятельности педагогов мобильной, отвечающей на актуальные вопросы, позволяет существенно изменить качество дошкольного образования в лучшую сторону.

Отметим, что диагностические данные важны не сами по себе, а необходимы для построения программы коррекционно-развивающей работы с ребенком с опорой на зону его ближайшего развития, что дает шансы взрослому организовать процесс своего взаимодействия с ребенком так, чтобы «шаг в развитии» ребенком был сделан. Для этого необходимо обеспечить следующие условия:

- установление партнерского взаимодействия взрослого с ребенком, который становится полноправным субъектом образовательных отношений;
- предоставление ребенку возможности самостоятельной деятельности, осуществляемой при поддержке взрослого;

- присвоение ребенком в деятельности тех способов, которые реализуются совместно со взрослым, и через рефлексию собственных и совместных способов деятельности;

- вариативность совместных действий по преодолению проблемной ситуации, когда развитие может происходить одновременно по нескольким направлениям, или, как писал Л.С. Выготский, «один шаг в обучении может дать сто шагов в развитии» [3, с. 320];

- формирование у ребенка способности видеть и преодолевать собственные трудности, т.е. развитие и укрепление в нем уверенности в собственных возможностях, что является важным и ценным ресурсом для инклюзивной практики.

Остановимся на решении проблемы создания гибкой развивающей предметно-пространственной среды как одного из условий качественной индивидуализации образовательного процесса в группе комбинированной направленности. Здесь необходимо сказать, что коррекционно-развивающая среда является важным реабилитационным и социально-адаптивным средством воспитания и развития детей с ОВЗ и имеет существенное отличие от предметно-развивающей среды дошкольных организаций общего вида. Ряд принципов, определяющих коррекционную направленность предметно-развивающей среды, были выделены Л.И. Плаксиной и Л.С. Сековец [12]:

- превентивная направленность: предупреждение появления отклонений в психофизическом развитии ребенка за счет социально-адаптивных способов его взаимодействия со взрослыми и сверстниками, специальным дидактическим, игровым и бытовым материалом;

- пропедевтическая направленность: поэтапное введение ребенка в информационное поле со специальным оборудованием для реализации задач сенсорного, моторного, интеллектуального развития, психоэмоциональной разгрузки, социальной ориентировки и др.;

- компенсаторная направленность: активизация сохранных анализаторов, мышления, речи, памяти на основе спе-

циально организованной развивающей предметно-пространственной среды;

- коррекционная направленность: коррекция вторичных нарушений в психофизическом развитии детей с ОВЗ с использованием специального образовательного материала.

Специфическим условием сопровождения ребенка с ОВЗ является наличие адаптированных материалов. Их адаптация может осуществляться индивидуально для конкретного ребенка, а также для работы с группой детей, имеющих сходные особенности. К наиболее распространенным способам адаптации образовательного материала и самих заданий для работы с детьми можно отнести: упрощение инструкции к заданию; индивидуализацию стимульных материалов;

использование дополнительной визуализации, позволяющей лучше понять содержание материала, задания; сокращение объема заданий при сохранении уровня их сложности; упрощение материала, содержания задания и др.

Таким образом, индивидуализация образовательного процесса отражает его нацеленность на личность, удовлетворение особых образовательных потребностей, учет индивидуальных возможностей и способностей, персональных особенностей деятельности, т.е. принятие во внимание особенностей каждого ребенка с ОВЗ, что позволяет дошкольной образовательной организации идти по пути достижения качества образования дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной практики.

Библиографический список

1. Буковцова, Н.И. Учет особых образовательных потребностей учащихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы: проблемы и пути их решения [Текст] / Н.И. Буковцова, Л.А. Ремезова // Бюллетень Учебно-методического объединения вузов РФ по психолого-педагогическому образованию. – 2012. – №1. – С. 114–120.
2. Веракса, Н.Е. Мониторинг достижения ребенком планируемых результатов освоения программы: подготовительная к школе группа [Текст] / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 40 с.
3. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–361.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. Т.А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
5. Гончарова Е.Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] / Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики РАО, 2002. – Вып. № 5. – Режим доступа: URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> – [Дата обращения: 15.07.2015].
6. Инклюзивное образование. Выпуск 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду [Текст] / отв. ред. Т.Н. Гусева. – М.: Школьная книга, 2010. – 240 с.
7. Короткова, Н.А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста [Текст] / Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2015. – 208 с.
8. Короткова, Н.А. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах [Текст] / Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2002. – 43 с.
9. Межведомственный комплексный план по вопросам организации дошкольного и общего образования и создания специальных условий для получения образования детьми-инвалидами и детьми с ограниченными возможностями здоровья 2016–2017 годы. Утвержден Правительством Российской Федерации 27 июня 2016 г. № 4491 п-П8.
10. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, рекомендованная ВОЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85930/1/9241545445_rus.pdf
11. Обухова Л.Ф. Зона ближайшего развития: пространственно-временная модель [Текст] / Л.Ф. Обухова, И.А. Корепанова // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 13–26.

12. Плаксина, Л.И. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида [Текст]: учебно-методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: ЗАО «Элти-Кудиц», 2003. – 112с.

13. Постановление правительства Российской Федерации «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы» (с изменениями на 31 марта 2017 года).

14. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. №1155 г. Москва «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

15. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2/15).

16. Разработка и реализация индивидуальной образовательной программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе [Текст]: методические рекомендации для учителей начальной школы / под. ред. Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 84 с.

17. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2011. – 373 с.

18. Улановская, К.А. Индивидуализации образования и индивидуальная образовательная траектория: сущность понятий [Текст] / К.А. Улановская // Экономика и социум. – 2014. – №3(12). – С. 564–571.

19. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

20. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года.

References

1. Bukovtova N.I., Remezova L.A. Consideration of special educational needs of students with HIA in the conditions of general education school: problems and ways to solve them. *Bulleten Uchebon-Methodicheskogo Obiedinenia Vuzov Rossii po Psikhologo-Pedagogicheskomu Obrazovaniu*, 2012. №1. P. 114–120. [in Russian].

2. Veraksa N.E., Veraksa A.N. *Monitoring of the child's achievement of the planned results of the program's development: Preparatory group for school*. М.: MOSAIKA-SINTEZ, 2011. P. 40. [in Russian].

3. Vygotsky L.S. Thinking and Speech. *Collected Works. Com: in 6 vol. Vol. 2*. М.: Педагогика, 1982. P. 5–361. [in Russian].

4. Vygotsky L.S. *Collected Works: 6 vols. T. 5. Fundamentals of Defectology*. Ed. T.A. Vlasova. М.: Педагогика, 1983. P. 368. [in Russian].

5. Goncharova E.L., Kukushkina O.I. A child with special educational needs. *Almanakh Instituta Korrektsionnoi Pedagogiki RAO*, 2002. № № 5. Available at: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami> - [in Russian].

6. *Inclusive education. Issue 4. Methodological recommendations on the organization of inclusive educational process in kindergarten*. Ed. T.N. Guseva. М.: Tsentr "Shkolnaia Kniga", 2010. P. 240. [in Russian].

7. Korotkova N.A. *Educational process in groups of children of senior preschool age*. М.: Linka-Press, 2015. P. 208. [in Russian].

8. Korotkova N.A. *Monitoring the development of children in preschool groups*. М.: Linka-Press, 2002. P. 43. [in Russian].

9. *Inter-departmental complex curriculum on the issues of organization of pre-school and general education and creating special conditions for educating invalid children and with special health needs for 2016–2017*. Approved by the Government of the Russian Federation on 27 June 2016 r. № 4491 p-P8. [in Russian].

10. *International Classification of Functioning, Disability and Health, recommended by WHO*. Available at: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/85930/1/9241545445_eng.pdf. [in Russian].

11. Obukhova L.F., Korepanova I.A. Zone of proximal development: spatio-temporal model. *Voprosy psikhologii*, 2005. № 6. P. 13–26.

12. Plaksina L.I., Sekovets L.S. *Correction-developing environment in preschool educational institutions of compensating type: Educational-methodical manual*. M.: ZAO Elti-Kudits, 2003. P. 112. [in Russian].
13. *Decree of the Government of the Russian Federation on approving the state program of the Russian Federation "Development of Education" for 2013–2020* (as amended on March 31, 2017). [in Russian].
14. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (Ministry of Education and Science of Russia) of October 17, 2013, No. 1155 Moscow "On the approval of the federal state educational standard of pre-school education." [in Russian].
15. *Approximate basic educational program of preschool education*. Approved by the decision of the federal educational and methodological association for general education (Minutes No. 2/15 of May 20, 2015). [in Russian].
16. Development and implementation of an individual educational program for children with disabilities in primary school. Methodical recommendations for primary school teachers. Ed. E.V. Samsonovoy. M.: MGPPU, 2012. P. 84. [in Russian].
17. *Theory and practice of assessing the child's mental development: preschool and junior school age*. N.Ya. Semago, M.M. Semago. St. Petersburg: Rech, 2011. P. 373. [in Russian].
18. Ulanovskaya K.A. Individualization of education and individual educational trajectory: the essence of concepts. *Economika i sotsium*, 2014. № 3 (12). P. 564–571. [in Russian].
19. Unt I.E. *Individualization and differentiation of training*. M.: Pedagogika, 1990. P. 192. [in Russian].
20. Federal Law "On Education in the Russian Federation" of 29.12.2012 N 273-FZ. [in Russian].

Сведения об авторах:

Ремезова Лариса Асхатовна,

кандидат педагогических наук, доцент,
 профессор кафедры специальной педагогики
 и специальной психологии,
 факультет психологии и специального
 образования,
 Самарский государственный
 социально-педагогический университет,
 г. Самара, Российская Федерация.
E-mail: remezowa@mail.ru

Ковалева Татьяна Александровна,

заведующий МДОУ «Центр развития
 ребенка – детский сад №121»,
 г. Самара, Российская Федерация.
E-mail: remezowa@mail.ru

Information about the authors:

Remezova Larisa Askhatovna,

Candidate of Sciences (Education),
 Academic Title of Associate Professor,
 Professor, Department of Special Pedagogy
 and Special Psychology
 Faculty of Psychology and Special Education,
 Samara State University of Social Sciences and
 Education,
 Samara, Russia.
E-mail: remezowa@mail.ru

Kovaleva Tatyana Aleksandrovna,

Head,
 "Child Development Center – kindergarten № 121",
 Samara, Russian Federation.
E-mail: remezowa@mail.ru

АДАПТИВНАЯ СИСТЕМА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА: УЧЕТ СТИЛЕВЫХ ТИПОЛОГИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ¹

В статье рассматриваются вопросы, связанные с педагогическим проектированием математической подготовки студентов высших учебных заведений. Дано определение адаптивной системы математической подготовки студентов, приведен сравнительный анализ традиционной и адаптивной систем обучения. Приведено описание основных моделей стилей учения: модель Колба, модель Хани и Мамфорда, модель Грегорка, модель VARK, модель Фельдер-Сильверман и модель целостного мозга. Предложен алгоритм педагогического проектирования адаптивной системы математической подготовки в условиях электронной информационно-образовательной среды на основе учета стилевых типологий обучающихся.

Ключевые слова: математическая подготовка, адаптивная система, стили учения, электронная информационно-образовательная среда, образовательный процесс, вуз, студенты.

V.I. Toktarova

ADAPTIVE SYSTEM OF MATHEMATICAL TRAINING OF THE UNIVERSITY STUDENTS: ACCOUNTING OF STYLE TYPOLOGIES²

The article considers pedagogical modeling in mathematical training of university students. The author defines the concept of adaptive system of students' mathematical training and makes a comparative analysis of the systems of traditional and adaptive learning. The description of main learning style models (Kolb's Experiential Learning Model, Honey & Mumford Learning Styles Model, Gregorc's Mind Style Model, VARK Learning Style Model, Felder-Silverman Teaching Style Model, Whole Brain Model) was also given. The study suggests the algorithm of pedagogical modeling for adaptive system of mathematical training within electronic educational environment based on accounting of students' style typologies.

Key words: mathematical training, adaptive system, learning styles, electronic educational environment, educational process, university, students.

Стремительное развитие многоуровневого образования, широкое внедрение электронных и мобильных образовательных программ и стандартов предполагает наличие и предоставление широкого спектра альтернатив, среди которых обучающийся сможет сделать выбор исходя из его собственных возможностей и способностей, потребностей рынка труда.

Личностная направленность математической подготовки студентов вузов способствует переосмыслению дидактических приемов, применяемых в высшей школе, особенно в условиях функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза [4]. Содержание современного математического образования должно быть направлено на

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ (грант № 27.8640.2017/8.9).

² The research is conducted with financial support from the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (grant No. 27.8640.2017/8.9).

развитие профессионально-личностных качеств обучаемого, образовательные технологии должны опираться на механизмы адаптации к индивидуальным особенностям студентов, стратегия обучения должна учитывать внутреннюю мотивацию обучаемого и целевые установки обучения, а также быть построенной на основе нелинейной технологии.

Адаптивная модель математической подготовки студентов основана на идее приоритетности развития самого обучаемого. При ее проектировании научные знания, в первую очередь, рассматриваются как средство развития личности, и затем – как объект изучения. Целью математической подготовки является развитие и коррекция обучаемости как познавательной способности; субъект-субъектных отношений; личностных характеристик субъекта обучения.

При этом *адаптивная система математической подготовки студентов вузов* представляет собой открытую динамическую систему:

- включающую совокупность взаимосвязанных компонентов – субъектов образования;

- направленную на удовлетворение обучающимися профессионально-личностных и социальных потребностей в математических знаниях, умениях, навыках и компетенциях;

- характеризующуюся приспособлением к конкретным условиям протекания процесса обучения в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся и необходимых критериев, направленных на совершенствование и улучшение качества обучения.

Построение процесса обучения студентов математике в адаптивной системе предоставляет возможность выстроить умственную деятельность каждого обучаемого в соответствии с их индивидуальными особенностями и заданными требованиями, что достигается четким определением цели и этапов деятельности, методов и средств, содержания обучения и образовательных технологий (табл. 1).

Табл. 1. Сравнительная характеристика математической подготовки студентов в различных образовательных системах

Наименование показателя	Традиционная система математической подготовки студентов вуза	Адаптивная система математической подготовки студентов вуза
1	2	3
Цель обучения	Подготовка специалиста, обладающего фундаментальными знаниями и компетенциями по своей специальности / направлению подготовки	Подготовка специалиста, обладающего фундаментальными знаниями и компетенциями по своей специальности / направлению подготовки, способного к саморазвитию и самообразованию
Направленность («вектор») обучения	От системы знаний к объекту обучения. Математическое знание как объект изучения	От субъекта обучения к содержанию знаний и технологиям обучения. Математическое знание как средство развития личности студента и как объект изучения
Условия обучения	Образовательный процесс ориентирован на создание одинаковых условий для всех студентов	Обучающийся является субъектом познания, самостоятельно определяет индивидуальную траекторию в процессе обучения
Характер обучения	Процесс обучения заключается в интериоризации нормативной деятельности	Выявление собственного стиля учения на основе диагностики личностных качеств обучающегося
Учет субъективного опыта обучающегося	В процессе обучения осуществляется преимущественно информационная функция, не зависящая от субъективного опыта обучающегося	Диагностика субъективного опыта и предшествующего фундамента знаний определяет содержание математической подготовки студента

Адаптивная система математической подготовки студентов вуза: учет стилевых типологий обучающихся

1	2	3
Определение объема знаний	Устанавливается одинаковый для всех студентов объем знаний и подбирается соответствующий учебный материал	Устанавливается объем знаний, рассчитанный для каждого студента с учетом его способностей, мотивов, возможностей, интересов и др.
Построение траектории изучения учебного материала	Преподаватель последовательно задает темы прохождения учебного материала	Темы прохождения учения согласуются в соответствии с познавательными особенностями студента
Роль преподавателя (обучающего)	Наблюдается авторитаризм преподавателя (обучающего)	Учение рассматривается как процесс развития (саморазвития) обучающегося с учетом его способностей. Преподаватель выступает в большей части в качестве тьютора (помощника)
Характер взаимодействия участников педагогического процесса	Студент как объект обучения. Деятельность преподавателя направлена на регулирование деятельности студента	Студент – активный субъект учебного процесса, связан с преподавателем совместной деятельностью
Ориентация на формы обучения	Ориентация на коллективную и фронтальную работу	Ориентация на самостоятельную работу, самостоятельный поиск и самостоятельные открытия
Методы обучения	Репродуктивные методы обучения. Работа сводится к «натаскиванию» студентов на решение задач одного вида, другого вида и т.д.	Выявление стиля учения студента и на его основе определение стратегии обучения, подбор соответствующих методов обучения
Содержание образования	Инвариантность содержания. В курсе математики преимущественно предусматриваются: тренировочные и обучающие задачи; задачи на распознавание и доказательство	Вариативность, гибкость содержания в рамках стандарта. Студент самостоятельно выбирает тип задач, которые он будет решать: тренировочные, обучающие, поисковые, проблемные, творческие; на распознавание, конструирование, доказательство, исследование, преобразование
Профессиональная направленность математического содержания образования	Формирование у студентов системы математического знания, которое в дальнейшем будет использоваться в профессиональной деятельности	Подбор математических заданий и учебных примеров в зависимости от будущей профессиональной деятельности обучающегося
Контроль	Жесткая система контроля со стороны преподавателя	Применение разнообразных форм контроля и самоконтроля, в т.ч. непрерывный педагогический мониторинг

Таким образом, сегодня стратегическое направление повышения качества математической подготовки студентов вузов определяется нами как перевод процесса обучения в адаптивную систему, в которой личность обучающегося находится в центре постоянного внимания, является системообразующим фактором обучения, направлена на все-

стороннее развитие, а учебная деятельность характеризуется познавательно-развивающей.

Педагогическое проектирование адаптивной системы математической подготовки студентов предполагает учет индивидуальных особенностей обучающихся и мотивов, на основании которых будет производиться подбор стратегии,

форм и методов обучения, формирование содержания обучения. Одним из таких основополагающих критериев адаптации является стиль учения (*learning style*).

Под *стилем учения* будем понимать совокупность устойчивых познавательных и поведенческих факторов личности, характеризующих особенности восприятия им учебного материала и реакции на учебные ситуации.

Учеными были исследованы различные направления теории стилей: классификация стилей обучения (Д.А. Колб, П. Хани, А. Мамфорд, М.А. Холодная, Е.А. Климов и др.), теории учебных стилей и индивидуальной учебной деятельности (Э. Грегорк, М.Т. Громкова, А.Б. Збанацкая, С.И. Змеев, М.К. Кабардов, И.А. Колесникова, Б.Л. Ливер, М. Ноулз, М.А. Холодная, П. Хони и др.); исследование подходов к учению / учебной деятельности (П. Бриггс, Д. Колб, А. Майерс, Н. Энвисл и др.) и др.

Каждому человеку характерен свой стиль обучения. С его помощью можно подобрать индивидуальные технологии обучения студента и самообучения. Существует большое количество моделей стилей учения, базовыми из них являются следующие.

Модель Колба (Kolb's Experiential Learning Model) определяет обучение как способ образования знания через преобразование опыта [10] и рассматривается как познавательный цикл, состоящий из четырех частей: конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактная концептуализация и активное экспериментирование. Стиль учения складывается из двух составляющих: способа сбора информации и способа реакции на учебную информацию и ее оценки. На основе сочетания каждого из двух способов и составляющих выделяют четыре основных стилевых типа обучающихся: дивергенты, ассимиляторы, конвергенты и аккомодаторы.

Логическое продолжение исследований Д. Колба нашло свое отражение в *модели Хани и Мамфорда (Honey & Mumford Learning Styles Model)* [9],

которые, модифицировав цикл обучения по модели Колба, предложили свой вариант основных стилевых типологий обучающихся: деятели, мыслители, теоретики и прагматики.

Модель Грегорка (Gregorc's Mind Style Model) стиль учения определяет в зависимости от способа познания: конкретный опыт или абстрактные знания; стратегии учения: последовательный или случайный характер [7]. Выделяются четыре базовых стиля обучения: конкретно-последовательный, абстрактно-последовательный, абстрактно-случайный и конкретно-случайный.

В соответствии с *моделью VARK (VARK Learning Style Model)*, разработанной Н. Флемингом [6], процесс обучения основывается на индивидуально-психологических характеристиках познавательной структуры личности, предрасположенности к использованию способов взаимодействия обучаемого с учебной информацией. Классификация обучаемых проводится на основе каналов восприятия учебной информации: визуалы, аудиалы, дигиталы и кинестетики.

Модель Фельдер-Сильверман (Felder-Silverman Teaching Style Model) строится на основе предпочтений обучающихся в зависимости от способа сбора и обработки информации, основана на четырех факторах с двумя противоположными значениями [5]: визуальные и вербальные, действующие и мыслящие, чувствующие и интуитивные, последовательные и целостные.

Модель целостного мозга (Whole Brain Model) основывается на анализе индивидуальных (правополушарное, левополушарное) и организационных (концептуальное, эмпирическое) предпочтений в мышлении [8]. Модель состоит из четырех квадрантов, каждый из которых связан с определенным стилем мышления. Выделяются следующие стили: квадрант А: теоретики; квадрант В: организаторы; квадрант С: гуманитарии, квадрант D: новаторы.

Представим краткую характеристику стилевых типологий в табл. 2.

Табл. 2. Особенности стилевых характеристик личности

Тип	Характеристика типа личности
1	2
Модель Колба (Kolb's Experiential Learning Model)	
Дивергенты	<ul style="list-style-type: none"> – Получение конкретного опыта; – способность видеть полную картину; – генерация новых идей и альтернативных решений; – склонность к творчеству, развитое воображение
Ассимиляторы	<ul style="list-style-type: none"> – Объединение наблюдений и концептуализации; – способность создавать теории и концепции; – абстрактное мышление, индуктивное рассуждение; – обработка больших объемов информации
Конвергенты	<ul style="list-style-type: none"> – Объединение абстрактного мышления и активного экспериментирования; – дедуктивное рассуждение; – воплощение теоретических идей на практике; – построение различных моделей
Аккомодаторы	<ul style="list-style-type: none"> – Объединение активного экспериментирования и получения практического опыта; – решение проблем интуитивно; – спонтанность, склонность идти на риск
Модель Хани и Мамфорда (Honey & Mumford Learning Styles Model)	
Деятели	<ul style="list-style-type: none"> – Активное экспериментирование; – широкие взгляды и открытость новым идеям; – склонность сначала делать, потом думать; – спонтанность, столкнувшись с проблемой, полностью бросают все силы на ее решение
Мыслители	<ul style="list-style-type: none"> – Рефлексивное наблюдение за деятельностью других; – рассмотрение проблемы с различных сторон; – анализ собственного опыта, тщательное продумывание; – оттягивание принятия окончательного решения
Теоретики	<ul style="list-style-type: none"> – Создание теорий и логические концепции для объяснения наблюдений; – аналитическая работа, выстраивание четких логических последовательностей событий; – систематизация и интеграция наблюдения в теории; – стремление к порядку и структурированности
Прагматики	<ul style="list-style-type: none"> – Проверка конкретных новых идей на практике; – принятие решений и разрешение проблем; – практичность и восприимчивость; – обучение в деятельности; – экспериментирование, а не размышление
Модель Грегорка (Gregorc's Mind Style Model)	
Конкретно-последовательные	<ul style="list-style-type: none"> – Конкретный мир физических чувств; – логические умозаключения, конкретность; – трудолюбие и аккуратность, стабильность и упорство; – детальность, внимательное отношение к фактам; – строгая последовательность действий
Абстрактно-последовательные	<ul style="list-style-type: none"> – Абстрактный мир интеллекта, основанный на конкретном мире; – аналитический склад ума; – склонность запоминать большие объемы текста; – объективность, тщательность и логичность
Абстрактно-случайные	<ul style="list-style-type: none"> – Абстрактный мир чувств и эмоций; – инновационная, нестандартная практика; – хорошо развитое воображение; – спонтанность и гибкость

1	2
Конкретно-случайные	<ul style="list-style-type: none"> – Конкретный мир действия и абстрактный мир интуиции, созидательность и ведомость инстинктами; – быстрое улавливание сути идей; – способность видеть полную картину; – обладание развитой интуицией, новаторство
Модель VARK (VARK Learning Style Model)	
Визуалы	<ul style="list-style-type: none"> – Предпочтение использовать в процессах переработки информации образные стратегии; – опора на визуальный мир, зрительную память; – лучшее усвоение материала в графическом / наглядном виде
Аудиалы	<ul style="list-style-type: none"> – Предпочтение использовать в процессах переработки информации устную речь, звуки; – лучшее усвоение учебного материала посредством аудиолекций и вебинаров, обсуждений и дискуссий
Дигиталы	<ul style="list-style-type: none"> – Предпочтение использовать в процессах переработки информации вербальные стратегии; – лучшее усвоение учебного материала, представленного при помощи символов и знаков
Кинестетики	<ul style="list-style-type: none"> – Предпочтение использовать в процессах переработки информации перцепторный принцип; – лучшее усвоение материала при помощи тактильных ощущений; – практический опыт
Модель Фельдер–Сильверман (Felder –Silverman Teaching Style Model)	
Визуальные / Вербальные	<ul style="list-style-type: none"> – Предпочтение пользоваться в процессах переработки информации графическую и образную информацию / лучшее усвоение учебного материала при использовании слов в письменном и устном виде, проговаривая и записывая учебный материал
Действующие / Мыслящие	<ul style="list-style-type: none"> – Усвоение через активное экспериментирование и практику, предпочтение сначала сделать и после оценить результат / предпочтение усвоения новой информации в спокойной обстановке; работа в одиночку, всестороннее обдумывание каждого шага
Чувствующие / Интуитивные	<ul style="list-style-type: none"> – Работа с фактами и деталями, проведение экспериментов; аккуратность, внимательность, неплохая память / предпочтение работать с абстрактными идеями, теориями; нестандартная практика и инновационные подходы; развитое воображение
Последовательные / Целостные	<ul style="list-style-type: none"> – Восприятие информации постепенное и непрерывное, пошаговое и используя логику, линейные рассуждения и анализ; постепенное выстраивание полной картины / усвоение стремительными темпами, скачками; предпочтение решать сложные задачи нестандартными методами; представление полной картины, интегрируя и синтезируя отдельные знания
Модель целостного мозга (Whole Brain Model)	
Квадрант А: Теоретики	<ul style="list-style-type: none"> – Логическое мышление, рациональность и реалистичность; – стремление к анализу фактов, точной информации и познанию сущности явлений; – склонность к критическим размышлениям и логике
Квадрант В: Организаторы	<ul style="list-style-type: none"> – Планирование, тщательное упорядочение фактов и структурирование; – организованность, детальность, консерватизм, последовательность; – избегание рисков и стремление к стабильности, следованию правилам и процедурам
Квадрант С: Гуманитарии	<ul style="list-style-type: none"> – Обладание интуитивным мышлением; – присутствие межличностных отношений; – эмоциональность, отзывчивость, доверчивость, – внимательное отношение к другим людям, предпочтение взаимодействовать с ними, учить

1	2
Квадрант D: Новаторы	– Концептуализация и интегрирование фактов и структур, предпочтение экспериментировать; – способность видеть целостную картину, а не отдельные ее детали; творческое воображение; – любознательность, артистичность, импульсивность; – склонность к риску и нарушению правил

Таким образом, исследовав и проанализировав особенности стилевых моделей, было выяснено, что каждая из них включает в себя конкретную область факторов, но при этом они могут пересекаться. Так, например, конкретно-абстрактная характеристика обучающегося соответствует как модели Колба, так и Грегорка, активно-рефлексивная – Колба и Фельдер-Сильверман. Последовательная составляющая присутствует в моделях Грегорка и Фельдер-Сильверман, визуальная – в моделях VARK и Фельдер-Сильверман и т.д.

Учет различных факторов зависит от целей и задач применения моделей. Для определения стилевой типологии по каждой модели существуют специальные диагностические методики.

Некоторые обучающиеся обладают характеристиками более чем одного стиля, но при этом более комфортно себя ощущают при обучении методами и образовательными технологиями, которые соответствуют их доминирующему стилю. Вследствие чего возникает острая проблема взаимной адаптации стилей учения и стилей преподавания, проблема несовпадения стиля учения студента с различными аспектами образовательной среды – «конфликт стилей» [1]. Для его разрешения и снятия предлагаются следующие стратегии:

- приведение в соответствие с учебными предпочтениями обучающихся выбор средств и методов, форм обучения и др. (в основном за счет создания однородных групп, разработки однородных учебных материалов);
- создание образовательной среды, в рамках которой обучающиеся с различной стилевой типологией смогут выбрать соответствующую их стилевым

особенностям траекторию обучения, при этом осваивая по мере своего интеллектуального развития и другие стили учения [3].

Данная проблема разрешима в условиях реализации обучения в рамках функционирования электронной информационно-образовательной среды (ИОС) вуза. При этом педагогическое проектирование адаптивной системы математической подготовки в ИОС должно состоять из следующих этапов.

1 этап. Диагностика стилевых типологий обучающихся. Для получения более полной картины о стилевых предпочтениях обучающегося необходимо использовать комплекс моделей стилей, так как ни одна модель в отдельности не отражает и не позволяет выстроить эффективную и подходящую стратегию обучения в полной мере.

2 этап. Детализация стилевых характеристик обучаемого. Конкретизация результатов диагностики стилевых типологий обучающихся по каждой стилевой модели позволяет выявить их взаимопересечения и провести структурирование, к примеру, в соответствии с классификацией [3]: *стили кодирования информации* (средства воспроизведения окружающего мира в ментальном опыте обучающегося): визуальный, словесно-речевой, предметно-практический, сенсорно-эмоциональный; *стили переработки информации* (когнитивные стили): анализ, структурирование, категоризация, прогнозирование, концептуализация, импульсивность, рефлексивность и др.; *стили постановки и решения проблем* (индивидуальные способы выявления и формулирования проблемной ситуации, а также способы поиска средств ее разрешения): адаптивный, эвристический, исследовательский, инновационный, смыс-

лопорождающий; *стили познавательного отношения к миру* (индивидуальные формы познавательного отношения к окружающему миру и самому себе как субъекту познавательной деятельности): эмпирический, конструктивно-технический, рационалистический, рефлексивно-медитативный, хаотический.

3 этап. Формирование профиля обучаемого на основе стилевых типологий. Профиль (модель, портрет) обучаемого включает в себя совокупность фактов об обучаемом, описывает все его характеристики и признаки личностных стилевых особенностей, индивидуальных качеств и способностей, предпочтений и т.д.

4 этап. Определение и подбор образовательных технологий, средств и методов обучения в зависимости от доминирующих стилей учения. На основе характеристик профиля обучаемого строится подходящий педагогический сценарий обучения. При его проектировании учитываются следующие адаптивные критерии в зависимости от доминирующих стилей учения и предпочтений студента: вид представления учебного материала (текстовое описание, видеозаписи, аудиолекции, практикумы и тренажеры), уровень сложности учебного материала, (начальный, средний, высокий), объем учебного материала (краткое ознакомление, подробное изучение), стратегия подачи учебного материала (фрагменты небольшого объема, полное предоставление учебного элемента, последовательное изложение), педагогические приемы (предоставление методических рекомендаций и инструкций, создание проблемных ситуаций, игры и симуляции, построение плана обучения, организация связи с экспертами, ведение записей и т.п.), формы организации учебной дея-

тельности (теоретическое обучение, выполнение лабораторно-практических работ, подготовка к зачету, экзамену, комплексное изучение курса), темп обучения (ускоренный, обычный, медленный) и др. [2].

5 этап. Формирование и предоставление адаптивного учебного материала студенту. Для перевода студента в адаптивную систему обучения необходимо дидактически переработать учебный материал в зависимости от критериев: каждый учебный элемент оформить в следующих вариантах: текстовом, графическом в виде схем и моделей, аудио и видео; произвести деление их на фрагменты необходимого объема, сложности; сгруппировать для организации различных форм учебной деятельности и т.д. Данный процесс является трудоемким, но впоследствии позволит повысить эффективность и качество математической подготовки студентов вуза [11].

Рассматривая алгоритм реализации той или иной модели стилей учения, становится важным, какая именно педагогическая концепция будет выбрана и заложена в основу проектирования электронной информационно-образовательной среды вуза, поскольку различные технологии по-разному актуализируют различные стилевые особенности обучаемых.

Таким образом, обучение студента в условиях адаптивной системы и разные стороны его многомерной психолого-педагогической реальности, всецело раскрывают механизмы индивидуальных различий в способах получения и кодирования информации, переработки учебного материала, постановки и решения учебных проблем и задач, и, следовательно, напрямую влияют на его успешность обучения математике.

Библиографический список

1. Ливер, Б. Лу. Обучение всего класса [Текст] / Б. Лу Ливер. – М.: Новая школа, 1995. – 48 с.
2. Токтарова, В.И. Педагогическое проектирование сценария обучения в электронной информационно-образовательной среде на основе познавательных стилей [Текст] / В.И. Токтарова, А.А. Пантурова // Высшее образование сегодня. – 2015. – №3. – С. 92–96.
3. Холодная, М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума [Текст] / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

4. Fedorova S.N., Toktarova V.I. Mathematical Background of Students at the Present Stage of Society Development: Importance, Model, Quality. *Proceedings of ADVED 2016 2nd International Conference on Advances in Education and Social Sciences*. 2016. P.489–492.

5. Felder R., Silverman L. Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, 1988. Vol. 78. №. 7. P. 674–681.

6. Fleming N.D. I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, in Zelmer, A., Research and Development in Higher Education. *Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*, HERDSA, 1995. Vol. 18. P. 308–313.

7. Gregorc A.R. *Style delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems, 1982. P. 182.

8. Herrmann N. *The Creative Brain, Insights into creativity, communication, management, education and self-understanding*. The Ned Herrmann Group, 1995.

9. Honey P., Mumford A. *Using your learning styles*. Maidenhead: Honey, 1986. P. 152.

10. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. 1984. Vol. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

11. Toktarova V.I., Panturova A.A. Learning and Teaching Style Models in Pedagogical Design of Electronic Educational Environment of the University. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6. № 3. P. 7.

References

1. Leaver, B. Lou. *Training the whole class*. M.: Novaja shkola, 1995. P. 48. [in Russian].

2. Toktarova, V.I., Panturova, A.A. Pedagogical designing of learning scenarios on the basis of cognitive styles in electronic educational environment. *Vyshee obrazovanie segodnja*. 2015. N3. Pp. 92-96. [in Russian].

3. Holodnaja, M.A. *Cognitive styles. About the nature of individual mind*. – SPb.: Piter, 2004. 384 p. [in Russian].

4. Fedorova S.N., Toktarova V.I. Mathematical Background of Students at the Present Stage of Society Development: Importance, Model, Quality. *Proceedings of ADVED 2016 2nd International Conference on Advances in Education and Social Sciences*. 2016. P.489–492. [in English].

5. Felder R., Silverman L. *Learning and Teaching Styles in Engineering Education*. Engineering Education, 1988. Vol. 78. № 7. P. 674–681. [in English].

6. Fleming N.D. I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom, in Zelmer, A., Research and Development in Higher Education. *Proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA)*, HERDSA, 1995. Vol. 18. P. 308–313. [in English].

7. Gregorc A.R. *Style delineator*. Maynard, MA: Gabriel Systems, 1982. P.182. [in English].

8. Herrmann N. *The Creative Brain, Insights into creativity, communication, management, education and self-understanding*. The Ned Herrmann Group, 1995. [in English].

9. Honey P., Mumford A. *Using your learning styles*. Maidenhead: Honey, 1986. P.152. [in English].

10. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. 1984. Vol. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. [in English].

11. Toktarova V.I., Panturova A.A. Learning and Teaching Style Models in Pedagogical Design of Electronic Educational Environment of the University. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. Vol. 6. № 3. P. 7. [in English].

Сведения об авторах:

Токтарова Вера Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент,
начальник управления научной
и инновационной деятельности
Марийский государственный университет,
г. Йошкар-Ола, Российская Федерация.
E-mail: toktarova@yandex.ru

Information about the authors:

Toktarova Vera Ivanovna,

Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Head, Department of Science and Innovations,
Mari State University,
Yoshkar-Ola, Russia.
E-mail: toktarova@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОСВЕЩЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ БИЛИНГВАЛЬНОГО АНАЛИЗА РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ¹

В статье дается методическое освещение результатов билингвального сопоставления синтаксического строя русского и татарского языков в аспекте совершенствования обучения русскому языку учащихся-билингвов в условиях развития национально-русского двуязычия. В статье обосновывается необходимость специального внимания на уроках русского языка к расхождениям в синтаксическом строе русского и татарского языков. Автор предлагает разработанную методику преодоления интерферентных ошибок учащихся, базирующуюся на данных сопоставительных исследований контактирующих языков.

Ключевые слова: русский язык, татарский язык, лингвометодический принцип, синтаксис, билингвальный анализ, двуязычие.

Z.F. Yusupova, M.M. Shakurova

METHODICAL DESCRIPTION OF THE RESULTS OF BILINGUAL ANALYSIS OF RUSSIAN AND TATAR LANGUAGES²

The article provides the methodical description of the results of bilingual mapping of syntactic structure of Russian and Tatar languages in the context of improving Russian language teaching to bilingual students for the development of Russian national bilingualism. The article states that special attention, in Russian language classes, should be paid to the differences in the syntactic structures of Russian and Tatar languages. The author suggests the methodology developed to overcome interference errors, based on data from the comparative research of contacting languages.

Key words: Russian language, Tatar language, linguistic method principle, syntax, bilingual analysis, bilingualism.

Бинарная сопоставительная характеристика (или билингвальный анализ) русского и татарского языков, разных по структуре, проводится уже с XIX века. Результаты сопоставления важны не только для типологии языков, но и для совершенствования практики обучения языкам (Н.З. Бакеева [2]; К.З. Закирьянов [4], Л.З. Шакирова [7], М.М. Шакурова [9], Н.М. Шанский [10], З.Ф. Юсупова [11] и др.). Как отмечает Н.З. Бакеева, «бинарная сопоставительная характеристика

имеет большое значение для методики русского языка в национальной школе, давая возможность рационализировать обучение путем учета особенностей родного языка как при организации материала, так и при определении методов и приемов его преподавания» [2, с. 6].

При билингвальном анализе методическому осмыслению подвергаются сходства и расхождения в сопоставляемых языках. Рассмотрим принцип билингвального анализа русского и татарского

¹ Публикация статьи осуществлена при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта №16-14-16017.

² The publication of the article implemented with the financial support of the Russian Foundation for basic research and the Government of the Republic of Tatarstan in the framework of scientific project No. 16-14-16017.

языков на примере школьного раздела русского языка «Синтаксис».

Наблюдения над устной и письменной речью учащихся-татар позволяют говорить о наличии грамматических (в том числе и синтаксических) ошибок, обусловленных как сложностью изучаемого материала в русском языке, так и трудностью усвоения для учащихся, которые изучают русский язык как неродной (второй язык). Например: 1) нарушение норм согласования: «*большие счастья*» вместо *большое счастье*; «*хороший очки*» вместо *хорошие очки*, «*вкусный макарон*» вместо *вкусные макароны и др.* Наличие таких ошибок свидетельствует о том, что учащиеся-татары не учитывают различие в употреблении вещественных и абстрактных имен существительных в русском и татарском (родном) языке учащихся. В русском языке абстрактные существительные, как правило, имеют форму единственного числа (например, *счастье, зло, радость, свежесть* и др.), а некоторые вещественные существительные употребляются в форме множественного числа (*сливки, макароны, очки, брюки* и др.). А в родном (татарском) языке учащихся эти существительные могут иметь формы и единственного, и множественного числа: счастье (в рус. яз.) – *бәхет – бәхетләр* (в татар. яз.), радость (в рус. яз.) – *шатлык – шатлыклар* (в татар. яз.), очки (в рус. яз.) – *кузлек – кузлеклар* (в татар. яз.), макароны (в рус. яз.) – *макарон – макароннар* (в татар. яз.) и др. В устной и письменной речи учащихся нередко ошибки, связанные с неправильным согласованием сказуемого с подлежащим. Например: *Дуб, как очень крепкое дерево, вызвало восхищение у ребят* вместо правильного: *Дуб, как очень крепкое дерево, вызвал восхищение у ребят*. Подобные ошибки вызваны тем, что в родном языке учащихся существительные *дуб* (*имән*) и *дерево* (*агач*) не различаются по родам, как в русском языке. Кроме того, учащиеся затрудняются определить, с каким именно существительным следует согласовать сказуемое, если в предложении два существительных, которые могут быть отнесены к одному глаголусказуемому; 2) нарушение норм управления: «*беспокоиться за сестру*» вместо *бес-*

покоиться о сестре; «*пять тетрадь*» вместо *пять тетрадей* и др. Глагольное управление – одно из сложных грамматических материалов для учащихся-билингвов. Употребление зависимого слова в форме определенного падежа зависит от того, каким падежом управляет главное слово. Недостаточное внимание к управлению как виду подчинительной связи между словами в составе словосочетания может привести к различного рода ошибкам в речи учащихся-билингвов. Например, в употреблении существительных с количественными числительными наблюдаются расхождения в русском и татарском языках. В русском языке с числительными 5 и более имена существительные употребляются в форме родительного падежа множественного числа. А в татарском языке существительные после данных числительных находятся в форме основного (именительного) падежа. Сравните: *пять книг – биш китап, шесть тетрадей – алты дәфтәр, десять человек – ун кеше* и др.; 3) неправильное употребление предложных сочетаний: «*сесть на автобус*» вместо *сесть в автобус*, «*идти /ходить на бассейн*» вместо *идти /ходить в бассейн* и др.

В русском языке предлоги всегда употребляются с каким-либо падежом, используются для связи слов в словосочетании наряду с падежным окончанием. В родном (татарском) языке учащихся нет предлогов, эту функцию выполняют послелоги. Представленное неправильное употребление предлогов *в* и *на* говорит о том, что учащиеся-билингвы не всегда правильно ориентируются в условиях использования данных предлогов в русском языке.

Проанализированные и другие грамматические ошибки в речи учащихся подтверждают мысль о том, что в методике преподавания русского языка необходимо учитывать результаты сопоставления синтаксиса русского и татарского языков. Следует отметить, что сопоставительное описание синтаксиса русского и татарского языков представлено в трудах М.З. Закиева [3], Л. К. Байрамовой [1], К.З. Зиннатуллиной [3] и др. По мнению лингвистов, в русском и татарском языках синтаксические конструкции

имеют почти одинаковый механизм их образования и почти одинаковую структуру. Транспозиционным материалом являются следующие языковые явления: способы подчинительной связи, выделение главных и второстепенных членов, наличие обращений и вводных конструкций, однородных и обособленных членов, простых, простых осложненных и сложных предложений, прямой речи. К специфическим явлениям синтаксического строя сопоставляемых языков ученые относят грамматические средства и способы оформления связи слов и частей предложения разных типов, порядок расположения их и интонация, актуальное членение предложения, условия обособления членов предложения, особенности согласования сказуемого с подлежащим.

Для выражения синтаксических связей слов в словосочетании в русском языке используются окончания, предлоги, порядок слов (*зеленый лес; в зеленом лесу; о зимнем лесе*), а в татарском языке – словоизменяющие аффиксы, послелог и порядок слов (*яшел урман; яшел урман – да; яшел урман турында*). В сопоставляемых языках выделяются типы подчинительной связи: согласование, управление и примыкание (в тюркских языках еще выделяется четвертый тип – *изафет*). Однако способы выражения связей между словами отличаются. Особое внимание должно быть обращено на согласование и управление.

Законы конструирования предложений в сопоставляемых языках остаются схожими, но система грамматических средств имеет специфику. Что касается порядка слов в предложении, то в сопоставляемых языках он выделяется на основе трех факторов: грамматического, коммуникативного и стилистического. Для русского предложения ведущим является коммуникативный фактор, а для татарского языка – грамматический. Поэтому в русском языке может иметь место вариативное употребление слов в предложении. Учащимся важно осознать, что порядок слов в русском языке обусловлен смысловыми, стилистическими и структурными особенностями предложения. Например: *Из-за непогоды*

не состоялся праздник. (Что не состоялся из-за непогоды?); Праздник не состоялся из-за непогоды. (Почему не состоялся праздник?).

В русском языке сложные предложения выделяются по характеру используемых средств связи, а в татарском языке – по характеру грамматической связи частей. Поэтому в русском языке три вида сложных предложений: сложносочиненные, сложноподчиненные, бессоюзные; в татарском языке два вида: сложносочиненные и сложноподчиненные.

Полного соответствия в употреблении сочинительных союзов в рассматриваемых языках нет. В сопоставляемых языках некоторые сходства обнаруживаются в структуре и семантике сложносочиненных предложений. В структурной организации сложносочиненных предложений играет порядок расположения частей, который определяется устанавливаемыми смысловыми отношениями между ними. Например: *То идет дождь, то дует холодный ветер. – Эле янгыр ява, эле салкын жил исэ.*

Сложноподчиненные предложения широко представлены и в русском, и в татарском языках [3]. Например: *Когда дождь закончится, мы продолжим свой путь. – Яңгыр беткәч, без юлыбызны давам итәрбез.* В сопоставляемых языках наблюдается структурное сходство сложноподчиненных предложений: предложения состоят из двух частей, одна из которых является главной, другая – зависимой. Части сложноподчиненного предложения находятся в подчинительных отношениях и соединяются между собой подчинительной связью. По определению исследователей, в структуре сложноподчиненных предложений наблюдаются и расхождения. Рассмотрим некоторые из них.

1. Употребление средств связи частей сложноподчиненного предложения. В русском языке для связи придаточной части к главной используются подчинительные союзы и союзные слова (относительные местоимения и местоименные наречия). В татарском языке употребляются только подчинительные союзы. Поэтому не всегда учащиеся понимают разницу между подчинительным союзом и союзным словом.

2. По характеру используемых средств связи придаточной части с главной в русском языке все сложноподчиненные предложения имеют аналитическую структуру, в татарском языке представлена и аналитическая, и синтетическая структура.

3. Расхождения в порядке расположения частей сложноподчиненного предложения. В русском языке место придаточной части, по отношению к главной, относительно свободное. В ряде случаев место придаточной части строго зафиксировано, например, придаточной причины. В татарском языке придаточное предложение синтетического типа всегда располагается препозитивно по отношению к главной части, а в предложениях аналитического типа возможно расположение и после главной части. Например, *Поезд килде дип һәбәр иттеләр. – Сообщили, что поезд прибыл.*

4. Не всегда совпадает в сопоставляемых языках пунктуация сложноподчиненных предложений. В русском языке придаточная часть всегда отделяется от главной части запятой, кроме некоторых случаев [3]. В татарском языке некоторые виды придаточных предложений не отделяются запятой от главной части: *Тормыш*

мин уйлаганнан катлаулырак булып чыкты. – Жизнь оказалась сложнее, чем я думал.

Бессоюзные сложные предложения в сопоставляемых языках совпадают как по семантике, так и по структуре. Бессоюзные сложные предложения характеризуются многообразием интонации и разнообразием устанавливаемых смысловых отношений между их частями, что отражается на письме постановкой разных знаков препинания. Это обстоятельство нередко вызывает трудности, поскольку учащиеся не всегда правильно определяют смысловые отношения между предложениями в составе бессоюзного сложного предложения.

Подводя итоги, следует отметить, что в учебниках русского языка для татароязычных учащихся [5; 6; 8] при разработке раздела «Синтаксис и пунктуация» авторы учитывали результаты билингвального анализа русского и татарского языков, что позволило больше внимания обратить на расхождения в синтаксическом строе контактирующих языков, продумать систему упражнений, заданий и вопросов, использовать тексты, наиболее наглядно иллюстрирующие синтаксические конструкции в русском языке.

Библиографический список

1. Байрамова, Л.К. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков [Текст] / Л.К. Байрамова. – Казань: Дело, 1997. – 165 с.
2. Бакеева, Н.З. Научные основы методики обучения грамматическому строю русского языка в национальной школе [Текст] / Н.З. Бакеева. – М.: Педагогика, 1983. – 168 с.
3. Зиннатуллина, К.З. Сопоставительный синтаксис русского и татарского языков русского языков [Текст] / К.З. Зиннатуллина, С.М. Ибрагимов, М.З. Закиев, Ф.С. Сафиуллина. – Казань: Татар. кн. изд-во, 2007. – 231 с.
4. Закирьянов, К.З. Сопоставительное исследование разноструктурных языков: лингвометодический аспект [Текст] / К.З. Закирьянов // Российский гуманитарный журнал. Liberat Arts in Russia. – 2015. – Том 4. – № 2. – С. 224–233.
5. Русский язык: учебник для 8 класса татарской средней общеобразовательной школы [Текст] / Н. А. Андрамонова, Г.К. Хамзина, Н.Н. Фаттахова, Л.Д. Умарова. – Казань: Магариф, 2007. – 223 с.
6. Русский язык: учебник для 9 класса татарской средней общеобразовательной школы [Текст] / Н.А. Андрамонова, Л.Д. Умарова. – Казань: Магариф, 2008. – 183 с.
7. Шакирова, Л.З. Методика преподавания русского языка (на материале национальных школ) [Текст] / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев. – СПб.: Просвещение; Казань: Магариф, 2003. – 352 с.
8. Шакирова, Л.З. Русский язык [Текст]: учебник для 5 класса татарской средней общеобразовательной школы / Л.З. Шакирова. – 5-е изд., перераб. – Казань: Магариф, 2009. – 271 с.
9. Шакурова, М.М. К вопросу об истории развития некоторых глаголообразующих аффиксов в татарском языке [Текст] / М.М. Шакурова, В.Р. Гафарова // Филологические науки. Вопросы тео-

рии и практики *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. Тамбов: Грамота, 2016. – № 4(58): в 3 ч. – Ч. 1. – С. 73–75.

10. Шанский, Н.М. Сопоставительное изучение языков и обучение русскому языку нерусских [Текст] / Н.М. Шанский // *Русское языкознание и лингводидактика*. – М.: Русский язык, 1985. – С.15–23.

11. Юсупова, З.Ф. К вопросу о принципах построения учебников русского языка как неродного [Текст] / З.Ф. Юсупова // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. – 2016. – № 9. – С. 129–135.

References

1. Bayramova L.K. *Comparative syntax of Russian and Tatar languages*. Kazan: Delo, 1997. P. 165. [in Russian].

2. Bakeeva N.Z. *Scientific foundations of the methodology of teaching the grammatical structure of the Russian language in the national school*. М.: Pedagogika, 1983. P. 168. [in Russian].

3. Zinatullina K.Z., Ibragimov S.M., Zakiev M.Z., Safiullina F.S. *Comparative syntax of Russian and Tatar languages*. Kazan: Tatar. knizh. Izd-vo, 2007. P. 231. [in Russian].

4. Zakiryaynov K.Z. *Comparative study of languages of different structures: linguistic and methodological aspects*. *Russian humanitarian journal. Liberate Arts in Russia*, 2015. Volume 4. No. 2. P. 224–233. [in Russian].

5. *Russian language: a textbook for the 8th grade of the Tatar secondary school*. Kazan: Magarif, 2007. P. 223. [in Russian].

6. *Russian language: a textbook for the 9th grade of the Tatar secondary school* Kazan: Magarif, 2008. P.183. [in Russian].

7. Shakirova L.Z. *Methods of teaching Russian language (on material of national schools)* / L.Z. Shakirova, R.B. Sabatkov. S.Pb: Prosvescheniye; Kazan: Magarif, 2003. P. 352. [in Russian].

8. Shakirova L.Z. *Russian language: Textbook for the 5th grade of the Tatar secondary school*. Kazan: Magarif, 2009. P. 271. [in Russian].

9. Shakirova M.M., Gafarova V.R. On the history of the development of some verbal-forming affixes in Tatar language. *Philological Sciences. Questions of theory and practice Philological Sciences. Issues of Theory and Practice. Tambov: Gramota*, 2016. No. 4 (58). P. 73–75. [in Russian].

10. Shansky N.M. *Comparative study of languages and teaching the Russian language to non-Russian. Russian linguistics and linguodidactics*. М.: Russian language, 1985. P. 15–23. [in Russian].

11. Yusupova Z.F. On the question of principles of structure of textbooks of russian as a second language. *Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-a*, 2016. No. 9. P. 129–135. [in Russian].

Сведения об авторе:

Шакурова Муслима Магесумовна,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры татарского
языкознания,

Казанский (Приволжский)
федеральный университет,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: mshakurova@inbox.ru

Юсупова Зульфия Фирдинатовна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры русского языка
и прикладной лингвистики,
Казанский (Приволжский) федеральный
университет,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: Usupova.Z.F@mail.ru

Information about the authors:

Shakurova Muslima Magesumovna,

Candidate of Sciences (Philology),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,
Department of Tatar linguistics,
Kazan (Volga) Federal University,
Kazan, Russian Federation.
E-mail: mshakurova@inbox.ru

Yusupova Zulfiya Firdinatovna,

Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor, Department of Russian
Language and Applied Linguistics,
Kazan (Volga) Federal University,
Kazan, Russia.
E-mail: Usupova.Z.F@mail.ru

УДК: 378.151.8
ББК 74.480:88.58

С.Г. Головина, Т.А. Спирина, А.В. Корниенко

ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТУДЕНТОВ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье анализируются результаты эмпирического исследования структуры и видов толерантности студентов. Показано, что большинству опрошенных свойственен уровень нормы проявления этнической идентичности в межэтнических отношениях. При этом у 20,7% студентов были выявлены трансформации этнического самосознания по типу гиперидентичности. Выявлен низкий статус этнической идентичности в структуре «Я-концепции» респондентов. Доказывается взаимосвязь межкультурной сенситивности и типов этнической идентичности. По результатам эмпирического исследования сформулированы задачи и условия психолого-педагогической деятельности по формированию этнической толерантности студентов.

Ключевые слова: этническая толерантность, этническая идентичность, межкультурная сенситивность.

S.G. Golovina, T.A. Spirina, A.V. Kornienko

DEVELOPING ETHNIC TOLERANCE OF STUDENTS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS

The present article analyzes the results of empirical research of students' tolerance structure and types. The results showed that most respondents may be characterized by normal levels of ethnic identity in inter-ethnic relations. However 20.7 percent of students were identified as having ethnic identity transformations, according to types of hyper identity. In the "I-concept" structure of respondents low status of ethnic identity was detected. The article proves the relation between intercultural sensitivity and ethnic identity types. The results of empirical research suggested objectives and conditions of psychological and pedagogical activity to develop ethnic tolerance of students.

Key words: ethnic tolerance, ethnic identity, intercultural sensitivity.

В современном мире, характеризующемся значительным этнокультурным многообразием, сочетаются две противоположные тенденции: с одной стороны, – глобализации, интеграции, а с другой – автономизации, актуализации различий, в том числе этнических, расовых, религиозных. В существующих условиях социокультурной неопределенности, изменчивости, разнообразия, когнитивной сложности [2] обостряется проблема взаимоотношений людей, поэтому поиск конкретных принципов, условий и подходов к целенаправленной организации

развития толерантности становится важнейшей задачей образования.

Образовательное пространство современного российского вуза поликультурно и полиэтнично, включает в себя целый спектр различных национальных групп, культурных ценностей и традиций, моделей и норм поведения. Наряду с этим важнейшим качеством, необходимым будущему специалисту для полноценного функционирования в поликультурном социуме, является этническая толерантность, способность выстраивать позитивный межкультурный диалог на

основе взаимопонимания и взаимоуважения. Поэтому важная задача высшей школы сегодня – создать в образовательном процессе условия для позитивного взаимодействия представителей различных этнических групп, обеспечить их включение в единое образовательное сообщество, что позволит повысить качество образовательного процесса.

Психологические концепции толерантности характеризуются большим разнообразием, разнородностью. Е.Ю. Клепцова трактует толерантность как «свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п., и проявляющееся в снижении чувствительности к объекту за счет задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль)» [4]. Г.У. Солдатова рассматривает толерантность как психологическую устойчивость, систему позитивных установок, совокупность индивидуальных качеств, систему личностных и групповых ценностей [9]. Л.Г. Почебут трактует толерантность как нравственное качество, характеризующее отношение к человеку, принадлежащему к другой расе, национальности, культурной традиции, религиозной конфессии как к равно достойной личности; это способ отношения к неприятным или неприемлемым объектам, их допущение без применения насилия [7].

Вслед за Г.Л. Бардиер под толерантностью мы будем понимать способность человека позитивно реагировать на окружающие его социальные различия, сферами проявлений которых являются социальные отношения, социальное познание и социальное поведение [3].

С.Л. Братченко, Е.В. Алексеева [1] в структуре толерантности выделяют аффективный, когнитивный и поведенческий компоненты. Бардиер Г.Л. отмечает, что реакция на различия может быть эмоциональной, когнитивной, конативной или комплексной [3].

Понятие «интолерантность» проанализировано в работах Л.Г. Почебут и определяется как «проявление нетерпимости в отношениях и поведении человека при взаимодействии с другими людьми

на основании самых разнообразных признаков» [7, с. 134]. В качестве предпосылок интолерантности Л.Г. Почебут выделяет этноцентризм, предубеждения и предрассудки, формами интолерантного поведения называет дискриминацию, ксенофобию, экстремизм и терроризм [7].

Этническая толерантность – это «установка на терпимое, уважительное, дружелюбное отношение к людям, принадлежащим к чужим этническим группам, воспитанным на образцах и ценностях иной культуры» [7]. Проблема этнической толерантности в психологии нашла отражение в этнопсихологических и кросскультурных исследованиях, посвященных особенностям этнической идентичности и этнического самосознания (Н.М. Лебедева, А.П. Садохин, Т.Г. Стефаненко, Л.М. Дробижина и др.), механизмам формирования толерантного сознания и толерантных отношений (С.К. Бондырева, Е.Ю. Клепцова, А.П. Садохин, Л.Г. Почебут). Вместе с тем требуют дальнейшего изучения психолого-педагогические условия формирования этнической толерантности студентов в образовательном процессе вуза.

Н.М. Лебедева рассматривает этническую толерантность как явление социальной перцепции, как отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре [5]. Важной характеристикой перцепции является чувствительность. У. Бронфенбренер, Дж. Хардинг и М. Гелвей описали два вида чувствительности, полагая, что чувствительность к «обобщенному» другому и чувствительность к индивидуальным различиям (межличностная чувствительность) являются двумя основными видами способностей, обеспечивающих эффективность социальной перцепции [11]. Р.П. Харт рассматривал межкультурную чувствительность как тип мышления, используемый личностью в повседневной жизни, характеризующийся гибкостью в общении, толерантностью и чувствительностью к межкультурным различиям [13]. В.Б. Гудикунст и М.Р. Хаммер рассматривали данное понятие как динамический процесс трансформации личности от этноцентрической стадии к этнорелятивистской [12]. Ю.А. Лога-

шенко описывает межкультурную сензитивность как способность индивида к перцептивной оценке, интерпретации и структурированию этнических особенностей людей для осуществления антиципационного (предвосхищающего) поведения [6].

Разделяя точку зрения О.Е. Хухлаева, Л.Г. Почебут, мы рассматриваем межкультурную сензитивность как интегративную способность личности к идентификации культурных различий, дифференциации своего отношения к ним, что обеспечивает эффективность межкультурной коммуникации.

Этническая толерантность является динамическим явлением, подверженным качественным изменениям под воздействием внешних и внутренних факторов. Одним из таких факторов является этническая идентичность (этничность), которая представляет собой неотъемлемую часть общей социальной идентичности человека [9]. Этническая идентичность рассматривается как «установка человека по отношению к самому себе при оценке своей принадлежности к этнической группе» [7], проявляется в эмоционально положительном отношении к собственному этносу, в чувстве гордости за свой народ. По мнению Г.У. Солдатовой, подобные чувства и отношения формируются в процессе социализации индивида на основе глубоких эмоциональных связей со своей этнической общностью и моральных обязательств по отношению к ней [9]. Этническая идентичность определяет место, а также характер и способы поведения субъекта в многонациональном обществе. В исследованиях Г.У. Солдатовой [9] и Т.Г. Стефаненко [10] установлена взаимосвязь между этнической толерантностью и этнической идентичностью: позитивная этническая идентичность (уровень нормы) определяет толерантное отношение как к собственной, так и к другим этническим группам, создает условия для самостоятельного стабильного существования этнической группы и для мирного межкультурного взаимодействия.

В то же время трансформации этнической идентичности по типу гиподен-

тичности и гиперидентичности влекут за собой изменения в межэтнических отношениях. Этноэгоизм, этноизоляционизм и этнофанатизм представляют собой ступени гиперболизации этнической идентичности, сопровождаются появлением различных форм этнической нетерпимости, усилением деструктивности в ситуациях полиэтнического взаимодействия.

Студенческий возраст является сензитивным для развития основных социогенных потенций человека. В этот период продолжается формирование Я-концепции, самооценки, идентичности, в том числе этнической идентичности. Процесс формирования идентичности – это процесс выбора молодым человеком ценностей, убеждений, жизненных целей. Именно поэтому юношеский возраст так чувствителен к формированию толерантности-интолерантности.

Образовательная среда вуза является социокультурным фактором развития толерантности, поэтому необходимо, чтобы в ней целенаправленно создавались условия формирования толерантного сознания, была представлена модель формирования толерантных отношений.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение и выявление особенностей этнической толерантности студентов.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить виды и компоненты толерантности студентов как личностного качества.
2. Выявить уровень сформированности этнической толерантности студентов, определяющие характер общения в многокультурной среде, отношение к представителям других культур и этносов.
3. Определить значимость этнической идентичности для студентов, ее место в системе взглядов и представлений о себе.
4. Провести анализ трансформаций этнической идентичности студентов.
5. Выявить уровень межкультурной сензитивности студентов, их способности воспринимать и учитывать культурные различия в процессе коммуникации.

6. Выявить взаимосвязь межкультурной сензитивности и типов этнической идентичности студентов.

Исследование осуществлялось на базе ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова». В нем приняли участие 90 студентов первых курсов очной формы обучения Института непрерывного педагогического образования, Института естественных наук и математики, Института филологии и межкультурной коммуникации.

В качестве исследовательского инструментария мы использовали методику «Виды и компоненты толерантности-интолерантности» (ВИКТИ) (Бардиер Г.Л.), экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова), методику «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова), методику «Шкала межкультурной сензитивности» (О.Е. Хухлаев, М.Ю. Чибисова), тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд).

Для интерпретации результатов проведения методики ВИКТИ мы использовали не теоретические нормативы, а эмпирические данные, полученные в процессе валидизации методики и представленные средними значениями и стандартными отклонениями [7]. Результаты проведения методики ВИКТИ показали, что низкий уровень толерантности свойственен 21%, средний – 64%, высокий – 15% студентов.

Анализ исследования видов толерантности выявил, что по всем шкалам доминируют средние показатели. Межэтническая толерантность на низком уровне выявлена у 1% обследуемых, ее высокий уровень представлен у 15% студентов. Межкультурная толерантность на низком уровне выявлена у 35%, а на высоком у 8% студентов. Межконфессиональная толерантность на низком уровне представлена у 4%, на высоком – у 36% студентов. Межличностная толерантность на низком уровне определена у 34% студентов, на высоком – у 6% студентов.

Анализ результатов исследования компонентов толерантности показал, что у большинства испытуемых все компоненты выражены на среднем уровне. Аф-

фективный компонент, показывающий, какое место в структуре толерантности занимают эмоции и чувства, на низком и высоком уровне представлен у 14% студентов, средний уровень аффективного компонента, соответственно, выявлен у 72% обследованных. Когнитивный компонент, выражающий интерес к иному мнению, определяющий понимание ситуации, на низком уровне выявлен у 22%, на высоком – у 8% студентов. Конативный компонент определяет готовность к взаимодействию, уравновешенное поведение. На высоком уровне он представлен у 24% обследованных студентов, на низком – у 6%. Потребностно-мотивационный компонент, отражающий выраженность социальной потребности в толерантном отношении к другим людям, на низком уровне представлен у 29% студентов, на высоком – у 21%. Деятельностно-стилевой компонент, определяющий стабильность, устойчивость стиля взаимодействия, на низком уровне выявлен у 11% студентов, на высоком – у 7%. Этико-нормативный компонент, определяющий в структуре толерантности должествование, показывающий роль этических норм, на низком уровне выявлен у 39%, а на высоком – у 9% студентов. Ценностно-ориентационный компонент, определяющий представленность толерантности в структуре ценностей личности, показывающий ее приоритетность для личности, а на низком уровне выявлен у 18%, на высоком – у 3% студентов. Личностно-смысловой компонент показывает представленность в толерантности личностных смыслов. В группе обследуемых низкий уровень этого компонента выявлен у 17%, а высокий – у 13% студентов. Идентификационно-групповой компонент позволяет увидеть, насколько толерантность человека определяется его идентификацией себя как члена близкой ему социальной группы. В нашем исследовании этот компонент на низком уровне выявлен у 9%, а на высоком – у 36% студентов. Идентификационно-личностный компонент показывает, в какой мере толерантность человека базируется на его личностной самоидентификации. На низком уровне этот компонент пред-

ставлен у 29% студентов, у 11% выявлен высокий уровень идентификационно-личностного компонента.

Анализ результатов проведения экспресс-опросника «Индекс толерантности» также показал доминирование средних значений по всем шкалам. Так, общий уровень толерантности низкие значения имеет лишь 1% обследованных, высокий – 8% обследованных студентов. Этническая толерантность на низком уровне констатирована у 4% обследуемых, высокая – у 20%. Социальная толерантность на низком уровне выявлена у 5%, высокая – у 8% обследованных студентов. Толерантность как черта личности на низком уровне выявлена у 4%, на высоком – у 9% обследованных.

Согласно результатам опроса по тесту М. Куна и Т. Макпартленда «Кто Я?» только для 17,5% студентов этническая принадлежность является значимой характеристикой. Ранг данной категории – 14–15 место, что также указывает на невысокую актуальность этнической принадлежности в самосознании студентов-представителей русского, тувинского этносов и опрошенных из национально-смешанных семей. В то же время для хакасов этничность является более значимой (3–4 место), чем для студентов-представителей других этнических групп и респондентов из национально-смешанных семей. Это может быть, на наш взгляд, связано с тем, что хакасы, представители коренного населения Республики Хакасия, являются небольшой этнической группой, и им свойственно укреплять и отстаивать свою этническую идентичность.

Результаты диагностики по методике «Типы этнической идентичности» Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой показали, что подавляющему большинству опрошенных (89,2%) свойственен уровень нормы в межэтнических отношениях, т.е. уважение языка и культуры своего и других народов, готовность иметь дело с представителем любого этноса, несмотря на национальные различия. Для 6,12% респондентов характерно индифферентное отношение к собственному этносу, размывание этнической идентичности,

выраженное в неопределенности этнической принадлежности, неактуальности этничности. Этнонигилистические установки, отход от собственной этнической группы был выявлен у 2,2% студентов.

Вместе с тем трансформации этнического самосознания по типу гиперидентичности, которые могут проявляться в напряженности и раздражительности в общении с представителями других этнических групп, убежденности в превосходстве своего народа, негативном отношении к межэтническим брачным союзам, ксенофобии, диагностированы у 20,7% опрошенных.

Анализ межкультурной сенситивности по методике О.Е. Хухлаева и М.Ю. Чибисовой осуществлялся в соответствии со шкалами. По шкале «Принятие», которая характеризует готовность личности признавать и учитывать культурные различия в процессе межкультурного взаимодействия, проявлять уважение, у 53% студентов выявлен низкий уровень, у 47% выявлен средний уровень, студентов с высоким уровнем не выявлено. Шкала «Преуменьшение» позволяет выявить признание или преуменьшение культурных различий в процессе взаимодействия, их учет или нивелирование. Низкий уровень по рассматриваемой шкале выявлен у 6%, средний – у 74%, высокий – у 20% обследованных студентов.

Шкала «Абсолютизация» позволяет оценить представления респондентов о влиянии межкультурных различий на процесс взаимодействия: от убежденности в неограниченном и неконтролируемом влиянии (высокий уровень выраженности параметра) до убежденности в возможности контроля и ограниченном влиянии (низкий уровень выраженности параметра). Низкие показатели по данному параметру были выявлены у 8% испытуемых, средние – у 84%, высокие – у 8% студентов.

Шкала «Амбивалентность» демонстрирует наличие противоречивых (высокий уровень выраженности параметра) или гармоничных (низкий уровень выраженности параметра) установок по отношению к культурным различиям и их роли во взаимодействии. Было выяв-

лено, что у большинства студентов рассматриваемые установки представлены на среднем уровне – 82%, низкий уровень, характеризующийся минимальными противоречиями, выявлен у 10 % студентов, высокий уровень, сочетающийся с тенденцией к абсолютизации культурных различий, констатирован у 8% студентов.

Для установления взаимосвязи между межкультурной сенситивностью и типами этнической идентичности нами был использован корреляционный анализ Пирсона. В результате проведения корреляционного анализа были установлены следующие значимые взаимосвязи:

- прямая корреляционная взаимосвязь между шкалами «Абсолютизация» и «Амбивалентность», $r = 0,550$ ($p \leq 0,01$) показывает, что большинство респондентов выборки характеризуются двойственным отношением к роли культурных различий во взаимодействии. Это может проявляться в том, что они, с одной стороны, замечают, этнические особенности, но, с другой стороны, склонны преуменьшать значимость их влияния на процесс межкультурного взаимодействия;

- прямая корреляционная взаимосвязь между шкалами «Абсолютизация» и «Индиферентность», $r = 0,468$ ($p \leq 0,01$), это может означать, что чем больше противоречивых установок, тем в большей степени характерна диффузия этнической идентичности, выраженная в незначимости этнической принадлежности;

- обратная корреляционная взаимосвязь между шкалами «Абсолютизация» и «Этнофанатизм», $r = -0,333$ ($p \leq 0,05$). Можно предположить, что чем выше развита способность контролировать влияние культурных различий на коммуникацию, тем в меньшей степени личность способна к склонности к ксенофобии и другим негативным фанатическим проявлениям;

- обратная корреляционная взаимосвязь между шкалами «Преуменьшение» и «Позитивная идентичность», $r = -0,360$ ($p \leq 0,05$), что может означать следующее: чем меньше развита способность оценивать влияние культурных различий на общение с представителями других эт-

носов, тем в большей степени личности свойственна позитивная идентичность;

- прямая корреляционная взаимосвязь между шкалами «Амбивалентность» и «Индиферентность», $r = 0,349$ ($p \leq 0,05$) показывает наличие противоречивых установок в процессе взаимодействия с чужим этносом и связь с безразличным отношением к этническим различиям;

- обратная корреляционная взаимосвязь между шкалами «Амбивалентность» и «Этнофанатизм», $r = -0,407$ ($p \leq 0,01$), можно предположить, что двойственность и противоречивость установок к чужому этносу связана с уменьшением дискриминационных форм межэтнических отношений.

Таким образом, межкультурная сенситивность, проявляющаяся в ситуациях межкультурного взаимодействия, имеет тесную связь с этнической идентичностью, что влияет на конструктивность диалога в полиэтнической среде образовательного пространства.

Проведенное эмпирическое исследование позволило установить следующее.

Исследование толерантности показало, что низкий уровень толерантности свойственен 21%, средний – 64%, высокий – 15 % студентов, когнитивный, эмоциональный и конативный (поведенческий) компонент у большинства студентов (70–72%) выражены на среднем уровне.

Межэтническая толерантность представлена в выборке в основном средним уровнем. Межкультурная толерантность у 35% студентов выявлена на низком уровне, на высоком – лишь у 8% студентов. Межконфессиональная толерантность на низком уровне представлена у 4%, на высоком – у 36% студентов.

Подавляющему большинству опрошенных (89%) свойственен уровень нормы проявления этнической идентичности в межэтнических отношениях, т.е. уважение языка и культуры своего и других народов, готовность иметь дело с представителем любого этноса, несмотря на национальные различия. У 20,7% студентов были выявлены трансформации этнического самосознания по типу гиперидентичности (этноэгоизм, этно-

золяционизм, этнофанатизм). В исследовании установлено, что категория этничности для большей части респондентов (82,5%) не является актуальной в структуре «Я-концепции».

Исследование межкультурной сенситивности позволило в целом констатировать средний уровень ее развития у студентов, но при этом большая часть обследованных студентов (53%) характеризуется неготовностью принять факт межкультурных различий и важность их учета в межкультурном взаимодействии. В исследовании достоверно установлена связь межкультурной сенситивности и этнической идентичности.

Полученные результаты показали необходимость целенаправленной психолого-педагогической работы по формированию этнической толерантности студентов. Анализ научной литературы, результаты проведенной диагностики позволили нам сформулировать следующие задачи психолого-педагогической деятельности по формированию этнической толерантности студентов:

- формирование ценностного отношения к собственной и другим этнокультурам;
- формирование мотивации к межкультурному сотрудничеству;
- воспитание положительного отношения к культурным различиям, развитие межкультурной сенситивности;
- развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур в духе миролюбия, этнотолерантности и взаимопонимания.

Формирование ценностного отношения к собственной и другим этнокультурам должно содействовать сохранению у личности своей этнической идентичности, пониманию других культур. Расширение представлений о своем и других этносах, знакомство с национальными реалиями, с этнопсихологически-

ми особенностями народов поможет преодолеть межкультурные барьеры в общении, позволит создать условия для конструктивного межкультурного общения в поликультурной среде. Содержание психолого-педагогической работы по данному направлению включает в себя проведение тренингов толерантности, молодежных фестивалей «Мы разные, но мы равные!». Эффективны в работе со студентами дискуссии с последующей коллективной рефлексией, круглые столы, анализ повседневных ситуаций межкультурного общения. Активное вовлечение студентов в деятельность является основой формирования их личностной позиции в межкультурном диалоге.

Важным условием совместной деятельности является создание благоприятного психологического климата в группах со смешанным национальным составом, атмосферы межэтнического взаимопонимания и терпимости, где каждый, независимо от этнической принадлежности, чувствует себя комфортно, открыт для взаимодействия с другими, где соблюдаются этические нормы поведения в межличностном общении.

Формированию у студентов мотивации к межкультурному сотрудничеству будет способствовать проектная деятельность, развернутая в рамках внеаудиторной работы, творчества студентов: воспитательной и научно-исследовательской.

Наиболее эффективным механизмом развития межкультурной сенситивности является тренинг, позволяющий системно использовать упражнения, ролевые и деловые игры с целью формирования соответствующих умений, создающий условия для овладения опытом, получения обратной связи в межкультурном взаимодействии.

Реализация сформулированных задач обеспечит формирование этнической толерантности студентов в вузе.

Библиографический список

1. Алексеева, Е.В. Психологические основы толерантности учителя [Текст] / Е.В. Алексеева, С.Л. Братченко // Монологи об учителе. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургской академии постдипломного образования, 2003. – С. 165–172.

2. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А.Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>
3. Бардиер, Г.Л. Социальная психология толерантности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Г.Л. Бардиер. – СПб., 2007. – 46 с.
4. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности [Текст]: учеб. пособ. для слушателей системы дополнит. профес. пед. образования / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академический проект, 2004. – 176 с.
5. Лебедева, Н.М. Тренинг этнической толерантности для школьников [Текст]: учеб. пособие для студентов психол. специальностей / Н.М. Лебедева, О.В. Лунева, Т.Г. Стефаненко. – М.: Привет, 2004. – 358 с.
6. Логашенко, Ю.А. Чувствительность к культурным различиям у студентов с разным опытом межкультурного взаимодействия [Текст] / Ю.А. Логашенко // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – Серия: Филология, педагогика, психология. – 2014. – № 11. – С. 73–81.
7. Почебут, Л.Г. Кросскультурная и этническая психология [Текст]: учеб. пособие / Л.Г. Почебут. – СПб.: Питер, 2012. – 336 с.
8. Почебут, Л.Г. Теория межкультурной коммуникативной компетентности [Электронный ресурс] / Л.Г. Почебут // Вестник СПбГУ. – Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2007. – № 3. – С. 23–33.
9. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности [Текст]: монография / Г.У. Солдатова. – М.: Смысл, 1998. – 389 с.
10. Стефаненко, Т.П. Этнопсихология [Текст]: учебник / Т.П. Стефаненко. – М.: Академический проект, 2004. – 361 с.
11. Bronfenbrenner U., Harding J., Gallwey M. The measurement of skill in social perception. In McClelland, D. (Ed.). *Talent and society*. NY: Van Nostrand, 1958. P. 29–111.
12. Gudykunst W.B., Hammer M.R. Basic training design: Approaches to intercultural training. *Handbook of intercultural training*. NY: Pergamon, 1983. Vol. 1. P. 118–154.
13. Hart R.P., Carlson R.E., Eadie W.F. Attitudes toward communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 1980. № 47. P. 1–22.

References

1. Alekseeva E.V., Bratchenko S.L. *Psychological bases of teacher's tolerance. Monologues about teachers*. SPb.: SPbAPPO Publ., 2003. P. 165–172. [in Russian].
2. Asmolov A.G. Psychology of modernity: the challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 2015. T. 8. № 40. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html>. [in Russian].
3. Bardier G.L. *Social psychology of tolerance*. Dis. ... doctor of sciences (Psychology). SPb., 2007. P. 46. [in Russian].
4. Kleptsova E.J. *Psychology and pedagogy of tolerance*. M: Akademicheskij proekt, 2004. P. 176. [in Russian].
5. Lebedeva N.M., Luneva O.V., Stefanenko T.G. *Training of ethnic tolerance for schoolchildren*. M.: Privet, 2004. P. 358. [in Russian].
6. Logashenko J.A. Sensitivity to cultural differences among students with different experiences of intercultural communication. *Vestnik Baltijskogo federalnogo universiteta im. I. Kanta: philologija, pedagogika, psikhologija*, 2014. № 11. P. 73–81. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/chuvstvitelnost-k-kulturnym-razlichijam-u-studentov-s-raznym-opytom-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya>. [in Russian].
7. Pochebut L.G. *Cross-cultural and ethnic psychology*. SPb.: Piter, 2012. P. 336. [in Russian].
8. Pochebut L.G. The theory of cross-cultural communicational competence. *Vestnik Sanktpeterburgskogo universiteta*. Series 6. Political science. International relations, 2007. № 3. P. 23–33. [in Russian].
9. Soldatova G.U. *Psychology of interethnic tension*. M.: Smysl, 1998. P. 389. [in Russian].
10. Stefanenko T.P. *Ethnic psychology*. M.: Akademicheskij proekt, 2004. P. 361. [in Russian].

11. Bronfenbrenner U., Harding J., Gallwey M. The measurement of skill in social perception. In McClelland, D. (Ed.). *Talent and society*. NY: Van Nostrand, 1958. P. 29–111.

12. Gudykunst W.B., Hammer M.R. Basic training design: approaches to intercultural training. *Handbook of intercultural training*. NY: Pergamon, 1983. Vol. 1. P. 118–154.

13. Hart R.P., Carlson R.E., Eadie W.F. Attitudes towards communication and the assessment of rhetorical sensitivity. *Communication Monographs*, 1980. № 47. P. 1–22.

Сведения об авторах

Головина Светлана Геннадьевна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психолого-педагогического
образования,

Институт непрерывного педагогического
образования,

Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова,

г. Абакан, Российская Федерация.

E-mail: golovina-s-g@rambler.ru

Спирина Татьяна Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры психолого-педагогического
образования,

Институт непрерывного педагогического
образования,

Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова,

г. Абакан, Российская Федерация.

E-mail: spirina-abakan@yandex.ru

Корниенко Анжелика Владимировна,

старший преподаватель кафедры
психолого-педагогического образования,
Институт непрерывного педагогического
образования,

Хакасский государственный университет
им. Н.Ф. Катанова,

г. Абакан, Российская Федерация.

E-mail: freia09@mail.ru

Information about the authors:

Golovina Svetlana Gennad'evna,

Candidate of Sciences (Physiology),
Associate Professor,

Department of Psychological and Pedagogical
Education,

Institute of Continuous
Pedagogical Education,

Katanov Khakass State University,
Abakan, Russia

E-mail: golovina-s-g@rambler.ru

Spirina Tatyana Aleksandrovna,

Candidate of Sciences (Education),
Academic Title of Associate Professor,
Associate Professor,

Department of Psychological and Pedagogical
Education,

Institute of Continuous Pedagogical Education,
Katanov Khakass State University,

Abakan, Russia

E-mail: spirina-abakan@yandex.ru

Kornienko Anzhelika Vladimirovna,

Senior Lecturer,

Department of Psychological and Pedagogical
Education,

Institute of Continuous
Pedagogical Education,

Katanov Khakass State University,
Abakan, Russia

E-mail: freia09@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, КОГНИТИВНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ И ИХ АДАПТАЦИЯ В СЕМЬЕ

Когнитивно-личностное развитие приемного ребенка протекает в определенных микросоциальных условиях, методом организации и упорядочивания коих являются базовые механизмы межличностного взаимодействия. В данной статье проанализированы психологические и когнитивно-личностные особенности приемных детей, а также их адаптация в семье.

Ключевые слова: биологические родители, детский дом, идентификация, когнитивно-личностные особенности, приемные дети, приемная семья, психология, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация.

N.M. Lomakina

PSYCHOLOGICAL AND COGNITIVE PERSONALITY CHARACTERISTICS OF ADOPTED CHILDREN AND THEIR ADAPTATION IN THE FAMILY

Cognitive-personal development of the adopted child proceeds in certain microsocial conditions, the method of organization and ordering of which are the basic mechanisms of interpersonal interaction. This article analyzes the psychological and cognitive-personal characteristics of adopted children, as well as their adaptation in the family.

Key words: biological parents, orphan home, identification, cognitive and personal characteristics, adopted children, foster family, psychology, social adaptation, social and psychological adaptation.

Термины «социализация» и «когнитивное развитие» применяются, в сущности, в большинстве работ, которые посвящены анализу закономерностей онтогенеза и проблемам личности. С целью познания закономерности взаимодействия человека с миром приемному ребенку требуется некоторый когнитивный баланс, полученный и расширенный лишь в момент взаимодействия с окружающими людьми [13].

Когнитивно-личностное развитие приемного ребенка протекает в определенных микросоциальных условиях, методом организации и упорядочивания коих являются базовые механизмы межличностного взаимодействия. Семья является главным агентом в процессе социализации, специфика семейного воспитания заключается в его эмоциональной составляющей. Эмоциональный

комфорт ребенка в семье – это важное условие его адекватного становления и благополучного вхождения в мир культуры и социальных отношений в обществе. В раннем детстве закладывается или изначально доверчивое отношение к миру и людям, или ожидание нежелательных чувств, опасности со стороны мира и остальных людей [10].

Воздействие семьи на развитие приемного ребенка в когнитивном плане протекает при помощи механизма функционирования детско-родительских отношений, но в случае, если присутствует отклонение в семейном воспитании, то проблематичней происходит становление мыслительного процесса у ребенка. Мышление как социально-обусловленный процесс появляется и формируется на базе практического взаимодействия как с реальным миром

вещей, так и с миром взрослых. Связующим для семьи по сравнению с другими агентами социализации, оказывающими положительное воздействие на когнитивное и личностное становление приемного ребенка, является тот фактор, что это способствует появлению и поддержанию познавательной активности, в свою очередь, это дает возможность улучшать формирование когнитивных структур [7, с. 57–70]. В особенности непростой является система связей интеллектуального и личностного становления как показатель целостности и системности формирования психики и крайне динамичной и неустойчивой у приемных детей. Если сиротой становится ребенок из благополучной семьи, то, как правило, есть родственники или близкие, которые готовы взять над ним опеку. Дети, которых предлагают социальные службы потенциальным приемным родителям, в основном являются социальными сиротами, чьи родители лишены родительских прав. Это значительно влияет на психику ребенка. Кроме предательства близких людей, такие дети могли пережить множество лишений и получить значительные психологические травмы. Не всегда о том, как протекала их жизнь, до момента определения в детский дом, может быть доподлинно известно даже работникам социальных служб. Некоторые события в их жизни могли извратить нормальные представления о семейных ценностях и моральных нормах. Самая главная психологическая проблема, которая есть всегда – отсутствие доверия к окружающим, боязнь, что снова предадут и бросят. Ребенок может долгое время оставаться замкнутым и настороженным. В этом случае от приемных родителей требуется терпение и понимание, а какое-либо давление вызовет протест и негодование, даст повод еще больше замкнуться в себе. Ребенок может быть так же излишне коммуникабельным, стараться угодить, в какой-то мере заискивать, но при этом доверие будет отсутствовать. Это одна из форм выражения страха смешанного с чувством вины. Ребенок может считать себя причиной всех своих бед, ощущать себя виноватым

в том, что родители его оставили, что его поведение стало причиной отказа от него. В этом случае вызвать ребенка на откровенность бывает проще. Но не всегда приемные родители могут решить такие проблемы самостоятельно. Стоит воспользоваться психологической помощью специалистов.

Для ребенка очень важен телесный контакт, взгляд «глаза в глаза». Тогда он учится отличать знакомых людей от незнакомых. Постепенно он начинает «приветствовать» взрослого – улыбается, лепечет, двигает ручками и ножками. Психологи называют это комплексом оживления, который является одним из основных признаков нормального психического развития. Младенец, лишенный этого, отстает от сверстников. Такие дети позже начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить, говорить. Такое специфическое нарушение развития стало известным в середине XX в. как явление детского госпитализма. Как живет крошечный человечек, оставшийся без матери? Его пеленают и кормят, за ним ухаживают. Но его никогда не приласкают и даже не возьмут на руки «просто так», чтобы проявить внимание. И не потому, что за ним ухаживают бессердечные люди, они просто не могут любить каждого малыша как своего, даже просто «посюсюкать» с ним у них не хватает времени и, главное, душевных сил. Дети подспудно чувствуют, что им незачем жить, многие просто погибают, другие, продолжая борьбу за жизнь, пытаются восполнить нехватку душевного тепла за счет собственных резервов. Тяжело видеть, как малыши сами раскачиваются в кроватке, потому что их некому укачать, бывает, что они бьются головой о стенку, их жажда впечатлений так сильна, что они причиняют себе боль, лишь бы испытать что-либо. Постепенно они все больше «уходят в себя», они уже не верят, что другие люди хотят им добра. Они привыкают, что им «никто не нужен», если ребенок прожил в учреждении 10 лет, то ему очень трудно адаптироваться в семье, постепенно происходит аутизация ребенка – он уходит в себя, прячется в психологическую скорлупу, которая с годами становится все

толще и не пропускает солнечный свет [9, с. 98–102].

Во-вторых, это дети, которые пришли из семьи, они представляют себе, что это такое – жить дома, и поэтому легче адаптируются. Среди них большинство из неблагополучных семей, им многое пришлось пережить: беспробудное пьянство родителей, голод, холод, жестокое обращение. И все-таки даже такому ребенку легче войти в новую семью, какой бы непутевой и бессердечной ни была их мать: когда-то она его любила. В жизни маленького человека были минуты, когда его брали на руки, целовали, говорили ласковые слова, каким бы ничтожным ни был такой опыт, он хранится в памяти как нечто драгоценное и помогает полюбить новых родителей, пусть и не кровных. Кроме того, такие дети знают, что мама и папа должны ходить на работу, что дома у каждого есть свои обязанности, и чем дольше ребенок находится в учреждении, тем труднее ему стать членом семьи. Он постепенно привыкает жить в ином мире, где есть слово «мама», но оно адресовано любой воспитательнице, и есть крыша над головой, но нет родного очага, говорить, что дети, оставшиеся без попечения родителей, намного чаще других детей страдают нарушениями психического развития, было бы неправильно. Но приемным родителям необходимо иметь представление о тех трудностях, с которыми они могут столкнуться, знать, на что в поведении детей надо обязательно обращать внимание [2, с. 203–209].

Психологические особенности детей зависят от многих причин: наследственности, воспитания, условий жизни, отношения окружающих. Каждый ребенок представляет собой неповторимую индивидуальность, не похожую на остальных. Однако существуют общие закономерности, характерные для детей, которые росли и воспитывались в детских домах и интернатах и были лишены родительской любви и заботы [5, с. 309–314].

Глубокие эмоциональные связи со значимыми людьми являются фундаментом и первопричиной жизненных сил для ребенка. Они являются основой для

формирования начального доверия к окружающему миру, формируют предпосылки для динамичного изучения мира и полноценного общения. Когда ребенок растет в семье, где его любят и заботятся о нем, удовлетворяют его потребности, разговаривают с ним, у него формируется первичная эмоциональная привязанность к взрослым. Привязанностью является способность и потребность людей формировать и сохранять стабильные эмоциональные связи с остальными людьми. В семье ребенок чувствует себя защищенным, он учится доверять окружающему миру, ребенок умеет правильно строить отношения с детьми и взрослыми, прислушивается к советам и спокойно реагирует на замечания в свой адрес.

Дети, лишённые родительской любви, часто не понимают, что чувствуют другие люди, и не умеют описать свои переживания, эмоции, они очень болезненно реагируют на критику и замечания, часто не уверены в себе, тревожны и вспыльчивы, агрессивны, или наоборот, очень застенчивы и плаксивы. У таких детей можно увидеть на лице «глупую улыбку» в то время, когда его ругают, или «пустые глаза», которые ничего не выражают. У приемных детей могут проследиваться астенические состояния, связанные с истощением нервной системы. Ребенок стабильно ощущает слабость, повышенную усталость, так же характерными признаками для ребенка являются скачки в настроении, повышенная нервозность и плаксивость, в том числе может наблюдаться расстройство сна. Истощение нервной системы проявляется по-разному, в частности в том, что ребенок начинает испытывать страх. Принято считать, что в случае, если ребенок до 5 лет чего-то боится, то это вполне нормально: он должен научиться бояться, научиться осторожности, в случае, если страхи остаются и в дальнейшем, либо носят навязчивый характер, то это является причиной для обращения к специалисту [11].

Страхи выражаются по-разному, зачастую ребенок не способен уснуть один в темной комнате, в том числе он способен пугаться злых людей, животных либо вымышленных персонажей, у де-

тей, в частности, младших школьников, могут быть и школьные фобии. Как правило школьник не хочет посещать школу не по причине своей лени или нежелания учиться, а по причине того, что он боится учительницы. Школьные сложности зачастую тесно переплетены с неблагополучием детей в эмоциональном плане, непростыми переживаниями, непрерывным внутренним напряжением, что отнимает массу душевных и физических сил, ребенку сложно сконцентрироваться на уроках, и он стремительно утомляется. Ребенок не рождается с социальными навыками: они формируются в общении для того, чтобы ребенок стал полноценным членом общества, он должен овладеть всеми социальными навыками: уметь пользоваться предметами по их назначению, иметь навыки самообслуживания и навыки общения. В семье ребенок овладевает всеми этими навыками непроизвольно, подражая родителям, в совместных играх и занятиях. В детских домах и интернатах ребенок часто не знает названия многих предметов и их назначения, у детей ограничен кругозор и мало знаний об окружающем мире. Часто такие дети не понимают, что чужого брать нельзя, потому что у них все было общее, поэтому они могут взять чужую вещь без спроса, в период адаптации приемных детей самым сложным является процесс социализации: привитие детям норм и правил поведения в обществе. У большинства детей, которые очутились в приютах, отмечаются те либо другие сложности интеллектуального характера: незначительный багаж умений, ограниченная развитость некоторых психических функций, педагогическая запущенность, пониженная умственная работоспособность, а также задержка психического развития [3, с. 149–153].

С позиции результативности в сфере адаптации ребенка в приемной семье любопытной можно назвать иерархию потребностей детей – они наиболее определенные, косвенно это может указывать на преобразование идентификации в приемных семьях, и, как итог, о несостоявшейся адаптации, потому как собственно присутствие идентификации

ребенка с приемными родителями и есть базовым условием продуктивной адаптации ребенка в приемной семье. Отец, который воплощает основу реальности, в обычной семье задает при стандартной идентификации у ребенка схожее мнение о жизни и окружающем мире, создает рациональный анализ ситуации, возможность принимать решения и размышлять, в то время как у мальчиков в приемной семье при нарушенной аутентификации не создается в надлежащей мере осмысленный взгляд на вещи.

Вместе с тем у приемных девочек, принимая во внимание обстоятельства, оценка реальности является наиболее ясной и рациональной – они при помощи этого адаптируются к трудностям. Огромные требования среды влекут за собой увеличение эмоциональной возбудимости, некой вспыльчивости, своенравности и капризности. Невзирая на тот факт, что ребенок пребывает в установленных общественных рамках, увеличение вспыльчивости может выражаться вовне, дети способны вести себя возбужденно либо требовательно. Но требовательности свойственна в большей мере реакция на окружение, чем умение держать под контролем свои эмоции. Посредством требовательности либо неготовности держать под контролем выражение своих эмоций они шунтируют свое эмоциональное напряжение. Вместе с тем они имеют весьма определенную иерархичность своих мотивов, понимая, чего они хотят в большей мере. Недостаточное сдерживание эмоциональных проявлений в большинстве случаев характеризуется несформированной способностью самоконтроля, пониманием того, что родители не родные, что, в свою очередь, уменьшает уровень понимания детьми нравственных принципов и этических догм. На первый взгляд, дети становятся наиболее критичными к нормативным догмам, но в противовес этому не возникает интроекцирования родительских указаний [6, с. 212–217].

У приемных детей тем временем увеличивается предел чувствительности к угрозе. Они в наибольшей степени готовы к переменам и опасности. Сам по себе

момент угрозы для них наиболее привычен – они росли в наиболее жесткой среде, которая требовала быть готовым к встрече с опасностью. В их эмоциональной среде было наименьшее количество (либо вовсе были лишены) материнского тепла, как один из компенсационных механизмов создается тонкое, практически художественное, метафоричное понимание полутонов и окраса человеческих взаимоотношений. В приемных семьях детей можно смело назвать наиболее предусмотрительными – они чаще задумываются, прежде, чем что-либо сделать или сказать, их действия наиболее рациональны и внимательны, поступки обдуманно, этот феномен, в том числе, носит приспособительную форму. Адаптация ребенка в замещающей семье является двухсторонним действием, при котором родители, и ребенок должны приспособиться к переменам в структуре семьи. Под адаптацией ребенка к приемной семье понимается включение ребенка в систему семьи, принятие им установленной роли, догм и принципов, становление привязанности и симпатии к родителям и нормализация продуктивных моделей общения и партнерства. Адаптация родителей к новому члену семьи включает в себя принятие и изучение непривычных функциональных ролей. Базис будущих отношений закладывается в семье в первые две-три недели, в свою очередь благополучие адаптации ребенка безусловно зависит от способности взрослых выстроить внутрисемейный контакт [12, с. 610–612].

На успешность первых шагов в первую очередь влияет тот настрой, который проявят друг к другу воспитатель, семья и ребенок. Очень часто взрослые считают, что ребенок воспринимает помещение его в семью как добро, своего рода спасение, но зачастую ребенок, которого забрали из его родной семьи, пусть и осознавая, что там не все было гладко, мечтает о возвращении к своим родителям, родным, и жизнь в приемной семье воспринимает больше как негативный фактор, чем положительный. По этой причине самым главным шагом должно быть определение положения

ребенка в данной семье, ребенок редко способен осознавать, по какой причине он здесь, сколько будет находиться в данной семье, состоится ли его возвращение к своим родным, разрешат ли с ними видаться. Все это надлежит объяснить ребенку, найти доступные способы для стабилизации эмоционального баланса в отношениях с ребенком, тогда он будет способен скорее принять жизнь новой семьи [8, с. 39–53].

Ребенок, попадая в приемную семью, строит отношения со всей семьей в целом. Иначе говоря, ребенку, воспитывающемуся в приемной семье, необходимо адаптироваться к особенностям функционирования всей семейной системы, а иначе он будет отвергнут. В момент адаптации семья старается внести улучшения в самого ребенка, адаптировать его к своим требованиям. Но и семья изменится как на этапе структуры, так и на этапе построения нового плана функционирования. В процессе вхождения в новую семью приемный ребенок либо становится её частью и адаптируется в ней, либо остается в стороне, внешним по отношению к приемной семье, то есть дезадаптируется. В приемных семьях присутствуют определенные психологические свойства, которые способствуют адаптации ребенка, но в то же время способны вытеснить его из системы. Другими словами, для успешной адаптации в семье приемных детей необходимы заинтересованность и положительный настрой всех ее членов [4, с. 78–84].

Идентификация ребенка с приемными родителями становится одной из базовых психологических проблем. Создание идентичности и есть то самое необходимое условие для эффективной адаптации приемного ребенка в любой замещающей семье. Ребенок, которого взяли в приемную семью, не способен осознать роль биологического ребенка, и по этой причине для него свойственно заторможенное становление идентичности, что выражается в беспокойном понимании своего статуса в приемной семье, в чувстве униженности, в переживании сложностей верности приемным и биологическим родителям, в тревож-

ности из-за утраты биологических родителей. Имитация поведения членов семьи является главным механизмом адаптации ребенка в приемной семье, к примеру, если в семье доминирует враждебность и зависть, то и для ребенка данное поведение будет определяющим. Разрушение эмоциональной связи с родной семьей является неблагоприятным моментом для психического формирования и для приспособления детей в приемной семье. Нарушение связи с биологическими родителями – это основание для формирования у ребенка сказочных образов биологических родителей, в которых он нуждается с целью того, чтобы справиться с потрясением от отделения, когда происходит изоляция от биологических родителей, то это влечет за собой ощущение отвержения, проступка, непроявленной ярости. По этой причине к одним из главных критериев успеха приемной семьи является наличие у ребенка

возможности возвращения к биологическим родителям [1, с. 46–54].

Таким образом, социально-психологическая адаптация является социально-психологическим процессом, при благоприятном течении которого личность приходит к состоянию адаптированности, иными словами, к такому виду отношения индивидуума и группы, когда индивидуум без долгих внешних и внутренних конфликтов эффективно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяя свои базовые потребности, в полной мере идет на встречу ролевым ожиданиям, предъявляемым к ней группой, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Для более детального изучения специфики социально-психологической адаптации детей в приемных семьях необходимо взгляд на семью как систему, с ее внутренними и внешними связями и устройством.

Библиографический список

1. Алексеева, Е.Е. Характеристика критериев адаптации ребенка в приемной семье [Текст] / Е.Е. Алексеева // Образование и семья: проблемы приемных родителей. – СПб.: Политехника 2015. – С. 46–54.
2. Дубровина, И.В. Психологическое развитие воспитанников детского дома [Текст] / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 2013. – 264 с.
3. Костина, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации ребенка к приемной семье [Текст] / Е.А. Костина, Д.В. Наумова // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. – СПб.: ООО «НИЦ АРТ», 2015. – С. 149–153.
4. Лесина, Е.А. Приемная семья для ребенка и ребенок для приемной семьи [Текст] / Е.А. Лесина // Социальная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 78–84.
5. Налчаджян, А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии [Текст] / А.А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2015. – 368 с.
6. Опыт и проблемы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечительства, в современных условиях [Текст] / под ред. В. Жукова. – М.: РГСУ, 2013. – 452 с.
7. Ослон, В.Н. Замещающая профессиональная семья как одна из моделей решения проблемы сиротства в России [Текст] / В.Н. Ослон // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 57–70.
8. Ослон, В.Н. Психологическое сопровождение замещающей семьи [Текст] / В.Н. Ослон // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 39–53.
9. Пашина, Е.П. Особенности эмоциональной сферы у воспитанников и сотрудников детского дома [Текст] / Е.П. Пашин / под ред. Е.П. Пашина, А.Х. Рязанова. – М.: Издательство Института психологии, 2014. – 139 с.
10. Прихожан, А.М. Психология сиротства [Текст] / А.М. Прихожан; под ред. А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2014. – 400 с.
11. Соломатина, Г.М. Приемные дети. Как справиться с проблемами адаптации и воспитания в замещающей семье [Текст] / Г.М. Соломатина. – М.: Владос, 2014. – 120 с.

12. Суслина, Т.В. Социально-педагогическая замещающих родителей к воспитанию приемного ребенка [Текст] / Т.В. Суслина, В.А. Попов // Молодой ученый. – 2015. – № 4. – С. 610–612.

13. Шипицына, Л.М. Дети социального риска и их воспитание [Текст] / Л.М. Шипицына. – СПб.: Речь, 2013. – 477 с.

References

1. Alekseeva E.E. The characteristics of the criteria of adaptation of the child in foster family. *Education and the family: problems of foster parents*. SPb.: Politekhnik, 2015. P. 46–54. [in Russian].
2. Dubrovina I.V. *Psychological development of orphanage*. M.: Pedagogika, 2013. P. 264. [in Russian].
3. Kostina E.A., Naumov D.V. Psycho-pedagogical support of adaptation of the child to foster care. *Child in the educational space of the metropolis*. SPb.: ООО «NITS» ART, 2015. P. 149–153. [in Russian].
4. Lesina E.A. Foster family for the child and the child to the foster family. *Sotsialnaia pedagogika*, 2015. №. 3. P. 78–84. [in Russian].
5. Nalchadzhyan A.A. *Psychological adaptation: mechanisms and strategies*. M.: Eksmo, 2015. P. 368. [in Russian].
6. *Experience and problems of living arrangement of children-orphan and children left without guardianship, in the modern world*. Ed. V. Zhukov. M.: RGSU, 2013. P. 452. [in Russian].
7. Oslon V.N. Substitute professional family as one of the models address the problem of orphanhood in Russia. *Voprosy psikhologii*, 2015. №. 3. P. 57–70. [in Russian].
8. Oslon V.N. Psychological support of foster families. *Voprosy psikhologii*, 2015. №. 4. P. 39–53. [in Russian].
9. Flank E.P. *Features of the emotional sphere in pupils and employees of children's home*. Ed. E.P. Pashin, A.K. Ryzanov. M.: Izd-vo Instituta psikhologii, 2014. P. 139. [in Russian].
10. Parishioners A.M. *Psychology of orphanhood*. Ed. A.M. Parishioners, N.N. Thick. 3rd ed. SPb.: Piter, 2014. P. 400. [in Russian].
11. Solomatina G.M. *Foster kids. How to cope with problems of adaptation and education in a substitute family*. M.: Vldos, 2014. P. 120. [in Russian].
12. Suslina T.V., Popov V.A. The socio-pedagogical substitute parents to the upbringing of the adopted child. *Molodoi uchenyi*, 2015. №. 4. P. 610–612. [in Russian].
13. Shipitsyna L.M. *Children of social risk and their upbringing*. SPb.: Rech, 2013. P. 477. [in Russian].

Сведения об авторе:

Ломакина Наталья Марковна,
младший научный сотрудник института
психологии социологии и социальных
отношений,
Московский городской педагогический
университет,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: ndimant@mail.ru

Information about the author:

Lomakina Natalia Markovna,
Junior researcher,
Institute of Psychology, Sociology and Social
Relations,
Moscow State Pedagogical
University,
Moscow, Russia.
E-mail: ndimant@mail.ru

КУЛЬТУРНО-МИФОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАНСФОРМАЦИИ МЕНТАЛИТЕТА ПЕДАГОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Обозначены подходы к изучению осознаваемых и неосознаваемых аспектов трансформации менталитета педагогов. Выявлено сходство культурно-мифологической структуры менталитета педагогов и студентов-будущих учителей. Дифференцированы типы менталитета педагогов на основе идентификации образа «Я» и образа социальной роли «Креативщик».

Ключевые слова: профессиональный менталитет, структура менталитета, культурно-мифологический образ, Я-образ, идентификация.

N.V. Markina, I.A. Menschikova

CULTURAL AND MYTHOLOGICAL ASPECTS OF MENTALITY TRANSFORMATION OF TEACHERS WORKING WITH GIFTED CHILDREN

The present article defines a range of approaches to conscious and unconscious aspects of transformation of teachers' mentalities. The research identifies similarity between the cultural and mythological structure of the teachers' mentalities and those of the students studying a teaching degree. The types of teacher's mentalities have been differentiated according to their self-concept and identification of the social role as "creatives".

Key words: professional mentality, mentality structure, cultural and mythological identity, self-identity, identification.

Постановка проблемы. Настоящая статья представляет собой позиционирование исследовательского замысла при изучении кросс-культурных аспектов развития менталитета субъектов образовательных отношений в контексте поддержки и развития одаренности. Начало этих работ положено при изучении особенностей восприятия одаренного ученика современным учителем [11]. Менталитет как сложный социокультурный и междисциплинарный феномен представляет собой определенный вызов для исследователей социальной практики и, по мнению В.А. Кольцовой, «универсальный объяснительный принцип» [8].

В философии сложилось устойчивое мнение, что менталитет как совокупность социально-психологических особенностей индивидуального или группового субъекта определяет специфический характер его восприятия мира, мышления,

эмоционального реагирования, речи и деятельности. Среди факторов, детерминирующих его формирование, развитие и трансформацию, традиционно выделяют природно-социальное пространство, время, надличностные и когнитивно-личностные структуры. Методологически нам близки идеи Н.Н. Губанова, сформулировавшего «закон тройной детерминации менталитета – генотипом, природной и социальной средой, собственной креативной деятельностью субъекта» [4, с. 208]. По его мнению, «развитие менталитета осуществляется за счет самодетерминации, межкультурного взаимодействия, изменения социально-экономических условий и социальной структуры общества» [там же, с. 208].

Как предмет психологических исследований менталитет сложился благодаря работам И.Г. Дубова, А.Я. Гуревича, М.В. Соколова, позднее – И.А. Джида-

рьян, К.А. Абульхановой, Е.Н. Резникова, В.А. Кольцовой, И.В. Загородновой, Н.Л. Александрова, Л.М. Смирнова, А.А. Хвостова и других исследователей [1; 6; 8]. Для И.Г. Дубова менталитет – «некая характерная для конкретной культуры (субкультуры) специфика психической жизни представляющих данную культуру (субкультуру) людей, детерминированная экономическими и политическими условиями жизни в историческом контексте» [6, с. 21–22].

В ряде работ встает вопрос о соотношении понятий «менталитет» и «ментальность» [5; 8]. Е.В. Харитоновна к «составляющим» ментальности относит: субъект, социальное окружение, пространственное окружение, временная последовательность событий, характер деятельности [8]. На наш взгляд, сочетание различных компонентов ментальности выступает основой формирования различных видов менталитета. Соединение двух составляющих ментальности (субъекта и характера деятельности) может служить основанием для понимания механизмов формирования, развития, трансформации менталитета конкретного профессионального сообщества, в том числе педагогического.

Такой подход находит подтверждение в исследованиях Е.А. Климова, Е.Я. Таршис и других авторов. По мнению Г.Н. Бойченко и Л.И. Гуревич, в структуре профессионального становления педагога формирование и развитие профессионального менталитета детерминирует другие компоненты образования (педагогическая культура, образованность и др.) [2, с. 50]. Близкие положения отражены в работе А.В. Ильиной и Ю.Г. Маковецкой, утверждающих, что учет особенностей менталитета педагогов (через определение инновационных образовательных идей) является одним из механизмов развития их компетентности [7].

Персональным носителем менталитета является субъект (в нашем случае – педагог). В более ранних наших исследованиях выявлен ряд фактов, раскрывающих особенности профессионального генеза педагогов. Во-первых, выявлена

взаимосвязь профессиональной востребованности и жизненных сценариев у педагогов-женщин [13]. Во-вторых, экспериментально доказано, что природа мотивационного ресурса педагогов-инноваторов кроется: а) в выборе ими деятельности, связанной с адекватной оценкой профессиональной ситуации и тщательным анализом своей подготовки, компетентности для решения профессиональных вопросов, возникающих внутри этой ситуации; б) в выборе тех профессиональных стратегий, которые заданы практикой совместной групповой деятельности, опытом командного взаимодействия. [10]. В-третьих, эмпирически обосновано, что в процессе развития профессиональной идентичности педагоги на роль «участника» инновационной команды чаще выбирают женские мифологические образы социальных ролей, а на ресурсные ролевые позиции педагоги чаще всего – мужские мифологические образы [12].

Развивая идеи концепции профессионально-личностного развития педагогов Л.М. Митиной, О.В. Кузменкова, обосновывает значимость различных образов «Я» («Я-действующее», «Я-отраженное», «Я-творческое», «Я-эмпирическое») для формирования профессионального «Я» учителя, утрата целостности которого провоцирует его внутриличностные противоречия [9].

При выборе подхода к изучению культурно-мифологических аспектов трансформации менталитета педагогов мы опирались на идеи П.К. Дашковско-го, для которого «...сама трансляция менталитета социально-исторического субъекта может происходить как на сознательном, так и на бессознательном уровне». [5]. Мы также разделяем точку зрения И.Г. Дубова в той ее части, что содержание менталитета когнитивно, его базу составляют представления об окружающем мире, определяемые верованиями, знаниями, и совместно с архетипами коллективного бессознательного и доминирующими потребностями, задающими иерархию ценностей [6, с. 22].

Обращение к культурно-мифологической, образной системе форм коллек-

тивного бессознательного (сказы, мифы, легенды, сказки, притчи и т.п.) неоднократно используется в междисциплинарных исследованиях изучения менталитета (ментальности) (Харитоновна, Н.Н. Губанов, В.Г. Грязева-Добшинская, Н.Ю. Бакунчик и другие).

Обратимся далее к результатам эмпирического исследования, **целью** которого является выявление культурно-мифологических образов, определяющих особенности менталитета педагогов, работающих с одаренными детьми (как на уровне осознания, так и на бессознательном уровне). **Объектом** исследования выступают культурно-мифологические аспекты менталитета педагогов. **Предмет** исследования – особенности идентификации/позиционирования образа Я в символическо-мифологической структуре менталитета педагогов дополнительного образования и студентов – будущих педагогов.

Задачи исследования: 1) определить приоритетные символическо-мифологические образы, с которыми педагоги и студенты идентифицируют себя и социальную роль «Творческий специалист (Креативщик)»; 2) дифференцировать типы идентификации / позиционирования образа Я и социальной роли «Творческий специалист» на основе значимых факторных нагрузок в символическо-мифологической структуре менталитета педагогов и студентов.

Исследование проводилось на базе ГБУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» и ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарный педагогический университет». В исследовании приняли участие 52 испытуемых (пол – женский). В состав первой группы вошли 21 женщина – педагоги дополнительного образования, имеющие опыт работы с одаренными детьми (условное название группы – «педагоги»). В состав второй группы вошли 31 девушка – студентки третьего курса Южно-Уральского государственного гуманитарного педагогического универси-

тета, получающие параллельно с основным высшим второе профессиональное образование в Институте дополнительных творческих педагогических профессий (ИДТПП ЮУрГГПУ) и планирующие работу в системе дополнительного образования детей («студенты»).

Методы исследования. В исследовании использована методика диагностики отношения социальных субъектов к творческой личности, разработанной В.Г. Грязевой-Добшинской, Н.Ю. Бакунчик и В.А. Глуховой [3]. Отношение определяется на основе идентификации испытуемых с символическо-мифологическими образами различных социальных ролей (позициями элементов). Для статистической обработки данных использованы непараметрические критерии: критерий хи-квадрат Пирсона и U-критерий Манна-Уитни.

В **первой серии** решаются задачи, связанные с представленностью символическо-мифологических образов в структуре менталитета педагогов, работающих с одаренными детьми и студентов – будущих педагогов. Мы исходили из предположения, что осознаваемые аспекты менталитета (ассоциации с образом «Я» и образом «Креативщика») у педагогов и студентов различаются, что может иллюстрировать тенденции трансформации менталитета педагогов в процессе их профессионального развития, некоторые аспекты которого раскрыты нами ранее [14].

Для этого осуществлен анализ представления студентов и педагогов о себе (выбор того или иного символа-образа на социальную роль «Я»), а также их представления о творческом специалисте (выбор на социальную роль «Креативщик»). Это, по мнению авторов методики РОССТЛ, затрагивает осознаваемые аспекты менталитета студентов и педагогов, выявляя специфику их субъективных символическо-мифологических представлений [3]. В таблице 1 представлены частотные показатели выборов конкретных образов-стимулов на социальные роли «Я» и «Креативщик» по выборке в целом.

Табл. 1. Ролевая идентичность образов-стимулов: показатели частоты выборов образов»

Социальная роль «Я»		Социальная роль «Креативщик»	
Номер образа-стимула	Частота выборов образов-стимулов (%)	Номер образа-стимула	Частота выборов Образов-стимулов (%)
№ 12 Венера	19,3	№ 20 Орфей	22,7
№ 19 Гера	15,6	№ 16 Арион	21,8
№ 17 Афродита	9,6	№ 4 Фазтон	9,6
№ 3 Одиссей	7,7	№ 7 Аполлон	9,6
№ 4 Фазтон	7,7	№ 10 Эрот	5,8
№ 25 Сирена	7,7	№ 17 Афродита	5,8
№ 20 Орфей	5,8		

При анализе результатов первой серии выявлен ряд фактов.

Отметим, прежде всего, что сравнительный анализ частотных показателей выборов образов-стимулов, соответствующих социальной роли «Я» между студентами и педагогами, статистически значимых различий не показал ($U_{эмп} = 360,5$; $U_{эмп} > U_{кр}$). Аналогичный результат получен при сравнении образов-стимулов, идентифицируемых с социальной ролью «Креативщик» ($U_{эмп} = 386$; $U_{эмп} > U_{кр}$). Таким образом, можно предположить, что символическо-мифологическая транскрипция осознания образа «Я» и образа творческого специалиста в рассматриваемом педагогическом сообществе (педагогов и студентов) однородна. Это позволяет говорить об универсальности формирования и развития педагогического менталитета вне зависимости от этапов профессионального становления.

Во-вторых, у педагогов и студентов в целом наиболее ярко проявляется идентификация «Я» с образами «Венера», «Гера» и «Афродита» (19,3%, 15,6% и 9,6% выборов соответственно).

Образ «Венеры» отражает их представления как педагогов, так и студентов – будущих педагогов о себе как образованной, общительной, милостливой, приносящей счастье, рождающей любовь. Данный символическо-мифологический образ уступает по значимости образу «Геры»

(хранительнице домашнего очага, почитающей традиции, справедливой и обязательной, в то же время, реализующая себя через других). Образ «Афродиты» добавляет в содержание профессионального менталитета испытуемых душевность, нежность, красоту и служение чистой любви.

На социальную роль «Креативщик» они чаще всего выбирают образы «Орфей» и «Арион» (22,7% и 21,8% выборов соответственно). Эти типы характеризуются как стремящиеся к познанию и созиданию, как занимающие активную творческую позицию. В их образах проявляется спасительная сила воплощенного уникального таланта, открытость и доброта. Образ «Ариона» добавляет в содержание профессионального менталитета педагогов и студентов культурно-мифологический символ трудолюбия и самореализации творческого человека. На наш взгляд, это является потенциалом развития профессионального мастерства.

Вторая серия исследования посвящена дифференциации типов идентификации/позиционирования образа «Я» и социальной роли (ролевой позиции) «Креативщик».

Анализ наличия/отсутствия значимых факторных нагрузок ролевых позиций «Я» и «Креативщик», их знак позволяет, по мнению авторов методики РОССТЛ [3], определить неосознанную

идентификацию себя с творческой личностью. Это, на наш взгляд, может выступать ресурсом развития и трансформации символично-мифологической структуры менталитета педагогов и студентов.

В табл. 2 представлено процентное распределение частоты встречаемости различных сочетаний образов «Я» и «Креативщик» в одном факторе среди студентов и педагогов.

Табл. 2. Распределение испытуемых на группы в зависимости от соотношения ролевых позиций «Я» и «Креативщик» по выборки в целом (в %)

Социальная роль «Креативщик»	Социальная роль «Я»		
	Есть в факторе, «+»	Есть в факторе «-»	Нет в факторе
Есть в факторе, «+»	9,6 %	0 %	7,7 %
Есть в факторе «-»	5,8 %	5,8 %	5,8 %
Нет в факторе	25,8 %	22,1 %	17,4 %

В след за идеей дифференциации идентичности социальных ролей с образом «Я», предложенной В.Г. Грязевой-Добшинской и Н.Ю. Бакунчик, мы выделили следующие типы: 1) образ «Я» со значимой положительной нагрузкой и образ социальной роли «Креативщик» со значимой положительной нагрузкой (9,6 % случаев от числа выборки); 2) образ «Я» со значимой отрицательной нагрузкой и образ «Креативщик» со значимой отрицательной нагрузкой (5,8 %); 3) образ «Я» со значимой положительной нагрузкой, образ «Креативщик» со значимой отрицательной нагрузкой (5,8 %); 4) образ «Я» не имеет значимой факторной нагрузки независимо от факторной нагрузки образа «Креативщик» (30,0%); 5) образ «Креативщик» не имеют значимых факторных нагрузок независимо от факторной нагрузки образа «Я» (47,9 % случаев).

Обращает на себя внимание тот факт, что отсутствуют статистически значимые различия в распределении испытуемых на группы в зависимости от соотношения образа «Я» и социальной роли «Креативщик» между студентами и педагогами. Это позволяет говорить о том, что на глубинном уровне у педагогов-стажистов и у студентов – будущих педагогов закономерности трансформации культурно-мифологической структуры менталитета проявляются схожим образом.

Обратимся далее к характеристике обозначенных выше типов. Здесь можно отметить ряд моментов.

Во-первых, выделенный нами пятый тип дифференциации идентичности образа «Я» и социальной роли «Креативщик» встречается фактически у каждого второго педагога и студента (47,9 % респондентов от выборки). Это свидетельствует о том, что культурно-мифологическая структура их менталитета, в ядро которой входит образ «Я», дефицитарна к ресурсам символического содержания образа «Креативщик».

Во-вторых, треть испытуемых (30,9 %) продемонстрировали незрелость культурно-мифологической структуры менталитета. Это говорит о том, что образ «Я» как творческой личности у педагогов и студентов не сформирован в процессе профессионального становления.

В-третьих, позитивным представляется первый тип дифференциации идентичности образа «Я» и социальной роли «Креативщик» (9,6 %), когда оба образа находятся на одном полюсе фактора и определяют восприятие профессиональной реальности с позиций зрелой творческой личности. Это, с нашей точки зрения, конструктивный вектор трансформации профессионального менталитета педагогов и студентов. Напротив, негативно воспринимают картину мира и профессиональную реальность те испытуемые, у которых оба образа находятся хотя и на одном полюсе, но с отрицательным знаком. Личностная незрелость и деструктивный жизненный и профес-

сиональный опыт детерминируют у таких педагогов неприятие себя как творческой личности (5,8 % от выборки).

И, наконец, отметим, что для небольшого количества педагогов и студентов (5,8 %) характерен третий тип идентичности образа «Я и образа социальной роли «Креативщик», предполагающий их онтогонизм, внутриличностный конфликт. Другими словами, культурно-мифологическую структуру менталитета испытуемых определяет такой образ «Я», который противопоставлен образу творческой личности. Это может выступать барьером для профессионального становления педагогов.

В целом можно сделать вывод, что предложенный И.Г. Дубовым, К.А. Абуль-

хановой и П.К. Дашковским подход к изучению менталитета, позволяет при изучении структуры профессионального педагогического менталитета обратиться к осознаваемым и неосознаваемым его аспектам. Выявленные в ходе исследования приоритетные символическо-мифологические образы, с которыми педагоги и студенты идентифицируют себя и социальную роль «Креативщик» обозначают перспективы изучения механизмов трансформации менталитета педагогов. А дифференциация типов идентичности образа «Я» и образа социальной роли «Креативщик» во многом задает векторы профессионального развития педагогов и студентов – будущих учителей.

Библиографический список

1. Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы [Текст] / отв. ред. А.В. Рябов, Е.Ш. Курбангалиева. – М.: Дом интеллектуальной книги, 2003. – 448 с.
2. Бойченко, Г.Н. Профессиональный менталитет учителя в иерархии целей педагогического образования [Текст] / Г.Н. Бойченко, Л.И. Гуревич // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. Научно-теоретический журнал. – 2010. – № 1 (3). – С. 46–51.
3. Грязева-Дошинская, В.Г. Методика диагностики отношения социальных субъектов к творческой личности [Текст] / В.Г. Грязева-Дошинская, Н.Ю. Бакунчик, В.А. Глухова, А.С. Мальцева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – № 33 (133). – 2008. – С. 33–45.
4. Губанов, Н.Н. Формирование, развитие и функционирование менталитета в обществе [Текст]: монография / Н.Н. Губанов. – М.: Этносоциум, 2014. – 214 с.
5. Дашковский, П.К. К вопросу о соотношении категорий «менталитет» и «ментальность»: историко-философский аспект // Философские дескрипты / под ред. А.Н. Мельникова. – Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. – Вып. 2. – С. 36–40.
6. Дубов, И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ [Текст] / И.Г. Дубов // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 20–29.
7. Ильина, А.В. Развитие профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, на основе учета особенностей трансформации их менталитета [Текст] / А.В. Ильина, Ю.Г. Маковецкая // Вестник академии энциклопедических наук. – 2017. – № 2(27). – С. 39–49.
8. Историогенез и современное состояние российского менталитета / под ред. В.А. Кольцовой, Е.В. Харитоновой. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – 479 с.
9. Кузьменкова, О.В. Рефлексивно-ресурсная детерминация разрешения противоречий у учителей [Текст] / О.В. Кузьменкова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 58–61.
10. Маркина, Н.В. Мотивационные ресурсы инновационной образовательной деятельности педагогов [Текст] / Н.В. Маркина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2015. – № 2(23). – С. 58–64.
11. Маркина, Н.В. Образ одаренного ученика в восприятии учителя [Текст] / Н.В. Маркина, Ю.Г. Маковецкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2016. – № 1(26). – С. 58–64.

12. Маркина, Н.В. Эмпирическое исследование толерантности к творческой личности руководителей инновационных образовательных учреждений [Текст] / Н.В. Маркина, А.С. Спесивцева // Социальная психология творчества и психология инновационного менеджмента – 2009: сб. науч. тр./ отв. ред. В.Г. Грязева-Добшинская, В.А. Глухова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2009. – С. 167–178.

13. Маркина, Н.В. Взаимосвязь профессиональной востребованности педагогов и особенностей их жизненных сценариев в контексте профессиогенеза [Текст] / Н.В. Маркина, И.Р. Крамская, Ю.Г. Маковецкая // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Научный журнал. – 2017. – № 3. – С. 147–155.

14. Менщикова, И.А. Мотивационно-смысловое содержание профессиональной направленности личности студентов в процессе социализации в вузе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.А. Менщикова. – Ярославль, 2015. – 26 с.

References

1. *Fundamental values of the Russian people: Social attitudes. Life strategies. Symbols. Myths* / Ed. A.V. Ryabov, E.Sh. Kurbangalieva. M.: Dom intellektualnoy knigi, 2003. P. 448.

2. Boychenko G.N., Gurevicj L.I. Professional mentality of a teacher as part of hierarchy of objectives in teacher education. *Scientific support in personnel professional training system. Nauchno-teoreticheskiy zhurnal*, 2010. № 1 (3). P. 46–51.

3. Gryazeva-Dobshinskaya V.G., Bakunchik N.Yu., Glukhova V.A., Mal'tseva A.S. Methodology of the diagnosis of social subjects' attitude towards creative personality. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: psikhologiya*, 2008. № 33(133). P. 33–45.

4. Guanov N.N. *The formation, development and functioning of the mentality in cosity: monograph*. M.: Etnosotsium, 2014. P. 214.

5. Dashkovskiy P.K. On the question of the relationship between the categories of “mentalitet” and “mental'nost'”: historical and philosophical aspect. *Filosofskie deskripty*. Barnaul: Izd-vo Altayskogo gosudarstvennogo universiteta, 2002. P. 36–40.

6. Dubov I.G. The phenomenon of mentality: psychological analysis. *Voprosy psikhologii*, 1993. № 5. P. 20–29.

7. Ijina A.V., Makovetskaya Yu.G. Development of professional competence of teachers working with children with disabilities based on considering the features of the transformation of their mentality. *Vestnik akademii entsiklopedicheskikh nauk*, 2017. № 2(27). P. 39–49.

8. *Historygenesis and modem state of Russian mentality*. Ed. V.A. Kharitonova. M.: Izd-vo “Institut psikhologii RAN”, 2015. P. 479.

9. Kuzmenkova O.V. A Reflective-Resource Determination of the Permission of Intrapersonal Contradictions of Teachers. *Izvestiya Saratovskogo universiteta*, 2012. № 1. P. 58–61.

10. Markina N.V. Motivational resources of teachers' innovative educational activities. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalificatsii kadrov. Nauchno-teoretichesiy zhurnal*, 2015. № 2 (23). P. 58–64.

11. Markina N.V., Makovetskaya Yu.G. Image of gifted student in the perception of teacher. *Nauchnoye obespecheniye sistemy povysheniya kvalificatsii kadrov. Nauchno-teoretichesiy zhurnal*, 2016. № 1(26). P. 58–64.

12. Markina N.V., Spesivtseva A.S. Empirical research on the tolerance of innovative educational intituitions managers towards creative personality. *Social pedagogy of creative activity and psychology of innovative management*, 2009. Ed. V.G. Gryazeva-Dobshinskaya, V.A. Glukhova. Chelyabinsk: Izdatelskiy tsentr YuUrGU, 2009. P. 167–178.

13. Markina N.V., Kramskaya I.R., Makovetskaya Yu.G. Relationship between the professional writer's needs and the peculiarities of their life scenarios in the professionology concept. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Nauchniy zhurnal*, 2017. № 3. P. 147–155.

14. Menschikova I.A. *Motivational and semantic content of students' personality professional orientation in the process of socialization at the university*. Dis. ... cand. of Sciences (Psychology). Yaroslavl, 2015. P. 26.

Сведения об авторах:**Маркина Нина Витальевна,**кандидат психологических наук, доцент,
Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников
образования,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: nvmark@mail.ru**Менщикова Ирина Александровна,**кандидат психологических наук, доцент,
Челябинский институт переподготовки
и повышения квалификации работников
образования,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: menshchikovaia@gmail.com**Information about the authors:****Markina Nina,**Candidate of Sciences (Psychology),
Academic Title of Associate Professor,
Chelyabinsk Institute of Retraining
and Advanced Training of Educators,
Chelyabinsk, Russia.*E-mail:* nvmark@mail.ru**Menshchikova Irina,**Candidate of Sciences (Psychology),
Academic Title of Associate Professor,
Chelyabinsk Institute of Retraining
and Advanced Training of Educators,
Chelyabinsk, Russia.*E-mail:* menshchikovaia@gmail.com

УДК 151.8

ББ.К 88.52

*И.А. Сергеева, В.В. Кустова***ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА
ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ**

В статье представлены результаты эмпирических исследований структурных компонентов смысловой сферы личности студентов Иркутского государственного университета путей сообщения. Основное внимание уделено рассмотрению смысложизненных ориентаций и системы ценностных ориентаций. Определены структурно-содержательные характеристики смысловых установок студентов. Показаны различия в уровневых и структурных показателях смысложизненных ориентаций и базовых смысловых установок юношей и девушек.

Ключевые слова: смысловая сфера, личностные ценности, личностные смыслы, смысл жизни, смысложизненные ориентации, смысловые установки, ценностные ориентации.

*I.A. Sergeeva, V.V. Kustova***VALUE-SEMANTIC SPHERE OF STUDENTS' PERSONALITY**

The present article presents the results of empirical research defining structural components of semantic sphere of students' personalities at Irkutsk State University. The work focuses on considering life-meaningful orientations and the system of value orientations. The authors identified structural characteristics of the students' semantic attitudes and showed the difference in boys' and girls' life-meaningful orientations and semantic attitudes according to their level and structure.

Key words: semantic sphere, personal values, personal meanings, meaning of life, life-meaningful orientations, semantic attitudes, value orientations.

Обучение в вузе совпадает с этапом юности, решающим для формирования мировоззрения – системы взглядов,

убеждений, ценностных ориентаций. Смысложизненные вопросы («Для чего жить?», «Как жить?») приобретают для

молодых людей особую актуальность в процессе личностного и профессионального самоопределения, в процессе проектирования индивидуального жизненного пути.

Стремление к поиску и реализации человеком смысла жизни, по мнению В. Франкла, является первичной мотивационной тенденцией [9]. Неудачи в поиске смысла жизни приводят к экзистенциальному вакууму (ощущению утраты смысла), что является причиной «ноогенных неврозов», особого рода депрессивных состояний, свойственных «думающим» людям. Смысл нужно найти, его нельзя выдумать. Каждый человек, как считает В. Франкл, может обрести смысл. Смысловыми универсалиями всего человечества являются «ценности творчества» (реализуются посредством труда), «ценности переживания» (гуманистические и высшие духовные ценности) и «ценности отношения» (отношение к жизненным событиям, которые невозможно изменить).

Д.А. Леонтьев рассматривает понятие «смысл жизни» как «концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [4]. Смысловая система личности представляет собой особым образом организованную совокупность смысловых образований (структур), включающих личностный смысл, мотив, смысловые установки, конструкты, диспозиции, личностные ценности. Смысловые образования выполняют две функции – создают образ будущего, перспективу развития, с одной стороны, и являются основой нравственной оценки личностью своих поступков, с другой стороны. Высшим уровнем организации смысловой системы являются личностные ценности – осознанные и принятые человеком наиболее общие (генерализованные) смыслы его жизни [2]. Г.Л. Будинайте и Т.В. Корнилова подчеркивают, что личностными ценностями становятся лишь те смыслы, по отношению к которым человек определился в отличие от «декларируемых» (внешних

по отношению к человеку) и эмоционально не переживаемых [3].

Личностные ценности отражаются в сознании человека в виде ценностных ориентаций – представлений о системе значимых ценностей. По сути, ценностные ориентации – это избирательное отношение личности к ценностям, ориентирует ее поведение. Ценностные ориентации определяют и направляют интересы человека в определенные сферы жизни и деятельности; управляют процессом целеполагания, ориентируют в выборе целей и средств; определяют «границы действия» и жизненную перспективу; задают «вектор» развития личности, являясь внутренним его источником и механизмом [4]. По своей психологической природе ценностные ориентации включены в структуру мотивации учебной деятельности.

В.Б. Ольшанский определяет ценностные ориентации как цели, стремления и жизненные идеалы, принятые в групповом сознании в виде норм [7].

Смысложизненные ориентации человека – это ценности и цели жизни, которые личность считает основополагающими своего существования [2]. Смысловые установки – динамическое образование смысловой сферы, выражающее личностный смысл в плане деятельности человека, готовность к совершению определенной деятельности [1]. Смысловыми установками в период студенчества становятся получение образования и стремление к самостоятельности и достижениям. Однако многие студенты не всегда знают особенности своей будущей профессии и не соотносят личностные качества с ее спецификой.

Целью данного исследования было изучение особенностей ценностно-смысловой сферы студентов ИРГУПС.

В исследовании были использованы следующие методики: «Тест смысложизненных ориентаций» Д.А. Леонтьева [5], опросник А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой «Смысловые базовые установки» (СБУ), адаптированной «Шкалы дисфункциональности» Д. Бернса [6], тест «Ценностные ориентации» М. Рокича. Статистическая обработка проводилась

с помощью компьютерной программы STATISTIKA 6.0.

Д.А. Леонтьев рассматривает смысложизненные ориентации личности на двух уровнях – внешнем (цели жизни, насыщенность жизни, удовлетворенность самореализацией) и внутреннем (внутренний локус контроля, т.е. уверенность в способности осуществлять контроль собственной жизни). Сами смысложизненные ориентации соотносятся с прошлым, настоящим и будущим [3].

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича дает представление о двух классах ценностей: терминальных ценностей и инструментальных ценностей. Ценности-цели – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Ценности-средства – убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации (образованность, ответственность, смелость, честность и др.).

Опросник «Смысловые базовые установки личности» (СБУ) А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой позволяет оценить три вида зависимостей (вербальную, эмоциональную и зависимость от достижения), два вида требовательности (требовательность к себе и требовательность к другим) и два вида ответственности (ответственность за себя и ответственность за других).

Выборочную совокупность составили студенты факультетов «Системы обеспечения движения поездов», «Эксплуатация железных дорог» и «Менеджмент, логистика и таможенное дело».

Всего обследовано 225 студентов в возрасте 19–22 лет, из них 162 девушки и 63 юноши.

Общий показатель осмысленности жизни (ОЖ) рассматривается как переживание человеком значимости своей жизни. Цели жизни (ЦЖ) задают временную перспективу. Процесс жизни (ПЖ) определяется интересами и эмоциональной насыщенностью жизни. Результативность (РЖ) показывает удовлетворенность самореализацией. Локус контроля – Я (ЛК – Я) или представление о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора, локус контроля – жизнь или способность управлять своей жизнью (ЛК – Ж).

По результатам можно констатировать, что в целом полученные данные показателя ОЖ у исследуемой выборки студентов находятся в пределах средних значений, характерных для данного возраста (103,2 балла). Высокие результаты (более 110 баллов) зафиксированы у 60 % респондентов.

Отмечено, что у студентов с общим низким уровнем ОЖ отмечаются низкие результаты по всем шкалам. Выявлена корреляция между показателями ЦЖ РЖ ($r = 0,65$ при $p \leq 0,05$). Из всех опрошенных 13 % не удовлетворены результатом жизни, а у 5 % студентов обнаружено несоответствие между результатом жизни и убежденностью в возможности свободного выбора человеком своего жизненного пути.

На рисунке 1 представлены данные СЖО у студентов-юношей и студентов-девушек.

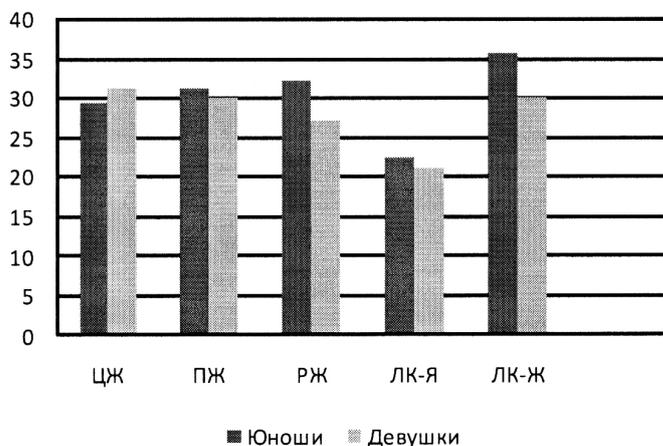


Рис. 1. Средние значения показателей смысложизненных ориентаций

Общий показатель удовлетворенности смыслом жизни у юношей оказался ниже, чем у девушек. Более низкие результаты по шкале ЦЖ (цели в определенной системе ценностей) могут свидетельствовать о том, что, скорее всего, юноши не планируют ближнюю жизненную перспективу, включая средства (способы, пути) их достижения. Из всех студентов, принимавших участие в исследовании, 30 % живут сегодняшним днем, не задумываясь о будущем, а 14 % респондентов строят планы, не имеющие реальной опоры в настоящем.

Результаты исследований, проведенные по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича, показали, что студенты, выстраивая иерархию терминальных ценностей (ценностей-целей), на первые места ставят «семью», на второе место – «здоровье», на третье – «любовь». Ценности «дружбы» и «активной деятельности жизни» занимают соответственно четвертое и пятое места. Как видим, традиционные ценности, транслируемые обществом, у обследуемой выборки сохраняют свои позиции. Значимых различий в представлениях о системе ценностей у студентов разных факультетов не обнаружено. По-видимому, определенную роль в этом играют воспитательные ориентиры семьи.

Анализ структуры ценностно-смысловой сферы студентов свидетельствует о снижении удельного веса таких духовных ценностей как «счастье других» и «творчество», «красота природы и искусства». Недооценка некоторых духовно-нравственных ценностей студентами может быть следствием социальных изменений в обществе, а также возможным дистанцированием образования от воспитания.

Среди ценностей-целей, которые получили наиболее высокий ранг, мы выделили те, которые могут служить сигнализаторами актуализации тех или иных потребностей у студентов, и фактически, свидетельствовать об уровне развития их личности. Первые два уровня потребностей (физиологические и потребность в безопасности) являются первичными, дефицитарными (ценности самосохранения), последующие уровни (потребность в принадлежности и любви, потребность в уважении и самоутверждении и потребность в самоактуализации) – вторичными, высшими (ценности развития, бытийные ценности). В системе ценностных ориентаций обследуемой выборки наиболее высокий ранг занимают ценности «здоровья», что соответствует дефицитному уровню, ориентированному на удовлетворение фрустрированных потребностей (рис. 2).

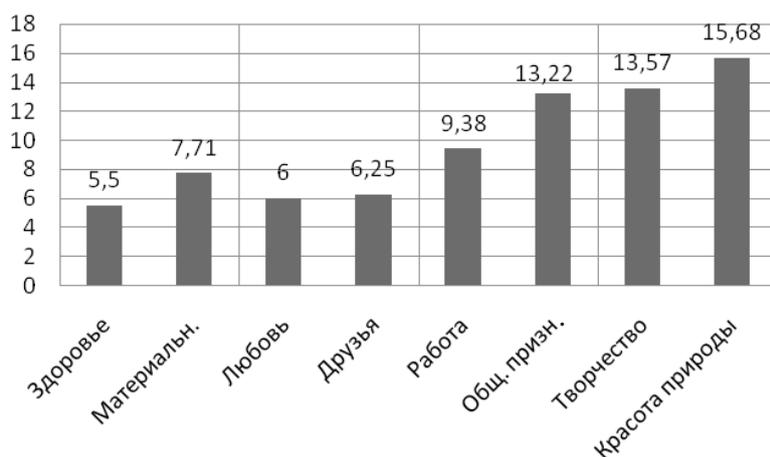


Рис. 2. Уровни развития потребностей по А. Маслоу и соответствующие им показатели терминальных ценностей (ценностей-целей)

Потребности в принадлежности и любви находятся на втором месте по значимости. Следует отметить, что раз-

витие личности в юношеском возрасте во многом определяется потребностью в дружбе и любви, что отражает важность

теплых, доверительных отношений для молодых людей. Ценности творчества, ориентированные на личностный рост и самоактуализацию, в системе ценностей у студентов незначимы. Судя по полученным данным, студенты находятся на группоцентрической стадии ценностно-смыслового развития (по Б.С. Братусю), в которой отношение к действительности определяется через призму «свой – чужой», а также личностной пользой, ограниченной благополучием «референтной группы».

Анализ инструментальных ценностей показал, что студенты более всего ценят такие качества личности, как воспитанность, ответственность, честность, образованность и жизнерадостность, что отражает специфические особенности студенческой молодежи. Обращает на себя внимание низкий рейтинг таких качеств, как чуткость, широта взглядов и смелость в отстаивании своего мнения, которые, по сути, являются свойствами зрелой личности.

По мнению В.Г. Алексеевой, ценностные ориентации могут быть одним из основных критериев построения типологии личности [1, с. 65]. Опираясь на типологию групповых ценностей, предложенную А.В. Серым и М.С. Ясницким [8], в обследованной выборке мы выявили три типа студентов: «Консервативный» (77 %), «Творческий» (17 %) и «Индивидуалистический» (6 %).

Групповая иерархия ценностных ориентаций студентов «консервативного типа» характеризовалась большей значимостью конкретных жизненных ценностей – здоровья, материально обеспеченной жизни, счастливой семейной жизни, дружбы, интересной работы; незначимыми оказались ценности развития и продуктивной жизни, познания

и творчества, поставленные ими на последнее место.

Студенты, отнесенные к «творческому типу», ставят выше других ценности любви, дружбы, свободы, развития и творчества. К числу отвергаемых ими ценностей относятся материально обеспеченная жизнь, общественное признание и развлечения.

В системе ценностей обследуемых «индивидуалистического типа» наиболее высокий ранг значимости получили такие ценности, как материально обеспеченная и активная деятельная жизнь, развлечения, уверенность в себе и свобода. Ценности творчества, счастливой семейной жизни, красоты природы и искусства, а также счастье других занимают в их иерархии последние места.

В таблице 1 приведены данные, характеризующие смысловые установки студентов, выявленные по методике А.Д. Ишкова и Н.Г. Милорадовой [6].

На основе анализа средних значений, можно сказать, что только три установки имеют адекватный уровень (вербальная зависимость, требовательность к себе, ответственность за других). В целом, замечания и критика не снижают самооценки студентов, а похвала и одобрение воспринимаются как нечто приятное, но не влияющие на самоуважение. Умеренная требовательность к себе позволяет молодым людям ставить разумные цели, рассматривать ошибки как возможность чему-то научиться или изменить себя, а адекватная ответственность за других – с уважением относиться к мнению окружающих, не навязывать свою точку зрения.

Высокий уровень вербальной зависимости выявлен у 30 % студентов, которые чутко реагируют на высказывания окружающих, а самооценку ставят в зависимость от мнения других.

Табл. 1. Среднее значение параметров смысловых установок студентов

Шкала	Смысловые установки	Среднее значение	Уровень
I	Вербальная зависимость	5,8	Адекватный
II	Эмоциональная зависимость	4,7	Низкий
III	Зависимость от достижений	4,0	Низкий
IV	Требовательность к себе	6,0	Адекватный
V	Требовательность к другим	4,8	Низкий
VI	Ответственность за других	5,6	Адекватный
VII	Ответственность за себя	4,4	Низкий

Высокий уровень эмоциональной зависимости проявляют 39 % студентов, которые легко поддаются эмоциональному давлению. Зависимость от достижений выявлена у 17 % респондентов.

Между выборками юношей и девушек отмечаются некоторые различия в самооценке вербальной и эмоциональной зависимости, зависимости от достижений. Девушки в большей степени диагностировали у себя вербальную зависимость, чувствительность к высказываниям в свой адрес (6,5 против 4,8 у юношей). Они в большей степени эмоционально зависимы (6,5) и требовательны к себе (6,4), чем юноши (6,4 и 4,5 соответственно). Для юношей более свойственными оказались установка на достижения (5,4 против 3,6). Обращает на себя внимание

тот факт, что низкий уровень требовательности к себе и ответственности за себя отмечается у студентов с низким уровнем «локуса контроля – Я».

Статистический анализ, проведенный по **U-критерию Манна-Уитни**, показал, что различия уровневых значений шкал СБУ в сравниваемых выборках юношей и девушек статистически не значимы ($U_{эмп} > U_{кр}$; $p > 0,05$)

Ценностно-смысловая сфера формируется в процессе индивидуальной жизни человека. Учитывая то, что студенческий возраст является важным этапом развития, задача высшей школы не только формировать компетентного специалиста, но и способствовать становлению нравственной личности, способной постигать смысл жизни и ценить ее.

Библиографический список

1. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности [Текст] / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63–70.
2. Братусь, Б.С. Аномалии личности [Текст] / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
3. Будинайте, Г.Л. Личностные ценности и личностные предпосылки субъекта [Текст] / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 99–105.
4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
5. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 17 с.
6. Милорадова, Н.Г. Психология и педагогика [Текст]: учебник / Н.Г. Милорадова. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.
7. Ольшанский, В.Б. Личность и социальные ценности [Текст] / В.Б. Ольшанский // Практическая психология для учителей. – М.: Онега, 1994. – С. 74–136.
8. Серый, А.В. Ценностно-смысловая сфера личности [Текст] / А.В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
9. Франкл, В. Поиск смысла жизни и психотерапия [Текст] / В. Франкл // Психология личности. Тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 118–126.

References

1. Alekseeva V.G. Value orientation as a factor in personal life and development. *Psichologicheskij zhurnal*, 1984. T. 5. №. 5. P. 63–70. [in Russian].
2. Bratus B.S. *Persons' abnormalities*. M.: Thought, 1988. P. 301. [in Russian].
3. Budinayte G.L., Kornilova T.V. *Personal values and personal prerequisites of a subject*. *Voprosy psikhologii*, 1993. T. 14. №. 5. P. 99–105. [in Russian].
4. Leont'ev D.A. *Sense psychology: nature, structure and dynamics of semantic reality*. M: Smysl, 1999. P. 487. [in Russian].
5. Leontiev D.A. Methodology the study of value orientations. M: Meaning, 2002. P. 17. [in Russian].
6. Miloradov N.G. *Psychology and pedagogy: textbook*. M.: Gardariki, 2005. P. 303. [in Russian].
7. Olshansky V.B. Personality and social values. *Practical psychology for teachers*. M.: Onega, 1994. P. 74–136. [in Russian].

8. Seryi A.V., Yanitsky M.S. *Value-semantic sphere of personality*. Kemerovo: Kemerovo gos. universitet, 1999. P. 92. [in Russian].

9. Frankl V. Search for meaning of life and psychotherapy. *Psychology of personality. Texts*. M.: MGU, 1982. P. 118–126. [in Russian].

Сведение об авторах:

Сергеева Ирина Альбертовна,

кандидат биологических наук,
доцент кафедры «Философия
и социально-гуманитарные науки»,
Иркутский государственный
университета путей
сообщения,
г. Иркутск, Российская Федерация.
E-mail: sergirina55@mail.ru

Кустова Вера Викторовна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Философия
и социально-гуманитарные науки»,
Иркутский государственный
университет путей
сообщения,
г. Иркутск, Российская Федерация.
E-mail: kustova_vv@mail.ru

Information about the authors:

Sergeeva Irina Albertovna,

Candidate of Sciences (Biology),
Associate Professor,
Department of Philosophy,
Social Sciences and Humanities,
Irkutsk State University
of Railway Transport,
Irkutsk, Russia.
E-mail: sergirina55@mail.ru

Kustova Vera Victorovna,

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor,
Department of Philosophy,
Social Sciences and Humanities,
Irkutsk State University
of Railway Transport,
Irkutsk, Russia.
E-mail: kustova_vv@mail.ru

УДК 4
ББК 81.07

Е.С. Абаева

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ СТОЛКНОВЕНИЯ СКРИПТОВ И ПЕРЕВОД ЮМОРА (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

В статье представлены результаты эксперимента, проведенного среди профессиональных переводчиков художественной литературы с целью продемонстрировать возможность использования наглядно представленных скриптов для создания более эффективных условий в процессе перевода отрывков с юмористическим эффектом.

Ключевые слова: перевод, отрывок с юмористическим эффектом, эксперимент, художественная литература, скрипты.

E.S. Abaeva

EXPLORING VISUALLY PRESENTED SCRIPT OPPOSITION FOR HUMOUR TRANSLATION

The article describes the experiment with professional fiction translators that was designed to show some potential of visually presented script opposition to create effective conditions for translators.

Key words: translation, extract with humorous effect, experiment, fiction, scripts.

Исследователи давно признают, что проблемы, с которыми сталкивается переводчик при перекодировании текстов художественной литературы, сложно назвать банальными. Так, о переводе художественной литературы в принципе говорят, как о «**multifaceted, hybrid, complex and immensely interesting phenomenon**»¹ [5, с. 140], который следует изучать «from a myriad of angles»² [5, с. 153]. Вопрос о том, как именно стоит подходить к переводу отрывков с юмористическим эффектом в художественной литературе, на наш взгляд, пока не получил должного решения. Но, учитывая современный междисциплинарный подход проводимых исследований и все возрастающую тенденцию к симбиозу когнитивной лингвистики, призванной

в том числе заниматься «проблемами соотнесения языковых структур с когнитивными» [2, с. 53–55], и переводоведения, можно говорить о новом витке в понимании работы переводчика.

Гипотеза представленного в данной статье исследования опирается на данные семантической теории юмора [6], впоследствии получившей развитие в Общую теорию вербального юмора [4], и заключается в том, что опора на визуально отображенные сталкивающиеся скрипты, которые необходимы для реализации юмористического эффекта, может способствовать его эффективной межъязыковой передаче [1]. Под эффективностью в рамках практики перевода художественной литературы мы понимаем расширение границ для создания

¹ Многоаспектное, разнородное, сложное и чрезвычайно интересное явление (здесь и далее – пер. наш).

² С очень многих сторон.

вариативности, количественное увеличение возможных вариантов, а также уменьшение временных затрат на работу с одним отрывком.

Скрипт, по мнению Виктора Раскина, содержит в себе информацию, которая окружает определенное слово и вызывается в сознании при его произнесении. Это когнитивная структура, усвоенная носителем языка, которая представляет знания носителя языка о какой-то части мира: «Formally, or technically, very script is a graph with lexical nodes and semantic links between the nodes¹» [6, с. 81].

Чтобы в тексте присутствовал юмористический эффект, необходимо соблюдение нескольких условий. Во-первых, в одном тексте должны совпасть два разных скрипта, и во-вторых, эти два скрипта должны в какой-то момент столкнуться [6, с. 99], образовать антонимическую пару. На наш взгляд, не вся информация, потенциально заключенная в скрипте, входит в зону, необходимую для анализа и рассмотрения. Для практических целей перевода нет необходимости разворачивать его полностью. Соответственно, под разворачивающимися скриптами мы понимаем частично актуализированные скрипты, то есть только ту информацию, которая необходима переводчику для распознавания отрывка с юмористическим эффектом, для его дешифровки, последующей перекодировки и оформления согласно правилам и нормам языка перевода.

Мы проводили эксперимент как в рамках практической конференции переводчиков, так и в рамках личного общения. Задачей было применение конкретной техники с целью подтвердить или опровергнуть возможность визуального представления информации, необходимой для проектирования юмористического эффекта, которая, в частности, может способствовать созданию условий для вариативности. В эксперименте приняли участие 6 профессиональных переводчиков художественной литературы разного пола, каждый из которых

имеет большой опыт практической деятельности.

Эксперимент проводился в два этапа. В ходе первого этапа мы предложили перевести следующий отрывок текста с юмористическим эффектом.

That's the problem with crunch-heads – they have one great idea that actually works and then they expect you to carry on funding them for years while they sit and calculate the topographies of their navels [3, с. 62].

В ходе всего эксперимента фиксировалось время, необходимое на создание вариантов, а также их количество. Временное ограничение составляло 20 минут и охватывало промежутки 1–5 минут, 5–10 минут, 15 и более. Количество вариантов мы отображали в следующих границах: 1–2 варианта, 2–4 варианта, 5 и более.

Нужно уточнить, что в конкретном эксперименте мы не ставили задачей получить абсолютно полный вариант перевода, оформленный согласно нормам и правилам русского языка. Скорее наоборот, так как первоочередными показателями были время и количество вариантов, мы просили переводчиков «набросать» возможные варианты. Как известно, вариативность – необходимый компонент работы переводчика, особенно художественной литературы, особенно в ситуации со сложными текстами, какими и являются, на наш взгляд, отрывки с юмористическим эффектом. Чем больше вариантов, тем больше шансов получить впоследствии адекватный перевод. С этой же позиции становится ясно, что оценка качества перевода также пока не входила в наши задачи.

Положительные моменты наличия широкой вариативности проявляются, например, на этапе выборки в соответствии с данными комплексного филологического анализа, составляющего часть предпереводческой работы с текстом. Подходящее решение в сложных случаях часто приходит не сразу, а после вдумчивой и кропотливой работы, которая, к сожалению, в обычной ситуации может

¹ Формально, или технически, каждый скрипт представляет собой граф, отображающий узлы-лексемы и семантические связи между ними.

занимать довольно большие временные промежутки. Переводчики-практики отмечают и перебор вариантов, и то, что можно обозначить как «отложенное» решение – когда они целенаправленно

оставляют себе дополнительное время для вызревания нужной мысли.

Результаты первого этапа, учитывая высокую мотивацию и профессионализм участников, были получены следующие.

Табл. 1. Первый этап

Количество вариантов	Количество участников	Время, мин	Количество участников
0	0	1–5	2
1–2	3	5–10	4
3–4	1	15 более	0
5 и более	2	не сделали	0

Как видно из результатов, представленных в Таблице 1, после первого этапа эксперимента в среднем переводчик дал примерно 1 вариант за 10 минут. Два переводчика предоставили сразу более пяти вариантов, и два переводчика справились с поставленной задачей менее, чем за пять минут.

Во время второго этапа мы предложили упрощенную схему сталкиваю-

щихся скриптов (см. рис. 1.), попросив опираться на ее данные и предложить дополнительные варианты. При этом оговорили, что заполнение ячеек должно происходить согласно разворачиванию скриптов в сознании русскоговорящего человека. Представленная схема, реализуя основное столкновение [good worker]/[bad worker], выглядела следующим образом.

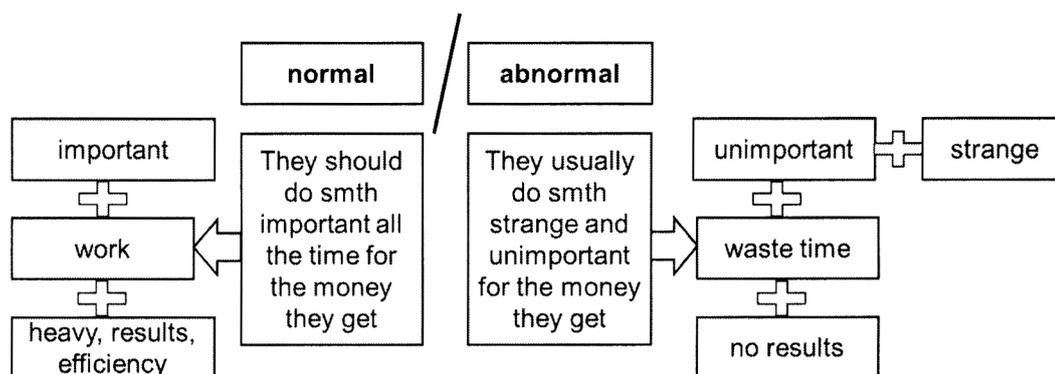


Рис. 1. Визуализация скриптов

После второго этапа результаты получились, как и ожидалось, несколько иными. Естественно, не все варианты в том виде, в каком были представлены, соответствовали функциональной адекватно-

сти, но как мы говорили выше, оценка перевода не входила в задачи конкретного исследования. В любом случае, представленные наброски и идеи могли составить основу последующей работы с текстом.

Табл. 2. Второй этап

Количество вариантов	Количество участников	Время, мин	Количество участников
0	1	1–5	2
1–2	2	5–10	2
3–4	2	15 более	1
5 и более	1	не сделали	1

Как мы видим из результатов, представленных в Таблице 2, пять из шести переводчиков смогли предоставить еще дополнительные варианты, которые не пришли им в голову сразу, при проведении первого этапа. Один переводчик дал более пяти вариантов. Временной показатель изменился следующим образом: четырем участникам потребовалось до 10 минут, одному более 15 минут.

Отдельно хотелось бы отметить, что один участник, который предложил на первом этапе сразу три варианта, впо-

следствии не смог добавить больше, мотивируя это тем, что при работе придерживался похожей схемы, которая актуализируется у него в голове. Что, на наш взгляд, во-первых, подтверждает нашу гипотезу, а во-вторых, свидетельствует в пользу эффективности применения подобной техники при переводе отрывков с юмористическим эффектом.

Для более детального анализа результатов обозначим участников эксперимента как **А, Б, В, Г, Д, Е**, представив данные в сводной таблице (см. Табл. 3).

Табл. 3. Индивидуальные результаты

Участники	1-й этап		2-й этап	
	Количество вариантов	Время, мин	Количество вариантов	Время, мин
А	2	5–10	3	20
Б	5	1–5	3	1–5
В	3	1–5	0	0
Г	15	5–10	6	5–10
Д	1	10	1	5
Е	1	5–10	1	5–10

На наш взгляд, необходимо учитывать, что эксперимент проводился среди профессиональных переводчиков, соответственно, хорошие показатели после первого этапа были вполне предсказуемы и ожидаемы.

Когда похожий эксперимент проводился со студентами, которые не являются профессиональными переводчиками и не имеют необходимых навыков перекодирования и создания вариативности, результаты после второго этапа были намного нагляднее, а разница значительнее¹. Положительные сдвиги в конкретном случае не столь явны, но, если рассмотреть данные по персоналиям, общая картина получается вполне доказательной.

На втором этапе переводчик **А** предоставил даже больше вариантов, чем после первого, хотя и затратил на это немного больше времени. Переводчик **Б** смог предоставить еще три варианта,

которые не пришли ему в голову после первого этапа. Переводчик **В** ограничился вариантами первого этапа, при этом отметив, что изначально производил перекодировку в соответствии с очень похожей схемой. Переводчик **Г**, несмотря на то, что количество времени затратил то же, что и во время первого этапа, все же смог предоставить еще 6 вариантов. У переводчика **Д**, помимо еще одного варианта, улучшилось затраченное время. А переводчик **Е** смог предоставить еще один вариант перевода.

Основным положительным моментом оказалась возможность получить еще какое-то количество вариантов, которые не пришли в голову сразу. К тому же варианты после второго этапа были более интересные и образные, они дальше уходили от текста, и некоторые переводчики отмечали, что варианты, полученные после второго этапа, им субъективно нравятся больше.

¹ Результаты были представлены на Третьей международной научно-практической конференции «Магия ИННО: Новые измерения в лингвистике и лингводидактике».

Так, после первого этапа четыре из шести переводчиков предложили варианты, в которых фигурировала лексема «пупок» в той или иной комбинации¹.

После второго этапа границы вариативности заметно расширились, лексема *пупок* осталась только в одном варианте у одного переводчика, а остальные смогли выйти за пределы языкового уровня на уровень столкновения скриптов и предложить варианты: «бить научные баклуши», «ковырять в носу», и даже «высчитывают коэффициент сопротивления воздушных масс при воздействии на них подошвы».

Стоит отдельно сказать, что некоторые переводчики отмечали несоответствие условий эксперимента прогнозируемым творческим результатам вслед-

ствие предыдущей загруженности на работе, переводами и т.д., что, конечно, свидетельствует о необходимости учета психологических факторов в работе переводчика.

В целом, на наш взгляд, результаты проведенного эксперимента могут служить свидетельством релевантности предложенной техники представления скриптов для актуализации значимой для перекодирования отрывков текста с юмористическим эффектом информации с целью повышения эффективности практической переводческой деятельности.

В заключение хотелось бы отметить необходимость дальнейших разработок в этой области, связанных, например, уже с оценкой эквивалентности и адекватности.

Библиографический список

1. Абаева, Е.С. Критерии общей теории вербального юмора как базовый алгоритм для переводчика в условиях художественного текста [Текст] / Е.С. Абаева // Перевод в пространстве и времени (Translation: in loca and ad tempus). – М.: Р. Валент, 2016. – С. 305–317.
2. Демьянков, В.З. Когнитивная лингвистика [Текст] / В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина // Краткий словарь когнитивных терминов. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. – С. 53–55.
3. Adams D. Dirk Gently's Holistic Detective Agency. Pocket Books. Kindle Edition. NY: Gallery Books, 2016. P. 290.
4. Attardo S. Humorous texts: a Semantic and Pragmatic Analysis. New York; Mouton de Gruyter, 2001. P. 238.
5. Koster C. Literary Translation. Translation: a multidisciplinary approach / Ed.by Juliane House. Palgrave Macmillan, 2014. P. 140–157
6. Raskin V. Semantic mechanisms of humour. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company, 1985. P. 284.

References

1. Abaeva E.S. General Theory of Verbal Humour criteria as a basis to translate humorous extracts in literature. «*Perevod v prostranstve i vremeni (Translation: in loca and ad tempus)*». М.: R.Valent. 2016. P. 305–317. [in Russian].
2. Demiankov V.Z., Kubriakova E.S., Pankrac Ju.G., Luzina L.G. Cognitive linguistics. *Kratkii slovar kognitivnykh terminov*. М.: Filol. ft MGU im. M.V. Lomonosova. 1996. P. 53–55. [in Russian].
3. Adams D. Dirk Gently's Holistic Detective Agency. Pocket Books. Kindle Edition. NY: Gallery Books, 2016. P. 290.
4. Attardo S. Humorous texts: a Semantic and Pragmatic Analysis. New York; Mouton de Gruyter, 2001. P. 238.

¹ Стоит заметить, что в двух существующих переводах на русский язык (1996 г. и 2014 г.) лексема «пупок» также сохранена.

5. Koster C. Literary Translation. Translation: a multidisciplinary approach / Ed.by Juliane House. Palgrave Macmillan, 2014. P. 140–157.

6. Raskin V. Semantic mechanisms of humour. Dordrecht/Boston/Lancaster: D. Reidel Publishing Company, 1985. P. 284.

Сведения об авторах:

Абаева Евгения Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры англистики и межкультурной
коммуникации,

Институт иностранных языков,

Московский городской педагогический
университет,

г. Москва, Российская Федерация.

E-mail: abaevaes@bk.ru

Information about the authors:

Abaeva Evgeniya Sergeevna,

Candidate of Sciences (Philology),

Academic Title of Associate Professor,

Associate Professor, Department of English

Studies and Cross-Cultural Communication,

Institute of Foreign Languages,

Moscow City University,

Moscow, Russia.

E-mail: abaevaes@bk.ru

УДК 49

ББК 81.665.2

Т.П. Арискина, Е.А. Бусарова

**УПОТРЕБЛЕНИЕ БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ
В ВЕНГЕРСКОМ ЯЗЫКЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ СКАЗОК ЭЛЕКА БЕНЕДЕКА)**

Актуальность темы исследования определяется тем, что финно-угорское языкознание не отличалось разнообразием описательных работ по исследованию структуры и семантики простого предложения в венгерском языке. Многие аспекты, касающиеся данных конструкций, изучены недостаточно. Целью данного исследования является рассмотрение безличных предложений в венгерском языке. Материалом для анализа являются безличные предложения, встречающиеся в сказках Элека Бенедека.

Ключевые слова: синтаксис, венгерский язык, простое предложение, односоставное предложение, безличные предложения.

T.P. Ariskina, E.A. Busarova

**USING IMPERSONAL SENTENCES
IN HUNGARIAN LANGUAGE
(AS EXEMPLIFIED IN ELEK BENEDEK'S FAIRY-TALES)**

The relevance of the present research topic is determined by the fact that Finno-Ugric linguistics has not featured the variety of descriptive studies on investigating the structure and semantics of simple sentences in Hungarian language. A lot of aspects related to such structures have not been yet properly studied. The goal of the present research is to consider impersonal sentences in Hungarian language. Impersonal sentences found in Elek Benedek's fairy-tales have been used as material for analysis.

Key words: syntax, Hungarian language, simple sentence, mononuclear sentence, impersonal sentence.

Простое предложение – это единица сообщения, которая, будучи образована по специально предназначенному для этого грамматическому образцу, обладает значением предикативности (т.е. категорией, которая целым комплексом формальных синтаксических средств соотносит сообщение с тем или иным определенным или неопределенным временным планом действительности) и своей собственной семантической структурой, обнаруживает их в системе формальных изменений и имеет определенную коммуникативную задачу, выражающуюся интонацией и порядком слов [2, с. 395].

Все простые предложения венгерского языка классифицируются по цели высказывания и по составу (структуре).

Наиболее характерными особенностями венгерского языка, отражающими цель высказывания, являются особенности интонации. Поэтому в соответствии с интонацией различаются четыре разряда простых предложений: повествовательные, вопросительные, восклицательные и побудительные. Также имеются и смешанные типы. Все эти предложения по составу могут быть полными или неполными; распространенными или нераспространенными; двусоставными или односоставными.

По структуре простые предложения венгерского языка отличаются большим разнообразием. Наличие или отсутствие того или иного главного члена предложения, различные способы их выражения, наличие или отсутствие второстепенных членов играют основную роль в той многогранности типов предложений, которая свойственна венгерскому языку.

Отметим, что исследователи финно-угорских языков до сих пор недостаточно изучили структурные типы односоставных предложений в отдельных языках, что объясняется прежде всего отсутствием подробного описательного синтаксиса большинства финно-угорских языков. Даже в тех немногочисленных работах, которыми располагает современное финно-угорское языкознание, этот вопрос или совсем не рассматривается, или не получает надлежащего освещения.

Теоретической базой при написании данной работы послужили обобщающие труды по финно-угорским языкам, а также исследования А. Клемма, К.Е. Майтинской и других ученых-языковедов.

К односоставным предложениям К.Е. Майтинская [3] относит предложения, содержащие только один главный член. На этом основании исследователь указывает на следующие группы: неопределенно-личные, обобщенно-личные, безличные и номинативные.

Односоставные предложения могут быть как распространенными, так и нераспространенными, как полными, так и неполными.

Цель данного исследования состоит в рассмотрении безличных предложений в венгерском языке на материале сказок Элека Бенедека.

Безличными называются односоставные предложения, главный член которых называет процесс или состояние, независимые от активного деятеля (или признак, независимый от его носителя) [1]. В венгерском языке рассматриваемые предложения употребляются гораздо реже, чем в русском.

Выделяются семь разрядов безличных предложений.

К первому разряду относятся безличные предложения, выражающие явления природы, с главным глагольным членом в форме 3-го лица единственного числа.

Число глаголов, выступающих в функции главного члена безличных предложений данного разряда, является довольно ограниченным. Чаще всего встречаются следующие глаголы: *fagy* ‘морозит’, *esik* ‘дождь идет’, *havazik* ‘снег идет’, *olvad* ‘тает’, *reggeledik*, *hajnalodik*, *virrad* ‘светает’, *esteledik* ‘вечереет’, *sötétedik* ‘темнеет’, *villámlik* ‘сверкает молния’, *mennydörög* или *dörög* ‘гремит’. Например:

A láthatáron villámzott [3, с. 218] ‘На горизонте сверкнула молния’.

Следует отметить, что данное односоставное безличное предложение с венгерского языка на русский переводится как двусоставное. А. Клемм утверждает, что у глаголов с *-ik* типа *villámlik* подлежащее дано в окончании 3-го лица един-

ственного числа, а у других глаголов типа *fagy, mennydörög* как раз отсутствие личного окончания указывает на подлежащее [5, с. 143]. К.Е. Майтинская считает, что «в указанных предложениях нет и не может быть подлежащего, выраженного отдельным словом», поэтому эти предложения являются односоставными. По мнению исследователя, немногочисленные глаголы типа *esik* в безличном предложении употребляются не в том значении, которое они имеют в двусоставном предложении. В безличном предложении слово *esik* обозначает только ‘дождь идет’, в двусоставном же оно может относиться к различным подлежащим, например: *esik az eső* ‘идет дождь’, *esik a hó* ‘идет снег’, *az alma a földre esik* ‘яблоко падает на землю’ и т. д. [3, с. 217].

Необходимо отметить, что в современном венгерском языке глаголы на *-ik*, производные от существительных, типа *villámlik* ‘сверкает молния’, *havazik* ‘снег идет’, *esteledik* ‘вечереет’, *hajnalodik* ‘светает’ и т. д., в двусоставных предложениях выступать вообще не могут.

Безличные предложения, относящиеся к рассматриваемому разряду, могут быть как распространенными (*Minden nap havazik* ‘Каждый день идет снег’), так и нераспространенными (*Havazik* ‘Идет снег’).

В рассматриваемых нами сказках Элека Бенедэка предложения этого разряда не встречаются.

Ко второму разряду относятся безличные предложения, содержащие сложный главный член.

С инфинитивами глаголов в безличных предложениях сочетаются *kell* ‘нужно, необходимо’, *lehet* ‘можно’, *sikerül* ‘удается’ и другие, например:

Nem sikerült megtudni a címét [3, с. 218] ‘Его адреса узнать не удалось’;

Mit lehet csinálni? [4, с. 5] ‘Что можно сделать?’;

...el sem akarták engedni [4, с. 7] ‘...не хотели выпускать’.

Своеобразно построены предложения, в которых главный член состоит из формы глагола *lenni* (в значении ‘иметься’) + инфинитив другого глагола + местоимение *ki* или *mi* в формах кос-

венных падежей или с послелогоми, например:

Erre nem volt mit mondani [3, с. 218] ‘На это нечего было сказать’.

В указанных предложениях иногда в сочетании с инфинитивом выступает также и прилагательное *szabad* ‘можно’, например:

Nem lett volna szabad hozzányúlni [3, с. 218] ‘Не следовало бы его трогать’.

В подобных безличных предложениях главный член может указывать на субъект действия или состояния, и тогда его инфинитивная часть принимает личные окончания, а носитель действия или состояния выражается именем или местоимением в форме дательного падежа.

Необходимо отметить, что этот тип предложений в венгерских грамматиках отнесен к двусоставным, поскольку содержащиеся в них инфинитивы рассматриваются как подлежащие. В качестве примеров в работе А. Клемма приводятся следующие предложения: *Volt mit hallani* ‘Было что слушать’; *Nem volt kitől tanulnom* ‘Мне не у кого было учиться’; *Nem lehetett úszni a szegény halaknak* ‘Бедным рыбам нельзя было плавать’ [5, с. 138].

По мнению же К.Е. Майтинской, «предложения типа *Nem volt kitől tanulnom* ‘Мне не у кого было учиться’; *Neki be kell menni a városba* ‘Ему нужно пойти в город’ не расчленяются на группу сказуемого и группу подлежащего» [3, с. 219], и они относятся к односоставным безличным предложениям.

Как указывалось выше, в безличных предложениях с инфинитивом связывается и прилагательное *szabad* ‘свободный’ (в значении ‘можно’), которое, употребляясь в безличном значении, имеет тенденцию превратиться в безличный глагол.

К приведенным сочетаниям с инфинитивом близки сочетания глагола *fáj* ‘болит’ в значении ‘больно’, а также следующих имен: *szükséges* ‘нужно, необходимо’, *elég* ‘достаточно’, *érdemes* ‘стоит’, *felesleges* ‘не стоит, излишне’, *kár* ‘жалко’, *tanácsos* ‘рекомендуется’, *könnyű* ‘легко’, *nehéz* ‘трудно’ с инфинитивом.

Безличные предложения, относящиеся ко второму разряду, являются обычно

распространенными, но изредка встречаются среди них и нераспространенные. Всегда распространенными являются, например, такие предложения, как *Nem volt mire várni* 'Нечего было ждать'; *Van kihez fordulni* 'Есть к кому обратиться' и т. д.

К третьему разряду относятся безличные предложения, содержащие главный член, выраженный инфинитивом глагола, например: *...de nevetésem ritkán hallani* [3, с. 220] '...но смех мой редко слышен'. Относясь к настоящему времени изъявительного наклонения, в подобных предложениях выступают инфинитивы, главным образом, от глаголов, выражающих чувственные восприятия, например: *hallani* 'слышать', *látni* 'видеть', *érezni* 'чувствовать', *találni* 'найти'.

Безличные предложения, относящиеся к данной группе, являются всегда распространенными, так как употребляемые в форме инфинитива транзитивные глаголы всегда связаны с прямым дополнением.

К четвертому разряду относятся некоторые типы побудительных предложений, делящиеся на подгруппы.

1. Предложения, в которых главный член выражается глаголом в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения и обозначает приказ одному лицу или нескольким лицам. Указанная модель предложений используется как форма выражения военных и спортивных команд и является нераспространенной, поскольку состоит из одного слова, например: *Indulj!* 'Марш' (букв.: 'Отправляйся!'); *Pihenj!* 'Вольно!' (букв.: 'Отдохни!'); *Vigyázz!* 'Смирно!' (букв.: 'Следи!'); *Sorakozz!* 'Стройся!'. Отметим то, что в указанных предложениях постановка подлежащего является совершенно невозможной, поскольку форма грамматического числа обычно не соответствует реальному числу субъектов (т.е. лиц, выполняющих приказ, обычно много). Поэтому данные предложения, как бы ограниченно не встречались, представляют отдельный тип односоставных предложений.

Иначе обстоит дело с обычными побудительными предложениями, в которых сказуемое выражено различными

формами повелительного наклонения, например:

– *No, megállj!* [4, с. 138] '– Ну, вставай!';

– *Jól van, ne búsulj!* [4, с. 10] '– Хорошо, не грусти!';

– *Gondolkozzál meg jól!* [4, с. 40] '– Подумай хорошенько!'.

В таких предложениях подлежащее в виде личного местоимения обычно также отсутствует, но может быть легко введено в предложение, при условии подчеркнутости лица, которому приказывается. Тогда данные предложения будут относиться к двусоставным.

2. Предложения, в которых главный член выражается инфинитивом, например:

Beszélni! [3, с. 222] 'Говорить!';

Fizetni! [3, с. 222] 'Получите деньги (букв.: платить)!'

Эти предложения могут быть как распространенными, так и нераспространенными.

3. Предложения, в которых главный член выражается каким-либо словом, используемым в качестве первого компонента сложного глагола, например:

Föl a fejjel! [3, с. 222] 'Выше голову!';

El a kézzel! [3, с. 222] 'Руки прочь!'

Безличные предложения рассматриваемого типа являются почти всегда распространенными.

К пятому разряду относятся восклицательные предложения, которые также делятся по нескольким группам.

1. Восклицательные предложения, характеризующиеся бранным словом в форме винительного (реже именительного) падежа, например:

Eresszen el, az istenit a fejének! [3, с. 223] 'Отпустите, черт Вас подери (букв.: бога Вашей голове)';

Forgós teremtette, parancsolom! [3, с. 223] 'Черт побери, я приказываю!'

2. Восклицательные предложения, выражающие различные модальные отношения (удивление, досаду, боль и т.д.) и характеризующиеся модальными частицами и междометиями, а также содержащие звукоподражательные слова, например:

– *Hm! – mondja* [4, с. 233] ‘– Гм! – говорит’;

– *No, te fű, neked rosszért jót kívánok* [4, с. 129] ‘– Но, ты-парень, тебе за зло добро желаю’;

– *Kar! Kar! Kar!* – *károgtak és repültek közelemben* [4, с. 129] ‘– Кар! Кар! Кар! – каркали и летали вокруг меня’.

В сказках Элека Бенедека данный тип предложений встречается довольно часто.

Вышеперечисленные восклицательные предложения обычно являются словами-предложениями, т.е. состоят из одного слова.

3. Восклицательные предложения, характеризующиеся инфинитивом в роли главного члена, например:

Inkább meghalni! [3, с. 219] ‘Лучше умереть!’.

К шестому разряду относятся предложения, содержащие приветствия и обороты вежливости, например:

– *Köszönöm, Kondás Jankó* [4, с. 117] ‘– Спасибо, Кондаш Янко’;

– *Jó reggelt, farkas koma!* [4, с. 123] ‘– Доброе утро, братец волк!’;

– *Adjon isten, medve koma!* [4, с. 123] ‘– Здравствуй (Бог в помощь), братец медведь!’;

– *Szívesen, édes fiam* [4, с. 169] ‘– Пожалуйста, дорогой сынок’.

Относящиеся к этому разряду безличные предложения обычно являются словами-предложениями.

К седьмому разряду относятся предложения, выражающие утверждение, реже – отрицание на вопрос, например:

– *Ember-e ez, farkas koma? – Nem* [4, с. 124] ‘– Человек ли это, волк-кум? – Нет’;

– *Hát ez ember-e? – Nem* [4, с. 124] ‘– Человек ли? – Нет’;

Nem volt benn Laji ma este? – Nem (вместо *nem volt benn Laji*) [3, с. 224] ‘Сегодня вечером не был там Лайи? – Нет’.

Отрицания обычно образуют лишь неполные предложения.

В сказках Элека Бенедека рассматриваемые предложения встречаются редко. Предложения, выражающие, например, отрицание, представлены следующими конструкциями:

– *Nem tudom* [4, с. 156] ‘– Не знаю’;

– *Nem megyek* [4, с. 156] ‘– Не пойду’.

Отметим, что в случае повторного употребления отрицательных частиц первая из них выступает в роли отдельного безличного предложения, например:

– *Te éhes vagy? – Nem, én nem vagyok éhes* [3, с. 224] ‘– Ты голоден? – Нет, я не голоден’.

– *Na, gyereink haza. – Nem, nem, még ne menjünk haza* [3, с. 224] ‘– Ну, пойдем домой. – Нет, нет, еще не пойдем’.

Итак, все изложенное указывает на то, что простые предложения в венгерском языке по структуре делятся на односоставные и двусоставные. Среди односоставных предложений выделяются определенно-личные, неопределенно-личные, обобщенно-личные, номинативные и безличные предложения. Мы в своей работе вслед за К.Е. Майтинской, придерживаясь традиционного подхода к рассмотрению безличных предложений в венгерском языке, выделили семь разрядов указанных конструкций и рассмотрели их на материале сказок Элека Бенедека. Охарактеризовав безличные предложения в венгерском языке, мы пришли к выводу, что не все разряды рассматриваемых нами безличных предложений представлены в сказках Элека Бенедека. Кроме этого, следует отметить, что односоставные безличные предложения, в которых встречаются глаголы на *-ik*, производные от существительных, типа *villámlik* ‘сверкает молния’, *havazik* ‘снег идет’, переводятся на русский язык как двусоставные предложения.

Библиографический список

1. Валгина, Н.С. Синтаксис современного русского языка [Текст]: учебник / Н.С. Валгина. – М.: Агар, 2000. – 416 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 682 с.

3. Майтинская, К.Е. Венгерский язык. Синтаксис [Текст]: в 3 ч. / К.Е. Майтинская. – М.: Изд-во АН СССР, 1960. – Ч. 3. – 368 с.
4. Benedek E. *Meséi és más történetek*. Debrecen: Társa Könyvkiadó, 2006. P. 400.
5. Klemm A. *Magyar történeti mondattan I–III*. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia, I, 1928. P. 219.

References

1. Valgina V.S. *Syntax of Modern Russian Language: textbook*. M.: Agar, 2000. P. 416. [in Russian].
2. *Linguistic encyclopedic dictionary*. M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1990. P. 682. [in Russian].
3. Majtinskaja K.E. *The Hungarian language. Syntax*. In 3-x. M.: Izd-vo an SSSR, 1960. H. 3. P. 368. [in Russian].
4. Benedek E. *Tales and other stories*. Debrecen: Partner Publishing, 2006. P. 400. [in Hungarian].
5. Klemm A. *Hungarian historical syntax*. Budapest: Hungarian Academy Of Sciences, I, 1928. P. 219. [in Hungarian].

Сведения об авторах:

Арискина Татьяна Павловна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры финно-угорского
и сравнительного языкознания,
Мордовский государственный университет
им. Н.П. Огарёва,
г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail: ariskina82@mail.ru

Information about the authors:

Ariskina Tatyana Pavlovna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor, Department
of Finno-Ugric and Comparative Linguistics
Ogarev Mordovia State University,
Saransk, Russia.
ariskina82@mail.ru
E-mail: ariskina82@mail.ru

Бусарова Екатерина Александровна,
студентка кафедры финно-угорского
и сравнительного языкознания,
Мордовский государственный университет
им. Н. П. Огарёва,
г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail: ekaterina1ket@rambler.ru

Busarova Ekaterina Aleksandrovna,
Student, Department of Finno-Ugric
and Comparative Linguistics
Ogarev Mordovia
State University,
Saransk, Russia.
E-mail: ekaterina1ket@rambler.ru

УДК 801.5
ББК 83.014

О.В. Кублицкая, Т.В. Мальцева

ТРАВЕЛОГЕМА: К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ОБЪЕМА ПОНЯТИЯ

В статье представлена попытка систематизации различных жанрово-композиционных форм рассказа о путешествии с позиции выделения доминирующего элемента описания – субъекта (кто путешествует?), дестинации (куда?) и интенции (с какой целью?). Вводится понятие травелогемы как структурно-сематической модели организации путевой литературы. Травелогема мыслится как закономерный результат цикличности историко-литературного процесса в многообразии его жанровых форм.

Ключевые слова: путевая проза, литература путешествий, рассказ о путешествии, травелог, мифема, нарратема, травелогема.

TRAVELOGEME: TO DEFINITION OF THE CONCEPT

The article presents an attempt to systematize various genre and compositional forms of a travel story from the position of highlighting the dominant element of description – the subject (who travels?), destinations (where?) and intention (for what purpose?). The concept of travelogeme is introduced as a structural-semantic model of the organization of travel literature. Travelogeme is conceived as a result of the cyclical nature of the historical literary process in the diversity of its genre forms.

Key words: travel prose, travel literature, travel story, travelogue, mytheme, narratheme, travelogeme.

Системный подход к изучению литературного текста предполагает выделение его инвариантных структурных элементов. Пожалуй, ни одно направление филологических штудий за последние несколько лет не вызывало столько разнообразных, но противоречивых интерпретаций, как исследование путевой прозы и расширение терминологического поля понятия «травелог».

Филологическая наука, в частности, лингвистика, успешно оперирует понятиями смыслоразличительных единиц различных уровней языковой системы – фонемы, морфемы, лексемы, синтаксемы. Литературоведение, стремясь к выстраиванию исследовательских парадигм, также использует ряд терминологических форм, близких указанным – например, «нарратема» и «мифологема» («мифема»).

Объем понятия нарратемы в настоящее время неустойчив. Принято считать, что в научный оборот термин был введен Э. Саидом [5] для описания устойчивых формул политического дискурса, однако впоследствии был распространен на понятие коммуникативного стиля как доминирующей стратегии литературного диалога, которая проявляется «в особенностях воплощения образа повествователя (нарратема интенциональности), образа персонажа-фокализатора (нарратема фокализации) и образа читателя (нарратема адресации)» [2, с. 9]. Понятие нарратемы в современных прикладных практиках используется для описания функций героев (актантов) волшебной сказки, исследованных В.Я. Проппом [4]. Комбинация различных нарратем моделирует определенный нарратив.

Мифологема и (или) мифема наиболее часто определяется как элемент мифологического сюжета, репродуцируемый в рамках определенного текста. И.А. Едошина, рассматривая парадигму «миф – мифологема – мифема», отмечает что мифологема «придает универсальному содержанию мифа индивидуальные очертания, которые закрепляются в схваченных сознанием смыслах и получают художественную форму» [1, с. 80], в то время как мифема «полностью определяется интеллектуальной деятельностью сознания» [1, с. 81].

По аналогии с указанными словообразовательными и смысловыми моделями можно использовать термин «травелогема» как единицу нарратива травелога. Но как интерпретировать это понятие?

Размышляя о травелоге как описании реального или вымышленного перемещения в пространстве, следует проследить историю путевой прозы как формы фиксации впечатлений от указанного перемещения с позиции выделения структурного инварианта текста [3]. В одном из наших исследований мы говорили о трех составляющих процесса перемещения: субъекте, дестинации и интенции. Сочетание указанных характеристик и моделирует определенную травелогему, которую можно представить схематично в виде аббревиатуры СДИ с различным начертанием заглавных и строчных букв в соответствии с актуализированной составляющей (См. табл. 1). Рассмотрим данный процесс в историческом срезе.

Итак, первые травелоги древности – это преимущественно документальные описания путешествий в исследовании границ ойкумены. Сведения о них опо-

Табл. 1. Вариативность формул травелогем в истории литературы

№ п/п	Культурная эпоха	Перемещение и его преобладающий элемент			Интенция	Формула травелогемы
		Субъект	Дестинация			
1	2	3	4	5	6	
1	Древний мир	Исследователь ойкумены, завоеватель	Приграничные территории	Освоение (социальное, хозяйственное)	сДи	
		Путешествующий в загробный мир	Мифические (обитаемые) территории			Боссоединение с покровителем/богом
2	Античность	То же	То же	То же	То же	
3	Средневековье	Путник	Родина / место, предсказанное Богами	Реализация предназначения / исправление ситуации, возвращение	То же	
		Паломник Верный вассал	Святая Земля Определяется феодалом (приграничная территория, вражеские земли)	Приобщение к сакральному Выполнение вассального долга	сДи сДи	
4	Возрождение	Рыцарь	Определяется конкретной романной ситуацией	Совершение подвигов во имя короля или возлюбленной	То же	
		Странник	Аллегорическое пространство Добра и Зла, Добродетели и Греха	Приобщение к Абсолюту	То же	
		Носитель гуманистического идеала	Определяется конкретной ситуацией; ограниченное пространство Средневековья расширяется	Созидание нового мира	То же	
5	XVII в.	Носитель кризисного мировоззрения Пикаро	Приближенное к социальной реальности пространство национального государства То же	Поиск самого себя	сДи	
6	Просвещение	Идеологический критик	Условное пространство с признаками национального государства	Получение новых впечатлений, ощущение свободы социальной stratификации	сДи	
		Эксплорер	Естественная природная среда	Анализ природных ресурсов человека	сДи	
7	Романтизм	Сентиментальный путешественник	Принципиально любое	Получение широкого спектра эмоциональных переживаний	сДи	
		Романтический герой	Параллельное измерение в дихотомии двоемирия	Преодоление кризиса двух «Я»	сДи	

1	2	3	4	5	6
8	Реализм	Критик	Типологическое пространство об- ективной реальности	Критика социальной структуры	сДи
9	Модернизм	Лишний человек	То же	Отрицание социальной структуры / по- иск места в ней	сДи
		Созерцатель	То же	Наблюдение, рефлексия	сДи
		Дешифратор	То же	Рефлексия	сДи

средованно передает литература Древнего Востока (странствование Синухета, Гильгамеша, Чжан Цяня, Сыма Цяня и др.).

Основная установка путешественника – освоить незнакомое пространство с экономическими (хозяйственными), просветительскими или познавательными целями, а также посредством экспансии. Фиксируется все новое, необычное, социально значимое. Главным предметом такого описания является материальная характеристика пространства (направление и длительность путешествия; природные и климатические детали пространства; формы антропогенного освоения – описание населения, построек и сооружений). Сохранились сведения о первых путешествиях древних греков, предпринимаемых с теми же целями – периплы (морские странствования) и перигезы (перемещения по суше). Логографы, первые историки, путешествовали с целью сбора географических и этнографических сведений, что впоследствии воплотилось в ключевой интенции античной культуры – духе состязательности и движения.

Следующий уровень осмысления пространства закрепляется в литературном тексте, причем речь идет как о реализации совокупности фольклорных функций в «Одиссее» Гомера и «Энеиде» Вергилия до вполне социально и темпорально детерминированных форм «Метаморфоз» Апулея. В данном случае уже сложно говорить об однородных путях фиксации смыслов, но так или иначе путешествие постепенно утрачивает физические параметры и становится маркером внутренних трансформаций персонажа. Впрочем, они еще ограничены жанрово, еще заданы и детерминированы исходной ситуацией, и напоминают скорее возвращение к себе, чем персональный маршрут.

Средневековые словно бы обнуляют достижения античной словесности, подтягивая травелоги в круг клерикальной словесности – так появляются многочисленные проскинитарии, свидетельствующие о паломничествах на Святую Землю. Большинство подобных текстов порождаются по строгому канону, насыщены традиционными формулами и

фиксируют не только реалии нового для паломника пространства, сколько экста- тический восторг от пребывания на Свя- той Земле.

Особой формой импликации траве- лога становится героический эпос, в ко- тором перемещение выступает в трех продуктивных формах – как поход «во имя милой Франции» («Песнь о Ролан- де»), путешествие сказочного протаго- ниста «за тридевять земель» («Песнь о нибелунгах»), способ вернуть доверие короля и обогатиться («Песнь о моем Сиде»). Во всех случаях это форма реал- изации непосредственной функции героя – вассального служения феодалу.

Куртуазный роман также может асси- милировать структуры описания путеше- ствий – так, например, в творчестве К. де Труа («Эрек и Энида» (1170) «Клижес» (1176), «Ланселот» (1176–1181) и др.) герои путешествуют, чтобы совершать подвиги во имя короля и возлюбленной, и эта их функция зачастую актуализиру- ется только в движении.

Другое направление литературы Средневековья – аллегорическая поэзия, также использующая модель путеше- ствия. Одной из продуктивных жанро- вых форм в данном случае выступает ви- дение. Это не только «Видение о Петре Пахаре» (1390) У. Легленда, но и более ранний «Роман о розе» Г. де Лорриса и Ж. де Мена (1275) и, безусловно, «Боже- ственная комедия» (1321) Данте. В дан- ном случае в категориях средневековой философии интерпретируется путеше- ствие как способ самоидентификации с категориями Добра и Зла, а дальше – с самим Богом как высшей категорией. Соответственно, невозможно говорить о каких-либо реальных координатах пу- тешествия, равно как о его натуральных осо- бенностях.

Путешествия эпохи ренессанса вновь детерминированы как естественным природным любопытством человека эпо- хи Великих географических открытий, так и стремлением к экспансии – полити- ческой и культурной. Не стоит упускать из виду и «Кентерберийские рассказы» (1478) Д. Чосера как своеобразный мо- стик между проскинитарием и литера-

турой нового времени; и «Декамерон» (1350) Дж. Боккаччо, где переезд моло- дых людей из Флоренции в загородное имение – не только форма сохранения биологической жизни, но и маркер ин- тенсивной жизни духовной – десять дней рассказывания становится актом творе- ния нового мира.

Маркером кризиса ренессансного мировоззрения становится ренессансно- рыцарская поэма. Синтетическая жанро- вая форма – способ переосмысления тра- диционных сюжетов и набора мифоло- гем, в том числе «Влюбленный Роланд» (1484) М. Боярдо и «Неистовый Роланд» (1516) Л. Ариосто (героический эпос в куртуазных традициях). Одним из лейт- мотивов поэм становятся метания героя, как географические, так и внутренние.

Более сложно внешний и персональ- ный контекст переплетаются в романе «Дон Кихот» (1605). Здесь совмещаю- тся две традиции – куртуазная и поздне- ренессансная, а также нарождающаяся жанровая форма романа большой до- роги, впоследствии ставшим романом- пикареской. Здесь впервые интенция и дестинация перемещения отходит на второй план, уступая осмыслению субъ- екта – личности путешественника. От- метим, что в классическом плутовском романе XVII в. его роль вновь ослабля- ется в противовес изображению широ- кого социально-исторического фона.

Путешествия эпохи Просвещения имеют двуплановый характер. С одной стороны, они предпринимаются с целью освоения условно-идеологического про- странства («Персидские письма» (1721) Ш.-Л. де Монтескье), поиска оптималь- ной формы государственного устрой- ства («Путешествия Гулливера» (1727) Д. Свифта), с другой – это способ иссле- дования ресурсов «естественного чело- века» и его возможности (нереализован- ной) жить в гармонии с Природой («Ро- бинзон Крузо» (1719) Д. Дефо). Новый путешественник – сентиментальный со- зерцатель – появляется после выхода в свет «Сентиментального путешествия по Франции и Италии» (1768) Л. Стерна. Сен- тиментализм актуализирует путешествие как самопознание «вглубь души своей».

Романтизм наметил экзистенциальный кризис – дихотомия параллельных реальностей, облаченных в экзотические формы, актуализирует идею странствия как обретения единства расколотого персонального. Недаром многие исследователи, размышляя о (пред)романтизме в литературе, отмечают как его ориентацию на фольклорную первооснову, где мотив пути является системообразующим, так и на экзотические топосы, освоение которых означало сопричастность к иному бытию («Паломничество Чайльд-Гарольда» (1818) Дж. Г. Байрона, «Путевые картины» (1823) Г. Гейне).

Пожалуй, ни одно литературное направление не дало столь многообразного толкования травелогов, как реализм. Установка на типологическое освоение объективной реальности породила минимум три вида перемещающегося субъекта – критика, созерцателя и «лишнего человека», отчасти ассимилировавшего черты первых двух. Здесь, наконец, смыкаются линии зарубежной и отечественной литературы, которые синхронизируются в глобальном тематическом и культурологическом смысле.

Не ставя задачи произвести глобальное обобщение и систематизацию текстов рассматриваемого направления, отметим лишь, что именно литература реализма породила то, что впоследствии Л. Толстой назовет диалектикой души – перемещение обретает полноту психологического переживания, маркирует внутренние и внешние изменения – теперь это не только удобный и

логичный способ стратифицировать мертвые души (Гоголь), но и эпохальное событие (переезд Обломова, равнозначный у Гончарова катастрофе).

Наконец, рассказ о путешествии, органично встроенный в повествовательную структуру реалистического текста, в литературе модернизма становится вновь условной формулой, дешифровка которой – отдельная исследовательская задача.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что под травелогемой мы будем подразумевать вариативную структурно-семантическую модель организации рассказа о путешествии, основанную на актуализации одного из трех элементов – субъекта, дестинации или интенции.

Таким образом, краткий обзор основных этапов мирового историко-литературного процесса показал, что выделение травелогемы как инвариантной структуры рассказа о путешествии, основанной на взаимодействии трех элементов – субъекта, дестинации и интенции – позволит:

- редуцировать дискуссию о плюрализме номинаций;
- перевести проблему жанра в плоскость его исторической и стилевой типологии;
- выработать универсальную схему анализа любого текста на основе рассказа о путешествии, устойчивую к нюансам конкретной методологии;
- стратифицировать массив текстов, основанных на рассказе о путешествии, по любому универсальному критерию.

Библиографический список

1. Едошина, И.А. Миф, мифологема, мифема в контексте деятельного подхода к феноменам культуры [Текст] / И.А. Едошина // Вестник Вятского гос. ун-та. – 2009. – №. 3. – Т. 1. – С. 79–81.
2. Козачишина, О.Л. Лингвистические проявления гендерных характеристик англоязычных художественных текстов (на материале американской прозы XX века) [Текст]: автореф. ... дис. канд. филол. наук / О.Л. Козачишина. – Киев, 2003. – 23 с.
3. Львова, (Кублицкая) О.В. Рассказ о путешествии: формы литературной рецепции травелога [Текст] / О.В. Львова (Кублицкая) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 9(63): в 3 ч. – Ч. 3. – С. 38–40.
4. Пропп, В.Я. Морфология (волшебной) сказки. Исторические корни волшебной сказки [Текст] / В.Я. Пропп. – М.: Лабиринт, 1998. – 511 с.
5. Саид, Э.В. Культура и империализм [Текст] / Э.В. Саид. – СПб.: Владимир Даль, 2012. – 734 с.

References

1. Edoshina I.A. Myth, mythology, mytheme in the context of activity-based approach to the phenomena of culture. *Vestnik Vyatskogo gos. un-ta*, 2009. №. 3. Vol. 1. P. 79–81. [in Russian].
2. Kosachishina O.L. *Linguistic manifestations of gender characteristics of English-language artistic texts (based on American prose of the twentieth century)*. Author's abstract. Dis. ... cand. of sciences (Philology). Kiev, 2003. 23 p. [in Russian].
3. Lvova (Kublitskaya) O.V. Travel story: the forms of literary reception of travelogue. *Philologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 2016. № 9(63). Pt. 3. P. 38–40. [in Russian].
4. Propp V.Ya. *Morphology of a (fairy) tale. Historical roots of a fairy tale*. M.: Labirint, 1998. 511 p. [in Russian].
5. Said E.V. *Culture and imperialism*. SPb.: V. Dal', 2012. 734 p. [in Russian].

Сведения об авторах:

Кублицкая Ольга Викторовна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры литературы
и русского языка,
Ленинградский государственный
университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: elkala@inbox.ru

Information about the authors:

Kublitskaya Olga Viktorovna,
Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor,
Department of Literature
and Russian Language,
Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russia.
E-mail: elkala@inbox.ru

Мальцева Татьяна Владимировна,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой литературы
и русского языка,
Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация.
E-mail: kaflit@mail.ru

Maltseva Tatiana Vladimirovna,
Doctor of Sciences (Philology),
Academic Title of Professor,
Head, Department of Literature
and Russian Language,
Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russia.
E-mail: kaflit@mail.ru

УДК 42-3
ББК 81.432.1-7

Н.Ю. Меркурьева

УСЕЧЕННЫЙ И ПРИСОЕДИНЕННЫЙ ВОПРОСЫ (РАННЕНОВОАНГЛИЙСКИЙ ПЕРИОД)

В работе анализируются краткие предикативные конструкции двух видов – присоединенные вопросы и усеченные вопросы (независимые эллиптические предложения). На материале, подобранном из текстов произведений английских авторов 1500–1600-х гг., приближенных к разговорной речи, рассматриваются некоторые лексико-грамматические и стилистические особенности таких конструкций.

Ключевые слова: синтаксис английского языка, исторический синтаксис английского языка, присоединенный вопрос, независимое эллиптическое предложение, краткие предикативные конструкции.

TAG-QUESTION AND INDEPENDENT ELLIPTICAL QUESTION (EARLY MODERN ENGLISH)

The historical grammar of tag-questions and independent elliptical questions are analyzed. Sentences reflecting colloquial speech from the texts of British writers of Early Modern English (1500s–1600s) are under analysis. Some grammatical, lexical and stylistic peculiarities of the questions are discussed.

Key words: Early Modern English, historical grammar, historical syntax of the English language, tag-question, independent elliptical question, elliptical constructions.

Как присоединенный, так и усеченный вопросы – известные явления современной разговорной диалогической речи. Внешне они очень схожи в первую очередь оттого, что представляют собой краткие предикативные конструкции, состоящие из слов-заместителей – *I don't have any further questions. Do you?* и *"Anastasia – a man needs to know these things." "Does he?"*; *I'm a beneficial effect, now am I?* и *"Isn't that what you are?" "Am I?"* (2011, James EL, "Fifty Shades of Grey") (здесь и далее по тексту в скобках указываются год написания или первой публикации цитируемого произведения, его автор, название; данные уточнялись по [1; 2; 4; 5]).

Представлялось интересным рассмотреть и проанализировать подобные структуры в историческом плане. Согласно литературным данным [6; 7], конструкции с присоединенным вопросом в текстах среднеанглийского периода не встречаются. Поэтому для исследования были выбраны тексты (всего 126 произведений), созданные в 1500–1600 гг.

Выяснилось, что наиболее частотны вопросы обоих типов, состоящие из двух компонентов – глагола и местоимения, имеющих лексико-грамматическую связь с идущим первым и являющимся определяющим предложением (опорным для присоединенного вопроса и предложением реплики-зачина для усеченного вопроса) – *Why y'are not angry, are you?* (1611, Chapman G., "May-Day"); *"I am a Duke." "Are ye?"* (1625, Beaumont Fr., Fletcher J., "The Noble Gentleman"). При этом в присоединенном вопросе глагол-сказуемое повторяет (или заменяется соответствующим вспомога-

тельным) глагол-сказуемое опорного предложения, а в усеченном вопросе – соответственно глагол-сказуемое из предложения коррелирующей реплики (или же, поскольку усеченный вопрос представляет ответную реплику, глагол-сказуемое будет подбираться, согласовываясь в лице и числе с используемым подлежащим, однако его время, наклонение и аспект будут соответствовать таковым для глагола-сказуемого предложения реплики-зачина). Подлежащее обоих типов вопросов выражается личным местоимением, соответствующим подлежащему определяющего предложения (для усеченного вопроса может быть употребимым как повторение местоимения из предложения реплики-зачина *"...they do not greatly care for our husbands." "Do they not?"* (1611, Beaumont Fr. and Fletcher J., "A King, and no King") или замена **существительного** подходящим местоимением *"...for your wife will course thrash you for dreaming here tonight." "Will she?"* (1594, Shakespeare W., "The Taming of the Shrew"), так и замена местоимения на другое (например, *you* на *I* или *we*), если в реплике упомянут один из собеседников *"I will not." "What now? will you not?"* (1584, Lyly J., "Sopho and Phao"); *"You may not in, my lord." "May we not?"* (1593, Marlowe Ch., "Edward II"). Далее будем называть состав такой разновидности рассматриваемых вопросов – глагол и местоимение – «стандартным», а компоненты «ожидаемыми».

В структурах с отрицанием порядок слов устойчивый – «глагол + местоимение + *not*». Нам встретились лишь единичные примеры среди присоеди-

ненных и усеченных вопросов, в которых отрицательная частица помещена около глагола: *Why, so I do; do not I, I pray you?* (1600, Jonson B., "Cynthia's Revels"); *"Wouldst thou do such a deed for all the world?" "Why, would not you?"* (1604, Shakespeare W., "Othello"). В подавляющем большинстве присоединенных вопросов порядок слов не изменен – с частицей *not*, стоящей после местоимения: *You sold me a rapier, did you not?* (1598, Jonson B., "Every Man in his Humour"); *You haue me, haue you not?* (1601, Shakespeare W., "Hamlet"); *It signes well, do's it not?* (1606, Shakespeare W., "Anthonie, and Cleopatra"); *And I too harsh, perhaps, in my reproof: was I not, Clarinda?* (1632, Massinger Ph., "The Maid of Honour"). Такой же порядок слов характерен для усеченного вопроса – *"I will not."* *"What now? will you not?"* (1584, Lyly J., "Sopho and Phao"); *"You may not in, my lord."* *"May we not?"* (1593, Marlowe Ch., "Edward II"); *"You tell me Marriage is a serious thing."* *"Why, is it not?"* (1696, Southerne Th., "Oroonoko").

Полярность (наличие/отсутствие *not*) в предложении, идущем первым, и в вопросе могут совпадать или не совпадать. Это характерно для обоих типов обсуждаемых структур – совпадение в плане содержания *not* или его отсутствия, как в *"I suspect without cause, mistress, do I?"* (1599, Shakespeare W., "The Merry Wives of Windsor"); *"Thy armes want strength, thou canst not tesse me so."* *"No, can they not?"* (1615, Heywood Th., "The Foure Prentises of London"); *"You shall have her."* *"Shall I?"* (1640, Shirley J., "The Imposture"); и несовпадение, как в *"Whatever he be, It is gentmanly spoken."* *"Is it not, trow ye?"* (1552, Udall N., "Ralph Roister Doister"); *"Poets! they did not talk of me since I went, did they?"* (1601, Jonson B., "The Poetaster"); *"Is it sir Ambrose Coxcomb, is it not?"* (1632, Shirley J., "The Ball").

Встречаются примеры, в которых ожидаемая глагольная форма в вопросе не используется. Это более частотное явление для присоединенного вопроса, например, *"You'll nought else, sir, would you?"* (1601, Jonson B., "The Poetaster"), когда в присоединенной части ожидается глагол *will*, а говорящий использует

ет *would*; или же проговаривается *would* вместо ожидаемого *had* – *"Ha my good Lords, that every one of you now Had but a Lady of that youth and beauty To bless your selves this night with, would ye not?"* (1624, Fletcher J., "A Wife for a Moneth"). Могут заменяться как ожидаемый глагол, так и ожидаемое местоимение. Так, в примере *"You would haue me, and lie with me; is't not so?"* (1611, Fletcher J., "The Womans Prize or the Tamer Tam'd") употреблена присоединенная часть состава *is it* вместо ожидаемого *would you*. Среди усеченных вопросов подобный пример нам также встретился – *"I am an officer of his."* *"Be ye so?"* (1533, Heywood J., "The Play of the Weather") – *be ye* вместо ожидаемого *are you*.

«Стандартный» состав обоих вопросов иногда изменяется вследствие дополнительной редукции. Так, например, присоединенный вопрос может быть представлен глаголом (с частицей *not* или без нее) без местоимения – *"...thou thinkst th'ast Morter vnder thy feete, dost?"* (1602, Dekker Th., "The Vntrussing of the Humorous Poet"). В усеченных вопросах такой прием элиминирования местоимения-подлежащего также применяется: *"That he hath not"* *"No, hath not?"* (1600, Shakespeare W., "As you like it").

Оба вида вопроса могут содержать только слова-предложения *Yes/No* – *"Rule the roast! thou wouldest, ye?"* (1516, Skelton J., "Magnificence"); *"Nothing, my lord."* *"No?"* (1606, Shakespeare W., "King Lear").

Yes и *No* иногда комбинируются с глаголом – *"And shall I not beat her? no shall?"* (1533, Heywood J., "John, Tyb, and Sir John"); *"Ah, foolish harebrain! This is not she."* *"No, is?"* (1552, Udall N., "Ralph Roister Doister"); *"We will be of counsel all. Yea, will?"* (1556, Heywood J., "The Spider and the Fly"); *"Dead, and the whole world yeelds not a workman that can frame the like."* *"No does?"* (1600, Dekker Th., "The Pleasant Comedie of Old Fortunatus").

«Стандартный» состав вопросов может быть не только редуцирован, но и несколько расширен. Отметим, что как усеченные, так и присоединенные вопросы употребляются в сочетании лишь с определенным набором слов. Этими словами служат наречия (*so, indeed*), существитель-

ные (их разнообразие невелико, это имена собственные, титулы, традиционные обращения – *sir, boy, fellow, lord, madam* и пр.), междометия (как *oh, ay*), восклицания (как *why, what now*).

Обращение обнаруживается в постили препозиции к присоединенному вопросу – “*A goodly chancellor, is he not, my lord?*” (1593, Marlowe Ch., “Edward II”); “*You will not serve me, sir, will you?*” (1599, Jonson B., “Every Man out of his Humour”); *My life upon’t, young through thou art, thine eye Hath stayed upon some favour that it loves. Hath it not, boy?* (1601, Shakespeare W., “Twelfth Night”); *And I too harsh, perhaps, in my reproof: was I not, Clarinda?* (1632, Massinger Ph., “The Maid of Honour”); *I hope my dearest jewel is not going to leave me – are you, Nykin?* (1693, Congreve W., “The Old Batchelour”), и в постпозиции к усеченному вопросу – “*’Tis true, my lords; he did.*” “*Did I not, fellow?*” (1606, Shakespeare W., “King Lear”).

Наречие *so* нередко добавляется как к усеченному вопросу “*I never saw a license.*” “*Did you not so?*” (1614, Jonson B., “Bartholomew Fair”), так и присоединенному вопросу – “*I will say the crowe is white. wylt thou so?*” (1562, Heywood J., “Three hundred epigrams”); “*He speaks here he’s condemned. Is’t so?*” (1604, Dekker Th., “The Honest Whore”); *You would have me, and lie with me; is’t not so?* (1611, Fletcher J., “The Womans Prize or the Tamer Tam’d”); *You’ll shed his blood, you’ll say: will you so?* (1623, Fletcher J., Rowley W., “The Maid in the Mill”).

Тогда как наречие *indeed* комбинируется с усеченным вопросом – “*I will not away from mine own lawful king, Appointed of God, till death us depart.*” “*Will ye not, indeed?*” (1538, Bale J., “King John”), но составляет самостоятельную присоединенную часть – *But there was no such matter, Dame Cuustance, indeed?* (1552, Udall N., “Ralph Roister Doister”).

Междометие обнаруживается лишь рядом с усеченным вопросом – “*Truth on’t is, we did take something else.*” “*Oh, did you so?*” (1662, Howard R., “The Committee”), мы не нашли случаев его употребления вместе со «стандартным» присоединенным вопросом. Междометие может составлять самостоятельную присоединенную часть – “*Ist good, Ist good, pure Helicon ha?*”

(1602, Dekker Th., “The Vntrussing of the Humorous Poet”); “*My sister should have been my Bride, that name Puts me in mind of Polidora, ha?*” (1635, Shirley J., “The Coronation”).

Вопросы обоих типов могут сочетаться с предикативными структурами, представляющими устоявшиеся сочетания типа *I pray, I ask, you think*. Нами найдены подобные комбинации как среди присоединенных вопросов – “*Why, so I do; do not I, I pray you?*” (1600, Jonson B., “Cynthia’s Revels”); “*Fetch me a night-cap: for I’ll gird it close, As if my health were queasy: twill show well For a rude, careless night-gown, will’t not, think’st?*” (1604, Dekker Th., “The Honest Whore”); “*O t’is a wittie hearing, ist not thinke you?*” (1606, Chapman G., “The Gentleman Vsher”), так и среди усеченных вопросов – “*Say, wilt thou do this, Sybil, for my sake?*” “*Will I, quoth I?*” (1599, Dekker Th., “The Shoemaker’s Holiday”); “*He’ll be sick o’th’ wife within ten Nightes, or never trust my Iudgement.*” “*Will he, thinck’st thou?*” (1609, Middleton Th., “The Witch”).

Что касается идущего первым предложения, то в большинстве случаев оно является повествовательным и имеет прямой порядок слов. Инвертированная опорная часть для присоединенного вопроса – довольно редкое явление: “*Already have I been too troublesome; say, have I not?*” (1599, Dekker Th., “The Shoemaker’s Holiday”); “*Is it sir Ambrose Coxcomb, is it not?*” (1632, Shirley J., “The Ball”). Также редким является и использование предложения с инверсией для реплики, вызывающей в ответ реплику с усеченным вопросом: “*Said they so indeed?*” “*Did they? yea, even with one voice.*” (1552, Udall N., “Ralph Roister Doister”).

Наряду с вышеперечисленными сходными характеристиками имеются некоторые различия между изучаемыми конструкциями.

Так, в независимом эллиптическом предложении нам не встретилось использование сокращенных форм слов. Тогда как в составе присоединенных вопросов они вполне приемлемы: *O, you haue made him a swecte beagle, ha’y not?* (1606, Chapman G., “The Gentleman Vsher”); *Thou wou’lt not, wou’lt’ou?* (1609, Beaumont Fr., Fletcher J., “The Captain”); *Dost think there’s nothing*

in't, as 'tis? (1646, Suckling J., "The Goblins"); *Why soh – would you be asham'd of me, han – wou'd you?* (1671, Wycherley W., "The Gentleman Dancing-Master").

Еще одним несомненным отличием является тот факт, что порядок слов в присоединенном вопросе является инвертированным, а в усеченном вопросе может быть прямым: *"And yet methinks I do not like tune."* **"You do not?"** (1592, Shakespeare W., "The Two gentlemen of Verona"); *"Away, away, I cannot be perswaded hee wold euer come forth with anie one of these balductum bastardly termes."* **"You cannot?"** (1594, Nashe Th., "Haue with you to Saffron-Walden"); *"You are deceived, my lord; we will not die for that offence."* **"You will not?"** (1635, Shirley J., "The Duke's Mistress").

Кроме того, для усеченного вопроса применимы более разнообразные стилистические средства эмоционального усиления, выше о многих из них мы упоминали. Это дополнительные слова (слова-предложения *Yes/No*, некоторые существительные, наречия, восклицания, междометия), а также повторы, изменение порядка слов – *"They fell a chydynge With Crafty Conuayaunce."* **"Ye, dyd they so?"** (1516, Skelton J., "Magnificence"); *"Yet do the byshoppes for my sake vexe hym amonge."* **"Do they so in-dede?"** (1550, Bale J., "Kynge Johan"); *"Madam, you have done me wrong; Notorious wrong."* **"Have I, Maluolio? No!"** (1601, Shakespeare W., "Twelve Night"); *"Wouldst thou do such a deed for all the world?"* **"Why, would not you?"** (1604, Shakespeare W., "Othello"); *"I set him there, sir; but his own disorders Deserued much less advancement."* **"You? Did you?"** (1606, Shakespeare W., "King Lear"); *"'Tis true, my lords; he did."* **"Did I not, fellow?"** (там же); *"Now y'ar well com Sir, yf you'll'd come always thus."* **"Oh, am I soe?"** (1609, Middleton Th., "The Witch"); *"I shall have no time to get Mrs. Martha out, for her."* **"Will you, Sir, will you?"** (1668, Wycherley W., "Love in a Wood").

Наконец, в научной литературе имеются сведения о том, что первые конструкции с присоединенным вопросом зафиксированы в произведении 1497 г. [6, с. 135]. В данном исследовании у нас не было задачи установить время первого появления усеченного вопроса, одна-

ко следующая цитата из «Кентерберийских рассказов» Ж. Чосера, относящихся к 1386–1394 гг., свидетельствует о его несомненном старшинстве: *"Thanne shal he knowen al hire harlotryl, Bothe in reпреve of hire and othere mo."* **"Ye shal?"** *quod Proserpyne, "wolye so?"* (1390s, Chaucer G., "The Merchant's Tale").

Схожесть изучаемых типов конструкций очевидна. Как присоединенный, так и усеченный вопросы тесно связаны со стоящим первым определяющим предложением как в грамматическом, так и в лексическом плане. Два обязательных составляющих этих вопросов – глагол и личное местоимение – представлены словами-заместителями компонентов подлежащего и сказуемого определяющего предложения. В случае необходимости эмоционального окрашивания в пре- или постпозицию к «стандартному» составу добавляется лишь сравнительно узкий набор слов.

Несмотря на то, что усеченный вопрос, скорее всего, старше, развитие обеих конструкций в ранненовоанглийский период идет параллельно. Наибольшую частотность имеет вопрос обоих видов состава «вспомогательный глагол + личное местоимение (+not)». Структуры, которые О. Есперсен, говоря о присоединенных вопросах [3, с. 481], называет абсолютными формами (как *ye, will? no, shall?*), характерны и для усеченных вопросов.

В сочетаемости с другими словами – наречиями, существительными (в функции обращения), междометиями – у изучаемых структур есть как несомненные сходства, так и некоторые отличия. Так, с наречием *so* сочетаются оба вопроса, а с *indeed* только усеченный вопрос. Междометие входит в состав усеченного, но не присоединенного вопроса.

Отличия могут касаться и других деталей. В частности, в том случае, если происходит редукция, она производится у присоединенного вопроса двумя путями. Первый путь – использование сокращенных форм слов как в *ha' y not? wou'lt 'ou? as 'tis? wou'd you?* (см. выше), второй – элизия составляющих (это происходит редко, но, если происходит,

то опускается местоимение как в *thou thinkst th'ast Morter vnder thy feete, dost?* (см. выше)). Усеченный вопрос в основном не включает сокращенных форм слов. Однако в плане элизии он «чувствует себя» гораздо свободнее и способен включать любой компонент, например, местоимение “*That he hath not*” “*No, hath not?*” (1600, Shakespeare W., “As you like it”), или глагол “*I know you are of her bosom*” “*I, madam?*” (1606, Shakespeare W., “King Lear”), или и местоимение и глагол, оставляя одну лишь частицу *not*: “*I have*

it not about me.” “*Not?*” (1604, Shakespeare W., “Othello”). Это ощущение «свободы» проявляется и в порядке слов – в усеченном вопросе может использоваться инвертированный для вопросительного предложения порядок слов с местоимением на первом месте, что для присоединенного вопроса совершенно не характерно. Подчеркнем, что такая «свобода» относительна, оба главных компонента – глагол и местоимение – не заменяются и не разрываются другими словами.

Библиографический список /

1. A Dictionary of Literature in the English Language. – Oxford: Pergamon Press, 1970. – V. 1–2.
2. The Dictionary of Literary Biography. Ann Arbor (ed). – Michigan: A Briccoli Clark Book, 1982–1987. – V. 18, 21, 32, 39, 58, 62.
3. Jespersen. O. A modern English Grammar on Historical Principles by Otto Jespersen / Part V. Syntax. Copenhagen ed. – Ejnar Munksgaard. – 1940. – P. 528.
4. The New Cambridge Bibliography of English Literature. – Cambridge: At the University Press, 1977. V. 1–5.
5. Reference Guide to English Literature. – Chicago and London: St. James Press, 1991. – V. 1–3.
6. Tottie G., Hoffmann S. Tag Questions in English. The First Century. *Journal of English Linguistics*. 2009. – V. 37. – № 2. – P. 130–161.
7. Visser F.Th. A historical syntax of the English Language. Leiden: Brill, 2002. – V. 1. – P. 657.

References

1. A Dictionary of Literature in the English Language. Oxford: Pergamon Press, 1970. V. 1–2.
2. The Dictionary of Literary Biography. Ann Arbor (ed). Michigan: A Briccoli Clark Book, 1982–1987. V. 18, 21, 32, 39, 58, 62.
3. Jespersen. O. A modern English Grammar on Historical Principles by Otto Jespersen / Part V. Syntax. Copenhagen ed. Ejnar Munksgaard. 1940. P. 528.
4. The New Cambridge Bibliography of English Literature. Cambridge: At the University Press, 1977. V. 1–5.
5. Reference Guide to English Literature. Chicago and London: St. James Press, 1991. V. 1–3.
6. Tottie G., Hoffmann S. Tag Questions in English. The First Century. *Journal of English Linguistics*. 2009. V. 37. № 2. P. 130–161.
7. Visser F.Th. A historical syntax of the English Language. Leiden: Brill, 2002. V. 1. P. 657.

Сведения об авторе:

Меркурьева Наталья Юрьевна,
старший преподаватель кафедры
социально-гуманитарных дисциплин
и истории права,
Московский городской университет
управления Правительства Москвы,
г. Москва, Российская Федерация.
E-mail: nata2lya1@mail.ru

Information about the author:

Merkuryeva Natalia Yuryevna,
Senior lecturer,
Department of Humanities
and Law History,
Moscow Metropolitan Governance
University,
Moscow, Russia.
E-mail: nata2lya1@mail.ru

СТИХИ, АДРЕСОВАННЫЕ ДОЧЕРИ, В КОНТЕКСТЕ ДЕТСКИХ СТИХОВ МУСЫ ДЖАЛИЛЯ

Статья расширяет границы исследований о Мусе Джалиле. В работе раскрывается новая грань его личности и человеческой сущности. В стихах о детях и стихах, адресованных дочери Чулпан, поэт предстает не только как воин, поэт-герой, но и как трогательный человек и нежно любящий отец. Данный феномен раскрывается в русле общего литературного процесса, что обеспечивает исследованию степень научной достоверности.

Ключевые слова: М. Джалиль, стихи для детей, письма, дочь Чулпан, лиризм.

R.R. Khairutdinova, A.K. Sadekova

POEMS ADDRESSED TO A DAUGHTER AS PART OF MUZA JALIL'S POEMS FOR CHILDREN

The article expands the scope of research on Musa Jalil. The work reveals a new facet of his personality and human nature. In poems about children and poems addressed to his daughter named Chulpan, the poet shows himself not only as a warrior, a hero-poet, but as a poignant person and a father who dearly loves his daughter. This phenomenon is revealed in the mainstream of general literary process that provides the study with a certain degree of scientific credibility.

Key words: M. Jalil, poems for children, letters, daughter Chulpan, lyricism.

Изучению жизни и творчества Мусы Джалиля посвятили свои исследования многие ученые и писатели. Основателем джалиловедения является Г. Кашшаф, который, выполняя последнюю волю поэта, первым стал изучать его архивы и написал монографию «Муса Джалиль» (1957 г. и дополненное издание 1961 г.), которая заложила прочный фундамент для дальнейших исследований [3, с. 37]. Серьезные труды посвятили творчеству поэта Н. Юзеев, В. Воздвиженский, Р. Бикмухаметов, Р. Мустафин, К. Бадигов, А. Махмутов, Ф. Мустафин и др. [3, с. 38–40]. В работах Ф. Ибрагимовой [6, с. 218] и Л. Мингазовой [7, с. 198], посвященных истории развития татарской детской литературы, дается обзор поэзии Мусы Джалиля. Настоящая статья является продолжением исследований творчества татарского поэта для детей и о детях.

Муса Джалиль стал одним из зачинателей татарской советской детской литературы в 20–30-е годы. В 1924 году поэт был подготовлен циркуляр и издан в газете «Татарстан»: «Учитывая необхо-

димость работы среди детей, татарско-башкирское бюро центрального комитета РСМ начало подготовку к изданию нового детского журнала на татарском языке. Этот журнал под названием «Маленькие товарищи» будет издаваться для детей и подростков 9–14 лет» [1, с. 97]. Здесь же подчеркивалась необходимость проведения большой воспитательной работы с подрастающим поколением.

Издание специального детского журнала на татарском языке вызывалось создавшимся в стране после гражданской войны положением – необходимостью воспитания огромного количества беспризорных детей и молодежи в целом. Муса Джалиль был одним из организаторов молодежного движения. Он с юношеских лет интересовался судьбами детей, хорошо знал их интересы и нужды, в течение многих лет принимал непосредственное участие в воспитании подрастающего поколения. В 1922 году шестнадцатилетний поэт пишет стихотворение «Сирота», посвященное тяжелой доле детей, оставшихся без родите-

лей. Молодой поэт противопоставляет теме сиротства образ матери в стихотворении «Около колыбели» (1922). Молодая мать укачивает ребенка, напевая колыбельную песню:

«Алли-балли, бай,
сердце мое,
спи спокойно,
родной, ты устал» [6, с. 218].

Много ласковых слов звучит из уст матери – «сердце мое», «душа моя» «мое золотце». Счастливая мать радуется дыханию, улыбке родного дитя.

В 20–30-е годы поэт создает стихи о пионерах, Ленине, героях гражданской войны, призывая юных читателей к труду на благо родины, к борьбе за светлое будущее («Песни Октября», Песни о Ленине», «Священный плод», «Дедушка Шмидт»).

В стихах для детей довоенного периода воспеваются красота труда и его важность в жизни людей: «Друзья труда», «Вперед, друзья», «На лугу», «В огороде», «Праздник урожая» (1937).

Есть у поэта цикл стихов о счастливом детстве. Они полны солнца, света, а также доброго юмора. Например, в стихотворении «Игра» (1932) поэт призывает детей отдыхать после труда, гуляя по лесу, купаясь в реке, играя в мяч. Вся красота мира предстает в детском восприятии, в ожидании будущих счастливых дней. В стихотворении «Лыжня» (1932) лирический герой встречает веселого розовощекого мальчика, хвалит его за умелое катание на лыжах, призывает стать пионером.

Во многих стихах поэта присутствуют юмор и ирония: «Вороватый котенок», «Кукла без парашюта», «У двери», «Пузырь» (1938). Они написаны с хорошим пониманием детской психологии, в них много веселого детского озорства. Например, в стихотворении «Пузырь» маленький мальчик, надувая мыльные пузыри, мечтает стать летчиком. Ребенок наивно фантазирует. Поэт же считает, что мечта о небе озарит его жизнь.

Джалиль уже в ранних произведениях использовал фольклорные сюжеты,

образы, стихотворные размеры. Поэт обращался к детскому фольклору, изучая его в живом бытовании. С использованием ритмов и форм детского фольклора написаны стихи «Заяц» (1929), «Кукушка» (1936), «Покажи-ка» (1936), «Колыбельная дочери» (1940). В них заметно влияние народных детских песен и игр. В «Колыбельной дочери» цитируются отдельные строчки детских считалок, припевок. Она очень близка к народным песням по интонации, размеру и художественным средствам (обращения, эпитеты, восклицания).

Спи, звезда ночей,
Свет моих очей,
Луч зари самой,
Засыпай скорей,
Ясный месяц мой.
Ветер песенкой уважит,
Сказку яблоня расскажет,
Спи, дочурка, засыпай!
Алли-балли
Балли бай [10, с. 138].

Особенно удачно и органично звучат фольклорные мотивы в лирических песнях. Многие песни на слова Джалиля получили широчайшую популярность и стали национальным достоянием татарского народа: «Воспоминание», «По годы», «Волны-волны» и др. В них – народный язык, чисто национальный юмор, лаконизм, образность. Это была не стилизация, а сознательная творческая учеба, органическое усвоение фольклора, который Джалиль справедливо называл «явлением гениальности народа» [2, с. 68].

Мелодичность, лиричность поэзии Джалиля привлекали внимание многих известных композиторов. Так, Муса Джалиль и композитор А. Халиди стали первыми сочинителями татарской детской песни XX века. Песня «Кукушка» (1936) на музыку Халиди до сих пор является одной из любимых детских песен:

Она живет одна –
Нет у нее птенцов.
Вот поэтому грустна
Ее песня [4, с. 235].

Муса Джалиль написал целый цикл стихов для малышей. Он понимает их язык, их интересы. Образы его детских стихов – существа, близкие детям: зайцы, кошки, лисички. Он воспитывает в детях бережное, ласковое отношение к животным. Так, в стихотворении «Зайчонок» (1940) поэт предлагает детям отнести замерзшего зайчонка в школу, в теплую комнату. «Вороватая кошка» (1940) с юмором описывает, как ребенок велел кошке поймать крыс, но та вместо этого съела все масло в чулане. Ребенок обиделся на кошку, назвав ее воришкой:

Ах, котик мой, котик,
Каких же мышей
Пошел прогонять ты
Из дыр и щелей,
Когда
Ты один лишь
Во всем виноват:
Ведь это
Не мыши,
А ты вороват! [10, с. 141].

Слияние счастья детства и природы талантливо преподносится поэтом в стихах «Коршун», «С собакой», «Встречаем птиц», «Мой пес» (1934).

Особенная, сокровенная тема в поэзии Мусы Джалиля, чистый, неиссякаемый источник его лирических переживаний – любовь к дочери Чулпан. «Крохотная дочурка» заняла свое место уже в довоенных стихах поэта: «Колыбельная дочери», «Кызыма», «Когда она росла», «Моей дочери Чулпан» и др. Счастье отцовства выражается в лирике поэта в ярких образах, они наполнены трогательной нежностью: «Чулпан – звезда рассвета», «звездочка моя, певунья», «птица-счастье», «песня-птица». Письма поэта к жене Амине также полны заботы о маленькой дочери. Каждое письмо завершается словами о том, что он день и ночь «тоскует по Чулпаночке». Поэт тяжело расстался с дочерью, уезжая на фронт. Известны восемь писем М. Джалиля к дочери, написанные с февраля по март 1942 года. Письма поэта полны воспоминаний о мирной жизни и тоски по любимой Чулпан [9, с. 327]. Это отразилось в его стихотворении «Моей

дочери Чулпан» (1941), где он дает клятву ей и Родине:

Всей кровью тебя в бою защищу,
Клятву родине дам своей,
И звезду Чулпан на заре отыщу
И опять обрадуюсь ей.
Моя кровь не иссякнет в твоей крови,
Дочь, на свет рождённая мной.
Я отдам тебе трепет своей любви,
Чтоб спокойно спать под землёй!
[5, с. 263].

Поэзия военных лет строится на антитезе, противопоставлении света и тьмы. Стихотворение «Сон ребенка» (1943) содержит столько пронзительной нежности и живого представления спящего ребенка.

Как цветок на лугу
Он в кроватке лежит,
Глаз нельзя отвести –
Очень сладко он спит.
Повернется во сне,
Полной грудью вдохнет,
Будто розовый цвет
Нежный бархатный рот,
Сон на яблочках щек,
На фиалках ресниц,
Сон на влажных кудрях –
Спи, родной, не проснись! [5, с. 289].

Стихотворение «Сон в тюрьме» (1943) уже имеет драматический сюжет. Поэт увидел дочь во сне. Взявшись за руки, отец и дочь блуждали по лугам, переплывали цветочные моря, но тут герой проснулся в угрюмой камере в тяжелых кандалах. Узника охватывают боль и отчаяние. У поэта было тяжелое предчувствие, об этом он пишет в письме жене в январе 1942 года: «Я не боюсь смерти... Но бывают минуты, когда я думаю о Чулпаночке, представляя ее без отца. Вся душа протестует против этого, ибо так сильна моя любовь к ней. Эта любовь сильнее всех смертей...» [8, с. 286]. Любовь к дочери скрасила последние дни жизни великого поэта-героя:

Я так по ней, по звездочке, скучаю!
Да как же не соскучится по ней –

Ее глаза смеются, излучая
Любовь и свет. И на душе теплей
[10, с. 139].

Он унес образ дочери и Родины в сво-
ем сердце.

Мы покинем мир. Но наши дети
Сберегут сердца замолкших жар,
Пронесут сквозь даль десятилетий
Стяг побед – отцов и дедов дар
[5, с. 149].

В стихах о детях и стихах к своей
дочери открывается новая грань твор-

ческой личности: Муса Джалиль как любящий, заботливый отец призывает своих читателей быть искренними, внимательными, почитать своих родителей. Являясь автором таких светлых, теплых строк Муса Джалиль предстает перед нами не только как поэт-герой, но и как трогательный искренний человек. Таким образом, на основе анализа детских стихов, эпистолярного наследия, поэтических посвящений дочери в исследовании была впервые предпринята попытка проникнуть в творческую лабораторию Мусы Джалиля и выявить личностные мотивы его лирики.

Библиографический список

1. Бикмухаметов, Р.Г. Муса Джалиль. Личность. Творчество. Жизнь [Текст] / Р. Бикмухаметов. – Казань: Татарское книжное издательство, 1986. – 285 с.
2. Воздвиженский, В.Г. Поэзия Мусы Джалиля [Текст] / В. Воздвиженский. – Казань: Татарское книжное издательство, 1981. – 120 с.
3. Галиева, Л.Ш. Современное состояние джалиловедения в научном аспекте: краткий обзор диссертаций [Текст] / Л.Ш. Галиева // Рымгали Нургали-З. Новые открытия в филологии: литература, язык, журналистика. – Астана, 2014. – С. 36–41.
4. Джалиль, М. Избранное [Текст] / М. Джалиль. – Казань: Татарское книжное издательство, 1979. – 549 с.
5. Джалиль, М. Красная ромашка [Текст] / М. Джалиль. – Казань: Татарское книжное издательство, 1981. – 544 с.
6. Ибрагимова, Ф.И. Татарская детская литература: хрестоматия [Текст] / Ф.И. Ибрагимова. – Казань: Магариф, 2004. – 543 с.
7. Мингазова, Л.И. Своеобразие и тенденции развития татарской детской литературы XX века: дис. ... д-ра филол. наук / Л.И. Мингазова. – Казань, 2011. – 363 с.
8. Мустафин, Р. Муса Джалиль: Жизнь и творчество [Текст] / Р. Мустафин. – Казань: Татарское книжное издательство, 1986. – 383 с.
9. Мустафин, Р. По следам поэта-героя [Текст] / Р. Мустафин. – Казань: Татарское книжное издательство, 1973. – 511 с.
10. Хайрутдинова, Р.Р. Татарская детская литература [Текст] / Р. Хайрутдинова. – Казань: Школа, 2011. – 580 с.

References

1. Bikmukhametov R. *Musa Jalil. Personality. Creation. Life*. Kazan: Tat. Kn. Izd-vo, 1986. P. 285. [in Russian].
2. Vozdvizhensky V. *Poetry of Musa Jalil*. Kazan: Tat. Kn. Izd-vo, 1981. P. 120. [in Russian].
3. Galieva L.Sh. Modern state of ‘jalilology’ in the scientific aspect: a brief review of dissertations. *Novyye otkrytiya v filologii: literatura, lingvistika, zhurnalizm*. Astana, 2014. P. 36–41. [in Russian].
4. Jalil M. *Selection*. Kazan: Tat. Kn. Izd-vo, 1979. P. 549. [in Russian].
5. Jalil M. *Red chamomile*. Kazan: Tat. Kn. Izd-vo, 1981. P. 544. [in Russian].
6. Ibragimova F.I. *Tatar children’s literature: chrestomathy*. Kazan: Magarif, 2004. P. 543. [in Russian].
7. Mingazova L.I. *Specific features and development trends of Tatar children’s literature of the 20-th century*. Dis. ... doctor of Sciences (Philology). Kazan, 2011. P. 363.
8. Mustafin R. *Musa Jalil: life and work*. Kazan: Tat. Kn. Izd-vo, 1986. P. 383. [in Russian].

9. Mustafin R. In the footsteps of the hero-poet. Kazan: Tat. Kn. Izd-vo, 1973. P. 511. [in Russian].
10. Khayrutdinova R. *Tatar children's literature*. Kazan: Shkola. 2011. P. 580. [in Russian].

Сведения об авторах:

Хайрутдинова Резеда Рафаиловна,

кандидат филологических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального
образования,
Казанский (Приволжский) федеральный
университет,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: rezeda_raf@mail.ru

Information about the authors:

Khairutdinova Rezeda Rafailevna,

Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor,
Department of Preschool
and Primary Education,
Kazan (Volga) Federal University,
Kazan, Russian.
E-mail: rezeda_raf@mail.ru

Садекова Айслу Хусяиновна,

доктор филологических наук,
главный научный сотрудник,
Институт языка, литературы
и искусства Академии наук
Республики Татарстан,
г. Казань, Российская Федерация.
E-mail: rezeda_raf@mail.ru

Sadekova Aysla Husyainovna,

Doctor of Sciences (Philology),
Professor,
Institute of Language,
Literature and Art of the Academy
of Sciences of the Republic of Tatarstan,
Kazan, Russia.
E-mail: rezeda_raf@mail.ru

УДК 4-3
ББК 81.05

Н.М. Харлова

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОЗВРАТНЫХ ГЛАГОЛОВ В ГОВОРАХ ШАДРИНСКОГО РАЙОНА

В статье анализируются особенности образования и употребления возвратных глаголов в говорах Шадринского района Курганской области. Материалом для наблюдения послужили полевые записи, сделанные во время диалектологических экспедиций.

Ключевые слова: морфологические особенности северного наречия, возвратные глаголы, постфикс -СЯ, семантические группы возвратных глаголов.

N.M. Kharlova

PECULIARITIES OF USING REFLEXIVE VERBS IN DIALECTS OF SHADRINSKY DISTRICT

The article analyzes peculiarities of formation and use of reflexive verbs in the dialects of Shadrinsky district of Kurgan region. The observation considers field recordings made during dialectological expeditions.

Key words: morphological characteristics of the Northern dialects, reflexive verbs, the suffix -SYA, semantic groups of reflexive verbs.

Обращение к истокам родного языка, исследование и сохранение русского

языка является крайне важным и необходимым. Говоры Зауралья, к которым

принадлежат и говоры Шадринского района Курганской области, относятся к Вологодско-Вятской группе северного наречия [11, с. 130]. Диалектные языковые черты говоров Шадринского района ранее не являлись предметом пристального изучения. Их описание происходило лишь в составе более крупных лингвистических ареалов: Урала, Среднего Урала, Южного Урала, Зауралья, Приисетского Зауралья. При этом круг описываемых диалектных особенностей ограничивался особенностями диалектной лексики, фразеологии. Так, например, зафиксированы лексические и фразеологические особенности говоров в изданных диалектных словарях [8; 9]. Существующие исследования говоров Шадринского района посвящены, в основном, описанию лексики [6]. Особенности функционирования различных частей речи, синтаксические особенности проанализированы недостаточно.

В свое время Н.Г. Рябков описал морфологические [5] и синтаксические диалектные явления Южного (Приисетского) Зауралья на материале деловой письменности XIV–XVIII веков. А.Н. Соколова [7], Н.М. Харлова [10] рассмотрели некоторые явления в области морфологии говоров Зауралья. Однако именно диалектная морфология обладает разнообразием специфических грамматических форм, иллюстрирует функционирование частей речи и грамматических категорий какого-либо говора.

По мнению В.В. Виноградова, «глагол является наиболее сложной, грамматически организованной, отвлеченной и в то же время наиболее насыщенной, т.е. непосредственно отражающей действительность», частью речи. «В глаголе лексическая многозначность совмещается с богатством и разнообразием грамматических форм» [1, с. 535]. В диалектах глагол наряду с именем существительным является одной из самых употребляемых частей речи. Согласно проведенному анализу в словаре В.П. Тимофеева [9], например, из 11500 слов около 1260 являются глаголами. Именно глаголы обладают наиболее богатой парадигмой, имеют

большое число диалектных вариантов грамматических форм.

Рассмотрим особенности образования и употребления возвратных глаголов в говорах Шадринского района Курганской области. Материалом для наблюдений послужили собственно-лексические диалектизмы – возвратные глаголы, записанные во время диалектологических экспедиций, а также материалы многолетних наблюдений над речью диалектоносителей города Шадринска Курганской области. В зависимости от наличия или отсутствия у глаголов грамматических признаков, указывающих на непереходность процесса, глаголы в русском языке делятся на два разряда: глаголы возвратные и невозвратные. Возвратные глаголы – «лексико-грамматический разряд непереходных глаголов с несловоизменяемым постфиксом -СЯ» [2, с. 196], это непереходные глаголы, обозначающие обращённость действия на субъект. В образовании возвратных глаголов участвует словообразующий постфикс -СЯ (термин произошёл из латинского языка, означает *post* после + *fixus* прикрепленный), указывающий на непереходность глагола. В говорах Шадринского района таких глаголов достаточно много: *упáкаться* (*Упáкаться*¹. Испачкаться. Ли-ко чо ты *упáкалась*! Живого места нет! *Упáкаться*². Очень устать. Сёдни так на покосе *упáкались*, сил нет.), *сумíться* (Обещать прийти, приехать. *Сумíлась* летось прехать.), *изноздíться* (Чесаться. Кошка чисто *изноздíлась* вся.), *навéлиться* (Напроситься. Смотри, он *навéлится*, так не отстанет.), *сряжáться* (1. Наряжаться. Наша-то сёдни *сряжáтся*, в гости собралась. 2. Собираться куда-либо. Давай *сряжáйся* на работу.), *нёхаться* (Медлить с выполнением дела, бездельничать. Чо ты *нёхашься*, полдня из угла в угол ходишь?), *перегиля́ться* (Отлынивать от дела, проводить время без дела. Хватит *перегиля́ться*, надо огород полоть!), *пóлститься* (Сбиваться в комок, в кучу. Волосы-то у тя *спóлстились*!), *посыкáться* (Намекать на что-либо, обращаться с просьбой. Подожди, ещё *посыкнёшься* ко мне!) и др. В говорах Шадринского района отмечается небольшое число возврат-

ных глаголов, образованных от непереходных глаголов: *лѧяться, дотыкѧться, отстрѧпаться*.

Традиционно в грамматике различаются глаголы 3 залогов: действительного, страдательного, средне-возвратного, а также глаголы, стоящие вне залога. Лексико-грамматический разряд возвратных глаголов в шадринских говорах объединяет внезалоговые и средне-возвратные формы: Не могу от него ничего *добѧться*. Хватит тебе *ѧниться* (вне залога); Дочка *сряжѧтся* (здесь и далее по тексту в отдельных примерах отмечена диалектная особенность Шадринских говоров: выпадение интервокального [j], последующее уподобление и стяжение гласных) перед зеркалом (ср.-возвр.). А в формах страдательного залога постфикс -СЯ выполняет формообразующую функцию. Например: Дом *подбирѧется* перед Пасхой (страд.). По наблюдениям В.В. Виноградова, «переходные невозвратные глаголы объединены самой тесной грамматической связью с формами на -ся, имеющими возвратно-страдательное и собственно-возвратное значения» [1, с. 515].

В говорах Шадринского района наблюдаются различные варианты отношений между возвратными и невозвратными глаголами. Так, например, некоторые возвратные глаголы, как и невозвратные, являются диалектными: *ѧркать – ѧркаться* (Ругаться, переругиваться), *блѧзнить – блѧзниться* (Казаться, мерещиться), *бѧткать – бѧткаться* (Бить кого-то – ударяться, биться), *втѧмнить – втѧмниться* (Внушить, запомнить – запомнилось), *зноздѧть – зноздѧться* (Чесать – чесаться), *зыбать – зыбаться* (Сильно качать – сильно качаться), *мантѧлить – мантѧлиться* (Шляться без дела, тянуть время), *изнахрѧтить – изнахрѧтиться* (1. Привести в негодность что-либо, кого-либо. 2. Потерять силы, здоровье), *нѧхать – нѧхаться* (Медлить с выполнением дела, бездельничать), *обмишѧрить – обмишѧриться* (Обмануть кого-либо – обмануться), *облокатъ – облокатъся* (Одевать кого-либо – надевать на себя).

В других случаях невозвратные глаголы употребляются в литературном языке, а диалектными являются формы возврат-

ных глаголов, употреблённых с другим значением: *нарушить – нарушѧться* (Разрушить, сломать. Например: нарушить договор, нарушить сообщение, связь. – Испортиться, уничтожиться. *Нарушѧлась* рука. Весь скот *нарушѧлся*).

При образовании части диалектных возвратных глаголов появилось новое значение уследующих глаголов: *управлять* (чем-либо, кем-либо) – *управляться* (Делать работу по домашнему хозяйству. Вот Евдокея *управляться* не любила), *молѧть* (что-либо) – *молѧться* (Не решаться принять решение. Хватит *молѧться*, говори, когда поедем), *напрѧвить* (что-либо, кого-либо; куда?) – *напрѧвиться* (Становиться нормальным. Смотри-ко, мужик-от у ей *напрѧвился*, больше не пѧёт), *окружѧть* (что-либо, кого-либо; чем) – *окружѧться* (Потерять ориентацию в пространстве. Целый день топаюсь, топаюсь, *окружѧлась* наготово), *находѧть* (что-либо, кого-либо, в чём) – *находѧться* (Много ходить, устать. Я уж сѧдни *находѧлась*).

Так же, как и в литературном языке, в говорах Шадринского района отмечаются несоотносимые возвратные глаголы: *неймѧтся, обѧгаться, дырѧкаться, отпенѧкаться, надсѧсться, дотыкѧться, валехнѧться, зарѧвливаться, намякаться, натакѧться, счинѧться, юзгаться, ѧниться, ерепенѧться*. Такие глаголы не имеют соотносительных невозвратных форм. Например: *Намякалась* похлѧбки, дак губа не трясѧтся. *Надсѧлась* на работе. Еле-еле *отпенѧкалась*: некогда мне по танцѧлкам ходить. *Счинѧлась* белѧться – думала не пособлюсь. Чо тебе всё *неймѧтся*?

Другие невозвратные в литературном языке глаголы употребляются в говорах как возвратные. Такое употребление отмечается и в просторечии: *поливатъ – поливатъся, игрѧть – игрѧться, белѧть – белѧться, подбирѧть – подбирѧться, стирѧть – стирѧться*. Эти глаголы с возвратным постфиксом имеют «значение длительного, интенсивного действия в пользу субъекта: *надо поливатъся* (поливать огород)» [4]; давай помогу *стелѧться* (стелить постель); я *стирѧлась, белѧлась, прибирѧлась, управлѧлась*.

В говорах Шадринского района, как и во всѧм северном наречии, существуют

различные варианты постфикса -СЯ, которые зависят от конечного звука (гласного или согласного), от формы глагола.

Наиболее часто представлены следующие варианты возвратного постфикса -СЯ:

Внеопределённой форме: -СЯ [Т'С'А] (*измывá* [т'с'а], *изгаля'* [т'с'а], *сули́* [т'с'а], *замáя* [т'с'а], *гомози́* [т'с'а], *колготии́* [т'с'а], *насонé* [т'с'а], *кóка* [т'с'а]); [ЦЦА] (*зáймóва* [ццá], *возéка* [ццá], *трьíщи* [ццá], *измодé* [ццá]).

В настоящем времени в личных формах:

В 1 лице ед. ч.: -СЯ [С'А] (*молó* [с'а], *каю* [с'а], *беру́* [с'а], *валехну́* [с'а], *пособлó* [с'а]); -СЬ [С'] (*сряжу́* [с'], *намя́каю* [с'], *наполы́саю* [с']).

2.2. Во 2 лице ед. ч.: [ШСА] (*изгаля́е* [шса], *ла́е* [шса], *бразга* [шса]); [ШША] (*валехнè* [шша], *ухомáзда* [шша], *упрáви* [шша]).

2.3. В 3 лице ед. ч.: [ЦЦА] (*ворочáе* [ццá], *пурхае* [ццá], *прихи́ри* [ццá], *рóсти* [ццá], *царáпа* [ццá], *упрáви* [ццá]; в безличных глаголах (Ему *блáзни* [ццá]. Им всё *неймè* [ццá]. В голову *втемя́ши* [ццá]).

2.4. В 1 лице мн. ч.: -[СА] (*сулим* [са], *кружám* [са]); -[С'О], [СО] (*упрáвим* [са], *упрáвим* [со]).

2.5. Во 2 лице мн. ч.: -[С'А] (*валехнèте* [с'а], *пластаете* [с'а]); -[С'] (*навáдите* [с'], *хвáтите* [с']).

В 3 лице мн. ч.: [ЦЦА] (*бéля* [ццá], *валáндаю* [ццá], *гоношá* [ццá]).

В прошедшем времени: в женском роде -[С'А] (*хвати́ла* [с'а], *заéла* [с'а]; [С'] (*увозéкала* [с'], *вóщила* [с'], *измодéла* [с']), в мужском роде -[СА] (*нахáлкал* [са], *надсёл* [са], *вы́лежал* [са], *навéлил* [са]), во множественном числе -[С'] (*волосы запóлстили* [с'], *еле-еле обýгали* [с'], *насудáчили* [с'], *заéли* [с'], *шопéрили* [с'], *изнахрáтили* [с']), -[С'А] (*счинíли* [с'а], *упáкали* [с'а], *замáяли* [с'а], *величáли* [с'а]).

В повелительном наклонении: в ед. и мн. ч.: [С'А] (*Не мелí* [с'а]. *Иди игра́й* [с'а]. *Давай разболокáй* [с'а]. *Не дырjáкайте* [с'а]. *Не отнёкивай* [с'а].); [С'] (*Не трьíщите* [с'] *давайте. Подí-ко* [с'] *сюда*).

Нами проанализированы варианты постфикса -СЯ собственно-лексических диалектизмов. Однако особенность

шадринских говоров состоит в том, что подобные и другие варианты употребляются и у глаголов литературного языка: -се (-сè), -со, -си: боюсе, дождалси, боимсè, дралисе; родилсè, дерёмсè; дерутсо, боитсо. По наблюдению А.С. Малахова, «такое разнообразие диалектных форм объясняется тем, что возвратная частица по происхождению представляет собой безударную форму возвратного местоимения и восходит к различным падежам этого местоимения» [3, с. 48].

Традиционно в литературном языке по характеру отношения действия к его субъекту и объекту выделяются различные семантические группы возвратных глаголов. Диалектные возвратные глаголы, образованные от переходных глаголов, относятся к следующим группам:

Общевозвратные: *нèхаться*, *блáзниться*, *замáяться*, *манту́литься*, *зарекáться*, *облапо́шиться*. Такие глаголы обозначают действие, которое замыкается в самом субъекте, выражают внутреннее или внешнее состояние субъекта. Например: Как я могла *облапо́шиться*, ить старая уже! Петя уж как *зарекáлся* к им не ходить!

Собственно-возвратные: *срядíтьсá*¹ (в значении: нарядиться), *подсупóниться*, *укочúтаться*, *разболокáться*, *намафáтитьсá*. Действия, обозначаемые этими глаголами, «возвращаются» на сам субъект. Например: *Срядíлась* как нектоина и думат ладно! *Подсупóнилась* потеплее.

Косвенно-возвратные: *убирáться*, *поливáться*, *управлáться*. Эти глаголы обозначают действия, которые совершаются субъектом в своих интересах. Например: *Поливáться* надо вечером. *Убирáться* в доме.

Взаимно-возвратные: *кóкаться*, *áркаться*, *лáяться*, *срядíтьсá*² (в значении: договориться о цене), *счинíтьсá*. Эти глаголы называют взаимные действия нескольких субъектов. Например: Мы быстро *срядíлись* в цене. Скоро вы *лáяться* перестанете?

Безобъектно-возвратные (или потенциально-активные возвратные): *царáпаться*, *рóститься*. Данные глаголы называют потенциально активный признак субъекта. Например: Кошка сильно *царáпается*. Курица *рóстится*.

Среди возвратных глаголов наблюдается богатая синонимика: *устать – умаяться, упиныкаться, ухомáздаться, испластаться, упáкаться, ухряпаться; наесться – набу́згаться, налупи́ться, намякаться, намóмниться, насопе́ться; капризничать – велича́ться, я́ниться, ерепéниться, кособéниться, костоло́миться, зае́сться*. Отмечаются случаи многозначности (*царáпаться* – 1. Чесаться. Хватит *царáпаться, расцарáпала* все коленки! 2. Что-либо предпринимать, делать. Да он и не *царáпается*, а сколько раз говорено: привези сено!), омонимии (*сряди́ться*¹ – нарядиться; *сряди.яться*² – договориться о цене).

Таким образом, употребление возвратных глаголов в говорах Шадринского района Курганской области характеризуется свойственными всему северному наречию диалектными чертами, но имеет при этом свои специфические особенности. Рассмотренные в статье возвратные глаголы являются, в основном, собственно-лексическими диалектизмами и имеют особые отношения с невозвратными глаголами. Особенностью шадринских говоров является также употребление вариантов возвратного постфикса -СЯ в различных формах.

Библиографический список

1. Виноградов, В.В. Название: Русский язык. Грамматическое учение о слове [Текст] / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
2. Касаткин, Л.Л. Краткий справочник по современному русскому языку [Текст] / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, П.А. Лекант; под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: ВШ, 1991. – 383 с.
3. Малахов, А.С. Русская диалектология: теория и практика [Текст]: учеб. пособие / А.С. Малахов; Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2013. – 111 с.
4. Русская диалектология: учеб. для студ. филолог. фак. высш. учеб. заведений / С.В. Бромлей [и др.]; под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Академия, 2005. – 283 с.
5. Рябков, Н.Г. Отражение морфологических диалектных явлений говоров южного Зауралья в языке местной деловой письменности XVII–XVIII веков [Текст] / Н.Г. Рябков // Литературный язык и народные говоры: теоретический и исторический аспекты. Сборник научных трудов. – Шадринск: ШГПИ, 1994. – С. 13–22.
6. Соколова, А.Н. Из наблюдений над диалектной лексикой Шадринского района [Текст] / А.Н. Соколова // Уч. зап. Шадр. гос. пед. ин-та. – Вып. 3. – Шадринск: ШГПИ, 1959. – С. 211–243.
7. Соколова, А.Н. Некоторые морфологические явления Шадринского говора [Текст] / А.Н. Соколова // Научно-методический сборник. – Вып. 1. – Шадринск: ШГПИ, 1957. – С. 188–222.
8. Тимофеев, В.П. Фразеология диалектной личности [Текст]: словарь / В.П. Тимофеев. – Шадринск: Издательство Шадринского пединститута, 2003. – 176 с.
9. Тимофеев, В.П. Диалектный словарь личности: около 11500 слов [Текст] / В.П. Тимофеев, О.В. Тимофеева. – Изд. 2, доп. – Шадринск: Изд-во ОГУП «Шадринский Дом Печати», 2010. – 595 с.
10. Харлова, Н.А. Морфологические особенности современных говоров Зауралья [Текст] / Н.М. Харлова // Русский язык в контексте национальной культуры. – Саранск: Мордовский университет, 2012. – С. 120–124.
11. Харлова, Н.М. Особенности диалектной фразеологии Зауралья [Текст] / Н.М. Харлова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 130–134.

References

1. Vinogradov V.V. *Title: Russian language. Grammatical doctrine of the word*. M.: Vysshaya shkola, 1972. P. 616. [in Russian].
2. Kasatkin L.L., Klobukov E.V., Lekant P.A. *Quick reference of the modern Russian language*. Ed. L.L. Kasatkin. M.: Vysshaya shkola, 1991. P. 383. [in Russian].
3. Malakhov A.S. *Russian dialectology: theory and practice: study guide*. Vladimirskiy gos. universitet im. Alexandra Grigorievicha i Nikolaya Grigorievicha Stoletovykh. Vladimir: Izd-vo VSU, 2013. P. 111. [in Russian].

4. Russian dialectology: textbook for philology students. S.V. Bromley et al. Ed. L.L. Kasatkin. M.: Akademiya, 2005. P. 283. [in Russian].

5. Ryabkov N.G. Reflection of the morphological phenomena of dialectal features the Transurals dialects in the language of local business writing of the 17th–18th centuries. *Literary language and national dialects: theoretical and historical aspects. Collection of scientific works*. Shadrinsk: SGPI, 1994. P. 13–22. [in Russian].

6. Sokolov A.N. Observations of dialectal vocabulary of Shadrinsky district. *Uch. Zap. Shadr. gos. ped. in-ta*. Vol. 3. Shadrinsk: ShGPI, 1959. P. 211–243. [in Russian].

7. Sokolov A.N. Some morphological phenomena of Shadrinskiy dialect. *Scientific-methodological collection*. Shadrinsk: ShGPI, 1957. P. 188–222. [in Russian].

8. Timofeev V.P. *The Phraseology of a Dialect Personality: Dictionary*. Shadrinsk: Izdatelstvo Shadrinskogo pedinstitutu, 2003. P. 176. [in Russian].

9. Timofeev V.P., Timofeev O.V. Dialectal dictionary of personality: ~ 11500 words. Ed. 2. Moscow: Izd-vo OGUP “Shadrinskiy Dom Pechati”, 2010. P. 595. [in Russian].

10. Kharlov N.M. Morphological features of modern dialects of the Urals. *Russian language in the context of national culture*. Saransk: Mordovian University, 2012. P. 120–124. [in Russian].

11. Kharlov N. M. The peculiarities of the Transurals dialect phraseology. *Vestnik Chelyabinskogo gos. ped. un-ta*, 2015. No. 4. P. 130–134. [in Russian].

Сведения об авторе:

Харлова Надежда Михайловна,

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры славяно-германской
филологии,

Шадринский государственный
педагогический университет,

г. Шадринск, Российская Федерация.
E-mail: nkharlova@bk.ru

Information about the author:

Kharlova Nadezhda Mikhailovna,

Candidate of Sciences (Philology),
Academic Title of Associate Professor,
Associate professor,

Department of the Slavic-German Philology
Shadrinsk State Pedagogical University,

Shadrinsk, Russia.
E-mail: nkharlova@bk.ru

УДК 4Р:43:681.14

ББК 81.411.2:81.432.4:32.973.26-018

О.Н. Щербакова

«ОЛБАНСКИЙ» РУССКИЙ И «ФОНГ» НЕМЕЦКИЙ – СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЯЗЫКОВ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

В статье сравниваются лингвистические и лингвокультурологические особенности русского и немецкого языков в рамках Интернет-общения в социальных сетях, устанавливаются сходства и различия в употреблении языковых единиц в речевой коммуникации в сети Интернет. Актуальность статьи в том, что проводится сравнительный анализ «олбанского» языка, который нашел широкое применение в электронном общении русскоязычных пользователей сети Интернет с так называемым «фонг-шпрахе» (Vong-Sprache), который уверенно «завоевывает» сегодня медиапространство социальных сетей (в том числе одной из самых популярных сетей Facebook) Германии.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, аббревиация, «фонг-шпрахе», «олбанский» русский язык, эрративы.

“ALBANIAN” RUSSIAN AND “FONG” GERMAN – COMPARATIVE ANALYSIS OF LANGUAGES IN THE INTERNET SPAC

The article compares the linguistic and linguistic-cultural characteristics of Russian and German languages within the framework of Internet communication in social networks, establishes similarities and differences in the use of linguistic units in speech communication on the Internet. The relevance of the article is that a comparative analysis of the “Albanian” language is carried out, which has found wide application in the electronic communication of Russian-speaking Internet users, with the so-called “fong-shprahe” (Vong-Sprache), which confidently “conquers” the media space of social networks (including one of the most popular Facebook networks) in Germany.

Key words: Internet communication, abbreviation, “Vong-Sprache”, “Albanian” Russian, errative.

Интернет-коммуникация не имеет границ, но эти границы стираются еще больше, если пользователь владеет одним или несколькими иностранными языками. Однако язык социальных сетей Интернета разнообразен и подвержен влиянию «модных» слов и выражений. Зачастую употребляются сокращения, демаркация между словами, сознательное допущение неточности в графическом написании слов, орфографии и пунктуации. Стоит отметить, что эта тенденция свойственна разным языкам, что наглядно показывают исследования русского и немецкого языков в данном языковом сегменте. Языковые изменения в коммуникативном виртуальном пространстве происходят настолько быстро, что, владея, например, литературным немецким языком в совершенстве, пользователь сети Интернет не в состоянии понять так называемый «фонг-шпрахе», новый немецкий язык виртуального общения.

В социальной сети Facebook существует официальная страница «фонг-шпрахе» – <https://de-de.facebook.com/VongMir/>, где размещены «Заставляющие задуматься фразы с картинками», языковой материал которых и послужил материалом для исследования. Создателем «фонг-шпрахе» является менеджер по оптовой торговле из города Амберг, который воплощает себя на странице Facebook в образе «Задумчивого Вилли». Он утверждает, что, будучи больным, общался в сети Facebook и случайно открыл страницу с сентиментальными высказы-

ваниями, фразы которых он умышленно написал с ошибками и выложил на странице в Facebook. К его удивлению страница имела ошеломительный успех, более 350 000 пользователей отметили, что она им нравится. Сегодня «Задумчивый Вилли» читает лекции на «фонг-шпрахе» и издал книгу.

Сравнивая языковые единицы русского и немецкого языков Интернет-общения, удалось установить общие и отличительные черты и видоизменения в сети часто употребляемых языковых единиц, а также оценить влияние «олбанского» языка на электронное общение пользователей сети Интернет в России и «фонг-шпрахе» в Германии. «Олбанский» язык – распространившийся в Рунете в начале 2000-х годов стиль употребления русского языка с фонетически почти верным, но орфографически нарочно неправильным написанием слов и употреблением ненормативной лексики, часто используется при написании комментариев к текстам в чатах и форумах.

В ходе сравнительного анализа на примере высказываний пользователей сети Интернет в социальных сетях Германии и России следует обратить внимание на общую тенденцию к многочисленным аббревиатурам и сокращениям слов.

Вслед за Ю.М. Кувшинской, которая классифицирует аббревиатуры, используемые в русских форумах и чатах, в соответствии с их функционально-тематической разновидностью [3, с. 27], аббревиатуры немецкого языка, встреча-

ющиеся в форумах и чатах немецкоговорящих пользователей сети Facebook, так же можно успешно классифицировать по данному признаку:

1) аббревиатуры, характерные для языка Интернета и представляющие собой оценочные реплики и дискурсивные слова (см. табл. 1).

Табл. 1. Оценочные аббревиатуры языка Интернета

Немецкий язык	Русский язык
adAadS – aus den Augen aus dem Sinn – с глаз долой и из сердца вон Dn! – du nervst! – ты раздражаешь! ihA – ich hasse Abkьzungen – я ненавижу сокращения hdl – hab dich lieb – я тебя люблю	НеПНИ – не претендуя на истину ЕМНИП – если мне не изменяет память ППКС – подписываюсь под каждым словом ятл – я тебя люблю

2) аббревиатуры, характерные как для интернет-общения, так и для других сфер электронного общения, в этой

группе самое обширное употребление находят разговорные и просторечные сокращения (см. табл. 2).

Табл. 2. Разговорные и просторечные сокращения

Немецкий язык	Русский язык
VG – Viele Grüьe WE – Wochenende MfG – mit freundlichen Grüьen kp – keinen Plan, kein Problem UDS – und du so? gg – ganz gut	Мб – может быть Спс – спасибо Нзч – не за что АПВС – а почему вы спрашиваете? КМК – как мне кажется УМВР – у меня все работает

Из приведенных выше примеров следует, что процессы аббревиации русского и немецкого языков в сфере интернет-общения проходят аналогичным путем.

Употребление англицизмов, которые также претерпевают видоизменения в электронном общении, характерно как для русского, так и для немецкого языков. Стоит привести в пример выражение «in my humble opinion», которое присутствует и отличается частотностью в употреблении как русских, так и немецких пользователей, кроме того, это выражение несет одинаковую смысловую нагрузку в обоих языках. Немецкий язык – imho – meiner bescheidener Meinung nach, русский язык – ИМХО – по моему скромному мнению, калька английской аббревиатуры.

Широкий пласт заимствований из английского языка в электронном общении можно объяснить тем, что именно английский стал основой для всего ком-

пьютерного языка, здесь и проявляются различия в ассимиляции англицизмов среди русских и немецких пользователей в социальных сетях. Объясняется это прежде всего тем, что в основе русского языка, который относится к восточной группе славянских языков, лежит кириллица, а в немецком языке, который относится к германской группе индоевропейских языков, основой является латиница. Это и послужило причиной тому, что английские слова в немецкой речи, как живого, так и виртуального общения не часто подвергаются ассимиляции. В русском же языке англицизмы также могут употребляться без изменений (как, например, lol – в значении «умираю со смеха»), однако зачастую можно наблюдать явления либо полной, либо частичной ассимиляции. В русском языке при употреблении англицизмов в сфере общения в сети Интернет происходит процесс их сло-

«Олбанский» русский и «фонг» немецкий – сравнительная характеристика языков в интернет-пространстве

вообразовательной русификации (см. табл. 3). Как считает профессор, доктор филологических наук М.А. Кронгауз, важным шагом в процессе осваивания заимствований становится переход с ла-

тиницы на кириллицу, следующим шагом для них становится запись строчными буквами, а потом обрастание словами-родственниками (пиар, пиарщик, пиарить, пиариться и т.д.) [2, с. 350].

Табл. 3. Заимствования из английского языка

Немецкий язык	Русский язык
btw. – от англ. “by the way” – кстати lol – от англ. “laughing out loud” – умираю от смеха PPL – от англ. “people” – люди OIC – от англ. “O, I see” – увидимся OT – от англ. “Off Topic” – не относится к теме OC – от англ. “Of course” – конечно NU – от англ. “Need you” – ты мне нужен MU – от англ. “Miss you” – я скучаю по тебе	плиз – плз – от англ. “please” – пожалуйста ок – окей – океюшки – от англ. “o'key” – хорошо хай – от англ. “hi” – привет блог – от англ. “blog” – дневник в Интернете блогер – от англ. “blogger” – человек, ведущий интернет-дневник коннектиться – от англ. “to connect” кликать – от англ. “to click”

В языке интернет-общения социальных сетей распространено также такое явление, как замена букв, слогов, а иногда и слов цифрами (см. табл. 4). Написания дан-

ного типа могут быть отнесены к явлениям нелинейного синтаксиса, т.к. в данном случае происходит изменение привычного орфографического облика слова [4, с. 262].

Табл. 4. Замена букв, слогов и слов в языке интернет-общения

Немецкий язык	Русский язык
2hot4u - zu heiss für dich (geht dich nicht an) – это тебя не касается 3n – nie, niemals, nirgendwo – никогда Gute N8 – N8 – Gute Nacht – спокойной ночи Gr8 – großartig – превосходно	Чаще всего используются цифры 4 и 6 для замены букв «ч» и «ш» соответственно, например: Oчень – очень

Особое внимание хотелось бы уделить широкому распространению среди русских пользователей социальных сетей слов и выражений так называемого «олбанского» языка и «фонг-шпрахе», который стремительно развивается и находит широкое употребление среди немецкоговорящих пользователей социальных сетей. И, если так называемый «олбанский» язык появился давно и уже стал объектом исследования многих лингвистов (М.А. Кронгауз, В.Г. Костомаров, Т.И. Барбова, В.Н. Курицын и др.), то «фонг-шпрахе» – явление в немецком языке достаточно новое. Все вышеописанные процессы изменений в русском и немецком языках имеют место быть и в «олбанском» русском, и в «фонг-шпрахе» немецком, однако существует ряд особенностей, характер-

ных исключительно для этих явлений в языке.

Основой «олбанского» языка является возведение ошибок в правило, которое становится единственно признаваемым принципом написания (а иногда и произнесения) слов. Главной его особенностью является фонетическое письмо. Слова, фразы, предложения записываются по законам произношения с учетом редукции (грит – говорит), оглушения и озвончения (фсе – все, об – ап), написания слитно единого фонетического слова (фтопку – в топку, апстену – об стену), написание сложный гласных звуков ё, ю, я в сильной позиции (вышей йаду), использование вместо сочетания – сч – буквы – щ (щастье – счастье). А.Г. Антипов и Е.А. Штифель выделяют также особые словообразовательные модели «олбанского» языка:

- образование существительных среднего рода с суффиксами «ко» от существительных женского, реже мужского родов (одминко, маршрутко);

- образование существительных мужского рода с уменьшительно-ласкательным суффиксом – чег (кросачег, звоночег);

- объединение суффиксов – ть и – ся в единый – ца или – цца – (меняютцо, ваславяца).

На уровне синтаксиса очевидно преобладание разговорных конструкций: простые предложения, часто неполные структурно и семантически (семантика становится ясна из контекста) с ярко выраженной экспрессивностью [1, с. 99].

Проводя параллель между «олбанским» и «фонг-шпрахе», следует дать определение «фонг-шпрахе». «Фонг-шпрахе» – язык интернет-общения, который базируется на намеренно неправильном употреблении слов и словосочетаний с точки зрения орфографических, грамматических и синтаксических правил немецкого языка. Для «фонг-шпрахе», как и для «олбанского», характерно широкое использование эрративов – слов или выражений, подвергнутых умышленному искажению носителем языка, владеющему литературной нормой, для придания особого эффекта. Название «фонг» – неверное написание предлога «von» в дательном падеже (“von+dem” или “vom”). Речь в данном случае идет об использовании в названии рамочной конструкции “von ... her” для выделения контекста высказывания или вопроса. Итак, характерные черты «фонг-шпрахе»:

- написание строчных букв на месте прописных (welt – вместо «Welt», seele – вместо «Seele», schokolade вместо «Schokolade», ohr – вместо «Ohr»);

- замена удвоенных согласных на одну и наоборот (trifst – вместо «triffst», Lebbems – вместо «Lebens», wilst – вместо «willst»);

- повсеместная замена согласной «n» на «m» (Freumde – вместо «Freunde», lebem – вместо «leben», schemken – вместо «schenken»);

- слова записываются по законам произношения, наблюдается тенденция к озвончению или оглушению (abba – вместо «abber», wirt – вместо «wird», obdachlos – вместо «obdachlos», seit – вместо «seid», gehd – вместо «geht», issd – вместо «isst», heude – вместо «heute», gud – вместо «gut», jetzd – вместо «jezt»);

- буквосочетание «ie», в котором «e» не читается, но подчёркивает долготу впереди стоящей гласной, урезается до «i» (verlibt sich – вместо «verliebt», verlirt – вместо «verliert», fligt – вместо «fliegt»);

- замена «д» на «е» и наоборот (Fätt – вместо Fett, treumen – вместо trdumen);

- замена неопределённых артиклей «ein», «eine» цифрой 1 (Was für 1 geile Idee! – Прекрасная идея!);

- замена цифрами частей слов (k1 – вместо «keine», auf 1mal – вместо «auf einmal», 8en – вместо «achten»);

- видоизменение форм спряжения глагола связки «sein», в первом лице единственного числа глагол «sein» имеет форму «ich bim» – **неправильное написание** от «ich bin's», все остальные формы также видоизменены (см. табл. 5).

Табл. 5. Спряжение глагола «sein»

Немецкий литературный язык	«Фонг-шпрахе»
Ich bin	Ich bim
Du bist	Du bimst
Er, sie, es ist	Er, sie, es isd
Wir sind	Wir sims
Ihr seid	Iht seit
Sie, sie sind	Sie, sie sims

- видоизменение форм спряжения

- глагола «haben» (см. табл. 6).

Табл. 6. Спряжение глагола «haben»

Немецкий литературный язык	«Фонг-шпрахе»
Ich habe Du hast Er, sie, es hat	Ich han Du hasd Er, sie, es had

замена форм дательного падежа винительным падежом и наоборот (Tanzen ist treumen **mit die Beine** – вместо «mit den Beinen», Wiso hasd du mir dem nur **in dem ohr** geflystert – вместо «ins Ohr»).

Следует отметить, что в отличие от русского «олбанского» языка, который пестрит наличием в речи пользователей нецензурной лексики, в немецком «фонг-шпрахе» бранные слова – редкость.

Немецкий лингвист Института немецкого языка, профессор Констанция Маркс считает, что, намеренное допущение ошибок в речевых высказываниях «фонг-шпрахе» – способ своеобразного высмеивания строгих правил немецкого языка. Она придерживается мнения, что «фонг-шпрахе» не станет нормой. Однако «фонг-шпрахе» постепенно выходит за рамки Интернет-коммуникации пользователей и находит широкое применение в повседневном общении [6]. Так, например, редакция словаря Duden опубликовала на странице Facebook фразу, написанную на «фонг-шпрахе»: «Man muss immer auf korrekte Rechtschreibung **8en**. Vong Grammatik her» (Необходимо соблюдать правила орфографии и грамматики). Создатель «фонг-шпрахе» не исключает возможности, что через два года слова и выражения «фонг-шпрахе» будут внесены в словари Duden. Между тем это явление в языке получает широкое распространение: так немецкий банк выпустил рекламный слоган на «фонг-шпрахе»: “Gynn Dir ist einfach. Wenn man **1** gute Bank hat **von** Vorsorge **her**” или немецкий оператор мобильной связи

Vodafone использует «фонг-шпрахе» в своей рекламной кампании: “Der Moment wenn dein Datenvolumen **vong** Vormonat **her noch da ist**”. Редакция немецкого издательства «Langenscheidt» разместило слово “vong (фонг)” на сайте для он-лайн-голосования как самое популярное молодежное слово 2017 года. Однако следует отметить негативные последствия использования «фонг-шпрахе», как утверждает немецкий журналист Бенджамин Кёлер, «фонг-шпрахе» настолько глубоко проник в молодежный сленг, что более 7000 молодых людей в Германии не в состоянии построить правильно свою устную и письменную речь. Они вынуждены обращаться к профессиональной помощи логопедов [5].

Итак, русский «язык падонкафф» или «олбанский» и немецкий «фонг-шпрахе» не затрагивают системные категории языка, они стремятся ввести свои нормы орфографии, морфологии, словообразования и отчасти синтаксиса и при этом общий структурный слой языка не изменяется, а скорее дополняется. Сравнительный анализ немецкого и русского языков показывает общие тенденции развития языков в рамках интернет-коммуникации (например, широкое использование сокращений, эрративов, замена частей слов цифрами), наблюдается также ряд отличительных принципов, характерных исключительно для «фонг-шпрахе» (собственные парадигмы спряжения неправильных глаголов “haben”, “sein”, крайне ограниченное использование нецензурной лексики).

Библиографический список

1. Антипов, А.Г. О так называемых подонках [Текст] / А.Г. Антипов, Е.А. Штифтель // Вестник Кемеровского ун-та. – 2008. – № 5. – С. 98–101.
2. Кронгауз, М.А. Самоучитель Олбанского [Текст] / М.А. Кронгауз. – М.: АСТ Corpus, 2013. – 416 с.
3. Кувшинская, Ю.М. Аббревиация в речи Интернет-форумов [Текст] / Ю.М. Кувшинская // Современный русский язык в Интернете: сб. науч. тр. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – С. 23–38.

4. Шмелева, Т.В. Нелинейный синтаксис [Текст] / Т.В. Шмелева // Русский язык: исторические судьбы и современность: III Междунар. конгресс исследователей русского языка. – М., 2007. – С. 262–273.

5. Jenkner Lukas Die besten Sprüche vong Sprach her. Stuttgarter Nachrichten 2017. Режим доступа: <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.skurriler-trend-im-internet-die-besten-sprueche-vong-sprache-her.a37b003c-96de-4a09-8deb-95ee8eb704ba.html>

6. Köhler Benjamin Wie 1 Trend das Internet verändert vong Sprache her. Der Westen, 2017. Режим доступа: <https://www.derwesten.de/panorama/wie-1-trend-das-internet-veraendert-vong-sprache-her-id210899677.html>

References

1. Antipov A.G., Shtiftel E.A. About so-called bastards. *Vestnik Kemerovskogo universiteta*, 2008. No. 5. P. 98–101. [in Russian].

2. Krongauz M.A. *Self-instruction of Albanian*. M.: Housing-AST, 2013. P. 416. [in Russian].

3. Kuvshinskaya J.M. Abbreviation in the speech of Internet forums. *Modern Russian on the Internet: collection of scientific treatises*. M.: Yazyki slavyanskoy kultury, 2014. P. 23–38. [in Russian].

4. Shmeleva T.B. Nonlinear syntax [Text] / T.B. Shmeleva // Russian language: historical destinies and the present: III Intern. congress of researchers of the Russian language. M., 2007, P. 262–273. [in Russian].

5. Jenkner Lukas Die besten Sprüche vong Sprach her. Stuttgarter Nachrichten 2017 <http://www.stuttgarter-nachrichten.de/inhalt.skurriler-trend-im-internet-die-besten-sprueche-vong-sprache-her.a37b003c-96de-4a09-8deb-95ee8eb704ba.html> [in German].

6. Köhler Benjamin Wie 1 Trend das Internet verändert vong Sprache her. Der Westen, 2017 <https://www.derwesten.de/panorama/wie-1-trend-das-internet-veraendert-vong-sprache-her-id210899677.html> [in German].

Сведения об авторе:

Щербакова Ольга Николаевна,
ассистент кафедры иностранных языков
и межкультурной профессиональной
коммуникации гуманитарных направлений,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Российская Федерация.
E-mail: bonitolga@mail.ru

Information about the author:

Shcherbakova Olga Nikolaevna,
Assistant, Department of Foreign Languages
and Intercultural Professional Communication
of Humanities,
Tyumen State University,
Tyumen, Russia.
E-mail: bonitolga@mail.ru

ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЬИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки;

19.00.00 Психологические науки;

10.00.00 Филологические науки (10.01.00 Литературоведение, 10.02.00 Языкознание).

В редакцию журнала рукопись статьи передается по электронной почте: vestnikvak@cspu.ru.

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным секретарем в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 85% (при этом заимствования из одного источника не могут составлять более 7%) статья направляется автору на доработку. В статьях раздела «Филологические науки» оригинальность текста должна быть не менее 75% и допускается более объемное цитирование одного произведения.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование.

После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный секретарь уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют международные стандарты: положения, принятые на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22–24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics COPE) и нормы раздела «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

Требования к оформлению статьи

1. Статья объемом 8–10 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате doc или rtf шрифтом Times New Roman, 14 pt, интервал – 1,5, все поля по 20 мм.

2. В начале статьи помещаются УДК и ББК, ниже инициалы, фамилия, заглавие, аннотация объемом 5–6 строк, ключевые слова, эти данные предоставляются также на английском языке.

3. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

4. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на них обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате JPEG, с разрешением – 300 dpi. В схемах, рисунках использовать дополнительный шрифт Arial.

5. Ссылки на первоисточники в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера из библиографического списка и страницы, список размещается в конце статьи с соблюдением ГОСТ 7.1 2003. В библиографический список включаются только те источники, на которые есть ссылки в тексте статьи.

Библиографический список предоставляется на русском и английском языках.

6. В конце статьи указываются сведения об авторе (авторах) в следующем порядке – фамилия имя отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, место работы: кафедра, факультет, вуз, город, адрес электронной почты. Эта информация предоставляется на русском и английском языках. Контактные телефоны и почтовый адрес.

7. Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой «Статья публикуется впервые» и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/>

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские статьи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала <http://www.cspu.ru/nauka/vestnik-chgpu/> и на сайте Научной электронной библиотеки www.elibrary.ru