

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2015, № 6

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2015, № 6 (113),
часть 2

Научно-теоретический журнал. Издается с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО Г.В. Мухаметзяновой.

Учредители:

**Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО,
Академия социального образования**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Ф.Ш. Мухаметзянова,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор

Заместитель главного редактора:

И.Ш. Мухаметзянов,
доктор медицинских наук, профессор

Научный редактор:

Л.Р. Храпаль,
доктор педагогических наук, доцент

Ответственный редактор:

Е.Ю. Левина,
кандидат педагогических наук

Технический редактор:

Г.Р. Габдуллазянова

Корректор

Р.О. Амельченко

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Л.Г. Габдрахманова, к.филол.н., доцент

Р.Х. Гильмеева, д.п.н., профессор

А.Н. Грязнов, д.псих.н.

А.В. Гумеров, д.э.н., профессор

А.Р. Камалеева, д.п.н., доцент

Р.А. Нуруллин, д.философ.н., профессор

Р.Р. Фахрутдинов, д.ист.н.

В.Г. Холоднов, к.ю.н., доцент

Г.А. Шайхутдинова, к.п.н., доцент

В.С. Щербаков, к.п.н., доцент

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

В.А. Вербицкий, член-корр. РАО, д.п.н.,
профессор (Россия)

В.Ю. Голубовский, д.ю.н., профессор (Россия)

А.К. Кусаинов, академик АПН Казахстана,
д.п.н., профессор (Казахстан)

Н.И. Леонов, д.псих.н., профессор (Россия)

Морена Куконата, PhD, профессор (Италия)

А.Г. Мухаметшин, д.п.н., профессор (Россия)
Д.А. Новиков, член-корр. РАН, д.т.н., профессор
(Россия)

О.Н. Олейникова, д.п.н., профессор (Россия)

Стивен Маккини, PhD, профессор (Шотландия)

Т.М. Трегубова, д.п.н., профессор (Россия)

Цзянь Сяоянь, к.п.н., (Китай)

Н.П. Фетискин, д.псих.н., профессор (Россия)

Р.Д. Хунагов, д.соц.н., профессор (Россия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой
коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ
№ 77-14181 от 20.12.2002.

Журнал включен в перечень рецензируемых
научных изданий, рекомендованных ВАК
Российской Федерации

Размещается в Научной электронной библиотеке
eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного
цитирования (РИНЦ).

Включен в Международный подписной справочник
периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан,
г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

E-mail: kpj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://kpj.ippporao.ru/>

При цитировании ссылка на журнал обязательна.
Редакция не несет ответственность за достоверность
информации, приводимой авторами.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885.
Выходит 6 раз в год.

© Казанский педагогический журнал, 2015

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2015, № 6 (113),
part 2

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

**Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE
Academy of Social Education**

HEAD EDITOR:

F. Mukhametzyanova,

corresponding member of the Russian Academy of Education (RAE), doctor of pedagogic sciences, full professor

Deputy chief editor:

I. Mukhametzyanov,

doctor of medical sciences, full professor

Science editor:

L. Khrapal,

doctor of pedagogic sciences, associate professor

Managing editor:

E. Levina,

candidate of pedagogic sciences

Technical editor:

G. Gabdullazyanova

Proofreader:

R. Amelchenko

EDITORIAL BOARD:

L. Gabdrakhmanova, candidate of philological science, associate professor

R. Gilmeeva, doctor of pedagogic sciences, full professor

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

R. Nurullin, doctor of philosophical sciences, full professor

T. Tregubova, doctor of pedagogic sciences, full professor

R. Fakhrutdinov, doctor of historical sciences

V. Kholodnov, candidate of legal sciences, associate professor

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences, associate professor

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD:

V. Verbitskiy, corresponding member of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

V. Golubovskiy, doctor of legal sciences, full professor (Russia)

A. Kusainov, Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, doctor of pedagogic sciences, full professor, (Kazakhstan)

Kukonata Morena, PhD, Professor (Italy)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

A. Mukhametshin, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

D. Novikov, corresponding member of the Russian Academy of Sciences (RAE), doctor of technical sciences, full professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

Steven McKinney, PhD, professor (Scotland)

T. Tregubova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

Jiang Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

N. Fetiskin, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

R. Hunagov, doctor of social sciences (Russia)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № 77-14181, 20.12.2002.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

It is also included into the International Subscription Directory of Periodicals "Ulrich's Periodicals Directory".

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

E-mail: kpi07@mail.ru

Official site: <http://kpi.ippporao.ru/>

Web page: <http://www.ippporao.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. We bear no responsibility for the accuracy of the information provided by the authors.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

© Kazan Pedagogical Journal, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

- Мухаметзянова Ф.Ш.,
Храпаль А.Р., Замалетдинова З.И.** 242
ФЕНОМЕН ФОРМИРОВАНИЯ
МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ
СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ
- Мусина В.Е.** 250
НЕСТАРЕЮЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО И
СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА
- Журавлева Е.Е., Хусаинова А.А.,
Кудрявцева М.Г., Марданшина Р.М.** 253
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ
В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ
- Седов С.А.** 257
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ
ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И
ПРОИЗВОДСТВА
- Соболева Е.А.** 261
ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ
КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА
В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ
- Гордина О.В., Гордин А.И.** 265
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР
СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО
ВОЗРАСТА
- Мендыгалиева А.К., Мусс Г.Н.** 268
ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В
ОБРАЗОВАНИИ: НАЧАЛЬНАЯ И ОСНОВНАЯ
ШКОЛА
- Тарлавский В.И.** 272
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА
ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА
РЕГИОНА
- Цибульникова В.Е., Федорова Е.Н.** 275
СМЫСЛОСОЗИДАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УЧИТЕЛЯ

CONTENTS

PEDAGOGICY SCIENCES

- F. Mukhametzyanova,
L. Khrapal, Z. Zamaletdinova**
PHENOMENON OF FORMATION OF PRESENT
DAY GENERATION'S ETHNIC TOLERANCE
- V. Musina**
AGELESS PEDAGOGICAL HERITAGE OF
A.S. MAKARENKO
AND MODERN SCHOOL
- E. Zhuravleva, A. Khusainova,
M. Kudryavtseva, R. Mardanshina**
HISTORICAL ASPECT OF ADDITIONAL
EDUCATION IN THE KAZAN PROVINCE
- S. Sedov**
SYSTEM APPROACH TO THE STUDY OF
INTEGRATION OF EDUCATION, SCIENCE
AND INDUSTRY
- E. Soboleva**
ASPECTS OF COMMUNICATIVE AND
ACTIVITY PPROACH IN THE RUSSIAN
EDUCATION SYSTEM
- O. Gordina, A. Gordin**
LIFELONG EDUCATION AS A FACTOR TO
INFLUENCE THE ELDERLY'S
SOCIALIZATION
- A. Mendygalieva, G. Muss**
BACKGROUND OF CONTINUITY IN
EDUCATION: ELEMENTARY AND PRIMARY
SCHOOL
- V. Tarlavsky**
NATURE AND STRUCTURE OF CAREER
GUIDANCE POTENTIAL OF REGION
- V. Tsibulnikova, E. Fedorova**
MOTIVATIONAL APPROACH IN MANAGING
DEVELOPMENT
OF THE HEALTHY STYLE OF TEACHER'S
PROFESSIONAL ACTIVITY

Карпачева И.А.	279	I. Karpachyova
ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ		DEVELOPMENT FACTORS OF TEACHER'S PROFESSIONAL MOBILITY
Вековцева Т.А.	282	T. Vekovtseva
СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ И ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		SYSTEM OF PRINCIPLES AND OBJECTIVE LAWS OF SELF-DEVELOPMENT OF UNIVERSITY LECTURER IN CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES
Ореховская Н.А.	287	N. Orekhovskaya
ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ		TRAINING AS A FORM OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION
Кручинин М.В., Кручинина Г.А.	290	M. Kruchinin, G. Kruchinina
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ		INTERACTION OF PARTICIPANTS OF PROJECT ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY WITH NETWORK COMMUNICATIONS
Семеновских Т.В.	296	T. Semenovskikh
ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО E-LEARNING ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ		E-TEXTBOOK AS MEANS OF E- LEARNING IN UNIVERSITY EDUCATION
Костров Е.Н.	299	E. Kostrov
ИНСТРУМЕНТЫ И АЛГОРИТМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ		INSTRUMENTS AND ALGORITHMS OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN DISTANCE LEARNING
Хайруллина А.Ф.	303	A. Khairullina
КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ		COMPUTER NETWORK TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
Абдрафикова А.Р., Ульянова А.Н.	307	A. Abdrafikova, A. Ulianova
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB 2.0-ПЛАТФОРМЫ NEARPOD ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА		USE OF NEARPOD WEB 2.0-PLATFORM FOR ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS
Айнутдинова И.Н.	311	I. Aynutdinova
АРГУМЕНТЫ «ЗА» И «ПРОТИВ» ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (WBL) ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ		PROS AND CONS OF IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGIES OF WEB-BASED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN NONLANGUAGE UNIVERSITIES
Перова А.К., Ульянова Л.А.	315	A. Perova, L. Ulianova
ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ		WAYS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF TEACHING FRENCH LANGUAGE IN UNIVERSITY

Тимирбаева Г.Р.	318	G. Timirbaeva
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ		PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT TECHNICAL UNIVERSITY
Коноплянский Д.А.	322	D. Konoplyansky
СОСТАВЛЕНИЕ ДОРОЖНОЙ КАРТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА		DRAWING UP A ROADMAP IMPLEMENTATION OF TEACHING STRATEGIES FORMATION OF COMPETITIVE HIGH SCHOOL GRADUATE
Гогоберидзе А.Г., Киртянов П.И.	326	A. Gogoberidze, P. Kirtyanov
НОВЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА БАКАЛАВРИАТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ		NEW FORMS OF SUPPORT OF UNDERGRADUATE STUDENT IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF APPLIED CHARACTER
Соколова Е.И., Тарарина Л.И., Набиева А.Р., Галиев Р.М.	332	E. Sokolova, L. Tararina, A. Nabiyeva, R. Galiyev
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ		DIDACTIC TASKS USED IN THE STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION AND THEIR CLASSIFICATION
Прохорова Е.А.	335	E. Prokhorova
ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ		TECHNOLOGIES OF FORMATION OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS UNDER GLOBALIZATION AND INTEGRATION OF EDUCATION
Арсланова Р.А., Матушанский Г.У.	339	R. Arslanova, G. Matushansky
ВЫЯВЛЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СПОРТИВНОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		REVEALING OF COMMON CULTURAL COMPETENCES FOR STUDENTS' SPORTS VOLUNTEER ACTIVITY TRAINING
Самигуллина В.Г.	343	V. Samigullina
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ		PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TEACHING THE BACHELORS OF SOCIAL WORK TO OVERCOME EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME
Ляукина Г.А., Ефимов Е.Г.	347	G. Lyaukina, E. Efimov
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕТЯХ		FORMATION OF PATRIOTISM OF STUDENTS IN SOCIAL NETWORKING SERVICE
Баяндин Д.В.	361	D. Bayandin
МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЛНОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИРУЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ		MODEL OF PHYSICS TEACHING WITH USE OF A MULTIFUNCTIONAL COMPUTER MODELING ENVIRONMENT

Нигметзянова В.М.	355	V. Nigmatzyanova
МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ЧЕРТЕЖА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ		MECHANISM OF FORMATION OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS' ENGINEERING DRAWING SKILLS
Солнцева О.В.	360	O. Solntseva
ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА		ASPECTS OF INDEPENDENT WORK MANAGEMENT OF STUDENTS OF APPLIED BACHELOR DEGREE COURSE
Богослова Е.Г.	365	E. Bogoslova
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ		PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF POSITIVE SELF-CONCEPT OF TEENAGERS BY MEANS OF LITERATURE
Смирнова Н.З., Бережная О.В.	372	N. Smirnova, O. Berezhnaya
ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В VI КЛАССЕ		DIAGNOSTICS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF PUPILS ON THE BASIS OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN TEACHING BIOLOGY IN VI th FORM
Кадиров Р.М.	376	R. Kadirov
ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ТАТАРСКОГО НАРОДА И ТАТАРСТАНА		FORMATION OF THE INTELLECTUAL FRAMEWORK OF TEACHING PROPAEDEUTICAL HISTORY OF THE TATAR PEOPLE AND TATARSTAN
Абдрахимова Э.Ф.	380	E. Abdrakhimova
ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ РОДНОГО КРАЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА		STUDY OF LEVEL OF PRESCHOOL CHILDREN'S MASTERING THE ETHICAL VALUES OF NATIVE LAND
Моторина Н.А., Ульзутуева О.Д.	384	N. Motorina, O. Ulzutueva
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ		ISSUES OF EXECUTING THE CULTURAL PRACTICES AT PRESCHOOL EDUCATION OF TRANSBAIKAL TERRITORY
Чухачева Е.В., Буренкова Н.В.	387	E. Chukhacheva, N. Burenkova
ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА		READINESS OF FUTURE TEACHERS TO THE DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN
А.Н. Атарова	392	A. Atarova
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ		PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF INDEPENDENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN CHILDREN'S ACTIVITIES

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Гусейнов А.Ш.** 498
НЕГАТИВИЗМ: ОТ ОБОСОБЛЕНИЯ К
ОТЧУЖДЕНИЮ
- Асылова З.Р., Грязнов А.Н.,
Чеверикина Е.А.** 401
ДИНАМИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ У ЛИЦ С НАРКОТИЧЕСКОЙ
ЗАВИСИМОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ТЕРЦИАРНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ
- Шутова В.В., Шутова Н.В.,
Ходыкина О.А.** 406
ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ
ПРОЯВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ
- Никишов С.Н., Осипова И.С.** 410
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ
- Попова Т.М.** 413
ДЕСТРУКТИВНЫЕ КОПИНГ-РЕСУРСЫ КАК
ФАКТОР РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
- Брук Ж.Ю., Кухтерина Г.В.** 417
СТРУКТУРА САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

- Гильмутдинова О.М., Хакимова А.С.** 420
СОДРУЖЕСТВО УЧЕНЫХ И СТАНОВЛЕНИЕ
ВЫСШЕГО ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА
- Плетнева А.В.** 423
НАЧАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ РУСИ ПО
УЧЕБНИКАМ ДМИТРИЯ ИВАНОВИЧА
ИЛОВАЙСКОГО
- Доного З.М.** 427
РОЛЬ «ОБЩЕСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ
ТУЗЕМЦЕВ МУСУЛЬМАН»
В РАЗВИТИИ СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ДАГЕСТАНЕ

PSYCHOLOGY

- A. Guseinov**
NEGATIVISM: FROM INDIVIDUALIZATION
TO ALIENATION
- Z. Asylova, A. Gryaznov,
E. Cheverikina**
DYNAMICS OF THE INTERPERSONAL
RELATIONS OF PERSONS WITH DRUG
ADDICTION IN THE COURSE OF TERTIARY
SOCIALIZATION
- V. Shutova, N. Shutova,
O. Khodykina**
DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL
EXPRESSIONS OF STUDENTS – FUTURE
TEACHERS
- S. Nikishov, I. Osipova**
PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF
THE STUDENT'S EMPATHY
- T. Popova**
DESTRUCTIVE COPING RESOURCES AS A
RISK FACTOR
OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS
WITH DISABILITIES
- Zh. Bruk, G. Kuchterina**
STRUCTURE OF CONSCIOUSNESS OF
YOUNGSTERS DEPRIVED OF PARENTAL
CARE

CULTURE THEORY AND HISTORY

- O. Gilmutdinova, A. Khakimova**
SCIENTISTS' COLLABORATION AND
ESTABLISHMENT OF HIGHER VETERINARY
EDUCATION OF RUSSIA AT THE LATE
THIRD OF THE XIX CENTURY
- A. Pletnyova**
EARLY HISTORY OF RUS'
IN TEXTBOOKS OF DMITRY ILOVAYSKY
- Z. Donogo**
ROLE OF SOCIETY FOR THE EDUCATION OF
THE NATIVES OF THE
MUSLIMS IN THE DEVELOPMENT OF
SECULAR EDUCATION IN DAGESTAN

Ховалыг С.С., Монгуш В.Ч.	431	S. Khovalyg, V. Mongush
СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В ТУВЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА		SYSTEM OF MANAGEMENT STAFFTRAINING IN TUVA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY
Айыжы Е.В.	436	E. Aiygy
СОВРЕМЕННЫЙ ПОГРЕБАЛЬНО- ПОМИНАЛЬНЫЙ ОБРЯД ТУВИНЦЕВ МОНГУН- ТАЙГИНСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ТЫВА		MODERN BURIAL FUNERAL RITES OF TUVINIANS MONGUN-TAIGA DISTRICT OF TYVA REPUBLIC
Герич А.А.	440	A. Gerich
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПУБЛИКАЦИЙ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ» В ВУЗЕ		USE OF ELECTRONIC PUBLICATIONS OF ARCHIVAL DOCUMENTS IN THE PREPARATION OF LECTURE MATERIAL ON THE SUBJECT OF HISTORY IN UNIVERSITY
Краснов А.А.	444	A. Krasnov
РАЗВИТИЕ ПРОМЫШЛЕННЫХ КАДРОВ АВИАЦИОННЫХ ЗАВОДОВ СССР В ГОДЫ ПЕРВОЙ ПОСЛЕВОЕННОЙ ПЯТИЛЕТКИ 1945-1950 ГГ.		DEVELOPMENT OF INDUSTRIAL FRAMES OF AIRCRAFT FACTORIES OF THE USSR DURING THE FIRST POSTWAR FIVE-YEAR PLAN (1945 – 1950)
ЯЗЫКОЗНАНИЕ		LINGUISTICS
Замотина Е.И., Дубровская Т.В.	449	E. Zamotina, T. Dubrovskaya
РЕТРАНСЛЯЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ТЕКСТАХ СМИ О МИГРАЦИИ		RETRANSLATION OF LEGAL DISCOURSE IN MEDIA TEXTS ON THE PROBLEM OF MIGRATION
Ванчикова Е.А.	456	E. Vanchikova
СИНТАКСИЧЕСКИЙ, СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СИНТАКСЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДЛОЖЕНИЯ		SYNTAX, SEMANTIC AND SYNTAXEME ANALYSIS OF SENTENCE
Берсенева Н.С., Капшутарь Е.С.	459	N. Berseneva, E. Kapshutar
К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА НА ДЕРИВАЦИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ ЕСТЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК (НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ ОПТИКИ, АСТРОНОМИИ, ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ И УГОЛОВНОГО ПРАВА)		CONCERNING LATIN INFLUENCE ON TERMINOLOGICAL DERIVATION OF ENGLISH TERMS IN NATURAL SCIENCES AND HUMANITIES (A CASY STUDY OF OPTICS, ASTRONOMY, LITERARY CRITICISM AND CRIMINAL LAW)
Завьялова В.А., Шайдуллина Д.С.	462	V. Zavyalova, Shaydullina D.
ФОНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСТНОГО ОПОСРЕДОВАННОГО ПЕРЕВОДА		PHONETIC ASPECTS OF INTERMEDIARY INTERPRETING
Доброва В.В., Юровицкая Л.Н.	470	V. Dobrova, L. Yurovitskaya
ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СЕМАНТИКОЙ DOUBT В МОДЕЛИ ПОЛЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ		PHRASEOLOGICAL UNITS WITH DOUBT SEMANTICS IN THE MODEL OF THE EPISTEMIC STATES FIELD
Чамзырын Е.Т.	474	E. Chamzyryn
ОСОБЕННОСТИ ЭТНОПОЭТИКИ В РАССКАЗЕ «ПОБАСЕНКИ ШЫНАППАЯ»		FEATURES OF ETHNOPOETICS IN "SHYNAPPAY FABLES" OF S. PYURBYU

С. ПЮРБЮ

Агаджанян С.А.

ЭВФЕМИЗМЫ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ
РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ
«ВРАЧ – ПАЦИЕНТ» (НА МАТЕРИАЛЕ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

478

S. Agadzhanyan

EUPHEMISMS IN THE SYSTEM OF
METHODS OF LINGUISTIC
MANIPULATION IN DOCTOR PATIENT
COMMUNICATION
(BASED ON THE MATERIAL OF THE
ENGLISH LANGUAGE)

**СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА,
СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ
И ПРОЦЕССЫ**

**SOCIAL STRUCTURE,
SOCIAL INSTITUTIONS AND
PROCESSES**

**Зинурова Р.И., Тузиков А.Р.,
Алексеев С.А.**

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ
РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ:
РЕГИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

482

**R. Zinurova, A. Tuzikov,
S. Alekseev**

SPECIAL ASPECTS OF THE RUSSIAN
YOUTH IDENTITY:
THE REGIONAL DIMENSION

Сагитов С.Т.

ОБ «ОТСТАВАНИИ» КУЛЬТУРЫ

485

S. Sagitov

ON CULTURAL LAG

Валнев И.Н.

ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

490

I. Valiev

VALUE COMPONENT OF EDUCATIONAL
ENVIRONMENT

ИНФОРМАЦИЯ

496

INFORMATION

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 377.01

ФЕНОМЕН ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОКОЛЕНИЯ

Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Р. Храпаль, З.И. Замалетдинова

Аннотация. Одной из наиболее сложных социальных проблем современности является обостряющаяся проблема взаимоотношений между людьми разных национальностей и этносов. Поликультурное государство, каким является Россия, своими добрососедскими отношениями и веротерпимостью декларирует принципы толерантности и пути предотвращения межэтнических конфликтов. Однако к открытому противостоянию приводят возникающие противоречия между ростом национального самосознания этносов и народов и их желанием к консолидации и стремлению к межэтнической интеграции, а также к установлению единого культурного, экономического и информационного пространства. Поэтому в последнее время возрос интерес к феномену формирования межэтнической толерантности современного поколения, и особенно эта проблема актуальна в начальной школе.

Ключевые слова: межэтническая толерантность, поликультурная образовательная среда, социокультурная динамика, поликультурный подход, социокультурная модернизация, коммуникативные компетенции.

PHENOMENON OF FORMATION OF PRESENT DAY GENERATION'S ETHNIC TOLERANCE

F. Mukhametzyanova, L. Khrapal, Z. Zamaletdinova

Abstract. One of the most difficult social problems is the growing problem of relations between people of different nationalities and ethnic groups. A multicultural state as Russia, for its good-neighborly relations and religious tolerance declares the principles of tolerance and ways of preventing ethnic conflicts. However, member parties bring the contradictions between the growth of national consciousness of ethnic groups and peoples and their desire for consolidation and the desire for inter-ethnic integration and to the establishment of a unified cultural, economic and information space. Therefore, in recent years increased interest in the phenomenon of formation of interethnic tolerance of the modern generation, and this problem is especially acute in the elementary school.

Keywords: ethnic tolerance, multicultural educational environment, social and cultural dynamics, multicultural approach, social and cultural modernization, communicative competence.

Современное состояние необходимости поликультурного образования и просвещения народов России определяется ускорением исторической динамики, глобальным выработыванием референтных культурных образов, норм социальной престижности, актуализацией процесса групповой и личностной самоидентификации. Идеи плюрализма, многообразия культур, актуализированные современной наукой, в свою очередь, оказали влияние на межкультурное взаимодействие и контакты, в которых обе стороны культурного взаимодействия стали признаваться равноправными независимо от их продвижения по линейной шкале прогресса [5, 11].

Годы реформ со всей определенностью показали, что для позитивной адаптации к рыночной социокультурной системе требуется высокое качество человеческого капитала, личность, склонная к инноватике, творческой

интерпретации в выработке адаптационных моделей поведения, выделявшая индивидуальные способы достижения успеха.

Россия – многонациональный регион, а это значит, что и система образования является поликультурной и многоязычной. В этой связи встает вопрос о том, как воспитать духовно-нравственную, свободную, ответственную, толерантную, граждански активную личность в условиях как поликультурного, так и этнокультурного образования.

Развитие поликультурного образования, формирование коммуникативных компетенций являются одними из важных направлений введения федеральных государственных образовательных стандартов. Следует отметить, что качественное обеспечение реализации ФГОС решает и проблемы этнокультурного образования, которое является фактором формирования основ национального менталитета, российской гражданской идентичности. Школа неотрывна от

национальной почвы, но она не замкнута только в ней. Она формирует и хранит национальную культуру, переплавляя два встречных потока – обогащение национального общечеловеческим и общечеловеческого национальным.

Толерантность являет собой новую основу педагогического общения учителя и ученика, сущность которого сводится к таким принципам обучения, которые создают оптимальные условия для формирования у обучающихся культуры достоинства, самовыражения личности, исключают фактор боязни неправильного ответа. Толерантность в новом тысячелетии – способ выживания человечества, условие гармоничных отношений в обществе. Так, В.Г. Крысько определяет понятие «этническая толерантность» как способность человека проявлять терпимость к малознакомому образу жизни представителей других этнических общностей, их поведению, национальным традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям и т.д. [3].

На наш взгляд, межэтническая толерантность – это эмоционально-ценностное отношение к людям, чуждому мнению, этническим вопросам, основанное на уважительном, доброжелательном и терпимом отношении к представителям иных этнических групп [13]. Основным в этом перечне, на наш взгляд, является уважение. Согласно определению, представленному в словаре русского языка, уважение – чувство, основанное на признании чьих-либо интересов, достоинств, заслуг, качеств. Основным проявлением межэтнической толерантности должно быть взаимоуважение участников межэтнического взаимодействия.

Система воспитания детей в целом у каждого народа своя, с национальными особенностями, учитывающая специфику национального характера. К.Д. Ушинский писал: «...воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа... Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное божие создание на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого чистого источника» [9].

Мы убеждены, что ведущими принципами образования выступают социокультурный контекст развития личности преподавателя,

формирование его этнокультуры, предполагающие всемерный учет им национальных особенностей и определение их значимости в интернациональном и поликультурном мире. В связи с тем, что культурно-педагогическое наследие каждого этноса содержит в себе уникальный образовательный потенциал, мы считаем, что одним из основных способов такого воспитания может стать возрождение принципа народности образования, согласно которому обучение и воспитание личности должны строиться с учетом истории и культуры того народа, к которому она принадлежит [12].

В современных условиях такой системой выступает этнически ориентированное или этнокультурное образование, основной принцип которого реализуется через непрерывный процесс трансляции духовных ценностей и этнокультурных традиций определенного народа. Многие авторы определяют содержание этнокультурного образования как систему знаний национально-культурных и социально-исторических ценностей, отражающих характер и психологические особенности, самобытность определенного народа и его культуры, а также знания и этнокультурные достижения других народов; умения и навыки их использования в процессе жизнедеятельности [6, 7].

Проблема толерантного воспитания находит свое яркое отражение в жизни всех народов страны. Все народы традиционно приучают своих детей к миру человеческих отношений, формируют у них общечеловеческие ценности и качества, как терпимость, вежливость, умение слушать друг друга и находить общий язык с людьми.

Отношение к человеку другой национальности начинает формироваться у детей примерно с четырех лет, когда они начинают познавать многонациональное население нашей планеты. Чем больше они узнают, тем больше у них проявляется интерес к их жизни, культуре, желание дружить, выучить язык – все это ярко проявляется с приходом ребенка в школу.

Большое значение в процессе обучения придается образовательной среде Л.П. Бугаевой, Н.В. Гусевым и др. [1, 2], однако среди ученых нет единой точки зрения на потенциал среды: среда формирует отношение к базовым потребностям и способствует их росту и приобретению новых качеств для жизни; среда, наполненная нравственно-

эстетическими ценностями, дает способ жить и развиваться, создает мир заново, в ней есть сила и действие [1]; среда, представляя собой целостную социокультурную систему, способствует распространению новых культурных ценностей, стимулирует групповые интересы, усиливает взаимоотношения; среда выступает способом трансформации внешних отношений во внутреннюю структуру личности; среда окружает, пронизывает, вовлекает субъекта деятельности в свою орбиту, удовлетворяет его потребности [2].

Общие цели межкультурного образования предполагают через общение, разрешение конфликтов, критическое осмысление собственной культуры и традиции «как чужой», преодоление этноцентристской фиксации вести учащихся к толерантности, признанию равенства шансов для всех, к сознательному, ответственному социальному поведению и этим к взаимному обогащению всех культур в поликультурной образовательной среде.

Опираясь на положение о том, что социальная среда и личность находятся в постоянном взаимодействии, мы предполагаем возможность активного формирования личности в поликультурной образовательной среде с учетом «индивидуальных траекторий развития» личности посредством разнообразных культурных средств, методов, стилия общения, где личность находится в состоянии внутренней уравновешенности с внешней средой.

По мнению В.В. Рубцова, школа – «это весьма тонкий социальный организм, который прочными нитями связан с целями и задачами социальной практики, влияющий на эту практику и развивающий ее. Современная школа, отвечающая задачам современных социокультурных условий, не создается простым копированием других предшествующих типов школ, так как каждая школа уникальна (в смысле соответствия условиям ее исторического происхождения). Как и всякие традиционные образовательные организации, они должны так же, выработать свои формы, направления, научную платформу, подбирать людей под свои задачи, и, с этой точки зрения, «выращивать» свою образовательную среду, предусматривающую формирование личности с целостным видением мира» [8]. Школа способна стать для детей школой уважения и ненасилия, свободы и толерантности. Школа, осваивая социальную

природную культурную среду, используя на воспитательные возможности и «приспосабливая» ее к нуждам детства, призвана и может стать центром широкого воспитательного пространства. Для начальной школы проблема формирования межэтнической толерантности актуальна сама по себе. На этом жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с различным жизненным опытом и с несформированной коммуникативной деятельностью. Для плодотворного обучения необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к общей основе. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений в классе, воспитание межэтнической толерантности способствует развитию сотрудничества.

Формирование межэтнической толерантности может быть осуществлено на основе познания культуры разных народов, создавая тем самым, предпосылки взаимопонимания и уважения, укрепляя позиции конструктивного и цивилизованного сотрудничества, что является залогом социальной и межнациональной стабильности. Основу современной поликультурной образовательной среды должна составлять педагогика межэтнической толерантности, которая предусматривает изменение системы человеческих отношений, построение их на взаимном уважении. С первой ступени образования, когда в детях идет процесс освоения элементарных общеобразовательных знаний, обеспечивающих развитие у них познавательных способностей социального общения, и формирование основных навыков учебной деятельности, важнейшим является воспитание у них межэтнической толерантности как качество личности. Ребенок естественным путем формирует способность осознанно действовать, видеть причинно-следственные связи между событиями; размышляет о своем предназначении, исследуя собственные способности и возможности; осознанно и неосознанно проявляет созидательные ипостаси души.

Тексты из художественной литературы, сказки служат для школьников посредником между реальностью и внутренним миром. Они приобщают его к жизни и к тысячелетней человеческой культуре. Это как бы мостик из прошлого в настоящее. Так, сказочное действо сообщает детям гораздо больше того, что содержится в сюжетных перипетиях и

приключениях героев. На примере сказочных героев дети учатся разбираться в людских характерах. Ведь в сказочных ситуациях при всей их фантастичности много весьма жизненных, легко распознаваемых ребенком моментов.

Мы исходим из положения о том, что именно в младшем школьном возрасте, когда рациональный интеллект только формируется, ничто не мешает закладывать эмоциональный фундамент нормального морального развития личности. В школах с первого класса следует объяснить про межэтническую толерантность. Что это как не моральное качество? Межэтническую толерантность можно только воспитывать в себе. Нужно правильно давать оценку ситуации, учитывать менталитет и интересы других людей и других народов. Очень важно формировать нравственно волевые устремления в реализации толерантного поведения: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы требования и упражнения. Для воспитания межэтнической толерантности более эффективно использовать косвенное требование (совет, просьбы, намек, доверие, одобрение и т.д.).

Таким образом, становится очевидным, что межэтническая толерантность как одно из смыслообразующих качеств личности должна быть воспитана. Воспитание в духе межэтнической толерантности должно быть направлено на противодействие влиянию, вызывающему чувство страха и отчуждения по отношению к другим. Оно должно способствовать формированию у младших школьников навыков независимого мышления, критического осмысления и выработка суждений, основанных на моральных ценностях.

Мы убеждены, что через насыщение поликультурной образовательной среды мероприятиями, связанными с проявлениями межэтнической толерантности, происходит приобщение, освоение, усвоение и распространение опыта толерантного взаимодействия с другими. Обучение навыкам диалогового общения, нахождения компромисса в споре, отстаивания своей позиции способствует выработке у учащейся молодежи умения нейтрализовать отрицательные тенденции и явления, угрожающие стабильности среды, поскольку поликультурная образовательная среда

младших школьников является важным условием формирования личности, так как создаёт актуальный образ в сфере межличностных отношений, в основе которых лежит толерантность. Необходимо также учитывать, что «в условиях толерантной среды все участники образовательного процесса получают не только знания и информацию о толерантности, но, прежде всего, приобретают опыт жизни в открытом демократическом обществе, в котором свобода каждого развивать свою индивидуальность не ограничивается рамками неприятия, отчуждённости, враждебности, независимо от социокультурной принадлежности каждого участника» [10].

Сущность толерантности как феномена образовательного процесса отражается в понятии педагогической толерантности, содержательная сторона которого включает в себя признаки всех уровней, видов и форм толерантности, актуализированных в целостном педагогическом процессе, с учетом всего многообразия педагогических ситуаций. На уровне личностных качеств младших школьников педагогические усилия способствуют превращению толерантности в стабильное качество личности. Для толерантного человека быть терпимым – это позиция и норма жизни. Осознание значимости толерантных моделей поведения, межличностного общения, фрагментов жизни и жизни в целом – всё это черты и признаки толерантного человека, и современный образовательный процесс не может не принимать их в качестве базовой педагогической стратегии.

Следовательно, оптимальное образование поликультурно в том смысле, что оно наполнено ценностями разнородных культур, чтобы младшие школьники могли иметь возможность на основе объективной информации сформировать своё собственное суждение о явлениях данных культур. Роль педагога, на наш взгляд, должна заключаться в наблюдении и отслеживании восприятия знаний о различных культурах и недопущении возможных искажений информации в сторону интолерантных воззрений.

Мы считаем, что формирование этнокультуры преподавателя в системе образования должно осуществляться с учетом следующих основополагающих принципов:

1. Принцип диалектической включенности национальной культуры в систему российской

и мировой, который выражает систему общекультурных императивов, присущих в равной степени всем этнокультурным образованиям.

2. Принцип историко-культурной и цивилизационной направленности образования, предполагающий основной вектор организации учебно-воспитательного процесса направлять в сторону изучения истории и культуры своего народа и своеобразные стороны в культуре народов, проживающих в данном регионе.

3. Принцип поликультурной идентификации и самоактуализации личности, основанный на включении в региональное содержание профессионального образования знаний о человеке и обществе.

4. Принцип глобальности культурно-образовательного процесса, отвечающий за развитие целостного поликультурного мировоззрения, коммуникативных особенностей личности в современном мире, включающих преодоление языковых барьеров, религиозных, расовых, национальных.

5. Принцип поликультурной толерантности и интеробразовательной перспективы [12].

В образовательный процесс начальной школы, нами, к примеру, была внедрена программа формирования межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде. Она охватывает промежуток времени включительно с первого по четвертый класс и очень конкретно дает алгоритм формирования межэтнической толерантности у детей этого возраста. Другие две программы этнокультурного воспитания – Этнокультурный модуль «Разноцветный мир» и «Мы – дети России» – представляют курс изучения культур народов мира, параллельно являясь комплексным проектом по развитию и сближению культур.

Для подготовки учителей к организации культурноориентированной деятельности и решению задач формирования межэтнической толерантности мы разработали программу «Разноцветный мир». Цель изучения учителями данной программы – повышение уровня их теоретических знаний и овладение практическими умениями в области формирования межэтнической толерантности учащихся.

Программа внеурочной деятельности была рассчитана на 34 часа аудиторной работы и предполагала:

а) изучение потребностей учителей в информации о формировании межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде;

б) систематизацию имеющихся и приобретение новых знаний в области формирования межэтнической толерантности школьников;

в) обобщение знаний учителей о других культурах;

г) познание учителями самих себя и своих учеников как представителей этнокультуры;

д) обучение наиболее продуктивным способам взаимодействия с младшими школьниками в формировании межэтнической толерантности в поликультурной образовательной среде.

Разработанные авторские модули программы были посвящены анализу содержания понятия «межэтническая толерантность», обсуждению особенностей формирования межэтнической толерантности на современном этапе развития общества, осмыслению целей и задач этого процесса, характеристике его этапов и значения в условиях глобализации современного мира.

Программа также включает темы, посвященные изучению различных форм и методов внеурочной работы, направленной на формирование межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде. В процессе этого изучения учителя пришли к выводу, что основная задача педагога в этом направлении организация поликультурной деятельности детей, в основе которой лежит активность самих учеников. Анализ творческих работ слушателей программы позволил сделать вывод, что педагоги осознали актуальность проблемы формирования межэтнической толерантности школьников, стали достаточно хорошо ориентироваться в теоретических аспектах этого направления воспитательной работы, приобрели навыки в использовании основных методов, форм и средств решения соответствующих педагогических задач.

Мы отмечаем, что у подавляющего большинства учителей повысился интерес к проблеме межэтнических взаимоотношений и степень подготовленности к решению данной проблемы. По окончании занятий программы (спецкурса) большая часть учителей были готовы использовать такие формы и методы работы, как сравнительно-сопоставительный анализ художественных произведений, народных обычаев и традиций, творческие

задания, народные игры, тематические недели, КВН, тренинги. При этом учителя выделили значительно больше форм и методов работы по данному направлению, чем это было отмечено в ходе первого опроса; возросло и количество учителей, готовых к реализации этих форм.

Для большинства респондентов нами была правильно истолкована сущность процесса формирования межэтнической толерантности, этот показатель возрос в целом на 58%. Также произошли значительные изменения в осознании учителями степени значимости умений, которые необходимы для организации процесса формирования межэтнической толерантности.

Таблица 1. – Результаты первого и второго опросов учителей

Понимание значения знаний общечеловеческих ценностей	Изучение уровня толерантности своих учеников	Создание атмосферы уважения людей разных национальностей	Избавление от собственных предубеждений и привычек	Избегание категоричности в своих рассуждениях
39%	43%	36%	57%	31%

Сравнив результаты исследования, мы можем констатировать эффективность мероприятий по формированию межэтнической толерантности младших школьников в поликультурной образовательной среде. По нашему мнению, творческое осмысление педагогических идей и опыта воспитания наследия каждого народа и их применение, является эффективным средством нравственного воспитания подрастающего поколения в поликультурной образовательной среде.

Таблица 2. - Пути изучения феномена межэтнической толерантности

Факторы	Признаки
Гендер	Национальная самоидентификация
	Эмоциональное отношение к собственной идентичности
Социальная стратификация	Социальная дистанция к представителям других национальностей
	Проявление толерантных/ интолерантных установок на идеологическом уровне
Возраст	Отношение к межнациональным конфликтам

Мы отмечаем, что, заботясь о возрождении и развитии своей этнической культуры воспитания учащейся молодежи в поликультурной образовательной среде, очень важно отнестись с уважением к ценностям других народов, что особенно актуально в нашей многонациональной республике. Из культуры соседствующих народов можно извлечь значительную пользу для обогащения своей, хотя ключевые ценности, нравственные

значительно выросло количество учителей, которые одним из основных умений стали считать анализ своих собственных предубеждений и стереотипов и избавление от них (увеличение на 57%).

У подавляющего числа учителей выросла степень значимости таких умений при организации процесса формирования межэтнической толерантности как создание атмосферы уважения культурных различий (на 36%), изучение уровня толерантности своих учеников (на 43%), значение знаний общечеловеческих ценностей (на 39%), избегание категоричности в своих рассуждениях (на 31%) (см. таблицу 1).

Следует принимать во внимание особенности российского менталитета, которые должны проявляться в процессе формирования ценностных ориентаций в поведении детей и в современной социокультурной ситуации: добродушие, желание оказать помощь и поддержку малоимущим и нуждающимся и т.д.

Нами предложены следующие пути изучения феномена межэтнической толерантности (таблица 2).

нормы у всех наших народов однотипны. Эту мысль подчеркивает Б.Т. Лихачев: «Национальные черты нельзя преувеличивать, делать их исключительными. Национальные особенности – это только некоторые акценты, а не качества, отсутствующие у других. Национальные особенности сближают людей, заинтересовывают людей других национальностей, а не изымают людей из национального окружения других народов, не

замыкают народы в себе. Народы – это не только окруженные стенами сообщества, а гармонично согласованные между собой ассоциации» [4].

Так, нравственный кодекс всех народов мира, включает в себя требование уважать старших. «Почитание младшими старших – нравственное предписание, уходящее своими корнями в жизненную практику уже самых древних из человеческих обществ» [4]. Уважение к людям является одной из важнейших черт нравственности человека. В принципе, оно определяет все остальные ценности личности и является стержнем ее нравственно-духовного облика в

поликультурной образовательной среде. А значит, решение духовно-ценностных проблем формирования межэтнической толерантности современного поколения в поликультурной образовательной среде не может быть простым возвратом к прошлому. Ведь знание новой культуры должно опираться на прочный фундамент, каковым является все лучшее, что выработано человечеством. Ценить настоящее – значит и ценить прошлое, что является основной задачей народной педагогики на современном этапе формирования межэтнической толерантности современного поколения.

Литература:

1. Буева Л.П. Духовная культура личности в современном образовании / Л.П. Буева // Современные проблемы культурологического образования. - М.: МГИК, 1993. - 23 с.
2. Гусев Н.В. Толерантность к неопределенности: проблематика исследований / А.И. Гусев // Практична психология та социальна робота. - 2007. - № 8. - С. 75-80.
3. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения: Курс лекций / В.Г. Крысько. - М: Изд-во «Экзамен», 2002. - 241 с.
4. Лихачев Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. - М. - 1999. - 92 с.
5. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянов И.Ш., Храпаль Л.Р. Идеи толерантности, межкультурного и межконфессионального диалога в условиях развития национального образования в поликультурном пространстве российского общества / Ф.Ш. Мухаметзянова, И.Ш. Мухаметзянов, Л.Р. Храпаль // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 11-16.
6. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А. Этнокультурное образование педагогов среднего профессионального учебного заведения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. - С. 17-22.
7. Мухаметзянова Ф.Ш. Профилактика межэтнических и межрелигиозных конфликтов среди молодежи в профессиональной образовательной организации /Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Полиэтнический аспект этнокультурного образования как инструмент формирования толерантности в межкультурном взаимодействии народов Республики Татарстан: Материалы I научно-практической конференции 27 марта 2015 г. В 2-х ч. /Сост. А.Р. Камалева. - Казань: Издательство «Данис», 2015. - 1 ч. - С. 5-11. - 300 экз.
8. Рубцов В.В. Культурно-исторический тип школы (проект разработки) / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. - 1996. - № 4. - С. 79-93.
9. Ушинский К.Д. Пед. соч.: в 6 т. / К.Д. Ушинский / Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - Т. 5. - С. 9.
10. Храпаль Л.Р. Диагностический инструментальный по выявлению уровня модернизированности этнокультурной идентичности будущего специалиста / Л.Р. Храпаль // Высшее образование сегодня, 2010. - № 9. - С. 57-60.
11. Храпаль Л.Р. Культурная глобализация и этнокультурная идентичность в разрешении региональных, национальных и этноконфессиональных проблем эколого-образовательной политики высших учебных заведений / Л.Р. Храпаль // Судьбы национальных культур в условиях глобализации: сборник материалов международной научной конференции (Челябинск, 18-19 марта 2010 г.): в 2 т. Т.1 / Под. ред. М.Г. Смирнова. - Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. - С. 315-320.
12. Храпаль Л.Р. Модернизация экологического образования в вузе в контексте российской социокультурной динамики [монография] / Л.Р. Храпаль. - Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2010. - 388 с.
13. Храпаль Л.Р. Разрешение региональных, национальных и этноконфессиональных проблем общества в условиях модернизации эколого-образовательной политики высших учебных заведений / Л.Р. Храпаль // Высшее образование сегодня. - 2010. - № 6. - С. 88-91.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Фарида Шамилевна (г. Казань, Россия), член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии профессионального образования РАО, e-mail: ipppo-rao@mail.ru

Храпаль Лариса Робертовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, зам. директора по науке и инновационному развитию, Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, e-mail: lora.a2005@mail.ru

Замалетдинова Зальфира Исхаковна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель отделения дошкольного и начального образования ПМЦПКиППРО ИПиО КФУ.

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), corresponding member of the Russian Academy of Education (RAE), doctor of pedagogic sciences, full professor, head of Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Russian Academy of Education, e-mail: ipppo-rao@mail.ru

L. Khrapal (Kazan, Russia), doctor of pedagogic sciences, docent, deputy director for science and innovative development, Institute of pedagogy and psychology of professional education RAE, e-mail: lora.a2005@mail.ru

Z. Zamaletdinova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, senior lecturer at Department of Preschool and Primary Education, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University.



УДК 381.478 (082)

НЕСТАРЕЮЩЕЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ А.С. МАКАРЕНКО И СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА

В.Е. Мусина

Аннотация. Статья посвящена педагогическому наследию А.С. Макаренко и его осмыслению в условиях современной школы: в период внедрения Стандартов общего образования второго поколения (ФГОС), «возвращения» в школу воспитания, изменения образовательной парадигмы. Автор рассматривает ряд положений педагогической теории выдающегося педагога: проблему целесообразности в образовании; проблему социальной детерминированности процесса воспитания в школе, проблему оценивания результатов обучения. Он подчеркивает, что обращение современной школы к педагогическому наследию А.С. Макаренко позволяет найти ответы на ряд вопросов жизни современной школы.

Ключевые слова: педагогическое наследие А.С. Макаренко, ФГОС, социальное воспитание, социальный заказ, личностные, метапредметные и предметные универсальные учебные действия, педагогическое требование, лабораторно экспериментальные данные, мониторинг.

AGELESS PEDAGOGICAL HERITAGE OF A.S. MAKARENKO AND MODERN SCHOOL

V. Musina

Abstract. The article is devoted to pedagogical heritage of A. Makarenko and his understanding in modern school: during the period of implementation of general educational standards of second generation (Federal State Education Standards), “the return” of a social order to school, changes in the educational paradigm. The author examines a number of provisions of the pedagogical theory of outstanding teacher: problems of relevance in the field of education; social determinism problem of education in schools, the problem of assessment of learning outcomes. He emphasizes that the appeal of modern school to pedagogical heritage of Makarenko helps to find answers to some questions concerning the life of modern school.

Keywords: pedagogical heritage of Makarenko, Federal State Education Standards, social education, public order, personal, metasubjective, subjective and the universal effect of the individual teacher, pedagogic requirement, laboratory and observational data, monitoring.

Обращаясь к богатому педагогическому наследию А.С. Макаренко, мы каждый раз отмечаем непреходящую научную ценность и актуальность его педагогических идей, многогранность и уникальность его опыта.

По-настоящему актуальна сегодня его идея «социального целого личности». Мы разделяем точку зрения А.С. Макаренко о том, что «Человек воспитывается целым обществом» [2]. Отвергая «бесцельное» и «бездетное» воспитание в образовательном процессе, он утверждает, что «проектировка личности как продукта воспитания, должна производиться на основании заказа общества. Социализация личности в значительной мере осуществляется в школьном возрасте и происходит под влиянием социума. Социальный заказ — общественные запросы в области общего образования — интегрирует потребности личности и семьи до уровня социальных потребностей. А поэтому контроль над тем, как этот процесс протекает, к каким образовательным результатам ведет обучающихся современная школа, должны

осуществлять все члены социума. Но школа играет в процессе становления и развития личности особую роль.

Сегодня в условиях реализации ФГОС социальный заказ школе определяет *личностные результаты образования* как «образ» личности выпускника школы; *метапредметные и предметные результаты* как разнообразные умения (универсальные учебные действия) — основа для овладения обучающимися ключевыми компетенциями, готовностью к непрерывному образованию, развитию, исполнению своего гражданского долга, осуществлению ответственного нравственного выбора, способность к рефлексии [3].

Однако А.С. Макаренко оставил нам в наследство и предупреждение о том, что «требования общества действительны только для эпохи, величина которой более или менее ограничена. Мы можем быть совершенно уверены в том, что к следующему поколению будут предъявлены несколько измененные требования» [2]. Как

прекрасно образованный человек, знакомый с диалектикой общественного развития, он предвидел наступление эпохи «быстроустаревающих знаний».

Требования к оценке результатов освоения образовательных программ общего образования, совершенствование инструментария оценивания как внешними независимыми службами контроля и оценки качества образования; так и школьными логически вписывается в логику педагогического требования, разработанного А.С. Макаренко. Так, важнейшими задачами функционирования общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО) являются оценка уровня образовательных достижений выпускников для их итоговой аттестации и отбора для поступления на следующую ступень обучения; оценка качества образования на разных ступенях и уровнях обучения. Возрастают требования к контрольно-оценочной деятельности учителя.

Отмечая важность отслеживания результатов повседневной педагогической деятельности, А.С. Макаренко писал: «Опыт воспитания должен проверяться в самом его протекании и в результатах, и должен в себе заключать постоянный анализ» [4]. В условиях современной школы это актуальное положение ученого может быть успешно реализовано при условии активного овладения педагогом разнообразными компетенциями, методами, технологиями отслеживания результатов.

В своей педагогической деятельности А.С. Макаренко уделял немало внимания и проблеме изучения педагогом личности своих воспитанников. Ценным для нас является описанный ученым и его коллегами опыт фиксированного наблюдения за воспитанниками. Педагоги колонии имени М. Горького по просьбе А.С. Макаренко составляли индивидуальные карточки – характеристики воспитанников, наблюдая их в различных видах деятельности. Летом 1926 года А.С. Макаренко организовал в колонии кабинет психологических наблюдений и эксперимента. Психологи, фиксируя проявления индивидуальных особенностей воспитанников, совместно с педагогами анализировали их воспитанников. На основе данных анализа педагоги планировали корректирующую деятельность.

Говоря сегодня об объективности и достоверности таких исследований,

педагогическое сообщество все больше выступает за использование количественных измеряемых характеристик учебных достижений в ходе независимых мониторинговых исследований и внутреннего мониторинга [5, 6]. А это означает растущую потребность практики школы в педагогической квалиметрии и овладении педагогами квалиметрическими методами – необходимой составляющей мониторинга образовательного процесса. Весьма интересным и актуальным нам представляется сегодня опыт обработки лабораторно-экспериментальных данных, собранных в колонии М. Горького средствами математической статистики. Отмечая важность отслеживания результатов повседневной педагогической деятельности, А.С. Макаренко писал: «Опыт воспитания должен проверяться в самом его протекании и в результатах и должен в себе заключать постоянный анализ» [4].

В условиях современной школы, на наш взгляд, это положение может быть реализовано при условии активного овладения педагогом необходимыми для мониторинговой деятельности умениями: определять цели своей деятельности в соответствии с требованиями ГОСа; диагностировать и измерять промежуточные и конечные результаты учебных достижений обучающихся; оценивать их всеми современными средствами; осуществлять саморефлексию, анализ и коррекцию педагогической деятельности.

Обобщая сказанное, заметим, что А.С. Макаренко внес большой вклад в методологию педагогики. Выдвинутая им идея педагогической целесообразности (центральный пункт его педагогической системы) представляется нам особенно востребованной.

«Чрезвычайно существенный момент в нашей работе – она должна быть до конца целесообразна. Это требование, вытекающее из причинной обусловленности и детерминированности воспитания, выдвигает цель воспитания в качестве важнейшего условия и фактора, закона, определяющего все стороны воспитания, его направление и характер в целом» [1]. Кроме того, актуализирует изучение нестаряющегося наследия педагога, является «возвращением» воспитания в современную школу.

Литература:

1. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. - Педагогика. - М.: 1986. - Т. 1. - С. 166.
2. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. - Педагогика. - М.: 1986. - Т. 1. - С. 169.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: standart.edu.ru
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – Педагогика. - М.: 1986. - Т. 1. - С. 180 – 182.
5. Педагогический мониторинг учебных достижений школьников в образовательном пространстве современной школы: монография / В.Е. Мусина; под ред. проф. Е.В. Тонкова // Белгород: Изд-во БелГУ, 2011. – С. 64 – 71.
6. Шайхутдинова Г.А., Мухаметзянова Ф.Ш. Введение в профессиональную педагогику: учебно-методическое пособие / Г.А. Шайхутдинова, Ф.Ш. Мухаметзянова. – Казань, Издательство «Данис», 2014. - 152 с.

Сведения об авторе:

Мусина Валентина Егоровна (г. Белгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры педагогики Педагогического института ФГАОУ НИУ «Белгородский государственный университет», e-mail: musina@bsu.edu.ru

Data about the author:

V. Musina (Belgorod, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy, Belgorod State University, e-mail: musina@bsu.edu.ru



УДК 377

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАЗАНСКОЙ ГУБЕРНИИ В ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Е.Е. Журавлева, А.А. Хусаинова, М.Г. Кудрявцева, Р.М. Марданшина

Аннотация. Статья посвящена истории образования конца XIX – начала XX на примере Казанской губернии с целью изучения предпосылок формирования системы дополнительного образования и выявления основополагающих тенденций этого процесса. В процессе анализа различных форм образовательной деятельности выяснилось, что элементы дополнительного образования присутствовали неизменным компонентом в университетах, воспитывающих образовательную элиту, благодаря инициативной деятельности университетских профессоров.

Ключевые слова: Императорский Казанский Университет, система дополнительного образования, литературное общество, Общество любителей русской словесности.

HISTORICAL ASPECT OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE KAZAN PROVINCE

E. Zhuravleva, A. Khusainova, M. Kudryavtseva, R. Mardanshina

Abstract. The article discusses the history of education of the late XIX – early XX centuries in the Kazan Province of Russia. The purpose of the paper is to study the prerequisites for the formation of additional education and to identify the underlying trends of the process. The analysis of various forms of educational activities revealed that additional education elements were presented invariably in the curricula of higher educational institutions raising educational elite due to initiative of University professors.

Keywords: Imperial Kazan University, system of additional education, literary society, Society of lovers of Russian literature, professional development.

Система дополнительного образования, которая в настоящее время обеспечивает профессиональный рост современных специалистов, формировалась в течение длительного времени. В связи с этим исследование становления системы дополнительного образования представляет собой важное направление в изучении истории образования в целом. Обращение к истории образования конца XIX – начала XX на примере Казанской губернии позволило изучить предпосылки формирования системы дополнительного образования и выявить основополагающие тенденции этого процесса.

Во второй половине XIX века в России происходили серьезные преобразования в экономической, общественной и духовной жизни, которые определяли развитие высшего и среднего образования. Именно в последние десятилетия XIX века происходило становление государственной системы общего образования. Реформы среднего и высшего образования, инициированные правительством под влиянием объективных условий исторического развития страны, повлекли за собой резкий количественный рост учебных заведений, изменения в их учебных программах.

На фоне бума в области общего образования, процесс становления дополнительного образования в XIX веке представляется довольно размыто. Само понятие дополнительного образования в то время еще отсутствовало. Однако в процессе анализа различных форм образовательной деятельности вполне реально вырисовываются некоторые тенденции, которые плотно вплетены в канву образовательной деятельности различных учебных заведений XIX – начала XX века [2, 3].

С определенной долей уверенности можно утверждать, что элементы дополнительного образования присутствовали неизменным компонентом в университетах, воспитывающих образовательную элиту. Истоки зарождения дополнительного образования в Казанской губернии лежат в значительной степени в инициативной деятельности первых профессоров Казанского Императорского Университета, таких как Фукс, Рыбушкин, Полиновский, Эрдман и др.

В 1832 году в профессорской среде возникла мысль об издании частного периодического органа, и в январе из университетской типографии вышел первый номер «Заволжского муравья». На заглавном

листе ниже изображения муравья значился эпиграф:

«За труд мой не ищущи себе похвал и славы,
Люблю трудиться лишь для пользы иль забавы».

Журнал выпускался ежемесячно по два номера. Теоретические воззрения «Муравья» в области литературы зиждились на двух основах: «симпатичное отношение к краю и стремление дельно послужить ему путем периодической прессы» [1, с. 19]. Материалы для характеристики общественной жизни Заволжья 30-х годов, публикуемые в журнале, были довольно любопытны. Наряду с художественными очерками здесь приводились статистические данные, «которые обрисовывали физиономию казанской губернии голыми цифрами» [1, с. 23]. Особенной полнотой отличались статьи «О лесоводстве по казанской губернии» известного казанского профессора и прокурора Г.И. Солнцева; «О вероисповедании в казанской губернии» редактора «Муравья» Рыбушкина, в которой рассматриваются с особой подробностью монастыри, их экономическое положение, история возникновения и предания связанные с ними; «О городе Троицке», которая дает подробную характеристику торгового значения этого населенного пункта. По свидетельству современников «Муравей» тщательно собрал на своих страницах значительное количество материалов, обрисовывающих местность Заволжского края и ее обитателей. Здесь были представлены топографические и этнографические данные в форме и беглых заметок, и путевых писем, и систематических очерков, построенных на научных исследованиях. Лучшие статьи такого плана принадлежали перу Фуков – Анны Андреевны и Карла Федоровича, например, зарисовка чувашской национальности в письмах о поездке в Чебоксары. Вообще освещение разнообразных краеведческих материалов и являлось главной целью журнала. Здесь приводились различные документы, описание замечательных древностей и исторические заметки – все относящееся к прошлой жизни Заволжья. Так, в статьях «Болгаре или развалины сего народа», «Поездка в Болгары и Билярск» предпринималась, возможно, одна из первых попыток разъяснить «несколько смутные данные о болгарской национальности» [1, с. 24]. А в статье Рыбушкина «История г. Казани» была развернута перед читателем вся

прошлая жизнь г. Казани, со времени покорения ее Иваном Грозным. Несмотря на отсутствие научной обработки, данные материалы открывали значительные возможности для историка г. Казани. К сожалению, журнал просуществовал недолго: всего три года. Один из знатоков местной старины С.М. Шпилевский указывал на важное значение журнала, как областного органа, «в котором преобладали статьи, имеющие местный интерес» (П. Пономарев, 14.01.1878).

В первые годы после открытия университета было обычным делом, что «многие воспитанники, <...> не выслушавшие полного гимназического курса, продолжали учиться в некоторых классах гимназии, слушая в то же время университетские лекции» [1, с. 30]. В своих «Воспоминаниях» С.Т. Аксаков рассказывает о личности преподавателя Николая Михайловича Ибрагимова, который сыграл немаловажную роль в литературном становлении писателя. Экзамен по русскому языку у Ибрагимова «был его блестящим торжеством», пишет Аксаков: «Мы читали свои сочинения, говорили о старой и новой литературе и критически оценивали лучших наших писателей» [1, с. 31].

Под председательством Н.М. Ибрагимова было организовано маленькое литературное общество. Основателями и первыми его членами были студенты В. Перевощиков, Д. Перевощиков, П. Кондырев, И. Панаев, С. Аксаков и гимназический учитель Богданов. Члены общества собирались каждую неделю и читали свои сочинения и переводы в стихах и прозе. Позже, когда число членов умножилось, сочинили устав, и с Высочайшего утверждения было открыто «Общество любителей русской словесности при Казанском университете».

В его Уставе основная цель определена как «распространение успехов отечественной словесности, либо изданием собственных занятий, суждением о посторонних предметах, до словесности касающихся» [5]. Общество состояло при Императорском Казанском Университете согласно §9 Устава. В члены Общества согласно Уставу принимались те, кто был «известен по своим отличным сочинениям и переводам», либо кто представлял сочинение или перевод, одобренный обществом. Для текущих и прочих дел Общества учреждались собрания: обыкновенные, чрезвычайные, годовые и

торжественные. Занятия членов Общества включали разбор выходящих в свет сочинений и переводов, сообщение об ученых обществах, российских и иностранных писателей, о выходящих достойных примечания книгах. В течение года каждый член Общества представлял собранию собственное сочинение или перевод.

О деятельности этого Общества мы находим сведения в статье Пономарева и Лаврского «Карл Федорович Фукс и его время», где описываются обычные для того времени торжества, при помощи которых университет старался «завлекать общество к сближению с собою, в полной уверенности, что каким бы путем оно ни было вызвано, в конце концов, от него только может быть обоюдная польза» [1, с. 32]. 8 июля 1815 года Общество любителей отечественной словесности созвало массу публики в стены университета праздновать первое свое годовое собрание. Акт торжества открылся симфонией и хором певчих, далее последовало приветствие первого члена Общества Ильи Яковкина и секретаря Петра Кондырева, который зачитал краткую историческую записку. На этом торжестве в члены общества были приняты «тринадцать мужей, покровительствующих и распространяющих отечественное просвещение и словесность» [1, с. 33]. Далее члены Общества читали свои произведения.

В 40-х годах Общество любителей отечественной словесности не проводило уже таких больших торжеств, но собиралось в тесном кружке лиц, группировавшихся около проф. Фукса и его жены. В числе этих лиц упоминается Лев Николаевич Ибрагимов, сын Н.М. Ибрагимова, тоже человек даровитый. В хронике того времени Ибрагимовы отец и сын представлены «как симпатичный пример татар, любящих русскую литературу и посильно работающих для ее развития» [1, с. 35]. Из других основателей Литературного общества при Казанском университете наибольшую известность приобрели Д. Перевожиков – математик и астроном; В. Панаев, прославившийся своими идиллиями, которые в 20 – 30 годы очень нравились читающей публике; проф. Г.И. Солнцев, до назначения прокурором бывший ректором Казанского университета и профессором юридического факультета. Светило в юридических науках он был великолепным оратором и любил бывать на диспутах и вести ученый спор.

В Уставе общества любителей русской словесности 1899 года указано, что Общество посвящается памяти А.С. Пушкина и носит название его имени в память столетия дня рождения великого поэта (26 мая 1799 года – 26 мая 1899 года). В то время Председателем Общества состоял профессор Н.О. Будде. Во втором параграфе устава определена цель общества – всестороннее исследование и разработка вопросов по истории языка, литературы и словесности русского народа и других славянских народов, а также распространение среди русского общества сведений по вышеозначенным вопросам и содействие к развитию интереса к занятиям общества [6]. При Обществе были учреждены библиотека и музей. Печатались протоколы заседаний, издавались труды и исследования в виде периодических или отдельных изданий. Устраивались публичные лекции и выставки.

Обращаясь к истории ориенталистики, получившее столь серьезное развитие в казанской научной школе, с интересом выясняем, что изначально восточные языки изучались как дополнительные дисциплины, так как они не входили в курс классической гимназии. В Исторической Записке о 1-ой Казанской гимназии говорится, что «Казанский университет в 1804 году, получив начало из среды ее, оставался до 1814 года в соединении с нею» [4, с. 4]. После открытия университета в 1814 году казанскую гимназию преобразовали, поставив перед ней целью «приготовление юношества к университетским наукам» [4, с. 7]. Преобразования длились достаточно долго, но с 1835 года исключительное преимущество гимназии перед прочими учебными заведениями Казанского учебного округа состояло в преподавании греческого языка и восточных языков. Татарский язык в казанской гимназии преподавался с 1770 года. Первыми учителями были Халфины (отец, сын и внук). С приездом в Казань известных ориенталистов того времени: Френа в 1807 году, Эрдмана в 1818 году и Казем-Бека в 1820 году, начали преподаваться и другие восточные языки. С 1836 года преподавание этих языков расширилось и стало включать арабский, турецкий, персидский, китайский, армянский, монгольский и татарский. Кроме восточных языков в гимназии преподавались греческий, латинский, французский, немецкий и английский (лишь с 1837 по 1842 год). Несмотря на то, что все эти языки не входили в программу классической гимназии,

преподавание их велось на очень высоком уровне. Об этом свидетельствует тот факт, что ряд воспитанников, обучавшихся в гимназии восточным языкам, стали впоследствии известными ориенталистами. Кроме того, при гимназии существовал пансион, принимающий детей – выходцев из Сибири и Оренбургского края, которые по окончании гимназического курса и затем университета, становились проводниками образования для своих народов. К этому не лишне прибавить, что в течение сорока лет, с 1818 по 1857 год, в

Казанской гимназии ежегодно обучалось порядка 12 человек кантонистов бывших казанских батальонов, которые затем поступали в учителя батальонов и переводчиками восточных языков по военному ведомству [4, с. 12 – 13].

Таким образом, дополнительное образование в Казанской губернии зарождалось исключительно силами просвещенных людей того времени, имена которых должны остаться в памяти потомков.

Литература:

1. Былое из университетской жизни. Литературный сборник к 100-летию Императорского Казанского Университета. Казань. Типография Императорского Университета, 1904.
2. Галишникова Е.М. Развитие эстетической мысли и практики в педагогике 18 и 19 веков. - Казань: Монография: Изд-во КГУ, 2003. - 110 с.
3. Журавлева Е.Е. Исторические предпосылки формирования дополнительного образования на примере Казанской губернии в конце XIX-начале XX // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2012. - № 8.

4. Материалы для истории образования в Казанском Учебном Округе. Введение в историческую записку о 1-ой казанской гимназии В. Владимирова. - Казань. - Университетская типография, 1866.

5. Устав Казанского Общества любителей отечественной словесности. - Казань. - Университетская типография, 1814.

6. Устав Общества любителей русской словесности в память А.С. Пушкина при Императорском Казанском Университете. - Казань. - Типография Императорского Университета, 1899.

Сведения об авторах:

Журавлева Евгения Евгеньевна (г. Казань, Россия), доцент, кандидат педагогических наук, Казанский федеральный университет.

Хусаинова Аниса Амировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет.

Кудрявцева Марина Геннадьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет.

Марданишина Римма Марсельевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: rimylja@mail.ru

Data about the authors:

E. Zhuravleva (Kazan, Russia), docent, candidate of pedagogic sciences, Kazan Federal University.

A. Khusainova (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, Kazan Federal University.

M. Kudryavtseva (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, Kazan Federal University.

R. Mardanshina (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, Kazan Federal University, e-mail: rimylja@mail.ru

УДК 37

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА

С.А. Седов¹

¹Осуществлено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 14-12-16002а(р) «Исследование инвестиционной привлекательности региона в контексте повышения его экономической безопасности».

Аннотация. В статье интеграция образования, науки и производства исследована как система со всеми присущими ей основными свойствами: целостности, эмерджентности, синергичности, иерархичности и др. Перспективы дальнейшего исследования такой интеграции автор связал с использованием общей теории систем, в частности, педагогической системологии. В работе выделены цель интеграции образования, науки и производства, ее состояние и структурные составляющие: элементы системы, подсистемы, функции, связи и др.

Ключевые слова: интеграция образования науки и производства, система, свойства системы, общая теория систем, педагогическая системология, системный подход.

THE SYSTEM APPROACH TO THE STUDY OF INTEGRATION OF EDUCATION, SCIENCE AND INDUSTRY

S. Sedov

Abstract. Integration of education, science and industry is studied in the article as a system with all its basic characteristics: integrity, emergence, synergy, hierarchy etc. Prospects for further research of this integration the author associates with the use of general theory of systems, in particular, pedagogical system science. The paper highlighted the goal of integration of education, science and industry, its condition and structural components: system components, subsystems, functions, communications, etc.

Keywords: integration of education, science and production, system, system characteristics, general theory of systems, pedagogical system science, systematic approach.

Интеграция образования, науки и производства представляется нам педагогическим понятием, производным от взаимообусловленности основных сфер общественной жизни: политической, социальной, духовной и экономической. В основу авторского понимания педагогической сущности интеграции положена социологическая категория «общество». Кроме отмеченной взаимообусловленности, общество характеризует емкое понятие «система». Таким образом, исследование интеграции образования, науки и производства как системы, на наш взгляд, закономерно. В качестве рабочего варианта гипотезы, достоверность которой мы и будем определять в настоящей работе, предлагается следующий тезис: интеграция образования, науки и производства – есть система со всеми присущими ей основными свойствами: целостности, эмерджентности, синергичности, иерархичности и др.

Проанализируем дефиниции понятия «интеграция» для установления ее преемственности свойству целостности системы. Так, в словаре С.И. Ожегова

интегрировать – означает «объединять в одно целое» [5, с. 249]. Целое же подразумевает собой «нечто единое, нераздельное» [там же, с. 873]. В словаре иностранных слов мы находим трактовку исследуемого понятия, совершенно аналогичную предыдущей. Интеграция описывается как «объединение в целое каких-либо частей, элементов» [6, с. 307]. В философском энциклопедическом словаре под интеграцией понимается «сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей или элементов. Процессы интеграции могут иметь место в рамках уже сложившейся системы – в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов» [7, с. 210]. Содержащиеся в определении характеристики «объединения» и «целого», определяющие содержание рассматриваемого понятия, следует признать результатом абстрагирования, то есть выделения существенных признаков интеграции в отвлечении от свойств, которые может приобретать интеграция, проявляясь в тех или

иных областях. Таким образом, понимание интеграции как целостности справедливо отнести также к интеграции образования, науки и производства.

Действительно, если рассматривать интеграцию образования, науки и производства как частный случай интеграции, томестно здесь будет в продолжение рассуждений упоминание работы В.А.Энгельгардта «Интегрализм – путь от простого к сложному в познании явлений» [9]. Основные положения этой работы, несмотря на то, что «увидели свет» в 1970-м году, имеют большое значение для современного понимания интеграции в области нашего исследования. В.А. Энгельгардт выделил ступени интеграции. Первая ступень – «возникновение системы связей между частями»; вторая – «утрата частями своих первоначальных идентификационных качеств при вхождении в состав целого»; третья – «появление у возникающей целостности новых характеристик, обусловленных как свойствами частей, так и возникновением новых межчастных связей» [9; 8, с. 20]. Таким образом, интеграция у В.А.Энгельгардта может быть интерпретирована как объединение частей посредством выявленных связей для получения целостности, обладающей характеристиками, не свойственными частям [9]. Тогда как наука ориентирована на получение нового научного знания, производство – на приращение материального, а образование – человеческого капитала, интеграция образования, науки и производства направлена на подготовку человека к общественным и производственным отношениям, а также на передачу культурного наследия будущему поколению. Считаю подобное доказательство свойства эмерджентности интеграции образования, науки и производства исчерпывающим. В этой связи в качестве одного из основополагающих методологических принципа для нашего исследования следует выделить «холизм». Очевидно, что интеграцию образования, науки и производства необходимо рассматривать в единстве ее компонент. Напротив, сущность такой интеграции не может быть раскрыта по результатам исследований образования, науки и производства безотносительно друг к другу.

Продолжая рассуждения, отметим, что науку, образование и производство необходимо исследовать не как последовательные явления, а как процессы,

которые во взаимосвязи детерминируют развитие друг друга. Так, например, человеческий капитал от образования и материальный – от производства, обеспечивают приращение в науке интеллектуального капитала. Таким образом, в случае интеграции результаты в науке, образовании и производстве более значимы, чем такие же результаты в ее отсутствие. Действительно, анализ дефиниций понятия «интеграция» позволяет отметить, что каждая из рассмотренных подразумевает под интеграцией «процесс» – объединение и «результат» – получение целого в данном случае. «Учитывая, что целое наделено характеристиками единого, нераздельного, которые не были свойственны частям, образующим целое, мы приходим к выводу, что понимание интеграции в анализируемых литературных источниках научного характера сводится к следующему: интеграция представляет собой объединительный процесс, который приводит к количественным и качественным изменениям» [3, с. 12-13]. Представляется достаточным приведенное доказательство свойства синергичности интеграции образования, науки и производства.

Справедливо говорить и об иерархичности интеграции образования науки и производства. Каждая ее составляющая может быть рассмотрена как система. Распространенными являются тезисы: «наука – система знания»; «производство – система ресурсов, продукции и производственного процесса»; «образование – система образовательных институциональных структур». Сама интеграция образования, науки и производства, как педагогическая интерпретация взаимообусловленности основных сфер общественной жизни, представляет собой часть суперсистемы «общество». Данное положение, безусловно, требует определенных пояснений.

Общество правильно рассматривать как систему, элементом которой является человек. Многообразие отношений и связей между людьми представляют основные сферы общественной жизни, которые в различных литературных источниках упоминаются также как подсистемы общества. Каждая сфера включает в себя целый спектр отношений между людьми, соответствующие виды деятельности, социальные институты. Изучению подсистем общества, их компонент посвящены труды по философии, социологии,

экономике и др. наукам. Многообразие составляющих сферы общественной жизни предполагает, что для каждой науки могут быть выделены приоритетные для исследования. Согласно правилу Парето изучение приоритетных 20% из всего спектра отношений между людьми, специфических видов деятельности, социальных институтов может обусловить 80% результата. Для педагогики из всего многообразия отношений и связей между людьми наибольший интерес, на наш взгляд, представляет взаимодействие процессов «образование», «наука», «производство», направленное на подготовку человека к общественным и производственным отношениям, передачу культурного наследия будущему поколению, а также получение нового научного знания, развитие производства повышение благосостояния общества в целом. В настоящем исследовании интеграция образования, науки и производства рассматривается как специфический угол зрения, отражающий педагогический контекст во взаимоотношенности политической, социальной, духовной и экономической сфер общественной жизни.

Подводя предварительные итоги, отметим, что интеграция образования, науки и производства, в сущности, обладает основными свойствами любой системы: целостности, эмерджентности, синергичности, иерархичности. Таким образом, интеграция образования, науки и производства – есть система, а для ее более глубокого исследования должен быть использован системный подход.

Изучению подлежит сама интеграция, ее отношения с системой более высокого порядка – обществом, а также с подсистемами (образованием, наукой и производством).

Системность в таком исследовании может быть обеспечена его соответствием логике общей теории систем. В основу последующих рассуждений положены труды по педагогической системологии А.М. Столяренко [4], Н.В. Бордовской [1], а также работа по методологии научного исследования А.М. Новикова, Д.А. Новикова [2].

Интеграцию образования, науки и производства предлагается исследовать как педагогическую систему, которую согласно категориальной классификации по общим характеристикам следует рассматривать как живую, социальную, открытую или полукрытую. Внутренней средой здесь

выступают образование, наука и производство, представляющие собой элементы такой системы, а также все, что создает условия их взаимодействия и взаимообусловленности. Внешняя среда – общество как система, элементом которой является человек, образующий через многообразие отношений и связей с другими людьми основные сферы общественной жизни.

Организацию рассматриваемой нами системы в полной мере раскрывают сущностно-категориальные характеристики образования, науки и производства, анализ которых позволяет нам говорить не только об обладании интеграцией основными свойствами любой системы, но и об ее способности взаимодействовать с другими системами.

Структуру такой системы предлагается выделить следующим образом:

- элементы: наука, образование и производство. В рамках системного педагогического исследования должны изучаться не сами элементы, а отношения между людьми в соответствующих сферах общественной жизни;

- функции элементов: получение нового научного знания, приращение человеческого и материального капитала;

- функция системы – подготовка человека к общественным и производственным отношениям, а также передаче культурного наследия будущему поколению;

- подсистемы: подготовка, повышение квалификации, переподготовка, оценка качества образования – компоненты, взаимодействие которых способствует выполнению функции системы;

- внутренние связи можно выразить через описанные выше свойства системы: целостности, эмерджентности, синергичности;

- внешние связи – через свойства целостности и иерархичности;

- системные процессы, функциональные уровни и системные механизмы представляются множеством вариаций, выбор которых еще не осуществлен автором.

Цель системы (интеграции образования, науки и производства), на наш взгляд, – это устойчивое развитие общества, характеризующееся интенсивным типом мышления у преимущественного большинства людей. Интенсивность мышления должна быть присуща людям во всех рассмотренных нами отношениях (общественных,

производственных, передаче культурного наследия будущему поколению).

Состояние такой системы следует признать не отвечающим в полной мере требованиям внешней среды (общества). Результативные показатели и каждого элемента, и всей системы дают право делать выводы о необходимости ее совершенствования. Отметим, что речь идет, безусловно, об эффективности работы (результативности сопоставляемой с ресурсами), а не эффекте. Авторская ремарка здесь обусловлена частой подменой этих двух понятий. Выдать желаемое за действительное становится возможным, основываясь в суждениях о положении дел в образовании, науке, производстве на экстенсивных показателях (показателях увеличения вовлекаемых ресурсов до максимальных значений, не

пропорционально повышению конечного результата или показателях повышения результата, полученных за счет несоизмеримых расходов) – на эффекте.

Для характеристики устойчивости интеграции образования, науки и производства в России сегодня более справедливо использовать понятие энтропии, нежели самодостаточности, что в очередной раз подтверждает актуальность системного педагогического исследования.

Педагогическая системология, как частный случай общей теории систем, должна быть рассмотрена в качестве эпистемологии, способствующей более глубокому познанию гносеологической сущности интеграции образования, науки и производства.

Литература:

1. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: Учебное пособие. – М.: Дрофа, 2009. – 464 с.

2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. – М.: Либроком, 2010. – 280 с.

3. Седов С.А. Внутрипредметная интеграция содержания технологического образования в основной общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Елабуга, 2008. – 189 с.

4. Столяренко А.М. Педагогическая системология. Теория, методика, исследования, практика: учеб.-метод. пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 319 с.

5. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Под ред. С.И.

Ожегова и Н.Ю. Шведовой. – М.: А Темп, 2004. – 944 с.

6. Толковый словарь иноязычных слов / Под ред. Л.П. Крысина. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 944 с.

7. Философский энциклопедический словарь / Главная редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов – М.: Энциклопедия, 1983. – 840 с.

8. Чапаев Н.К. Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 462 с.

9. Энгельгардт В.А. Интегрализм – путь от простого к сложному в познании явлений жизни // Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С. 103-115.

Сведения об авторе:

Седов Сергей Алексеевич (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: sedov1646@mail.ru

Data about the author:

S. Sedov (Yelabuga, Russia), candidate of pedagogic science, docent, Kazan Federal University, e-mail: sedov1646@mail.ru

УДК 378.147:811.111

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОТЕЧЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.А. Соболева

Аннотация. Статья посвящена проблеме внедрения коммуникативно-деятельностного подхода в отечественном образовании. Рассмотрение проблемы продиктовано типичными чертами отечественной лингвистической системы и особенностями национально-культурных характеристик российских студентов. При профессиональном изучении языка коммуникатив рассматривается как неадекватный подход по следующим социально-культурным причинам: относительно большая численность студентов в группе; отсутствие потребности в использовании языка за пределами аудитории.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, профессиональное лингвистическое образование в России, национальная идентичность, традиционализм, культуросообразность, преподаватель, студент.

ASPECTS OF COMMUNICATIVE AND ACTIVITY APPROACH IN THE RUSSIAN EDUCATION SYSTEM

E. Soboleva

Abstract. The article deals with the problem of application of communicative approach into the Russian system of teaching foreign languages. This problem is determined by the peculiarities of linguistic training resulting and national mentality of Russian students. In professional language learning “communicative” seen as an inadequate approach for the following socio-cultural reasons: large number of students in a group; no need to use the language outside the classroom.

Keywords: communicative approach, Russian professional linguistic education, national identify, traditionalism, cultural adequacy, teacher, student.

На сегодняшний день представляется, что коммуникативный подход к преподаванию иностранного языка все еще не выполняет в нашей стране тех функций, которые необходимы в условиях профессионального лингвистического образования. Причины этого лежат, несомненно, в поле культуры. Ориентируясь на особенности западной ментальности, он во многом идет вразрез не только с традиционной российской системой обучения, но и с присущими российскому обществу ценностными ориентациями. Именно поэтому студенты зачастую неохотно выполняют коммуникативные задания, которые должны бы вызывать живой интерес и своим содержанием, и формой, и разнообразием.

Несмотря на то, что многие базовые принципы коммуникативного подхода представляются естественными и неоспоримыми, они оказываются несовместимыми с российской системой ценностей и отношением к изучению и обучению иностранному языку. Как будет показано далее, многие культурные факторы оказывают отрицательное влияние на процесс обучения при коммуникативном подходе. Так, например, фатализм, являясь одной из наиболее характерных черт типичного россиянина, оказывает негативное влияние на процесс обучения при коммуникативе, так как

многих студентов устраивает роль «обиженных судьбой», которым «не суждено» добиться определенных успехов. Отсюда – стремление «спрятаться» за ярлыком «неспособного к языкам» вместо попыток приложить максимальные усилия для того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию [2].

Российские студенты товарищей по группе воспринимают как друзей и будущих сотрудников, чья прямая обязанность – помогать друг другу. Таким образом, проявляется еще одна национальная ценность – коллективизм и взаимовыручка. Однако это, несомненно, положительное качество может иметь и негативные стороны. Например, при обсуждении проблемы в микрогруппах без непосредственного контроля со стороны преподавателя в работе часто принимают участие только более сильные студенты, зная, что оценка ставится одна на всю группу. Таким образом, слабые студенты получают достаточно высокие оценки, не принимая участия в общей деятельности.

Значимой ценностью в российском обществе является традиционализм – привязанность к «своим корням», а также более широко – стремление к постоянству, нежелание менять привычный жизненный уклад. Это одна из причин, по которой российские студенты, привыкнув работать по традиционной методике, с явным недоверием

и нежеланием воспринимают новые приемы и методы работы в аудитории, в том числе и коммуникативные [3].

Многие из этих факторов, негативно влияющих на процесс обучения, относятся к особенностям традиционной российской системы образования и «культуры обучения», являющейся прямым следствием ценностных ориентаций общества. Под термином «культура обучения» мы понимаем систему отношений, ожиданий, ценностей, восприятий, предпочтений и образцов поведения, которые являются типичными для российского общества в отношении к образованию.

Неоспоримым является тот факт, что очень сложно делать какие бы то ни было обобщения относительно культурного поведения социальной группы, тем более такой огромной и неоднородной, как российское студенчество. Однако, как отмечают многие исследователи, существует ряд культурно обоснованных моделей поведения, присущих большей части представителей этой социальной группы. Остановимся на некоторых из них более подробно.

Во-первых, в российском обществе образование рассматривается как нечто серьезное, требующее огромных затрат времени и усилий. Соответственно, коммуникатив с его игровыми видами деятельности и «легкомысленными» заданиями, рассматривается как методика, не соответствующая российской высшей школе с ее традиционным академизмом. Российские преподаватели с сомнением воспринимают достоинства коммуникатива. В то время как одни воспринимают такие занятия как «несерьезные» и не требующие серьезной подготовки, другие, более щепетильные, считают, что при таком подходе не учат студентов ни чему серьезному, т.к. большинство видов деятельности, используемых при коммуникативном обучении языку, выглядят скорее как игры, а не академический процесс обучения. Такие преподаватели рассматривают коммуникатив как подходящую методику для краткосрочных курсов, рассчитанных на тех студентов, кому английский нужен только для повседневного общения при выезде за границу. При профессиональном изучении языка коммуникатив рассматривается как неадекватный подход по следующим социально-культурным причинам:

- Относительно большая численность студентов в группе.

- Отсутствие потребности в использовании языка за пределами аудитории.

Во-вторых, неотъемлемым элементом образования в России всегда являлось воспитание, т.е. формирование тех качеств личности, которые рассматриваются в обществе как положительные. А в российском обществе положительными всегда считались коллективизм, взаимовыручка, дружелюбие. Общественные цели традиционно ставились выше личных. Не одобрялись стремление к индивидуальности, желание выделиться из группы, т.е. те качества, на которых строится коммуникативное обучение языку.

В-третьих, образование всегда рассматривалось как накопление знаний, а не как активный процесс формирования знаний и их непосредственное использование для достижения определенных целей. Самым главным и авторитетным источником была книга, а наиболее распространенными заданиями – чтение, перевод и пересказ текста. В школе уделяется большое внимание заучиванию в процессе обучения иностранному языку. Вместо того, чтобы развивать креативность и индивидуальность обучаемых, учителя ориентируют их на механическое накопление информации с целью сдать единый государственный экзамен для последующего поступления в вуз. Результаты такой системы прослеживаются на занятиях, когда преподаватель пытается применить коммуникативный подход. Студенты стараются как можно ближе к тексту воспроизвести текст или диалог (данный в учебнике) вместо того, чтобы принять творческое участие в групповой дискуссии или ролевой игре. Привыкнув к тому, что на занятиях поощрялось заучивание, студенты иногда чувствуют себя неуверенно, когда их просят создать собственный диалог.

Постоянный акцент на заучивание объясняет также исключительное внимание, которое российские студенты уделяют грамматической правильности языка. Это было бы значительным преимуществом наших студентов, если бы такая грамотность не развивалась за счет недостаточной беглости речи, а иногда и ее содержательной стороны. Это можно легко проследить в коммуникативных заданиях, когда студенты следят за грамматической правильностью употребляемых ими конструкций часто в ущерб смыслу высказывания, а иногда и просто отмалчиваются, считая, что лучше промолчать, чем сказать неправильно.

Заострение внимания на форме речи, а не на ее содержании, постоянные исправления ошибок сделали значимую коммуникацию в процессе обучения практически невозможной. Например, при участии в ролевой игре большинство студентов сначала вспоминают, какой лексико-грамматический материал они должны использовать, затем тратят довольно много времени на построение грамматически правильной конструкции. Все это происходит в ущерб значимой коммуникации, т.к. студенты часто не слушают друг друга. Процесс коммуникации при этом теряет одну из самых важных своих характеристик, превращаясь в формальное проговаривание никому не обращенных фраз [1]. Такой подход во многом противоречит принципам коммуникативного подхода.

Еще одна характерная черта российского образования заключается в особом строго иерархичных отношениях между преподавателем и студентами. Предполагается, что к преподавателю нужно относиться с уважением и почтением. С другой стороны, обучаемые в российской культуре рассматриваются как «чистый лист», который преподаватель должен заполнить знаниями. Противоречие принципам коммуникативного обучения, в котором обучаемый рассматривается как равноправный участник процесса, очевидно. Кроме того, самообучение носит объяснительный характер и ориентировано на преподавателя, объясняющего новый материал, помогающего студентам связать его с уже известными фактами, отбирающего элементы для заучивания наизусть или запоминания. Студентам редко указывается сиюминутная необходимость получаемых знаний, зато постоянно повторяется, что изученный материал понадобится в будущем, а если нет, то составит надежный фундамент для дальнейшего усвоения новых знаний. Например, в нашей ситуации, попытки предоставления самостоятельности обучаемым, когда именно обучаемый становится центральной фигурой процесса обучения, и, соответственно, значительная доля ответственности возлагается именно на

него, будут сопровождаться бесчисленными проблемами, так как это будет означать внесение значительных, порой радикальных, изменений в систему обучения, традиционно являющуюся жестко контролируемой со стороны преподавателя.

В связи с этим сегодня роль преподавателя трансформируется, и он постепенно становится человеком, содействующим и способствующим, т.е. происходит перераспределение ролей и ответственности, в результате чего значительная доля ответственности за обучение ложится на самих обучаемых. Преподаватель же в случае необходимости всемерно содействует и способствует более успешному усвоению и формированию соответствующих навыков и умений. В ситуации, когда во многих культурах существуют разногласия по поводу роли преподавателя в процессе обучения, результатом может стать столкновение культурного плана – столкновение, которое является очень трудноустранимым.

Как отмечает Коулмэн, «инновации, вводимые с целью облегчения и повышения эффективности обучения, могут быть настолько раздражающими для тех, кого они касаются, настолько угрожающими их системе ценностей, что возникает враждебность, обучение становится невозможным» [4].

Использование принципов коммуникативного обучения влечет за собой ряд сложных взаимосвязанных социально-культурных и лингвистических проблем [5]. Среди прочих факторов – отсутствие реального англоговорящего окружения как в учебной аудитории, так и за ее пределами, разные взгляды на личность обучаемого, социально-культурные основы видов деятельности при коммуникативном обучении – означают, что преподаватели должны критически воспринимать идеи коммуникатива, чтобы разработать подходящие для своих студентов задания. Коммуникатив должен оставлять свободу для модификации и адаптации к социально-культурным особенностям той страны, в которой он используется.

Литература:

1. Ганичева Н.П. Использование ролевых игр в обучении общению на английском языке // Иностраный язык в российском государственном гуманитарном университете. - М., 2005. - С. 61-66.
2. Гачев Г. Национальные образы мира. - М.: Академия, 1998. - 432 с.

3. Роженцева И.С. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студентов-лингвистов на основе культуросообразных технологий: дисс. ... канд. пед наук. - Ставрополь. - 2004. - 207 с.

4. Cortazzi M. and Jin L. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? // Watkins D.A. & Biggs J.B. (Eds) The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences. Hong Kong:

The Central Printing Press Ltd. - 1998. - 386 p.

5. Ellis G. How culturally appropriate is the communicative approach? // ELTJ. Volume 50/3. - 1996. - P. 213-218.

Сведения об авторе:

Соболева Елена Александровна (г. Армавир, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, факультет иностранных языков, Армавирский государственный педагогический университет, e-mail: el_al_soboleva@mail.ru

Data about the author:

E. Soboleva (Armavir, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Foreign Languages, Armavir State Pedagogical University, e-mail: el_al_soboleva@mail.ru



УДК 374.8

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

О.В. Гордина, А.И. Гордин

Аннотация. Выход человека на пенсию сопряжен с кризисом социальной и личностной идентичности, появлением чувства одиночества и невостребованности. Между тем, люди третьего возраста, так называемые «молодые старики» являются носителями уникального опыта, знаний и зачастую еще полны сил для их совершенствования и транслирования новым поколениям. Данное обстоятельство делает все более актуальной работу по развитию и активному привлечению к современным социальным практикам этого мощного человеческого ресурса. Одним из путей такой социальной реинтеграции может стать образование, которое в современном информационном обществе должно быть непрерывным.

Ключевые слова: непрерывное образование, Высшая народная школа, третичная социализация.

LIFELONG EDUCATION AS A FACTOR TO INFLUENCE THE ELDERLY'S SOCIALIZATION

O. Gordina, A. Gordin

Abstract. Retired people face the crisis of social and personal identity; they are to fight loneliness and purposelessness. Meanwhile, the elderly so-called “young” aged people possess unique experience and knowledge, and in many cases they have enough energy to advance it and share with new generations. This fact makes it more urgent to enhance activities focused on involvement of aged people potential into modern social practices. One of the ways of social reintegration is education that in contemporary information-based society should be a lifelong one.

Keywords: lifelong education, Folk high school, tertiary socialization.

Увеличение доли пожилых (людей «третьего возраста») и престарелых (людей «четвертого возраста») в структуре населения является устойчивой тенденцией современного российского общества. Это обусловлено рядом объективных факторов: увеличением продолжительности жизни в целом по стране, «демографической ямой», военными и иными потерями молодого населения 90-х годов, все еще низким уровнем рождаемости и др. В среднем в регионах России люди пенсионного возраста составляют около 30% населения. Это факт, который требует серьезного междисциплинарного научного исследования и глубокого осмысления специалистами-практиками в области здравоохранения, образования, культуры, социальной защиты населения. В том числе представителями социальной педагогики как науки и сферы практической деятельности. Поскольку в фокусе внимания социальных педагогов процесс социализации личности, в контексте проблемы стареющего населения важно рассмотреть специфику и необходимые условия третичной социализации современных российских пенсионеров.

Обратимся к интерпретации основных понятий, которые будут в фокусе нашего внимания в данной статье. *Третичная*

социализация – это реинтеграция в общество и самореализация взрослого человека, переживающего кризис прекращения трудовой деятельности при уходе на пенсию [3, с. 2]. *Третий возраст* – период жизни человека, который по времени совпадает с пенсионным возрастом, но характеризуется свободной и активной жизнедеятельностью, которая является продуктом его жизненного опыта и высоких социальных потребностей. Отметим, что третий возраст означает появление новой стадии в жизненном цикле человека, в дополнение к традиционной классификации: «детство-взрослость-старость». В этой схеме старость – «четвертый возраст». Для определения границы между третьим возрастом и четвертым необходимо знать, каким запасом жизненных сил располагает человек в пожилом возрасте.

Остановимся подробнее на социально-демографических и социально-культурных особенностях современных россиян третьего возраста. Принято считать, что это люди в возрасте 55 – 75 лет. Хотя и эти границы могут быть расширены, здесь есть исключения, и мы можем наблюдать высокий уровень социальной мобильности и интеллектуальной активности у людей, давно перешагнувших этот возрастной рубеж. Это люди, рожденные

в 40 – 50 годы XX века, естественно разделившие со своей страной все тяготы военного и послевоенного времени. Военное и послевоенное детство явилось не только жестоким испытанием, но и школой выживания в трудных жизненных условиях. Пожалуй, главным объединяющим социально-политическим мотивом данных поколений является стремление к миру, а рефреном, звучащим в общении этих людей вовсе не пафосно, а как-то по-будничному просто, фраза: «Лишь бы не было войны». Что помогает выживать людям в трудных жизненных ситуациях? Взаимопомощь, сострадание, трудолюбие, самоотверженность, социальная активность и социальный оптимизм, патриотизм, а еще умение довольствоваться минимальными бытовыми благами, радоваться тому, что есть. Эти качества, сформированные в трудные годы детства, явились мощным духовным стержнем, позволившим представителям этих поколений совершить головокружительный прорыв в сфере науки и техники, построить новые города в Сибири и на Дальнем Востоке, включиться в освоение космоса и т.д. Задачей этих поколений было не уничтожение того, что создали предшественники, а восстановление разрушенной страны и созидание новой жизни. Это поколения людей, получивших настоящее качественное образование еще в общеобразовательной школе. Мы с сожалением признаем поверхностность, фрагментарность современного школьного образования. Последний троечник в советской школе, тем не менее, знал историю и литературу, ориентировался в точных и естественных дисциплинах. Главное – он читал! Нынешние пенсионеры – это люди, у которых сформирована *культура чтения*. Характерно, что в атмосфере постоянного советского дефицита на многие продукты питания и предметы быта, был ощутимый голод на книги. Для того чтобы приобрести книгу, сдавали макулатуру, включались в различные подписки, в семьях хранились подшивки «Роман-газеты», «Нового мира», «Зарубежной литературы» и др. Стихи и целые романы передавались из рук в руки, просто распечатанные на машинке или аккуратно переписанные вручную. Читали повсюду: в транспорте, в очередях, в парках на скамейках...

Рожденные и воспитанные в СССР, они испытали и гордость за свою страну и горькие

разочарования от прессы и двойной морали партийной номенклатуры. Те качества, о которых мы говорили выше, тот духовный стержень, который был сформирован, помогали фокусировать внимание и жизненные устремления на позитиве. Советский романтизм чужд меланхолии. Нынешние пенсионеры остаются оптимистами и романтиками до сих пор. Отметим, что разрушительные 90-е годы нанесли новый жестокий удар нашим героям. Идеалы были развенчаны. Страна стремительно разрушалась. Но многие поверили в свежий ветер перемен и попытались найти свою нишу в новых социально-экономических и социально-культурных условиях. Трудностями эти поколения удивить или напугать сложно. А вот насаждаемые бездуховность, культ денег, разобщенность, индивидуализм многими были восприняты как вызов. Первыми, кто начал создавать общественные движения и организации, были тоже нынешние пенсионеры. В стране на фоне политических разочарований начала формироваться культура неучастия («все равно мы ничего не решаем...»). Но у рожденных в 40 – 50 годы уже была сформирована культура участия. Это главный электорат всех избирательных кампаний. В подавляющем большинстве наши пенсионеры не согласны оказаться на периферии общественной жизни. Активная позиция, ответственность – это образ жизни. Активная позиция в отношении того, что происходит в мире, в стране, в городе, во дворе – для многих норма. Безусловно, люди все разные. Их отличает мировоззрение, социальный статус, собственный жизненный опыт, профессия, семейные традиции и ценности и т.д. Но общая история, общие духовные скрижали, образование, прочитанные книги, спетые песни – это тот социально-культурный пласт, который роднит и объединяет поколение.

Краткий и абсолютно не претендующий на полноту анализ некоторых характерных черт нынешних россиян третьего возраста подводит нас к размышлению о том, что, во-первых, для долголетия этим людям жизненно необходима социальная активность, позволяющая реализовать свой личностный потенциал и найти единомышленников, во-вторых, эти поколения – мощнейший социальный ресурс, на который необходимо обратить внимание. С позиций социальной педагогики, третичная социализация людей пенсионного возраста – это процесс социального оздоровления и

самих пенсионеров и нашего общества в целом.

Одним из путей такой социальной реинтеграции может стать образование, которое в современном информационном обществе должно быть непрерывным. Для людей третьего возраста более приемлемым является информальное (самообразование) и неформальное образование. Неформальное образование взрослых, воспринимаемое в широком социальном контексте, ориентировано на саморазвитие человека и обучение его навыкам участия в делах общества. Оно способствует формированию чувства социальной солидарности, сопричастности, ответственности за общее дело, является важнейшей аксиологической и инструментальной опорой формирующегося в России гражданского общества и созвучно жизненной позиции многих современных российских пенсионеров.

Эффективной формой организации образования взрослых является Высшая народная школа (ВНШ), успешно интегрирующая элементы формального и неформального образования. Именно

пенсионеры в современной России являются целевой группой народных школ. Опыт (и собственный, и коллег из других регионов) показывает, что ВНШ становится оптимальным пространством для решения задач социальной самореализации людей третьего возраста. Ключевым понятием, определяющим образование в народной школе, может быть «добровольчество». Среди основных характеристик её деятельности выделим такие как: субъектное, личностное отношение слушателей к своему образованию, ответственность за его результативность перед собой и референтной группой, развивающий, компенсирующий характер обучения, безвозмездный труд организаторов и преподавателей и другие. Ощущение свободы и ответственности, сложившиеся реальные возможности для самоизменения и изменения своего социального статуса, а следовательно, и социального окружения – это те качества, которые характеризуют пространство неформального образования в Высшей народной школе и способствуют третиной социализации слушателей пенсионного возраста.

Литература:

1. Вершловский С.Г. Непрерывное образование: Историко-теоретический анализ феномена: Монография. - СПб.: СПб АППО, 2008. - 155 с.

2. Гордина О.В., Гордин А.И. Информальное и неформальное образование взрослых: вопросы теории и практики: Монография. - Иркутск: «ВСГАО», 2010. - 184 с.

3. Гордина О.В., Гордин А.И. Концептуальная модель современной Высшей народной школы для людей третьего возраста // Современные проблемы

науки и образования. - 2015. - № 4. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/127-20497>

4. Литвинова Н.П. Тенденции и перспективы развития Высших народных школ // Человек и образование. - 2010. - № 4. - С. 15-19.

5. Шадрин Т.В. Андрагогические подходы к обучению будущих специалистов сферы профессионального образования // Современное образование: традиции и инновации. - 2015. - № 1. - С. 23-29.

Сведения об авторах:

Гордина Ольга Васильевна (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ИГУ, e-mail: g.o.v@rambler.ru

Гордин Александр Иннокентьевич (г. Иркутск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии ИГУ.

Data about the authors:

O. Gordina (Irkutsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Social Pedagogy and Psychology of Irkutsk State University, e-mail: g.o.v@rambler.ru

A. Gordin (Irkutsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Social Pedagogy and Psychology of Irkutsk State University.

УДК 372.851

ПРЕДПОСЫЛКИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ: НАЧАЛЬНАЯ И ОСНОВНАЯ ШКОЛА

А.К. Мендыгалиева, Г.Н. Мусс

Аннотация. В статье представлен анализ работ о сути преемственности. Он позволил выделить положения, которые легли в основу формулировки предпосылок преемственности. Выявленные предпосылки преемственности образования в начальной и основной школе являются методологическим основанием современного образования обучающихся в аспекте реализации задачи обновления содержания, методов обучения и достижения на этой основе нового качества образования в контексте сохранения его фундаментальности и одновременно соответствия современным и инновационным потребностям общества, государства и личности.

Ключевые слова: общее образование, начальная школа, основная школа, преемственность, предпосылки.

BACKGROUND OF CONTINUITY IN EDUCATION: ELEMENTARY AND PRIMARY SCHOOL

A. Mendygalieva, G. Muss

Abstract. The article presents the analysis of the essence of continuity. It allowed us to identify provisions that formed the basis of the wording of the prerequisites of continuity. Identified prerequisites for the continuity of education in primary and secondary school form the methodological basis of modern education of students in the aspect of realization of the task of updating the content, teaching methods and achievement on this basis of new quality of education in the context of preservation of its fundamentality and conformity at the same time modern and innovative needs of society, state and personality.

Keywords: general education, primary school, basic school, continuity, background.

В настоящее время в науке нет единой общепринятой точки зрения о сущности преемственности в образовании. В философии, психологии, социологии спецификациями преемственности называют преумножение в последующем предыдущего в переконструированном виде; сохранение в новом этапе или звене характерных признаков предыдущего; развитие в новом целесообразного старого; повторение предыдущих состояний на новом витке развития; закрепление и сохранение при переходе от одного этапа к другому положительных результатов предыдущего. В педагогической науке ее пытаются охарактеризовать посредством описания компонентов, факторов, на нее влияющих, показать ее многоаспектность и разносторонний характер [3]. С точки зрения этих подходов преемственность может быть представлена на различных уровнях реализации педагогического процесса в системе общего и профессионального образования; может связывать компоненты этих педагогических систем; может быть интерпретирована через описание психолого-педагогических,

дидактических, частных методических других аспектов.

Преемственность как феномен, имеющий содержательные и процессуальные характеристики наблюдается в двух аспекта: во-первых, при изменениях, происходящих в контексте какого-то относительно неизменного свойства, и, во-вторых, в контексте реструктурирования и реорганизации объекта. Диалектика, не отрицая преемственности первого рода, преемственности на одном уровне, свое главное внимание направляет на познание преемственности второго рода, т.е. такой, которая является основой развития от одного уровня к другому. «Преемственность носит объективный и всеобщий характер, проявляясь в природе, обществе и познании. На преемственности основаны все социальные институты обучения и воспитания» [2, с. 14]. Рассмотрение диалектических противоречий, являющихся движущими силами педагогического процесса в целом и собственно преемственности в образовании, позволяет констатировать, что преемственность в учебном процессе реализуется в ходе осуществления интегративных преемственных межпредметных

связей и соподчинения учебных циклов. В воспитательном процессе происходит поэтапная интериоризация нравственных знаний, традиций, обычаев, норм морали и права, поэтапное приращение на этой основе социального опыта. Таким образом, преемственность как принцип призвана обеспечить поступательное, спиралеобразное развитие [4], в зависимости от типов которого специалисты выделяют две формы преемственности: на одном уровне (основанная на количественных изменениях) и на различных уровнях (базирующаяся на качественных изменениях) [1]. Следовательно, преемственность развития объективной действительности определяет и преемственность в системе образования, обеспечивая реальную возможность перехода от низших ступеней обучения к высшим, где преемственны и взаимообусловлены развертывание учебного материала, действия учителя, действия учащихся, стимулы – мотивы деятельности учащихся [6]. В исследовании М.Ю. Олешкова отмечается: «Процесс обучения является эффективным только в том случае, когда между всеми этапами соблюдается внутренняя связь, обеспечивается логическая последовательность, когда на каждом последующем этапе процесса обучения происходит закрепление, «расширенное» повторение, усложнение и углубление тех знаний, умений и навыков, которые составляли содержание обучения на предыдущем этапе, – то есть, когда реализуется преемственность в ее основном психолого-дидактическом значении» [5, с. 12]. Основываясь на этом положении, можно утверждать, что осуществить преемственность в образовании поможет система, основанная на цикличности повторения с расширением системы ориентиров и применении многоаспектного анализа.

Анализ работ о сути преемственности как общепедагогического принципа позволяет выделить следующие положения, которые вполне можно считать аспектами решения проблемы преемственности образования обучающихся в начальной и основной школе: четкое выделение содержания, объема, связей и отношений образования, выделение этапов учебной деятельности, призванных в комплексе обеспечить преемственность образования, разработка и использование стратегии формирования у обучающихся учебных действий.

Начало третьего тысячелетия характеризуется внедрением в образовательную практику федеральных государственных образовательных стандартов, Концепции развития математического образования в Российской Федерации и иных нормативных документов, описывающих и регулирующих помимо прочего и процесс современного математического образования. Перед современным российским образованием встала задача принять гуманистические ценности, сохранив при этом лучшие отечественные традиции серьезного, полноценного образования.

Проведенный нами историко-генетический анализ развития отечественного образования позволил определить и обосновать предпосылки его преемственности.

Первую группу составили философские предпосылки: констатируется объективная необходимость преемственности процесса развития образования на основе существующих в теории закономерностей; отсутствие таковой детерминирует отсутствие верной трактовки всей диалектики развития как интеграции старого в новое, прошлого, настоящего и будущего; диалектические законы единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания как важные составляющие методологии педагогики продуцируют такую закономерность преемственности образования, как зависимость непрерывного развития образования от степени сохранения и удержание рационального старого; именно преемственность обеспечивает стабильность системы образования, несмотря на ее изменяющиеся состояния «на стыке» различных уровней образования.

Отметим, что на современном этапе преемственность образования служит для обозначения необходимости перенесения при любом процессе развития видоизмененных в соответствии с новыми условиями отдельных черт и сторон предшествующей стадии развивающегося объекта в его новую стадию и отбрасывания его устаревших черт и сторон как не соответствующих новой обстановке. Иначе говоря, преемственность образования обеспечивает то, без чего невозможно дальнейшее развитие, а именно: включение в новое тех элементов содержания прошедшего, которые не утратили своей жизненности в новых условиях и в состоянии способствовать развитию математического образования; включение в новое тех отдельных форм

старого, которые в состоянии уместить в себе иное содержание и обеспечить развитие образования.

Вторую группу составили психологические предпосылки: расширение границ учебной деятельности как ведущей у младшего школьника и иная ее акцентуация у детей подросткового возраста (перенос с предметной стороны деятельности на мотивационную); зависимость эффективности, продуктивности учебной деятельности от уровня развития психических процессов (познавательных – ощущения, восприятия, памяти, мышления, воображения; волевых – речи, воли, внимания; эмоциональных – эмоций и чувств), предопределяющих действенное проявление знаний, в том числе о способах действий, в виде умений, навыков, компетенций; зависимость устойчиво-положительного отношения к обучению от приоритета учебно-познавательных мотивов субъектов образования; обусловленность качественно иного уровня коммуникабельности более или менее сформированным на предыдущей ступени образования умением общения со взрослыми и сверстниками.

В психологической теории преемственность в широком смысле рассматривается как опора на «развитость» психических процессов, которые определяют результативность учебной деятельности, с преобладанием учебно-познавательных мотивов, и в узком смысле как умение общаться со сверстниками и учителями на качественно ином, более «взрослом» уровне (коммуникативность). Важным для данного исследования является выделение следующих *педагогических предпосылок:* органичная внутренняя связь, условие обеспечения непрерывности образования; насыщение, обогащение и особая логика развертывания содержания учебного предмета, методов его преподавания, интеграция форм обучения, способствующих поступательности и перспективности образования обучающихся, взаимосвязи основных этапов обучения.

Начальное и основное общее образование способны решить задачу обеспечения преемственности указанных уровней, если субъекты образования руководствуются следующими принципиальными положениями: гуманистичность образования (уважение личности каждого ребенка, исключение доминирования над его личностью); выявление потенциала и учет ценности каждого возрастного этапа с обеспечением реализации его возможностей во

всех сферах жизнедеятельности; приоритет развития у младшего школьника или подростка фундаментальных способностей, обогащающих все сферы его личности (когнитивную, эмоционально-волевою, мотивационную и пр.); опора на личностные достижения, приобретенные на предыдущем этапе развития с целью обеспечения успешного перехода младшего школьника на уровень основного общего образования; дифференциация и индивидуализация образования как основа максимально возможного поддержания самобытности и развития потенциала каждого ребенка; культурно- и этнообразность образования – уважение к нормам и традициям культур собственного и других народов, национальная, религиозная и иная толерантность образовательных инициатив всех субъектов образовательного пространства (родителей, учащихся, педагогов и др.); построение процесса образования, отвечающего требованиям возрастной адресованности, практической значимости и сообразности современному уровню развития педагогической теории и практики.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (2012), ФГОС начального и основного общего образования обращают внимание на то, что проблема обеспечения преемственности образования, соответствующего требованиям актуального социального развития страны, – это задача первостепенной важности. Следовательно, необходима реальная преемственность отдельных уровней отечественного образования, оптимизация условий преемственности не только в плане предметного содержания, но и в аспекте организации учебной деятельности школьников.

Таким образом, теоретический анализ позволил выявить философские, психологические, педагогические предпосылки преемственности образования в начальной и основной школе, обнаруживающие ретроспективно-педагогический характер преемственности. Они являются методологическим основанием современного образования обучающихся в аспекте реализации задачи обновления содержания, методов обучения и достижения на этой основе нового качества образования в контексте сохранения его фундаментальности и одновременно соответствия современным и инновационным потребностям общества, государства и личности.

Литература:

1. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры / Э.А. Баллер. – М.: Наука, 1969. – 249 с.

2. Бельчиков Ю.А. О стабилизационных процессах в русском литературном языке 90-х годов XX века / Ю.А. Бельчиков // Русская речь. – 2005. – № 3. – С. 49–57.

3. Годник С.М. Теоретические основы преемственности средней и высшей школы в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Симон Моисеевич Годник. – М., 1990. – 32 с.

4. Жуковский В.П. Преемственность учебной деятельности в системе «школа – военный вуз»:

автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В.П. Жуковский. – Саратов. – 1999. – 32 с.

5. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации / М.Ю. Олешков // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: сб. науч. тр. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. – С. 5–19.

6. Черкасов В.А. Оптимизации педагогических приемов учебной деятельности на основе преемственности в обучении: метод. рекомендации / В.А. Черкасов, Э.С. Черкасова. – Челябинск: Изд-во Челяб. пед. ин-т, 1979. – 68 с.

Сведения об авторах:

Мендыгалиева Алтнай Кенесовна (г. Оренбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», e-mail: timnido@ya.ru

Мусс Галина Николаевна (г. Оренбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет».

Data about the authors:

A. Mendygaliyeva (Orenburg, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, Orenburg State Pedagogical University, e-mail: timnido@ya.ru

G. Muss (Orenburg, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, Orenburg State Pedagogical University.



УДК 37.014

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В.И. Тарлавский

Аннотация. Совокупность региональных ресурсов, являющаяся условиями и факторами функционирования региональной профориентации, при целенаправленном воздействии способна актуализировать возможности ее развития. В статье на основе анализа научной литературы в контексте методологических подходов предложена авторская формулировка понятия «профориентационный потенциал региона», а его структура представлена единством трех взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих: ресурсной – потенциал региональной профориентационной среды, функциональной – потенциал региональной системы профориентации, и результативной – профориентационный потенциал населения региона.

Ключевые слова: регион, потенциал, составляющие профориентационного потенциала региона.

NATURE AND STRUCTURE OF CAREER GUIDANCE POTENTIAL OF REGION

V. Tarlavsky

Abstract. The complex of regional resources which are the conditions and factors of functioning of the regional vocational guidance being under stable influence able to make the possibility of its development actual. The author suggests new description of the concept “career guidance potential of region” on the basis of analysis of scientific literature within methodological approaches. Its structure is presented by the unity of three interrelated and interdependent components: the resource–potential of regional career guidance environment, functional–potential of a regional system of career guidance, effective–career guidance potential of population of region.

Keywords: region, potential, components of career guidance potential of region.

Совершенствование региональной системы профориентации возможно путем научно обоснованного определения сущности, структуры и критериев оценки профориентационного потенциала региона и перспектив его развития.

Итоги анализа научной литературы, материалы нашей предыдущей публикации [2] позволили в контексте философского (М.Т. Шафиков [5]), историко-логического (Е.А. Реанович [1]) и ресурсного подходов (Т.Г. Храмова [4]) рассматривать интегральный термин «потенциал» относительно функционирования и развития системы с позиции условного деления на «детали»:

1. Первая деталь – ресурсы (под ресурсами мы понимаем как прошлое – накопленный опыт, так и настоящее – современное состояние), имеющиеся в наличии и необходимые для функционирования системы. Ресурсы «работают» на достижение целей системы. Отметим, что видимо есть ресурсы *явные* (которые система использует в настоящее время) и *скрытые* (которые в настоящее время система не использует, но при целенаправленном воздействии они тоже будут «работать» на развитие системы).

2. Вторая деталь – возможности (возможность – средство, условие, обстоятельство, необходимое для осуществления чего-нибудь (Ожегов); возможность – направление развития, присутствующее в

каждом явлении жизни, но в действительность не превращается автоматически; возможность «отвечает» за будущее системы). В ресурсах заключены возможности развития системы. Потенциал объединяет ресурсы и возможности для достижения определенных целей системы. Потенциал – это совокупность ресурсов, необходимых для функционирования той или иной системы и способных дать импульс ее развитию.

3. Третья деталь – целенаправленное воздействие (управление). Это то, благодаря чему потенциальность переходит в актуальность. Другими словами – это способность совокупности ресурсов (т.е. обладание свойством осуществить какое-либо действие), необходимых для функционирования системы, актуализировать (т.е. перевести из состояния потенциального, не соответствующего современным условиям, в состояние реальное, актуальное, соответствующее современным условиям) возможности ее развития. При управлении ресурсы актуализируют возможности развития системы.

Таким образом, в нашем исследовании *потенциал* – это способность совокупности ресурсов, имеющихся в наличии и необходимых для функционирования системы, при целенаправленном воздействии актуализировать возможности развития системы.

Большинство авторов приходят к мысли о том, что потенциал региона – это совокупность ресурсов, которые имеются в самом регионе, способных решить какую-либо задачу, достичь поставленные цели, способствующие развитию региона. Рассматривать потенциал региона необходимо относительно функционирования и развития той или иной региональной системы (образования, промышленности, экономики, профориентации и т.п.), для которой он является источником «жизни».

Потенциал региона – это способность совокупности ресурсов, заложенных в самом регионе и необходимых для функционирования региональной системы, при целенаправленном воздействии (управлении) актуализировать возможности развития региональной системы. Развитие любой региональной системы способствует развитию региона.

Совокупность региональных ресурсов – это выступающие вместе как одно целое ресурсы, заложенные в самом регионе, взаимодействующие между собой и с системой, работающие на единую цель – функционирование и развитие системы. На наш взгляд, их целесообразно условно разделить на две группы (относительно системы): *внешние ресурсы как компонент потенциала региона* – ресурсы региональной среды, которая представляет собой естественную совокупность особенностей, присущих конкретному региону и являющихся условиями и факторами функционирования и развития региональной системы; *внутренние ресурсы как компонент потенциала региона* – ресурсы самой региональной системы (они тоже заложены в регионе), необходимые ей для функционирования и саморазвития. Региональная система принадлежит региону, функционирует в нем, влияет на его развитие.

Таким образом, *профориентационный потенциал региона* – это способность совокупности ресурсов, заложенных в самом регионе и необходимых для функционирования региональной системы профориентации, при целенаправленном воздействии (управлении) актуализировать возможности развития региональной профориентации. Развитие региональной профориентации способствует развитию региона.

Здесь стоит уверенно предположить, что профориентационный потенциал региона представляет собой совокупность элементов, взаимодействие которых порождает у них системные свойства, которые не сводятся к сумме свойств составляющих их элементов. Такого рода системные объекты требуют их

изучения как целого. Профориентационный потенциал региона представляет собой систему – целостный комплекс взаимосвязанных элементов, которые являются системами более низкого порядка, а сам он является элементом системы более высокого порядка.

Сущность любого понятия достаточно полно раскрывается посредством выявления его структуры. Авторский подход к термину «потенциал», понятиям «потенциал региона» и «профориентационный потенциал региона», а также анализ научной литературы позволили нам в контексте системного подхода предположить, что *структура профориентационного потенциала региона может быть представлена единством трех взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих: ресурсной, функциональной и результативной*. В поддержку нашей позиции отметим, что И.В. Антоненко, Д.А. Гаязова, Е.В. Иода, С.И. Матвейкин, О.Б. Черненко и Н.А. Черненко, исследующие структуру инновационного потенциала региона, также выделяют ресурсную, внутреннюю (функциональную) и результативную составляющие.

Таким образом, в *структуре профориентационного потенциала региона мы условно выделяем три взаимодействующих составляющих:*

1. *Ресурсная составляющая* – характеризует особенности функционирования и развития региональной профориентации. Представляет собой естественную совокупность ресурсов профориентационной среды региона, являющихся условиями и факторами функционирования и развития региональной профориентации. В ресурсах региональной профориентационной среды заключены возможности развития региональной системы профориентации. Напомним, что под ресурсами мы понимаем как прошлое – наколенный опыт, так и настоящее – современное состояние региональной профориентации. Ресурсная составляющая профориентационного потенциала региона – *это потенциал региональной профориентационной среды* – естественная совокупность ресурсов, присущих конкретному региону и являющихся условиями и факторами функционирования и развития региональной системы профориентации, которая способна при целенаправленном воздействии (управлении) актуализировать как возможности развития региональной профориентации, так и самого региона в целом.

2. *Функциональная составляющая* – является интегрирующей составляющей, характеризует возможности функционирования и развития региональной профориентации через взаимодействие ресурсов региональной системы профориентации с ресурсами региональной профориентационной среды, необходимое ей для функционирования, саморазвития и достижения своих целей. Функциональная составляющая профориентационного потенциала региона – это потенциал региональной системы профориентации – совокупность ресурсов региональной системы профориентации, необходимых ей для функционирования, которая способна взаимодействовать с ресурсами региональной профориентационной среды и при целенаправленном воздействии (управлении) актуализировать как возможности саморазвития, так и возможности развития личности в интересах ее профессионального самоопределения.

3. *Результативная составляющая* – с одной стороны, характеризует степень достижения цели региональной профориентации, с другой – являясь результатом развития региональной профориентации, несет в себе потенциальные возможности вывода на новый уровень развития профориентационного потенциала региона, региональной профориентации и региона в целом. Когда цель региональной профориентации – помощь личности в профессиональном самоопределении в соответствии с ее личностными особенностями и потребностями рынка труда в кадрах, тогда в качестве результативной составляющей

профориентационного потенциала региона мы выделяем *профориентационный потенциал населения региона*. Данное понятие является предметом отдельного научного рассмотрения в настоящее время в научной литературе не встречается. Вероятно, профориентационный потенциал населения региона – это совокупность профориентационных потенциалов субъектов профориентации, проживающих в данном регионе. В роли субъекта профориентации выступает конкретная самоопределяющаяся личность: школьник, студент, аспирант, работающий, безработный и т.п.

Потенциал личности в широком смысле – такой ресурс личностных возможностей, который может быть востребован и использован для преодоления трудностей в достижении поставленной цели, если в использовании этого ресурса возникнет необходимость перспективной реализации... (Н.Б. Трофимова [3]). Можно предположить, что профориентационный потенциал личности в широком смысле – ресурс личностных возможностей, который может быть использован в процессе профессионального самоопределения в целях преодоления его трудностей.

В заключение стоит отметить, что, представив характеристику сущности профориентационного потенциала региона, определив его составляющие, каждая из которых является отдельным направлением исследования, в дальнейшем нам предстоит определить их компоненты, критерии оценки профориентационного потенциала и перспективы его развития.

Литература:

1. Реанович Е.А. Смысловые значения понятия «Потенциал» [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. - 2012. - №12. – Режим доступа: <http://research-journal.org/featured/>
2. Тарлавский В.И. Профориентационный потенциал региона: подходы к понятию // Инновационный вестник Регион. - 2014. - №3. - С. 71-76
3. Трофимова Н.Б. Акмеологическая концепция развития духовного потенциала старшего школьника: Автореф... дис. д-ра псих. наук. - Тамбов, 2009. - 51 с.

4. Храмова Т.Г. Методология исследования социально-экономического потенциала потребительской кооперации: Дис... д-ра экон. наук. - Новосибирск, 2002. - 374 с.
5. Шафиков М.Т. Научно-образовательный потенциал как социальный феномен: Дис... д-ра филос. наук. - Уфа, 2006. - 322 с.

Сведения об авторе:

Тарлавский Валерий Ильич (г. Воронеж, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры морально-психологического обеспечения (боевых действий авиации) Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», e-mail: tvi0910@mail.ru

Data about the author:

V. Tarlavsky (Voronezh, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at Department of Moral and Psychological Support (Fighting Aircraft) of the Military Training and Research Air Force Center "Air Force Academy named after Prof. N. Zhukovsky and Y. Gagarin", e-mail: tvi0910@mail.ru

УДК 37.08

СМЫСЛОСОЗИДАТЕЛЬНЫЙ КОНТИНУУМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В.Е. Цибульникова, Е.Н. Федорова

Аннотация. В статье актуализируется проблема осмысления созидательной профессиональной деятельности учителя и личностно-профессионального развития педагога, представлены различные точки зрения на интегральные показатели смылосозидательного континуума профессиональной деятельности учителя. Смылосозидательная направленность профессиональной деятельности рассматривается как ключевой компонент педагогического труда. Особое внимание уделено здоровьесозидательной деятельности учителя в контексте профессионального долголетия педагога.

Ключевые слова: смысл, смылосозидание, созидание, смылосозидательный континуум, здоровьесозидательная деятельность учителя, профессиональная деятельность учителя, профессиональное долголетие учителя.

MOTIVATIONAL APPROACH IN MANAGING DEVELOPMENT OF THE HEALTHY STYLE OF TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

V. Tsibulnikova, E. Fedorova

Abstract. The author actualizes the problem of understanding the creative character of teacher's professional activity and teacher's personal and professional development. The article presents various points of view on integral indicators of the creative and conceptual continuum of teacher's professional activity. Special attention is given to the teacher's professional activity oriented to health creation among students in the context of the professional longevity of the teacher.

Keywords: meaning, making a meaning, creation, the continuum of making meanings, teacher's professional activity oriented to health creation, teacher's professional activity (teaching), teacher's professional longevity.

Смылосозидательный континуум профессиональной деятельности педагога имеет богатую историю и связан с осмыслением преобразовательной деятельностью направленности педагогического труда и принципа созидания, заложенного в природе и сущности субъекта. Созидание как смысловая характеристика общеобразовательной организации является незыблемой доминантой в предназначении школы как социального института. Профессия «учитель» во все времена носила культуросозидательное, особо важное, благое значение и деятельное служение обществу, связанное с конструированием нового и переосмыслением традиционного педагогического ценностно-смыслового поля.

Исследование созидательных процессов в профессиональной деятельности напрямую связано с предметным созиданием как одной из высших форм построения реальности и изменения окружающего мира, в связи с чем, рассматривая структуру профессиональной деятельности современного учителя, нельзя обойти своим вниманием созидательную область его педагогической деятельности,

направленной на созидание гуманистического общества через развитие созидательных способностей подрастающего поколения. При этом в структуре концептосферы «созидание» в контексте профессиональной деятельности учителя необходимым становится выделение таких элементов, как субъект действия (педагог), действие (приемы, методы и средства воспитания, обучения и развития личности) и объект (педагогический процесс), результат (универсальные учебные действия, образованность и воспитанность личности и др.), появляющийся в процессе деятельности субъекта.

Идеи теории созидания субъекта деятельности нашли свое отражение в трудах Э.В. Сайко. С позиции ученого опыт созидательной деятельности человека является мерой и проявлением его субъектности и представляет собой целостную характеристику активности личности в его деятельности, преобразующей мир, в связи с чем центральное значение и особый смысл приобретает выявление и исследование особенностей и принципов действия человека как субъекта деятельности [7].

В связи с тем, что *концептосфера «созидание»* являет собой одну из ключевых областей сознания человека и становится компонентой категорий «изменение» и «преобразование», пространственно-временной *смылосозидательный континуум* профессиональной деятельности учителя необходимо рассматривать в нескольких плоскостях.

Во-первых, готовность учителя к созидательной деятельности, переосмысление и переоценка педагогических ценностей и традиций в условиях неопределенности, стандартизации общего образования и внедрения инноваций. С позиции инновационного подхода возможным последствием созидания системы является дезорганизация в случае создания новых элементов без создания новых связей между новыми и существующими элементами. Развитие инновационной системы вызывает необходимость применения созидательных и разрушительных действий, привлечения дополнительных сил человека и окружающей среды, что обуславливает реализацию жизненного цикла инновационной системы [5].

Концептосфера «созидание» представляет собой набор концептов как инновационных идей, содержащих созидательные и ценностные смыслы, однако в каждую концептосферу входят и оппозиционные концепты, которые являются противоположными по направлению действиями, реализуемыми одновременно либо поочередности посредством сопряжения. Сама концептосфера «созидание» имеет в оппозиции зеркальный антипод – *концептосферу «разрушение»* (уничтожение, повреждение).

Таким образом, встает вопрос: «*Готов ли современный* учитель к переосмыслению и переоценке педагогических ценностей и традиций, к созидательной, но и к разрушительной деятельности в условиях неопределенности и внедрения инноваций в связи с тем, что процесс развития системы всегда сопровождается замещением «старого» на «новое»?». Смылосозидание представляется как вектор деятельности личности педагога, как условие получения «живого», личностного знания. Деятельность педагога должна строиться на построении смысла. Более того, сегодня, когда все большее признание получает взгляд на образование как на «смысловой универсум»,

приобщение педагогами обучающихся к поиску и реализации смыслов становится значимой стратегией образования [9; 10].

Во-вторых, самосозидательное восхождение учителя к вершинам профессиональной самореализации, выраженной в осмыслении своего педагогического акме посредством самоопределения, самопознания, самопостижения, самовоспитания, самоорганизации, саморегуляции, самопреображения и самосовершенствования.

Джиги Н.Д. рассматривает несколько оснований в структуре созидательной акме направленности субъекта образования: во-первых, типологизация созидания с выделением дух типов созидания – репродуктивного (социально значимое воспроизводство и сбережение нормативных форм деятельности, отношений, поведения и др.) и продуктивного (социально значимые продуктивно-адекватные акме-образы, акме-цели и акме-роли в условиях неопределенности); во-вторых, духовно-нравственная созидательная акме-направленность [4].

Е.И. Артамонова отмечает, что идея самосовершенствования учителя является концептуальной идеей самосозидания профессионального образа, и благодаря духовной культуре педагога процесс самосозидания самоорганизуется и самодостраивается [2].

Система созидания педагогической компетентности будущего учителя до уровня профессионального саморазвития, с позиции Н.И. Виноградовой, реализуется через согласование в технологическом цикле гностико-инициирующей, проективно-креативной, конструктивно-стабилизирующей, организаторско-направляющей, коммуникативно-фасилитирующей и самоконтролирующе-регулирующей компетентностей [3].

В-третьих, направленная созидательная профессионально-педагогическая деятельность учителя, ориентированная, прежде всего, на воспроизводство собственных идей, смыслов и ценностей как базовых структурных компонентов личности, а также на формирование ценностно-смыслового поля в образовательном процессе. В.А. Сластёнин подчеркивал, что именно на основе постоянного и последовательного формирования диалектической триады «ценностное сознание – ценностное

отношение – ценностное поведение» возможно духовно-творческое становление личности [8].

А.С. Кравец подчеркивает, что деятельностная парадигма смысла погружает его в субъект-субъектные отношения, которые характеризуют сущность человеческой коммуникации как осмысленной деятельности. Особыми чертами концепта «смысл» с позиции деятельностного подхода является мотивированность, целенаправленность и планомерность [6]. Смыслосозидательное действие мотивировано и направлено на достижение цели как результата на основе плана. Антиподом концепта «смысл» в контексте деятельной парадигмы является концепт «абсурд», символом которого стало выражение «Сизифов труд» как стремление к недостижимой цели.

В-четвертых, осмысленное созидание социальных отношений между всеми субъектами образовательного процесса школы на основе принципа диалогичности, что предполагает развитие гуманных, созидательных общественных связей в условиях школьного коллектива как социальной общности. Одним из предназначений профессии «педагог» является реализация трансляции социального опыта от старшего поколения младшему посредством социальных отношений между субъектами, которые складываются в процессе их совместной смыслосозидательной деятельности.

С.Ф. Анисимов отмечает, что процесс принятия и усвоения личностью ценностей происходит на следующих уровнях: во-первых, на социальном уровне посредством межличностных отношений (ценности объективируются, отбираются, оцениваются и интериоризируются); во-вторых, на психологическом уровне посредством трансформации присвоенных личностью ценностей в ценностные ориентации (отношения), в связи с чем происходит детализация ценностей, их ранжирование и смысловое наполнение [1].

Именно на осмыслении социальной природы ценностей, рефлексии смысложизненных аспектов с позиций созидательных ценностей базируется аксиологический подход в педагогике. Осмысленное поведение человека предстает, прежде всего, как осмысленность его действий, направленных на достижение четко

осознаваемых им целей сопоставимых с ценностями.

В-пятых, здоровьесозидательный контент смыслосозидательного континуума профессиональной деятельности учителя включает гуманистическую позицию, реализуемую во взаимодействии учителя со всеми субъектами образовательного процесса, в первую очередь, в отношении к человеку, его жизни и здоровью как к наивысшей ценности.

Данные позиции вызывают необходимость позиционирования созидания здорового образа жизни и здорового стиля профессиональной деятельности учителя, ценности здоровья участников образовательного процесса, ценности профессионального долголетия учителя в качестве базового приоритета в структуре жизненных ценностей личности педагога. Профессиональное долголетие как социально-психофизиологическое явление характеризуется профессиональной доживаемостью личности до высокого стажа работы, психофизиологическим потенциалом и здоровым образом жизни, созидательно-позитивным мышлением и мироощущением, жизнестойкостью и долгой профессиональной активностью [11].

Исходя из вышеизложенного, следует подчеркнуть, что педагогическая деятельность является основополагающей характеристикой трудовой активности существования учителя в профессии. Актуализация созидательного потенциала личности как преобразовательной деятельностной направленности – центральная задача современного учителя. В данном контексте образование рассматривается как воспитание, обучение и развитие личности посредством созидания и самосозидания. Смысл созидания в профессиональной деятельности учителя оправдывает существование данного феномена, так как определяет его место в целостном педагогическом процессе и делает его необходимым в качестве элемента этой целостности.

Таким образом, смыслосозидательная направленность профессиональной деятельности является одним из ключевых компонентов педагогического труда, созидание становится смыслом образования человека. Анализ сущности и предназначения педагогической деятельности учителя невозможен вне проблемы ее осмысления.

Литература:

1. Анисимов С.Ф. Теория ценностей в отечественной философии XX века // Вестник МГУ. Сер. 8: Философия, 1994. - № 4. - С. 34-42.
2. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2000. - 450 с.
3. Виноградова Н.И. Психологические закономерности становления профессионализма учителя начальной школы: Дис. ... д-ра психол. наук. - СПб., 2006. - 439 с.
4. Джига Н.Д. Концептуальное и организационно-методическое обеспечение эмпирического исследования созидания продуктивного субъекта образования // Перспективы науки и образования, 2014. - № 1. - С. 201-210.
5. Киселева С.П. Экологическая безопасность инновационного развития: Монография. - Тамбов: Издательство: Першина Р.В., 2013. - 225 с.
6. Кравец А.С. Деятельностная парадигма смысла // Вестник ВГУ. Серия 1. Гуманитарные науки, 2003. - № 1. - С. 160-188.
7. Сайко Э.В. Субъект: созидатель и носитель социального: Монография. - М.: МПСИ, 2006. - 424 с.
8. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. - М.: Изд. Центр «Академия», 2003. - 192 с.
9. Федоров А.М., Федорова Е.Н. Ценностно-смысловой подход к подготовке будущего учителя // Ученые записки Петрозаводского государственного университета, 2008. - № 3. - С. 60-65.
10. Федорова Е.Н. Реализация ценностно-смыслового подхода в практике школы и вуза: Монография / Н.М. Конжиев, Е.Н. Федорова, Г.М. Янюшкина. - Петрозаводск. - Изд. КГПУ, 2006. - 256 с.
11. Цибульникова В.Е. Профессиональная трудоспособность и профессиональное долголетие педагогических и управленческих кадров системы общего образования // Сборник статей III Международной научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение личности в образовании: союз науки и практики», Одинцовских психолого-педагогических чтений. Одинцово, 21 февраля 2015. - М.: Изд. «Перо», 2015. - С. 29-32.

Сведения об авторах:

Цибульникова Виктория Евгеньевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, магистр психологии, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. В.А. Слостенина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», e-mail: Vicki-77@yandex.ru

Федорова Елена Николаевна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. В.А. Слостенина факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет».

Data about the authors:

V. Tsibulnikova (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after V. Slastenin, Faculty of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University, e-mail: Vicki-77@yandex.ru

E. Fedorova (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, professor at Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education named after V. Slastenin, Faculty of Pedagogy and Psychology of Moscow pedagogical state University



УДК 371.123

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

И.А. Карпачева¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Факторы развития профессиональной мобильности учителя в условиях малого города» (№ 14-16-48011/15).

Аннотация. Важной задачей развития внутрипрофессиональной мобильности педагогов выступает выявление и описание совокупности факторов развития профессиональной мобильности учителя. В статье представлена совокупность трех групп факторов развития «внутрипрофессиональной» мобильности учителя: макрофакторы, связанные с государственной политикой в области образования; мезофакторы, связанные с особенностями территории и региональной образовательной политики; микрофакторы, связанные с непосредственными условиями работы учителя, его профессиональной активностью и профессиональной пригодностью.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, «внутрипрофессиональная» мобильность педагога, факторы развития.

DEVELOPMENT FACTORS OF TEACHER'S PROFESSIONAL MOBILITY

I. Karpachyova

Abstract. An important task in the development of professional mobility of teachers acts as identification and description of a combination of factors of professional mobility of teachers. This article presents the totality of three groups of development factors of teacher's intraprofessional mobility: macrofactors that touch upon state policy in the field of education; mesofactors dealing with features of territory and regional educational policy; microfactors connected with direct working conditions of the teacher, his professional activity and professional suitability.

Keywords: professional mobility, intraprofessional mobility of a teacher, development factors.

В настоящее время все чаще профессиональную мобильность рассматривают в качестве показателя гибкости сотрудника, его способности приспособиться к новым условиям работы. В качестве «новых» условий формулируются: развитие техники, внедрение новых технологий техники или программного обеспечения; повышение в должности или переход на смежную должность; необходимость освоить новую профессию; смена места жительства, связанная с более широкими профессиональными возможностями и пр.

Вышесказанное обуславливает обращение педагогики профессионального образования к исследованию проблемы развития профессиональной мобильности педагогов: решаются задачи подготовки профессионально мобильных педагогов в системе дополнительного образования (Л.А. Амирова, Т.М. Большакова, Ю.И. Калиновский и др.), выявляется потенциал инновационного образования в решении обозначенной проблемы (Б.М. Игошев, Н.В. Сидорова, Н.П. Шаровой и др.).

В педагогических и психологических исследованиях понятие «профессиональная мобильность» определяется как в широком смысле – применительно к личности специалиста в целом (Ю.Ю. Дворецкая [2], Е.А. Никитина [7], И.Г. Шпакина [8] и др.), так и в узком профессиональном – «внутрипрофессиональная мобильность» (С.Е. Каплина [4], Л.П. Меркулова [20] и др.). Профессиональная мобильность учителя рассматривается нами в узком, «внутрипрофессиональном» смысле и определяется как динамическое интегративное качество личности, выражающееся в осознании необходимости непрерывного профессионального самообразования, в готовности к успешной профессиональной адаптации и творческой самореализации в меняющихся условиях осуществления профессиональной педагогической деятельности.

Важной задачей развития внутрипрофессиональной мобильности педагогов выступает выявление и описание

совокупности факторов развития профессиональной мобильности учителя. Ее решение осуществлялось посредством: педагогического наблюдения за деятельностью учителей на занятиях, проводимых в рамках реализации программ дополнительного профессионального образования; отслеживания характера их участия в научных, методических, научно-практических мероприятиях (конференциях, семинарах, мастер-классах, круглых столах), организованных на базе вуза; осуществления наблюдения за непосредственно учебной, воспитательной и методической работой в школе, преимущественно в период руководства педагогической практикой студентов; составления совместно с учителями «индивидуальных карт» (фиксирующих результаты на момент составления) и «маршрутных карт» (своеобразной программы действия) развития профессиональной мобильности; изучения продуктов деятельности учителей; индивидуализированных опросов учителей, бесед с ними. В целом за три года в исследовании было задействовано около 600 специалистов сферы общего образования, среди них директора и заместители директоров общеобразовательных организаций, учителя-предметники средней и старшей ступеней обучения, учителя начальных классов.

Рассматривая вслед за В.И. Загвязинским и Т.А. Строковой фактор как внутреннюю причину, источник, движущую силу развития и совершенствования процессов и объектов [3] в ходе исследования выявлены внешние и внутренние факторы объективного и субъективного характера, которые влияют на развитие внутрипрофессиональной мобильности учителей. Для их описания и представления воспользуемся, предварительно модифицировав, факторной моделью, предложенной М.А. Лариной [5, с. 56 – 57].

На процесс развития внутрипрофессиональной мобильности учителя оказывают влияние три группы факторов: макро-, мезо- и микрофакторы.

Макрофакторы – факторы социально-правового и социально-экономического характера, связанные с государственной политикой в области образования (законодательные изменения в сфере образования, обуславливающие серьезные системные изменения в образовании в целом и педагогической деятельности, в частности (стандартизация (в т.ч. принципиально иное понимание образовательных стандартов и их фундаментальная методологическая

переработка), информатизация и дифференциация (в т.ч. профилизация старшей ступени) образования); оптимизационные процессы в системе образования страны; изменение профессии – расширение/модификация спектра направлений подготовки и видов профессиональной деятельности, повышение или понижение ее престижа в обществе, вызванные научно-техническими и социально-экономическими предпосылками;

Мезофакторы – факторы, связанные с региональными особенностями территории и особенностями региональной образовательной политики:

– факторы объективного социально-экономического характера (географическое положение региона; плотность населения; удаленность от столицы и крупнейших научных центров страны; потребности регионального рынка труда; средняя заработная плата педагогических работников и др.);

– факторы объективного социально-культурного характера (развитая культурно-образовательная среда (или система сред); функционирование научных центров; качественный кадровый потенциал, в частности доля лиц с высшим образованием, задействованных в системе общего образования; развитая система профессионально-педагогических сообществ; обоснованность и рациональность оптимизационных мероприятий в региональной системе образования; наличие профильных образовательных организаций высшего образования, их статус, кадровый потенциал, спектр направлений и профилей подготовки педагогических кадров в данных вузах и качество образования в них; наличие образовательных организаций, имеющих лицензию на реализацию программ дополнительного образования (в т.ч. программ переподготовки и программ повышения квалификации по педагогическим направлениям подготовки).

Микрофакторы – факторы, связанные с личностными качествами, профессиональной активностью и непосредственными условиями работы учителя:

– факторы объективного организационно-потенциального характера (тип и вид общеобразовательной организации, в которой осуществляется профессиональная деятельность; ее статус, финансово-материальное состояние и обеспечение современной материально-технической базой; наличие развивающей профессионально-личностной среды [1];

социальное партнерство – уровень связей с высшими учебными заведениями, реализующими программы высшего и дополнительного образования по педагогическим направлениям подготовки, с институтами развития образования, с передовыми общеобразовательными организациями, имеющими инновационный потенциал и демонстрирующими высокие образовательные результаты);

– факторы объективного социально-индивидуального характера (социальное происхождение; тип и вид учебного заведения, в котором получено образование; специализация и/или направленность полученного образования; разносторонность имеющегося опыта профессиональной деятельности; профессиональная пригодность);

– факторы субъективного социально-индивидуального характера, связанные с внутренней мотивацией и технологической готовностью учителя к профессиональной адаптации и непрерывному профессиональному

саморазвитию и самосовершенствованию в меняющихся условиях осуществления профессиональной педагогической деятельности (профессиональные намерения, профессиональная активность (степень сознательности, ответственности), профессиональные интересы, профессиональная направленность личности, профессиональная обучаемость, наличие профессионально значимых личностных качеств).

Предложенная совокупность факторов развития профессиональной мобильности учителя не исчерпывает перечень всех возможных факторов, однако является достаточной для разработки и проектирования моделей развития профессиональной мобильности учителей, как работающих в современной школе, так и тех, кому предстоит начать профессиональную деятельность в скором времени – студентов педагогических направлений и профилей подготовки. Разработка и апробирование данных моделей – перспектива исследования.

Литература:

1. Гильмеева Р.Х., Политковская Р.Г. Технологическое обеспечение формирования развивающей профессионально-личностной среды учителя в начальной школе // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2015.-№ 4. - С. 22-25.

2. Дворецкая Ю.Ю. Психология профессионально мобильной личности: дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2007. - 147 с.

3. Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. – Тюмень, 2011. – 176 с.

4. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Чебоксары, 2008. – 46 с.

5. Ларина М.А. Профессиональное воспитание будущего учителя физики в образовательном процессе университета: дис. ... канд. пед. наук. – Елец, 2002. – 147 с.

6. Меркулова Л.П. Формирование профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Самара, 2008. – 40 с.

7. Никитина Е.А. Функциональное значение профессиональной мобильности в подготовке специалиста // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. - 2006. - № 2. - С. 34-38.

8. Шпакина И.Г. Развитие компетентности руководителей школ в вопросах управления персоналом в муниципальной системе образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2007. – 34 с.

Сведения об авторах:

Карпачева Ирина Анатольевна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, директор института психологии и педагогики Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, e-mail: ikar1971@yandex.ru

Data about the author:

I. Karpachyova (Yelets, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor, director of Institute of Psychology and Pedagogy of Bunin Yelets State University, e-mail: ikar1971@yandex.ru

УДК378.2

СИСТЕМА ПРИНЦИПОВ И ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ САМОРАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.А. Вековцева

Аннотация. В статье представлена система принципов и закономерностей саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности, которая образует теоретическую основу данного процесса. Принципы и закономерности определены на основе методологических подходов и направлены на исследование всех структурных элементов саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности. Система принципов представлена тремя подсистемами: общеидеологические, общепедагогические и специфические, построенные на основе выделенных методологических подходов.

Ключевые слова: преподаватель вуза, саморазвитие, культурно-досуговая деятельность, методологические основания, принципы, закономерности.

SYSTEM OF PRINCIPLES AND OBJECTIVE LAWS OF SELF-DEVELOPMENT OF UNIVERSITY LECTURER IN CULTURAL AND LEISURE ACTIVITIES

T. Vekovtseva

Abstract. The article presents the principles and the laws of self-development of teachers of high school in the cultural and leisure activities, which forms theoretical basis of this process. The principles and laws are defined on the basis of methodological approaches and focused on the study of the structural elements of the self-development of high school teachers in the cultural and leisure activities. The system consists of three subsystems principles: ideologic, pedagogical and specific that are based on the selected methodological approaches.

Keywords: high school teacher, self-development, cultural and leisure activities, methodological bases, principles, laws.

С целью разработки праксиологической концепции саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности необходимо определить теоретическую основу, которая может быть представлена системой принципов и закономерностей исследуемой деятельности. Проектируемая система призвана обеспечить теоретико-методологическую основу для реализации процесса саморазвития и обозначить направления и взаимосвязь теоретических положений концепции саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности с реальной практикой высшей школы.

Анализ позиций ученых-педагогов и ученых-философов по вопросу соотношения и содержания закономерностей и принципов показал, что отличие в данных подходах заключается в следующем: философы делают выводы от теории к практике, а педагоги – от практики к теории, но самое главное в данном случае, что ученые всегда связывают теорию с практикой [3; 7]. При таком подходе для нашего исследования основополагающей является позиция философов, согласно которой принципы призваны определять направленность

и концептуальность саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности, а также направлять данную деятельность на восполнение внутренних ресурсов и потенциала преподавателей.

Придерживаясь позиции М.А. Ариарского [1], в своем исследовании мы выявили три группы принципов саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности: общеидеологические, общепедагогические и специфические.

В частности, группа общеидеологических принципов представлена принципом оптимального сочетания энтропии и негэнтропии саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности. Указанный принцип выявлен на основе системно-синергетического подхода как методологического основания нашего исследования. Суть данного принципа состоит в том, что культурно-досуговая деятельность взрослого, самодостаточного человека обладает энтропийными характеристиками. В реальной жизни при всех энтропийных проявлениях можно обнаружить и негэнтропийные проявления как в личностном и социальном

саморазвитии, так и в культурно-досуговой деятельности преподавателей вуза.

Группа общепедагогических принципов представляет собой принципы внешнего влияния (содействия) на саморазвитие преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности. Группа специфических принципов

в нашем исследовании представлена принципами саморазвития преподавателей. С учетом методологических оснований процесса саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности, общепедагогические и специфические принципы представлены в таблице 1.

Таблица 1. - *Общепедагогические и специфические принципы саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности*

Методологические подходы	Общепедагогические принципы	Специфические принципы
Праксиологический	Принцип эффективности деятельности Принцип фасилитации	Активности Целеполагания Диалогичности Эмоциональной саморегуляции
Акмеологический	Принцип развития Мотивационной обусловленности	Субъектности Интереса
Социокультурный	Принцип культуротворчества	Творческой самодеятельности

Принцип эффективности деятельности демонстрирует, что личностная эффективность будет проявляться в развитии способностей, личностных качеств, физических и психических сил; социальная эффективность – в развитии коммуникативных способностей, умений и навыков, в обогащении культуры общества; педагогическая эффективность – в ускорении развития личности.

Принципы активности и целеполагания органично входят в принцип эффективности. В деятельности преподавателя возможно выявить постановку целей двух уровней: цели ректората (деканата, кафедры), общества, государства и личные цели. Достижение целей всегда сопровождается активностью субъекта деятельности.

Принцип фасилитации [2] основан на том, что фасилитация – особый вид общения, рождающий позитивные мотивы, помогающие осуществлять деятельность творчески, ориентируясь на идеал и имеющиеся возможности. Фасилитация саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности включает аспекты помощи, совета, рекомендаций по совершенствованию эмоциональной саморегуляции.

В общепедагогический принцип фасилитации включены специфические принципы диалогичности и эмоциональной саморегуляции.

Принципы диалогичности демонстрирует, что именно в процессе диалога выясняется отношение преподавателей к определенной деятельности; выявляется личностная позиция;

создается атмосфера доброжелательности, открытости и взаимопонимания.

Принцип эмоциональной саморегуляции основан на «регулировании или контроле человеком собственных эмоциональных состояний с помощью своих усилий» [5, с. 156]. Очевидно, что саморегуляция своих эмоциональных состояний должна осуществляться человеком с позиции перевода эмоций в конструктивное русло. Результатом такого перевода является такое качество личности как стрессоустойчивость, которое является одним из основных в профессиональной деятельности преподавателей.

Принцип развития [11] основан на двух подходах: первый – психологический, который ориентируется на то, что есть в человеке и что нужно развить в нем; второй – педагогический, который ориентируется на то, что и как необходимо сформировать в личности в соответствии с требованиями социума. Кроме того, развитие происходит и закрепляется в соответствующих действиях, поступке.

Принцип мотивационной обусловленности саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности основан на том, что мотивы саморазвития человека связаны с потребностями в самореализации, в раскрытии своих способностей и компетенций [6]. Кроме того, эмоции представляют собой итоговую фазу мотивации, её результат [8]. Одной из функций культурно-досуговой деятельности является пробуждение позитивных эмоций.

Принцип субъектности предполагает рассматривать субъекта как активного, действующего человека, который конструирует собственное бытие через познание и деятельность [8]. Целесообразно объединить два принципа «развития» и «субъектности» в один – принцип развития субъектности. Данный принцип способствует развитию позитивного отношения к культурно-досуговой деятельности, стимулированию рефлексивных процессов, самоорганизации культурно-досуговой деятельности.

Принцип интереса единодушно признан учеными одним из важнейших принципов культурно-досуговой деятельности [1]. В нашем исследовании данный принцип рассматривается как часть мотивационной обусловленности исследуемого процесса.

Принцип культуротворчества отражает активную деятельность человека в культуре. Данный принцип тесно связан с принципом восхождения к культуре [10, с. 141], согласно которому в человеке возникает потребность в духовном росте и прогрессивном развитии. В нашем исследовании этот принцип обуславливает духовное развитие преподавателей и отражает их миссию – являться «духовным центром, проводником культурных завоеваний» [9, с. 92].

Принцип творческой самостоятельности направлен на развитие у преподавателей креативности, инициативности, самостоятельности. Именно самостоятельное творчество способствует становлению человека как субъекта своей жизнедеятельности, как творца истории и культуры.

Общеидеологическим и общепедагогическим принципам соответствуют три группы закономерностей: внешние закономерности обусловленности, внутренние атрибутивные закономерности и внутренние закономерности эффективности.

Закономерности принципа оптимального сочетания энтропии и негэнтропии:

1) внешние закономерности обусловленности – *энтропийное равновесие*, которое проявляется в том, что для каждого человека степень его свободы и внешней организованности при осуществлении культурно-досуговой деятельности будет разной.

2) внутренние атрибутивные закономерности проявляются в том, что *прогрессивное развитие обуславливает*

увеличение негэнтропии, что способствует сокращению энтропии. Неопределенность системы уменьшает введение негэнтропийных процессов. Развитие останавливается, когда система допускает слишком много энтропии.

3) внутренние закономерности эффективности связаны с тем, что *культурно-досуговая деятельность является сдерживающим фактором проявления энтропии в развитии человека*. Большое постижение культуры предполагает больше правил поведения в обществе, что является определенным сдерживающим фактором в проявлениях деструктивных аспектов поведения.

Принцип развития субъектности обуславливает три закономерности:

1) Внутренние закономерности эффективности проявляются в том, что *внутренние ресурсы требуют постоянного обновления и развития*. Внутренние ресурсы представляют собой запас автономии (субъектности). Все живое постоянно изменяется, кроме того, изменяется окружение человека, поэтому, если человек не развивается, то он деградирует.

2) Внешние закономерности обусловленности демонстрируют то, что *источники саморазвития находятся во внешней среде (социуме, окружающем мире)*. Данная закономерность связана с отношением человека к окружающему миру: враждебное, агрессивное отношение – истощает внутренние ресурсы, забирая энергию и силы, и наоборот, позитивное отношение к окружающему миру придает внутренним ресурсам силу и энергию.

3) Внутренние атрибутивные закономерности показывают, что *внутренние и внешние ресурсы развития взаимообусловлены*: утрата внешних ведет к утрате внутренних, а обогащение внешних ресурсов ведет к постепенному усилению внутренних.

Принцип эффективности деятельности позволяет зафиксировать следующие закономерности:

1) Внутренние атрибутивные закономерности, т.е. *отношение преподавателей к саморазвитию в культурно-досуговой деятельности детерминировано социальными ожиданиями*. В таком случае можно утверждать, что социальные ожидания являются фактором успешного саморазвития в культурно-досуговой деятельности преподавателей вуза.

2) Внутренние закономерности эффективности демонстрируют, что *эффективность личностного и социального саморазвития преподавателей прямо пропорционально количеству освоенных и выполняемых видов культурно-досуговой деятельности*. Кроме того, согласно теории деятельности человек развивается только в деятельности, следовательно, чем больше видов культурно-досуговой деятельности выполняет человек, тем эффективнее его личностное и социальное развитие.

3) Внешние закономерности обусловленности отражают *преобладание коллективных активных форм в культурно-досуговой деятельности, которые предопределяет успешность развития личностных качеств преподавателей*. Иными словами, если творческая деятельность преподавателей осуществляется в коллективе, во взаимодействии, в общении, то происходит ресоциализация личности в данном коллективе, что и предполагает развитие личностных качеств.

Принцип фасилитации определяет следующие закономерности:

1) Внешние закономерности обусловленности раскрываются через *продуктивность фасилитационного консультирования, зависящего от взаимной активности партнеров общения* [4]. Ученые определяют фасилитационное консультирование как субъект-субъектное взаимодействие, обеспечивающее совместный личностный рост как консультанта, так и консультируемого.

2) Внутренние атрибутивные закономерности представлены *системой исходных представлений (информационный ресурс) о возможностях саморазвития в культурно-досуговой деятельности, которая может трансформироваться у преподавателей вуза с помощью внешнего влияния*. Наша позиция заключается в том, что такое влияние должно осуществляться в мягких формах, таких как: личный пример, приглашение к участию, обращение за помощью в организации чего-либо.

3) Внутренние закономерности эффективности отражены через *групповое выполнение культурно-досуговой деятельности, что повышает эффективность её когнитивных, социализирующих, гедонистических и коммуникативных функций*. Данная закономерность представлена такими

эффектами, как: социальная фасилитация (активизация культурно-досуговой деятельности); групповая идентичность (принадлежность к определенной группе); синергия (совместная деятельность и групповая эффективность); подражание (механизм групповой интеграции).

Принцип мотивационной обусловленности позволил выделить следующие закономерности:

1) Внутренние закономерности эффективности предполагают *усиление внешних стимулов привлечения к культурно-досуговой деятельности, что не всегда увеличивает силу мотивов преподавателей*. Данная закономерность установлена эмпирическим путем.

2) Внешние закономерности обусловленности направлены на *стимулирование появления положительных эмоций, которое усиливает внутренние мотивы выполнения деятельности преподавателями*. Позитивные эмоции у человека вызывают различные меры поощрения: похвала, публичное признание заслуг, одобрение и т.п., при этом недопустимы методы наказания преподавателей.

3) Внутренние атрибутивные закономерности отражают *отношение к культурно-досуговой деятельности как средству саморазвития, которое зависит от мировоззрения и жизненной философии преподавателей*. При таком подходе активизация культурно-досуговой деятельности преподавателей вуза должна быть тесно взаимосвязана с мировоззрением преподавателей.

Принцип культуротворчества реализуется через следующие закономерности:

1) Внешние закономерности обусловленности реализуются в *культуротворческой среде вуза, которая задает вектор саморазвития преподавателей*. Обобщая идеи ученых, мы рассматриваем культуротворческую среду как среду предопределяющую развитие и саморазвитие преподавателей.

2) Внутренние закономерности эффективности отражают *полисистемность культурно-досуговой деятельности и обуславливают возможность моделирования индивидуальных траекторий саморазвития преподавателей*. Во взаимодействии может выстраиваться индивидуальная траектория

саморазвития преподавателей с учетом интересов всех сторон взаимодействия.

3) Внутренние атрибутивные закономерности показывают, что культурно-досуговая деятельность обеспечивает восстановление и пополнение личностных ресурсов преподавателей. К личностным ресурсам относятся физические, духовные, интеллектуальные и социальные ресурсы преподавателей. Все перечисленные ресурсы могут пополняться в процессе культурно-досуговой деятельности.

Таким образом, нами представлена система принципов и закономерностей саморазвития

преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности.

В заключении отметить, что методологические подходы и соответствующие им принципы и закономерности направлены на исследование всех структурных элементов саморазвития преподавателей вуза в культурно-досуговой деятельности: мотивация, ценностные ориентации, рефлексия, способности к саморазвитию, знание себя, технологий и методов саморазвития, волевые качества личности.

Литература:

1. Ариарский М.А. Культура досуга как предмет педагогики и прикладной культурологии // Педагогические и рекреационные технологии в современной индустрии досуга. - Киев. - 2004. Режим доступа: http://tourlib.net/statti_tourism/ariarskij.htm

2. Данилюк А.Я. Принцип культурогенеза в образовании // Педагогика. - 2008. - № 10. - С. 7–10.

3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. - М.: Академия, 2008. - 127 с.

4. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. – Екатеринбург, 1999. - 130 с.

5. Изард К.Э. Психология эмоций (The Psychology of Emotions). - СПб.: Питер, 2009. – 464с.

6. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. - СПб.: Евразия, 1999. - 478 с.

7. Подповетная Ю.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. - Челябинск. - 2012. - 400 с.

8. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. - СПб.: Питер, 2003. - 512 с.

9. Рубинштейн М.М. Проблема учителя // Под ред. В.А. Сластенина. - М.: Академия, 2004. - 324 с.

10. Творчество Жизни. - Могилев: УПКП «МОУТ». - 2010. - 159 с.

11. Философская Энциклопедия в 5-ти т. - М.: Советская энциклопедия // Под редакцией Ф.В. Константинова. – 1960-1970.

Сведения об авторе:

Вековцева Татьяна Александровна (г. Челябинск, Россия), кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры «Маркетинговые коммуникации» Южно-Уральского государственного университета, e-mail:vek73@mail.ru

Data about the author:

T. Vekovtseva (Chelyabinsk, Russia), candidate of art criticism, docent, associate professor at Department of Marketing Communications, South Ural State University, e-mail:vek73@mail.ru



УДК 316.776.34

ТРЕНИНГ КАК ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Н.А. Ореховская

Аннотация. В статье дается анализ тренинга как формы обучения в высшей школе. Тренинг в учебном процессе направлен на развитие личности будущего профессионала, на формирование элементов его будущей профессиональной деятельности. Автор предпринимает попытку ответить на два основных вопроса: что мы понимаем под тренингом и, каким образом, данная форма может быть внедрена в образовательный процесс.

Ключевые слова: тренинг, социальная коммуникация, образование, формы обучения.

TRAINING AS A FORM OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION

N. Orekhovskaya

Abstract. The article analyzes training as a form of learning in higher education. Training in the educational process aimed at personal development of the future professional, the formation of the elements of his future career. The author attempts to answer two basic questions: what do we mean by training and how this form can be introduced into the educational process.

Keywords: training, social communication, education, tuition.

Тренинг как форма обучения существует уже более 60 лет, но активно обращаться к нему как к форме обучения студентов стали совсем недавно. Наиболее «продвинутые» преподаватели стремятся, чтобы их студенты не только получили новые знания, но и совершенствовали навыки их применения, получили профессиональную и психологическую подготовку, которую невозможно получить на лекциях и семинарах. Тренинг в учебном процессе направлен на развитие личности будущего профессионала, на формирование элементов его будущей профессиональной деятельности.

Наблюдения показывают, что словарный запас студентов ограничен, речь подавляющего большинства однообразна и изобилует жаргонизмами, а даваемые оценки находятся в «черно-белой» плоскости, это свидетельствует об отсутствии аналитического мышления. Студенты часто не способны обсуждать и высказываться по вопросам современной политики, философским проблемам, пытаюсь свести глобальные вопросы к бытовым проблемам. В итоге происходит примитивизация не только учебного материала, но и мировоззрения молодого человека в целом, что не может не сказываться самым негативным образом на способности стратегически мыслить в сфере профессиональной деятельности, а значит и на востребованности и конкурентоспособности на рынке труда [4, с.135].

Тренинг—это не только получение новых знаний и совершенствование навыков, но и

возможность понять причины успеха одних и неудачи других при приеме на работу, в карьерном росте, в управлении. Профессиональный успех складывается из множества компонентов и тренинговая технология —одна из форм, которая может помочь студенту изменить свой настрой, свое отношение к учебе и прийти к пониманию необходимости самообразования.

Для анализа тренинга как формы обучения в высшей школе необходимо ответить на два основных вопроса: во-первых, что мы понимаем под тренингом, во-вторых, каким образом данная форма может быть внедрена в образовательный процесс.

Понятие «тренинг» имеет множество трактовок. Данный термин происходит из английского языка ('train', 'training') и в русском переводе имеет следующий ряд значений: воспитание, обучение, подготовка, тренировка, дрессировка [9, с.65]. Единой классификации тренингов не существует.

Авторы технологии контекстного обучения дают следующую характеристику тренинга: «Тренинг в большей степени направлен на формирование умений. При этом предполагается, что содержательная часть умения уже освоена участником. Основной задачей тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор умений, изменяют в нужную сторону отношения к какому-либо процессу» [1]. Такое понимание тренинга не в полной мере соответствует определению формы организации обучения,

приведенному выше, не раскрывает полноты его признаков, что затрудняет разработку тренинговых занятий в процессе профессиональной подготовки.

В литературе по дидактике высшей школы тренинг также употребляется в контексте проблемы психологических основ работы преподавателя вуза, в одном из ее аспектов «Психология методов и средств обучения в вузе»: «Тренинг представляет совокупность групповых методов формирования умений и навыков самопознания, общения и взаимодействия людей в группе. Тренинг применяется как в целях формирования и совершенствования общей коммуникативной готовности личности, так и для выработки специфических коммуникативных навыков у представителей тех профессий, которые предполагают интенсивный контакт с другими людьми (преподаватели, руководители, врачи, тренеры и т.д.)» [6, с. 104]. Как видно и в этом понимании не воспроизводятся признаки формы организации обучения.

Так, например, с точки зрения Ю.Н. Емельянова, «...термин «тренинг»<...> должен использоваться для обозначения методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности, общением...» [3, с. 144].

По мнению Р. Уотермена тренинг представляет собой часть планируемой активности организации, направленной на увеличение профессиональных знаний и умений, на модификацию установок (социально-психологических установок) и социального поведения персонала способами, сочетающимися с целями организации и требованиями деятельности [2].

Нередко в научной литературе тренинг определяется как один из активных методов обучения. Так, Б.Д. Парыгин предлагает рассматривать тренинг как «...метод группового консультирования, активного группового обучения навыкам общения в жизни и обществе вообще: от обучения профессионально полезным навыкам до адаптации к новой социальной роли с соответствующей Я-концепцией и самооценкой участника тренинга...» [5].

Макшанов С.И. определяет тренинг как часть процесса движения информации от одного участника взаимодействия к другому [7].

Анализ предлагаемых в специальной психологической и педагогической литературе определений «тренинга» позволяет нам сделать

вывод о том, что на сегодняшний день не существует общепринятого определения понятия «тренинг» это позволяет достаточно широко его трактовать. Мы считаем, что применительно к процессу профессиональной подготовки тренинг можно рассматривать и как метод обучения, и как форму обучения.

Выделяют тренинги, направленные на развитие навыков саморегуляции, коммуникативные тренинги, тренинговые подходы, стимулирующие личностный рост, обучающие тренинги.

Обоснованием внедрения тренинговой формы организации процесса обучения в высшей школе является характеристика учебной деятельности усвоения действий студентами на различных уровнях. Рассматривая проблему проектирования образовательного процесса в высшей школе, В.Д. Чернилевский в работе «Дидактические технологии в высшей школе» указывает на четыре уровня учебной деятельности усвоения: I – знакомство, II – воспроизведение, III – умения и навыки, IV – творчество. Уровни усвоения «умения и навыки» и «творчество» предполагают тренировочные действия студентов, что определяет необходимость обращения к тренинговой форме организации обучения на данных этапах обучения [9]. Именно поэтому, по мнению автора, тренинг достаточно часто используется, при условии, что желаемый результат – это не только получение новой информации, но и отработка полученных знаний на практике.

Говоря о тренинге, как о форме обучения, необходимо отметить, что он не является заменой традиционных форм проведения занятий. Тренинг – это хорошее дополнение к профессиональному обучению, об этом необходимо помнить, составляя программу. Под профессиональным обучением мы имеем в виду передачу специализированных знаний, необходимых в конкретной сфере деятельности. Тренинги же необходимо включать в программу после освоения студентом теоретического курса или ближе к завершению профессионального обучения. Но максимальная эффективность от этого активного метода обучения, на наш взгляд, будет достигнута при проведении цикла тренингов, которые проходят с определенной периодичностью. Такая система позволит с максимальной пользой обеспечить образовательный процесс, как с точки зрения накопления теоретических знаний, так и с точки зрения получения и отработки совершенствования навыков.

Преимущество применения таких активных методов обучения заключается в том, что преподаватель имеет возможность организовать коллективную работу студентов во время занятия, в которой складываются и получают развитие и навыки профессионального общения, и мышления, углубляется рефлексия. Организованное взаимодействие студентов с преподавателями и друг с другом предполагает постоянную самооценку и самоконтроль. Группа становится средством развития индивидуальности студентов, обеспечивает активизацию их деятельности независимо от

субъективных желаний участвовать в процессе обучения. Активные методы обучения повышают степень мотивации и эмоциональности обучающихся, обеспечивают прямые и обратные связи по взаимодействию обучаемого с преподавателем и друг с другом. Такие методы развивают умение анализировать конкретную ситуацию и выбирать наиболее рациональные способы деятельности путем сравнительной оценки различных ее вариантов, что является важным условием решения поставленных в процессе обучения задач.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие.- М.: Высш. шк., 1991.
2. Герасимов В.В., Минина Л.С., Васильев А.В. Управление инновационным потенциалом производственных систем: Учебное пособие В.В. Герасимов, Л.С. Минина, А.В. Васильев. Новосиб. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Новосибирск: НГАСУ, 2003.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: ЛГУ, 1985. – 167 с.
4. Ореховская Н.А. Об общей культуре первокурсника технического вуза//Высшее образование в России. – 2014. - №3. - С.135-139.
5. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. - СПб.: ИГУП, 1999. - 592 с.
6. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 354 с.
7. Хрящева Ю.Н., Макшанова С.И., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге.- Изд-во: Речь, 2006. - ДОС
8. Чернилевский В.Д. «Дидактические технологии в высшей школе». - ЮНИТИ, 2002.
9. Шутьков С.А. Вопросы совершенствования активного и интерактивного обучения в высшей школе//Ученый совет, 2015. - №1-2.- С.65-71.

Сведения об авторе:

Ореховская Наталья Анатольевна (г. Москва, Россия), доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социологии, проректор по научно-исследовательской работе Московского государственного гуманитарно-экономического университета, e-mail: orehovskaya@yandex.ru

Data about the author:

N. Orekhovskaya (Moscow, Russia), doctor of philosophy, docent, professor at Department of Sociology, vice-rector or research work of Moscow State University of Humanities and Economics, e-mail: orehovskaya@yandex.ru



УДК 378

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ СЕТЕВЫХ КОММУНИКАЦИЙ

М.В. Кручинин, Г.А. Кручинина

Аннотация. В статье рассматривается экспериментальное исследование по взаимодействию участников проектной деятельности с применением сетевых коммуникаций при изучении гуманитарных дисциплин (правоведения, психологии и педагогики) для формирования общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза. Нами представлены результаты экспериментального исследования и их анализ. Материалы статьи представляют практическую ценность для исследователей в сфере высшего образования, преподавателей вузов.

Ключевые слова: информатизация образования, метод проектов, информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), сетевые коммуникации, общекультурные и профессиональные компетенции.

INTERACTION OF PARTICIPANTS OF PROJECT ACTIVITIES AT THE UNIVERSITY WITH NETWORK COMMUNICATIONS

M. Kruchinin, G. Kruchinina

Abstract. The article deals with an experimental study on the interaction of participants in the project activities with the use of network communications in the study of humanities (Law, psychology and pedagogy) to form a common cultural and professional competence of students of high school. We present experimental results and their analysis. Article submissions are of practical value to researchers in the field of higher education and university teachers.

Keywords: informatization of education, project-based learning, information and communication technologies (ICT), network communications, general cultural and professional competence.

Общество предъявляет новые требования к путям приобретения и передачи знаний и той роли, которую играет образование в этих процессах. На первый план выходит задача принципиально нового конструирования содержания и организации усвоения учебного материала, коммуникативной деятельности преподавателя и студентов, студентов между собой, их репродуктивной и творческой работы с применением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Применение информационных и коммуникационных технологий в образовании изначально рассматривалось в контексте следующих двух направлений – увеличение доступности образования с помощью дистанционных форм обучения и повышение качества образования посредством изменения содержания, форм, методов и средств. Создание и развитие новых средств информационных и коммуникационных технологий, в том числе средств сетевых коммуникаций создало принципиально новую ситуацию в работе с информацией. Реализуется возможность активизировать не только когнитивную деятельность студентов, но и коммуникативную, порождая дополнительную мотивацию учения, позволяя не только индивидуализировать обучение, но и делать его коллективным. В

Федеральных целевых программах «Электронная Россия» (2002 – 2010), «Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации», «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» акцентируется необходимость внедрения в систему высшего образования современных информационных и коммуникационных технологий, которые способствуют повышению его качества, доступности и конкурентоспособности [4, 10, 11].

Знания, умения и опыт использования новых средств информационных и коммуникационных технологий, в том числе сетевых коммуникаций, являются приоритетными в профессиональной деятельности преподавателя. Применение сетевой коммуникация (взаимодействия преподавателей и студентов, взаимодействие студентов между собой) – это необходимая составляющая учебно-познавательной деятельности студентов в условиях информатизации образования. Она требует постоянного роста профессионализма преподавателя вуза. Интенсивное развитие информационных и коммуникационных технологий, в частности, возникновение и развитие новых сервисов сети Интернет, таких

как Web.2.0, создало условие для переноса проектной деятельности в сеть Интернет [1].

Метод проектов, как один из проблемных методов, является лучшим способом интеллектуального развития студентов. Учебный проект может выполняться индивидуально, но чаще и наиболее эффективно он используется в совместной групповой деятельности. Использование метода проектов способствует решению целого ряда образовательных задач: научить студентов самостоятельному критическому мышлению и умению работать с информацией; научить размышлять, опираясь на знание фактов, делать обоснованные выводы; принимать самостоятельные аргументированные решения; работать в команде, выполняя разные социальные роли [2, 4, 5, 7].

Ранее нами были проведены исследования по формированию общекультурных и профессиональных компетенций студентов вуза при изучении гуманитарных дисциплин (правоведения, психологии, педагогики, иностранного языка и др.) в условиях информатизации образования с использованием метода проектов, акцент в которых был сделан на дидактических аспектах учебно-познавательной деятельности [3, 5, 6, 8 и др.]. В данном исследовании основное внимание мы уделяли на коммуникации участников образовательного процесса. Взаимодействие студентов в микрогруппах, студентов и преподавателя осуществлялась с применением разнообразных сервисов сети Интернет (сетевых, социальных сервисов, сервисов Веб 2.0): электронной почты, блога, скайпа, смартфона, «в Контакте». Сложность организации коммуникативной деятельности состояла в том, что многие студенты испытывали затруднения при работе с сервисами Веб 2.0, поскольку либо слабо владели умениями их использования, либо имели только некоторые представления. Педагог помогал тем из студентов, кто проявлял желание применять их в проектной деятельности при изучении конкретной учебной дисциплины.

Целью нашего исследования была экспериментальная проверка отношения будущих бакалавров различных направлений подготовки (технического, естественно-научного) к взаимодействию участников проектной деятельности в вузе с применением сетевых коммуникаций в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Исследование по взаимодействию участников проектной деятельности в условиях

использования сетевых коммуникаций проводилось на базе: одного из технических факультетов Волжского государственного университета водного транспорта (судоводительского) при изучении учебной дисциплины «Правоведение» ($n = 76$); химического факультета Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского ($n = 42$) при изучении учебной дисциплины «Психология и педагогика» в 2014/2015 учебном году.

Мы считаем, что формирование общекультурных и профессиональных компетенций будущих бакалавров станет более эффективным, если в процессе учебно-познавательной деятельности студентов в вузе будет использован потенциал не только активных методов обучения, в том числе метода проектов, но и новых видов информационных и коммуникационных технологий, как педагогических инноваций.

Нами проведено исследование по проверке эффективности использования проектной деятельности с применением современных информационных и коммуникационных технологий при формировании педагогических компетенций бакалавров по направлению подготовки 020100 Химия, готовящихся к научно-исследовательской и педагогической деятельности. При изучении учебной дисциплины «Психология и педагогика» формируются профессиональные компетенции: понимание сущности и социальной значимости профессии, основных перспектив и проблем, определяющих педагогическую область деятельности (ПК-1); принципов построения педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях (ПК-10); принципов построения педагогической деятельности в общеобразовательных учреждениях (ПК-10); владение методами отбора материала для теоретических занятий и лабораторных работ (ПК-11); получение опыта педагогической деятельности и знакомство с основами управления процессом обучения в общеобразовательных учреждениях (ПК-12); развиваются общекультурные компетенции – умение работать с компьютером на уровне пользователя и способность применять навыки работы с ним как в социальной сфере, так и в области познавательной и профессиональной (в данном случае – педагогической) деятельности (ОК-8); умение работать в коллективе, готовность к сотрудничеству с коллегами (ОК-14) [4, 9]. Более эффективное формирование вышеуказанных профессионально-

педагогических и развитие общекультурных компетенций в условиях отсутствия в учебных планах педагогической практики студентов в общеобразовательных учреждениях возможно лишь при применении в курсе «Психология и педагогика» активных методов обучения, и как основного из них – метода проектов с использованием современных информационных и коммуникационных технологий.

Профессиональный стандарт педагога предъявляет новые требования к его ИКТ-компетентности (общепользовательской, общепедагогической и предметно-педагогической) [8]. Так, общепедагогический компонент ИКТ – компетентности педагога, предполагает умение организовывать образовательный процесс, при которой обучающиеся систематически в соответствии с целями образования: ведут деятельность и достигают результатов в открытом контролируемом информационном пространстве, следуют нормам цитирования и ссылок (при умении преподавателя использовать системы антиплагиата), используют предоставленные им инструменты информационной деятельности и т.д.

Мы должны готовить студентов к навыкам поиска психолого-педагогической информации в сети Internet, дистанционному консультированию учащихся при выполнении заданий, организации и проведении групповой деятельности в телекоммуникационной среде. Этому в большей степени будут способствовать знания и умения, полученные студентами при работе с сетевыми коммуникациями в процессе проектной деятельности при изучении психологии и педагогики.

В процессе формирования правовых компетенций у студентов технических направлений подготовки в процессе изучения учебной дисциплины «Правоведение» применялись: лекции-визуализации; работа в компьютерном классе с программами по праву, правовыми ресурсами сети Интернет; семинарские занятия с представлением докладов в виде компьютерных презентаций, элементами деловых игр и т.п. Однако проектная деятельность с использованием сетевых коммуникаций была одной из приоритетных. Студентами разрабатывались конкретные темы проектов по правовой проблематике в соответствии с учебной программой по курсу «Правоведение». Ее результаты представлялись в виде электронных презентаций на семинарских занятиях по правоведению.

Некоторые из результатов проведенного нами экспериментального исследования, в частности, оценка студентами отдельных параметров применения сетевых коммуникаций в процессе проектной деятельности при изучении гуманитарных дисциплин, видов ИКТ, используемых в коллективной работе студентов по методу проектов, представлены в таблицах 1 и 2.

Студентами высоко оцениваются: необходимость применения сетевых коммуникаций в формировании общекультурных и профессиональных компетенций ($M_1 = 4,45$ балла; $M_2 = 4,36$ балла); применение сетевых коммуникаций в будущей профессиональной деятельности ($M_1 = 4,53$ балла; $M_2 = 4,62$ балла); желание в будущем использовать сетевые коммуникации в проектной деятельности ($M_1 = 4,55$ балла; $M_2 = 4,26$ балла). Несколько ниже они оценивают: представление об информации теме проекта в сети Интернет ($M_1 = 4,00$ балла; $M_2 = 4,03$ балла); опыт работы с информацией по теме проекта ($M_1 = 3,16$ балла; $M_2 = 3,21$ балла). При этом велик разброс оценок студентов при оценке опыта работы в сети Интернет. Статистически достоверно различие между желанием студентов работать по методу проектов с применением сетевых коммуникаций и реальными возможностями в настоящее время. Нет достоверных статистических различий между показателями студентов технических и естественнонаучных специальностей вуза по выделенным нами в исследовании параметрам.

В наибольшей степени студенты как технических, так и естественно-научных направлений подготовки использовали для нахождения необходимой информации возможности такого сервиса Интернет как WWW («всемирной паутины»). И, в сущности, это действительно так. WWW является одним из самых совершенных инструментов для работы в глобальной мировой сети Интернет. Коммуникация осуществлялась: в большей степени с помощью смартфона (52,6% и 60% соответственно), электронной почты (39,5 и 58% соответственно) и скайпа (15,8 и 12% соответственно); в меньшей степени с помощью использования блога (5,3 % и 10% соответственно) и социального сервиса «В контакте» (8% и 17% соответственно).

Более 82% студентов использовали 4 и более средств ИКТ в процессе изучения учебной дисциплины «Психология и педагогика» (микрогруппы студентов составляли 2 – 3 человека); 56% – при изучении учебной

дисциплины «Правоведение» (в данном варианте работы микрогруппы студентов были более крупными – 3 – 5 студентов и они в большей степени распределяли отдельные структурные компоненты проекта).

В оформлении результатов проектной деятельности использовались офисные технологии (MS Word, MS PowerPoint), сервисы Веб 2.0.

Таблица 1. - Оценка студентами отдельных параметров использования сетевых коммуникаций в процессе проектной деятельности

Оцениваемые параметры	Данные экспериментальных исследований				Достоверность различий	
	Бакалавры технических направлений подготовки (ВГУВТ)		Бакалавры естественно-научных направлений подготовки (ННГУ)			
	Среднее значение оценки (M ₁)	Стандартное отклонение	Среднее значение оценки (M ₂)	Стандартное отклонение		
Необходимость применения сетевых коммуникаций в формировании общекультурных и профессиональных компетенций	4,45	0,52	4,36	0,49	P > 0,05	
Применение сетевых коммуникаций в будущей профессиональной деятельности	4,53	0,6	4,62	0,41	P > 0,05	
Работа по методу проектов с применением сетевых коммуникаций:	в настоящее время	3,92	0,63	3,74	0,92	P > 0,05
	было бы желательно	4,55	0,69	4,26	0,53	P > 0,05
Представление об информации по теме проекта в сети Интернет	4,00	0,57	4,03	0,32	p > 0,05	
Опыт работы с информацией по теме проекта в сети Интернет	3,16	0,96	3,21	0,75	P > 0,05	

Примечание: M – 1 балл – min значение оценки, 5 баллов – max; p – достоверность по t-критерию Стьюдента

Таблица 2. - Виды ИКТ, используемые в коллективной работе студентов по методу проектов

Оцениваемые параметры		% студентов, использующих данный вид ИКТ	
		Бакалавры технических направлений подготовки (ВГУВТ)	Бакалавры естественнонаучных направлений подготовки (ННГУ)
Работа в сети Internet:	WWW	93,7	100
	e-mail	39,5	58
	Skype	15,8	12
	blog	5,3	10
	сетевые сервисы (В контакте)	8	17
MS Word		73,6	100
MS PowerPoint		76	100
Смартфон		52,6	60

Представление результатов проектной деятельности микрогрупп студентов осуществлялось на семинарских занятиях с демонстрацией полученных результатов с использованием компьютерных презентаций, разработанных по теме проекта моделей веб-сайтов с несколькими веб-страницами.

Студенты высоко оценивают: самостоятельный поиск материала и ознакомление со структурой проекта; умение отбирать необходимую и достаточную информацию; возможность самостоятельно и более полно разобраться в конкретной теме; возможность развития творческих навыков; формирование умений работать в команде –

взаимодействовать друг с другом, распределять обязанности в коллективной работе. Они отмечают, что полученные умения педагогически грамотно составлять презентации, модели веб-сайтов и выступать с ними перед студенческой аудиторией позволяют поделиться подготовленной информацией с коллегами в наиболее доступной для понимания форме, так как подготовленный в процессе проектной деятельности материал легче усваивается из-за его наглядного представления.

Использование информационных и коммуникационных технологий в учебно-познавательной деятельности студентов (подготовке рефератов, элементах деловых игр, создании веб-сайтов, презентаций, тестовых заданий и т.п.) способствует более эффективному формированию как общекультурных, так и профессиональных компетенций будущих бакалавров в вузе. Однако наибольший интерес вызывает использование сетевых коммуникаций в проектной деятельности в процессе изучения

гуманитарных дисциплин. Как мы отмечали ранее «студенты учатся работать в команде, поочередно выполняя то роль лидера, отвечающего за успех всего проекта, распределение заданий в группе, принятие окончательных согласованных решений, то роль исполнителей, умеющих слушать и слышать своих партнеров по команде, рассматривать альтернативные точки зрения, выполнять порученные задания. Помимо формирования профессиональных компетенций студентов, использование метода проектов позволяет параллельно формировать необходимые социальные компетенции, связанные с культурой общения в команде, организацией совместной деятельности по проекту» [7, с. 171]. При оценке своей работы, 100% студентов отметили, что они положительно относятся к работе по методу проектов с использованием сетевых коммуникаций, так как данный вид учебно-познавательной деятельности позволяет работать в коллективе, что в большей степени характерно для будущей профессии.

Литература:

1. Канянина Т.И., Степанова С.Ю., Шевцова Л.А. Сервисы ВЕБ 2.0 как технологическая основа сетевого проекта // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). - 2014. - № 12(44). - С. 125-144.

2. Кручинин М.В., Бутченко В.Н. Использование метода проектов при формировании правовых компетенций студентов неюридических направлений подготовки транспортного вуза в условиях информатизации образования // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. - 2015. - № 43. - С. 15-25.

3. Кручинин М.В., Кручинина Г.А. Формирование правовой компетенции студентов вуза с использованием метода проектов в условиях информатизации высшего профессионального образования // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2014. - № 1(16). - С. 107-111.

4. Кручинина Г.А., Кручинин М.В. Учебный проект как форма взаимосвязи аудиторной и внеаудиторной работы студентов при изучении гуманитарных дисциплин в условиях информатизации образования // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. - 2014. - № 3(35). - С. 169-176.

5. Кручинина Г.А., Михайлова Е.Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации высшего профессионального образования //

Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. - 2012. - № 4-1. - С. 26-33.

6. Кручинина Г.А., Быкова Ж.Б. Формирование психолого-педагогической компетентности студентов вуза с использованием средств информационных и коммуникационных технологий: Монография. - Нижний Новгород, 2009. - 256 с.

7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Академия, 2007. - 368 с.

8. Профессиональный стандарт Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/>.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 020100 Химия (квалификация (степень) «бакалавр»). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/1866>

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>

11. Шайхутдинова Г.А., Мухаметзянова Ф.Ш. Введение в профессиональную педагогику: учебно-методическое пособие / Г.А. Шайхутдинова, Ф.Ш. Мухаметзянова. – Казань, Издательство «Данис», 2014. - 152 с.

Сведения об авторах:

Кручинин Максим Владимирович (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры транспортного права, Волжский государственный университет водного транспорта.

Кручинина Галина Александровна (г. Нижний Новгород, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами, Национальный исследовательский университет, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, e-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru

Data about the author:

M. Kruchinin (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, associate professor at Department of Transport Law, Volga State Water Transport University.

G. Kruchinina (Nizhny Novgorod, Russia), doctor of education, full professor, professor at Department of Pedagogy and Educational Systems Management, National Research University, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, e-mail: galinakruchinina2009@rambler.ru.



УДК 378.1

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК СРЕДСТВО E-LEARNING ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Т.В. Семеновских

Аннотация. Автором описывается структура, функциональная спецификация электронного учебника по дисциплине «Педагогическая психология», приводится краткий экскурс в этап апробации. E-textbook имеет ярусное строение, при его разработке автор учитывал когнитивные особенности студентов заочной формы обучения: синкретность, фрагментарность, алогичность, ориентация на понятия меньшей степени общности. По результату эксперимента сделаны выводы об эффективности освоения дисциплины посредством авторского электронного учебника.

Ключевые слова: E-learning, технологии E-learning, электронный учебник (E-textbook), функциональная спецификация, игра-интерактив, текущий, рубежный, итоговый контроль.

E-TEXTBOOK AS MEANS OF E-LEARNING IN UNIVERSITY EDUCATION

T. Semenovskikh

Abstract. The author describes the functional specification of the electronic textbook on discipline "Pedagogical psychology", a brief excursion into the stage of testing. E-textbook has a tiered structure. In its development the author took into account the cognitive features of students of the correspondence form of training: concreteness, fragmentation, illogicality. At the conclusion of the experiment the conclusions about high and medium levels of learning using an electronic textbook.

Keywords: E-learning E-learning technologies, E-textbook, functional specification, game-interactive, current, boundary, final control.

Технологическое совершенствование обучающей среды вузов занимает важное место среди инновационных направлений развития образовательной системы. Сегодня происходит активное внедрение в образовательную среду технологии электронного обучения (E-learning) [5], базирующегося на использовании интерактивных, мультимедийных средств воздействия на обучающихся с целью формирования у них знаниевого, когнитивного компонента профессиональных компетенций. Технологии электронного обучения ориентированы на включение студентов в осознанное понимание содержания курсов (в зависимости от направления подготовки), креативное изучение и последовательное закрепление освоенного материала [2].

В целях активизации учебно-познавательной деятельности при использовании технологий E-learning нами комплексно применялись различные обучающие средства: информационные, экспертно-обучающие, тренажерные, интерактивные. E-textbook представляет учебно-методический комплекс, построение которого базируется на: 1) особенностях интеллектуальной сферы обучающихся, таких как: синкретность и фрагментарность познания, лабильность; 2) вариативности наглядности, визуального и слухового

подкрепления с частичной и полной трансляцией материала; 3) структурированности и системности информации; 4) возможности изучения материала в индивидуальном темпе; 5) тренаже в ходе решения головоломок, игр-интерактивов посредством инсайта. Контент учебника подобран таким образом, чтобы формировать у студентов когнитивный компонент, включающий в себя совокупность психолого-педагогических знаний, представляющих сведения из педагогики и психологии о сущности труда учителя, об особенностях педагогической деятельности и общения, личности учителя, о психическом развитии учащихся, их возрастных особенностях [3].

Спецификация E-textbook: Дидактический блок — содержит целеполагание курса, раскрывает его роль в структуре направления подготовки бакалавров.

Когнитивный блок — построен в традициях модульного обучения. Обучающие модули имеют ярусное строение (удобно при модернизации материала): категориальный аппарат (1-ый ярус); обзорная информация (2-ой ярус); первоисточники (3-ий ярус); навигационный аппарат (4-ый ярус).

Блок-функционал — включает в себя техническую информацию.

Структурирование образовательного

контента выполнено в соответствии с выбранной оболочкой (Microsoft LCDS), позволяющей ярусно помещать материал (разделы, главы, параграфы, списки, подзаголовки, схемы, таблицы) в соответствии с модулями дисциплины. Обзорная информация располагается вместе с категориальным аппаратом в виде гипертекстовых, медийных врезок.

Блок контроля усвоения качества информации — в электронном учебнике используется три вида контроля: 1) текущий контроль осуществляется как самоконтроль в виде контрольных заданий, реализованных в электронном учебнике; 2) рубежный контроль проводится по играм-интерактивам; 3) итоговый контроль дидактических тестов, представляет собой систему, обладающую факторами: содержательным составом тестовых заданий с нарастанием трудности.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Института психологии и педагогики (г. Тюмень). Ход внедрения электронного учебника происходил в течение учебного года 2014 – 2015 гг. В исследовании приняли участие 50 студентов заочной формы обучения, направлений подготовки «Педагогическое образование» (ПО) и «Психолого-педагогическое образование» (ППО). В экспериментальную группу вошли испытуемые со следующими особенностями когнитивной сферы [4]: конкретность; фрагментарность; ориентация на понятия меньшей степени общности; алогичность (тест Г.А. Берулавы «Дифференциальность – интегральность» [1]); именно с ними занятия проводились с использованием электронного учебника, в отличие от студентов, вошедших в контрольную группу.

Работа с экспериментальной группой включала несколько стадий:

1. Установочная стадия (длительность – 1 ак.ч.). Цель: освещение категориально-понятийного аппарата по проблеме E-learning обучения. Экспериментатор знакомил студентов с основной информацией по проблеме E-learning обучения с помощью вводной лекции – «Что такое E-learning?».

2. Организационная стадия (длительность – 0,5 ак.ч.). Цель: инструктирование студентов на работу с учебником. Студентам предоставлялся алгоритмический рисунок работы с учебником: проводился ознакомительный совместный (экспериментатор – студенты) тренаж по

работе с электронной оболочкой и тестированию достижений.

3. Основная стадия (длительность – 4,5 ак.ч.). Цель: формирование навыков самостоятельной работы с учебником, погружение в образовательную среду и как следствие приобретение знаний по курсу.

4. Стадия закрепления знаний (длительность – 2 ак.ч.). Цель: закрепление и вторичное осмысление ранее полученных знаний.

Студенты выполняли серию проверочных заданий, различной специфики, например, открытые и закрытые тесты с мгновенным подтверждением ответа, игры-интерактив с сортировкой, табличкой и карточками, позволяющие в он-лайн режиме закреплять материал в инновационной для студента форме, причем, данный тип заданий программой считался не пройденным до тех пор, пока студент правильно не отвечал. Игровой контент электронного учебника стимулирует студента на получение знаний.

5. Стадия контроля (длительность – 2 ак.ч.). Цель: формирование качества знаний по дисциплине. Стадия контроля соответствует рефлексивно-оценочному этапу исследования, на котором мы проверяли качество усвоения знаний студентами, с помощью теста достижений. При интерпретации результатов теста достижений мы опирались на следующую шкалу оценивания: «5» – 100-80% правильно выполненных заданий; «4» – 79 – 60%; «3» – 59 – 40%.

Успешность овладения студентами знаниями посредством авторского электронного учебника «Педагогическая психология» оценивалась с помощью диагностических срезов и итогового теста (рис.1). Полученные результаты свидетельствуют о высоком и среднем уровнях сформированности у студентов экспериментальной группы «когнитивного компонента». Проверка статистических различий в показателях испытуемых, обучающихся по учебнику и традиционно посещающих лекции и семинары осуществлялась с помощью расчета U-критерия Манна-Уитни и показала, что полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}$ (6,5), при $U_{\text{кр}} p \leq 0,01 = 7$, $p \leq 0,05 = 13$ находится в зоне значимости, данные проинтерпретированные после итогового тестирования также качественно различаются.



Рисунок 1. - Распределение студентов экспериментальной и контрольной групп в зависимости от результатов итогового теста достижений.

Таким образом, использование электронного учебника, интегрирующего технологии E-learning, в процесс обучения студентов-заочников, обладающих конкретностью, фрагментарность, алогичность когнитивной сферы будет эффективнее, если прибегнуть к представленной выше дидактической и функциональной спецификации.

Электронный учебник как средство формирования у студентов когнитивного компонента профессиональных компетенций можно использовать в преподавании различных курсов, при этом проблема существует только при проектировании содержания учебника, наполнении оболочки контентом. Последовательность описанных процедур (стадии внедрения) следует рассматривать как

опорные дидактические средства, обеспечивающие в совокупности движение субъекта обучения к заданным целям, посредством набора информационных, телекоммуникационных приложений, процессов, web-технологий, охватывающих весь спектр действий, начиная от поддержки процесса обучения, до доставки учебного контента студентам, самостоятельно осваивающим дисциплину. Рассмотренный опыт позволит преподавателю вуза не только использовать на занятиях адаптированные технологии E-learning, но и продвинуться по пути создания информационного общества в целом и реформирования системы образования в частности.

Литература:

1. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – С. 74-77.
2. Иванов В.Л. Электронный учебник: системы контроля знаний // Информатика и образование. – 2002. – № 1. – С. 71-81.
3. Семеновских Т.В. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2013. – 308 с.
4. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». - 2014. - № 5(24) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/105PVN514.pdf>
5. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара: Новая техника, 2006. – С. 7-9.

Сведения об авторе:

Семеновских Татьяна Викторовна (г. Тюмень, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», e-mail: semenovskikh.stv@ya.ru

Data about the author:

T. Semenovskikh (Tyumen, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of Developmental and Pedagogical Psychology of Tyumen State University, e-mail: semenovskikh.stv@ya.ru

УДК 378

ИНСТРУМЕНТЫ И АЛГОРИТМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Е.Н. Костров

Аннотация. В статье рассматриваются организационные аспекты педагогических инноваций в дистанционном обучении. Освоение инструментов представления и переработки информации, экспериментальное выявление наиболее продуктивных из них детерминирует продуктивность применения информационных технологий. Соответственно современный педагог, работающий в дистанционном обучении, должен осознанно и системно выбирать собственный инструментарий и совершенствовать алгоритмы его использования, а также приобщать к этой деятельности своих учеников. В статье рассмотрены адекватные инструменты и алгоритмы, применяемые для совершенствования продуктивности образовательной и профессионально-педагогической деятельности, а также вовлечение всех субъектов учебного процесса в принятие решений, способствующих развитию образовательного сообщества, осваивающего и совершенствующего определенный курс в дистанционной форме с учетом определения ближайших и отдаленных перспектив формирования наиболее востребованного опыта.

Ключевые слова: дистанционное обучение, инновации в обучении, педагогическая деятельность, информационно-образовательная среда.

INSTRUMENTS AND ALGORITHMS OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN DISTANCE LEARNING

E. Kostrov

Abstract. The article deals with the organizational aspects of pedagogical innovations in distance learning. Mastering tools views and information processing, experimental identification of the most productive of them determines the productivity of information technology. Accordingly, a present day educator who works in distance learning should consciously and systematically choose its own instruments and refine algorithms for its use, as well as to teach their students. The article deals with the appropriate tools and algorithms that are used to improve the productivity of educational and vocational-pedagogical activities as well as the involvement of all actors in decision-making, contributing to the development of the educational community, studying and improving a specific course in the distance form taking into account the definition of immediate and distant prospects of forming the most demanded experience.

Keywords: distance learning, innovations in education, pedagogical activity, information and education environment.

На современном этапе важно обеспечить конкурентоспособность образовательных услуг, предоставляемых в системе дистанционного обучения. На передний план обеспечения образовательных услуг выходят современные информационные коммуникационные технологии. Соответственно, проблемы развития и саморазвития информационной образовательной среды профессионального образования [1], не исследованные в полной мере, становятся ключевыми в обеспечении продуктивности дистанционной формы обучения. Теоретический и практический опыт дистанционного обучения в сфере профессионального образования позволяет выделить инструменты и алгоритмы, являющиеся основой компетенций, необходимых для реализации следующих функций: инновационной, информационной и исследовательской.

В сфере инновационной деятельности могут быть выделены компетенции, которые включают следующие знания, опыт и личностные качества. Здесь возникает потребность в применении инструментов для:

- выдвижения инновационной идеи;
- проектирования инновационного содержания и соответствующего ему процесса обучения;
- построения инновационного обеспечения образовательного процесса, обоснованного на научном и методическом уровне;
- продуктивного внедрения идей и инноваций, направленных на формирование личности студентов, ориентация которых нацелена на создание собственной инструментальной базы, способствующей изучению учебной программы.

В сфере информационной деятельности могут быть выделены компетенции, которые

включают следующие знания, опыт и личностные качества. Здесь возникает потребность в применении инструментов для:

- создания системы знаний базовых положений, способствующих совершенствованию создания и структурирования информации в дистанционном обучении;

- формирования опыта наполнения среды дистанционного обучения информацией, оптимально отвечающей требованиям к содержанию учебного материала;

- выбора адекватных форм и методов, способствующих освоению учебных модулей в информационной среде дистанционного обучения;

- организации продуктивного взаимодействия в информационной среде дистанционного обучения;

- развития инфраструктуры в информационной среде дистанционного обучения как системы инновационной организации образовательного учреждения.

В сфере исследовательской деятельности могут быть выделены компетенции, которые включают следующие знания, опыт и личностные качества. Здесь возникает потребность в применении инструментов для:

- обоснованного отбора полезных и продуктивных образовательных технологий;

- владения исследовательскими инструментами и освоение алгоритмов исследовательской деятельности;

- освоения и накопление опыта анализа достигнутых в дистанционном обучении результатов;

- совершенствования системы мониторинга, применяемой для исследовательской деятельности студентов;

- выбора критериев результативности и показателей качества учебного процесса;

- регулирования обратной связи и экспериментального обоснования коррекции стратегических и тактических целей обучения.

Таким образом, обозначена триединая система функций, нацеленных на формирование инструментальной и алгоритмической основы инновационных технологий педагогической деятельности, применяемых в дистанционном обучении. Следует акцентировать внимание на таких инструментах и алгоритмах, которые будут более успешно реализовывать условия дистанционного обучения. Отметим важность теоретического обоснования ожидаемого результата и его прогнозируемый характер, обеспечивающий достижение цели при

использовании таких информационных технологий, результат применения которых будет всегда соответствовать предполагаемой модели.

В действительности картина, получаемая в обучении, может показать различия качества в зависимости от выбора различными группами студентов различных инновационных педагогических технологий, их ведущих мотивов, накопленного информационного опыта, а также потребностей и склонностей обучаемых, освоенных ими инструментов и их применения при создании форм и методов подачи образовательного материала [2]. При составлении алгоритмической структуры образовательных модулей дистанционного обучения все это должно учитываться [4, 5] и находить подтверждение в детальной апробации, опытной проверке и экспериментальном обосновании.

Проследим опыт повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров для инновационной и экспериментально-исследовательской деятельности, реализуемой в условиях дистанционного обучения. Освоение и накопление опыта экспериментально-исследовательской инновационной деятельности, ее отражение в банках и базах знаний должно позволять преподавателю осуществлять выбор самых продуктивных средств форм и методов автоматизации [3], обеспечивать необходимый уровень значимости адекватного выбора параметров дистанционной подготовки студентов. Когнитивную составляющую этой подготовки обогащает и обеспечивает ее экспериментальная направленность на совершенствование умений мобильно отбирать и использовать наиболее полезный опыт, инструментарий и алгоритмы, адекватные условиям динамичной среды дистанционного обучения.

С позиции педагогической культуры преподавателя, ведущего инновационную деятельность в дистанционном курсе, требуется осознанное и исторически обусловленное активное участие в культуросообразном совершенствовании дистанционной среды как основы информационно ориентированного процесса обучения. При этом для продуктивного совершенствования среды дистанционного обучения, рассматриваемого в контексте инновационной деятельности, нужна систематизация и качественная определенность используемых инструментов и алгоритмов.

Наибольшая проблема обеспечения систематизации и качественной определенности

связывается с отсутствием достаточного опыта работы в дистанционной форме. Заметим, что такой опыт требуется не только студентам, но и педагогам, призванным осуществлять такое обучение. Важно учитывать, что на предшествующих этапах освоения и совершенствования образовательного пространства педагогу поможет возможность вспомнить свои проблемы и затруднения, характерные для роли ученика. Курс будет более понятным и сбалансированным по трудности и сложности, если педагог будет ориентироваться на представления о предпочтительном построении основных компонентов образовательного процесса при учете собственного опыта учебной деятельности в дистанционной форме. В условиях отсутствия у преподавателя собственного опыта обучения в дистанционной форме предотвращение возможных ошибок и оптимальное

регулирование выбора организационных и исполнительских инструментов и алгоритмов дистанционного обучения не представляется возможным.

В экспериментально организованной деятельности, нацеленной на исследовательские функции, цели и задачи предлагается акцентировать внимание на поиске и анализе сходных и специфических для преподавателей и студентов аспектов и факторов восприятия инструментов и алгоритмов обеспечения дистанционного обучения.

Наиболее существенные результаты и некоторые рекомендации представлены на рисунке 1. Упомянем достаточно существенное отличие, отмечаемое во мнениях, сформировавшихся у преподавателей и у студентов, которое было подмечено при сопоставительном анализе их опыта работы в дистанционной среде.

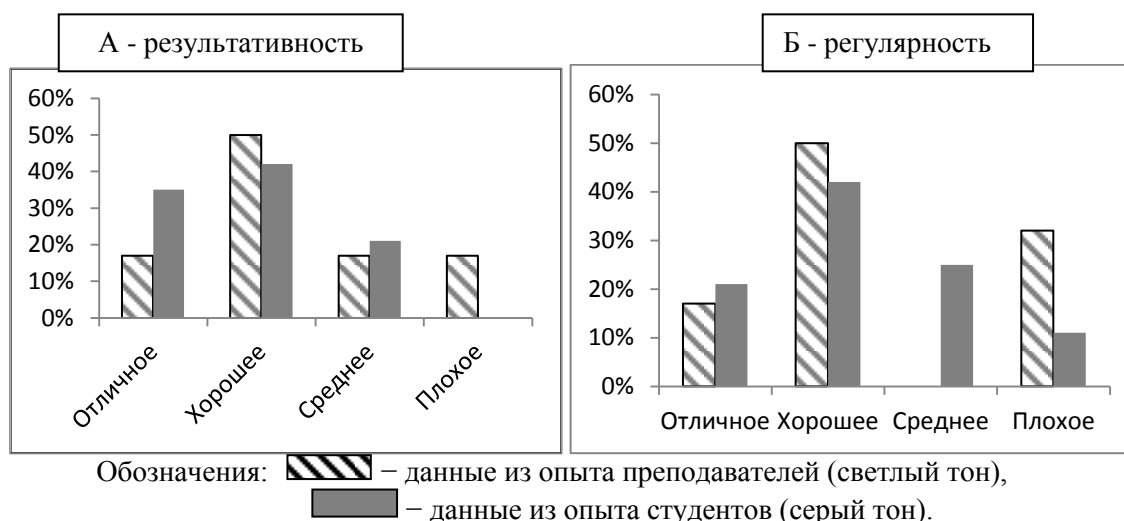


Рисунок 1. - Сопоставление оценки преподавателями и студентами факторов результативности (А) и регулярности обратной связи (Б)

Выявленные различия связаны с различным восприятием данных категорий преподавателями и студентами.

Покажем обнаруженные различия в значимых позициях, которые проявляются в следующем:

1. Более позитивно к восприятию материала в дистанционной системе обучения настроены студенты, однако налицо высокая дисперсия, рассчитанная для собранных данных, что характеризует существенный разброс, неоднородность во мнениях. Все это свидетельствует о том, что необходим индивидуализированный подход, раскрывающийся в обеспечении вариативного содержания учебных модулей. Для преподавателей отмечены более единодушные суждения и однородные восприятия

дистанционной среды. При этом отмечается определенный пласт негативных моментов, достаточно регулярно фиксируемых в преподавательской среде. Среди причин закрепления таких моментов следует выделить следующие требующие серьезной коррекции традиционные установки.

2. К качеству оценивания и его результативной ориентации преподаватели относятся более внимательно и требовательно, чем к ритмичной и регулярной обратной связи. Вместе с тем, для студентов наиболее значимы вопросы своевременной обратной связи, чем вопросы адекватной оценки. Об этом свидетельствуют ограничения в диапазоне выбираемых ответов на сформулированные в тестах вопросы. Соответственно, можно наблюдать, что на первой схеме пропущен

один серый столбец. В то же время, на второй схеме отсутствует светлый столбец. Следует также отметить различия в разбросе полученных данных.

Специфика высказанных суждений свидетельствует о целесообразности существенной модернизации курса подготовки преподавателей к организации дистанционных занятий. Наиболее полезной представляется совместная работа, предусматривающая динамичную смену ролевых функций и обеспечивающих эти функции инструментов и алгоритмов в проектировочной и образовательной деятельности, к которой привлекаются как преподаватели, так и студенты. Примерами такой смены ролей и обеспечивающих их инструментов и алгоритмов может стать привлечение студентов к составлению тестов, к взаимному рецензированию и т.п., а также привлечение преподавателей к участию в тестировании и к выполнению не только управляющих, но и исполнительских функций, в том числе при осуществлении совместной инновационной, исследовательской и информационно-поисковой деятельности по реализации совместных проектов в дистанционном обучении.

Таким образом, рассмотренные организационные аспекты педагогических инноваций в дистанционном обучении и использование осваиваемых инструментов и

алгоритмов представления и переработки информации обеспечивает продуктивность применения исследовательских технологий. Соответственно, современный педагог осуществляет не только роль лидера и эксперта-оценщика, но и роль тьютора, технически обеспечивающего подачу и интерпретацию нужной информации, а также роль фасилитатора, организующего взаимодействие участников образовательного процесса, не навязывающего собственное мнение, позволяющего его сформировать рабочим группам, осуществляющим обучение в дистанционной форме. Как показала практика дистанционной организации учебного процесса, осознанный выбор собственного инструментария и совершенствование алгоритмов его использования становится задачей всех субъектов совместного образовательного процесса. Собранный и совместно апробированный адекватный инструментарий и набор алгоритмов, применяемых для обеспечения продуктивных путей совершенствования учебной и профессионально-педагогической деятельности, становится общим достоянием образовательного сообщества и способствует его развитию с учетом ближайших и отдаленных перспектив.

Литература:

1. Кирилова Г.И. Вопросы моделирования информационной среды профессионального образования. - Казанский педагогический журнал. - 2011. - № 2. - С. 114 - 119.
2. Кирилова Г.И., Волик О.Н., Грунис М.Л., Шубина Е.А. Проблемы и перспективы создания и использования банка информационных инноваций. - Вестник Казанского государственного энергетического университета. - 2011. - Т. 8. - № 1. - С. 26 - 34.
3. Левина Е.Ю., Щербаков В.С. Информационное управление в образовательных

- структурах / Е.Ю. Левина, В.С. Щербаков // Интеграция образования. – 2014. - № 1 - С. 14 - 18.
4. Михайлов В.Ю., Кирилова Г.И., Власова В.К. Современные методы моделирования педагогических систем // Качество. Инновации. Образование. - 2009. - № 7(50). - С. 2 - 8.
5. Vlasova V.K., Kirilova G.I., Masalimova A.R Information and logistic foundations of pedagogical education design and content education // Review of European Studies. - 2015. - Т. 7. - № 4. - С. 54 - 58.

Сведения об авторе:

Костров Евгений Николаевич (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования», e-mail: evgeny.kostrov@gmail.com

Data about the author:

E. Kostrov (Kazan, Russia), postgraduate student of Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Russian Academy of Education, e-mail: evgeny.kostrov@gmail.com

УДК 378

КОМПЬЮТЕРНЫЕ СЕТЕВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

А.Ф. Хайруллина

Аннотация. Предметом рассмотрения данной статьи являются компьютерные сетевые технологии и преимущества их использования при обучении иностранным языкам. Данные технологии уже занимают существенное место в образовательном процессе, что связано с бурным развитием компьютерной техники и современных методов преподавания иностранных языков. Статья определяет функции преподавателя и обучающихся на занятии и во время подготовки к занятию с использованием компьютерных сетевых технологий.

Ключевые слова: компетентный подход, общие компетенции, компьютерные сетевые технологии, индивидуализация обучения, личностно-ориентированный подход, сайт, социальная сеть, Skype, электронная почта, аудирование, самостоятельная работа.

COMPUTER NETWORK TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

A. Khairullina

Abstract. The subject of this article is the computer network technologies and the advantages of their use in the teaching of foreign languages. These technologies already occupy an important place in the educational process due to the rapid development of computer technology and modern methods of teaching foreign languages. The article defines the functions of teacher and students both in class and in the process of preparing for the class with the use of computer networking technologies.

Keywords: competence approach, generic competences, computer network technologies, individualized instruction, student-centered approach, website, social networking, Skype, e-mail, listening, self-study.

Одной из задач подготовки кадров в неязыковом вузе является формирование у учащихся способности овладения языком в профессиональной коммуникации, овладения профессионально-ориентированным вокабуляром. Развитие коммуникаций и нового понимания образа учащегося в современном мире, устная свободная речь, неограниченная рамками бытовой только деятельности, становится частью ключевых компетенций в области иностранного языка. Многогранное использование иностранного языка, а также компетентный подход к процессу обучения в целом и к каждому занятию в частности находит отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах. Использование компьютерных сетевых технологий – это требование современного мира. В последнее время количество информации, которое должны усвоить обучающиеся, резко возросло и продолжает возрастать. Возрастает роль личностно-ориентированного подхода и индивидуализации образования, они становятся ведущими в организации учебно-воспитательного процесса [1]. Преподаватель

иностранного языка в новых условиях использует инновационные решения, для этого он широко использует возможности компьютерных сетевых технологий в работе [1, с.45].

Используя компьютерные сетевые технологии обучающиеся и преподаватели получают следующие возможности для освоения преподавания иностранного языка:

1) общение и консультации с носителями иностранного языка, выполнение тренировочных упражнений он-лайн с получением моментального результата, проведение он-лайн опросов для выполнения исследовательских работ и т.д. при помощи ряда социальных сетей и Интернет-сайтов (Facebook, VKontakte, lingualeo.com, onlinenglish.ru, bbclearningenglish.net).

2) выполнение и проверка домашних заданий и консультации с преподавателями с применением программы Skype;

3) поиск обучающимися дополнительной информации в сети Интернет по заданию преподавателя или по собственной инициативе.

Коммуникативное обучение ориентируется на личность обучающегося. Оно построено таким образом, что деятельность обучающихся, их опыт, мировоззрение, склонности и интересы, их чувства учитываются при организации общения на занятии иностранного языка [2]. Анализ проведенного нами анкетирования среди обучающихся средних профессиональных образовательных учреждений города Казани показал, что большую часть свободного времени обучающиеся проводят, общаясь в социальных сетях, где делятся друг с другом своими переживаниями, знакомятся, помогают друг другу выполнять домашние задания и т.д., то есть возможности компьютерных сетевых технологий широко используются ими в повседневной жизни и преподавателю иностранного языка остается только направить эти навыки общения в нужное русло. Как

правило, обучающиеся с большим интересом относятся к заданиям, если преподаватель предложит найти необходимую информацию в Интернете, выполнить задания в электронном виде и отправить их на проверку на свою личную страничку или на электронную почту. Если до использования преподавателем компьютерных сетевых технологий на занятиях обучающиеся тратили всего 3–4% времени проведенного в Интернете на освоение иностранного языка, то с использованием вышеназванных технологий в течение одного месяца время, затраченное обучающимися на изучение иностранного языка, возрастает до 25–30% (см. рисунок 1).

При этом согласно анализу анкетирования обучающихся это время распределяется следующим образом (см. рисунок 2).

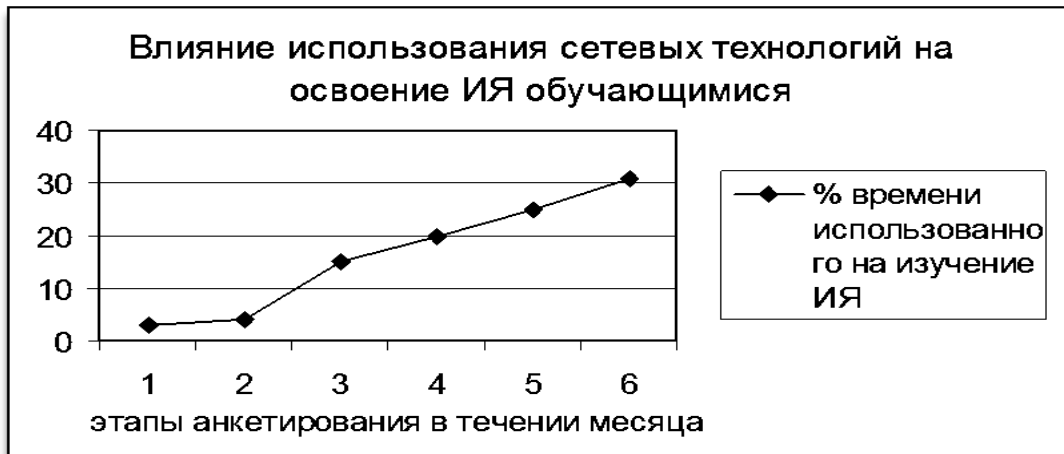


Рисунок 1. - Учет времени проведенного в Интернете на освоение иностранного языка

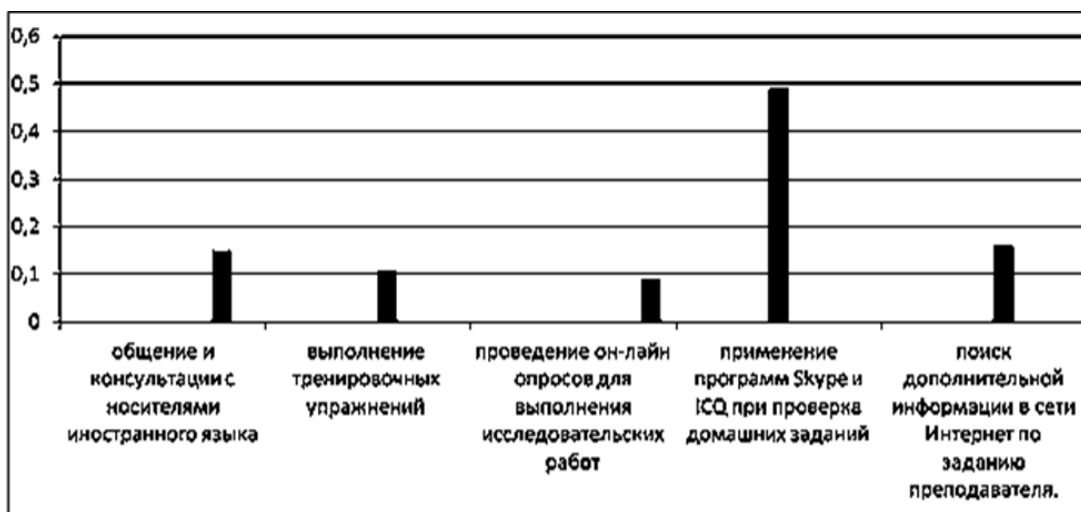


Рисунок 2. - Распределение времени проведенного в Интернете на освоение иностранного языка

В дальнейшем распределение времени может измениться и любой из вышеперечисленных видов деятельности может

стать приоритетным. В лучшем случае при снятии языковых барьеров на первый план перейдет живое общение с носителями языка в

целях ознакомления с культурой и обычаями изучаемого языка, улучшения произношения и т.д.

Рассмотрим возможности информационных сетевых технологий используемых на занятиях, при подготовке к занятиям, при ведении проектной исследовательской деятельности на конкретном примере.

Студентам специальности 46.02.01 «Документационное обеспечение управления и архивоведение» для изучения иностранного языка на втором курсе отводится 126 аудиторных часов для развития следующих навыков и умений по ФГОС:

1. общаться (устно и письменно) на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы;

2. переводить (со словарем) иностранные тексты профессиональной направленности;

3. самостоятельно совершенствовать устную письменную речь, пополнять словарный запас;

4. знать лексический (1200–1400 лексических единиц) и грамматический минимум необходимый для перевода иностранных текстов профессиональной направленности [3, с.17]. Для аудиторной работы обучающиеся используют учебник Колесниковой Н.Н.

Английский язык для менеджеров [4, с.23], в качестве дополнительной литературы Business Result Student's Book [5]. Основная и дополнительная литература может быть представлена в электронном виде на компьютерах в общедоступном месте (например, в библиотеке или в компьютерном классе), а также в электронной библиотеке образовательного учреждения. Эта литература используется на занятиях с помощью мультимедийного проектора. Курс выстраивается преподавателем таким образом, что на лекционно-практических занятиях даются основные моменты, необходимые для освоения всех общих компетенций (далее – ОК). Например, при изучении темы «Contacts» студенты отрабатывают ключевые фразы по теме, ключевые разговорные фразы, практикуют аудирование диалогов и их инсценировку, работают в парах, группах и индивидуально, предлагают свои варианты диалогов с использованием предложенных шаблонов и фраз-клише. Домашнее задание при этом: составить с партнером диалог «Беседа по телефону с секретарем компании» и выслать его на электронную почту преподавателя. Для облегчения выполнения задания дается ссылка на обучающий сайт onlinenglish.ru. Данный сайт

предлагает 97 видео с диалогами на профессиональные и непрофессиональные темы, множество иллюстративного и тренировочного материала, тексты для чтения с заданиями и моментальную оценку знаний обучающихся. Задания сайта построены по принципу «от простого к сложному»: первые диалоги уровня сложности Elementary, последние уровня Pre-Intermediate. Используя сайт, преподаватель решает следующие дидактические задачи: формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка; пополнение словарного запаса; формирование умений и навыков аналитического чтения; расширение кругозора обучающихся. Таким образом, формируется социокультурная компетенция обучающихся. Основная часть работы по формированию социокультурной компетенции организуется обучающимися самостоятельно в силу их внутренних познавательных мотивов и осуществляется в наиболее удобное, с их точки зрения, время [6, с. 26].

Для наглядности преподаватель может составить презентацию к занятию в программе PowerPoint в конце которой дается его электронный адрес и ссылка на обучающие сайты, где студенты могут прослушать диалоги или посмотреть видео на изученную тему самостоятельно при подготовке домашнего задания к выступлениям на заданную тему.

В век компьютерных технологий роль преподавателя перестала быть однообразной, он является проводником в мир постоянно увеличивающейся информации. Традиционная форма обучения обогащается другими образовательными формами. Впервые книга перестает быть основным средством передачи информации. Велика значимость использования программы Skype в обучении иностранному языку. Skype – это программа, позволяющая общаться через сеть Интернет в режиме реального времени с людьми по всему миру. Эта программа позволяет собеседникам обмениваться сообщениями, совершать звонки и проводить видеоконференции. Во внеурочное время студенты используют эту программу для общения и совместного выполнения заданий. По просьбе преподавателя программа Skype устанавливается и настраивается на компьютерах образовательного учреждения на иностранном языке, что дает положительную динамику в обучении: обогащается словарный запас обучающихся, практикуется чтение и т.д. Изучение иностранного языка через Skype – удобно и эффективно, но требует от обучающегося достаточного уровня

самодисциплины [7, с. 58]. Он должен уметь четко планировать свое время, чтобы повседневные дела или домашние обязанности не помешали занятиям. Обучение иностранным языкам с использованием программы Skype, подходит на всех этапах обучения и для всех видов речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение, письмо. Дистанционная форма обучения, проводимая через данную программу, помогает студенту овладеть критическим мышлением, расширяет кругозор, подталкивает к самообразованию, самоконтролю и к самоанализу [7].

При этом, работая в программе Skype, обучающиеся и преподаватели могут столкнуться со следующими трудностями, а именно: собеседник-носитель языка говорит

очень тихо или слишком быстро; в речи носителя языка присутствует большое количество незнакомых слов; говорящий использует сложные структуры предложений; слышна речь нескольких человек одновременно; собеседник говорит с акцентом; присутствует фоновый шум.

Таким образом, использование компьютерных сетевых технологий, ориентированное на индивидуализацию обучения, открывает новые просторы для реализации личности, ее навыков и интересов, делает изучение иностранного языка практико-ориентированным, усиливает мотивацию учащихся, помогает преодолеть рутину в обучении.

Литература:

1. Абдрашидова Н.Т., Лисачева Л.В. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и культур в школе и вузе. - Оренбург: Оренбургский государственный университет, 2013. - 252с.
2. Аكوпова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в ВШ. -СПб.: Наука,2003.-184с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. - М.: Просвещение,1991. – 222с.
4. Колесникова Н.Н.-Английский язык для менеджеров; изд.:М.: Академия; 2007. - 201с.

5. DavidGrant, Jane Hudson, Robert Mc. Larty.- Business Result; Oxford: OUP, 2007.

6. Сарана Т.П. Компьютерный консалтинг в самообучении иностранным языкам. - Пятигорск, 2005. - 174 с.

7. Фролова Н.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в системе профессиональной подготовки //Молодой ученый.-2013.-№8.-С.445-447.

8. Программа Garant [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97657/>

Сведения об авторе:

Хайруллина Айгуль Фаритовна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент, Кафедра иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail:1881@list.ru

Data about the author:

A. Khairullina (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, docent, Department of Foreign Languages in Professional Communication, Kazan State Technological University, e-mail:1881@list.ru



УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB 2.0-ПЛАТФОРМЫ NEARPOD ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

А.Р. Абдрафикова, А.Н. Ульянова

Аннотация. В статье рассматриваются технологии Web 2.0, а именно использование Web 2.0-платформы Nearpod в процессе организации самостоятельной работы учащихся средней школы во время проведения занятий по изучению английского языка. Основная идея - это воспитание сознательного отношения самих учащихся к освоению знаний, а также формирование у них привычки к напряженному умственному труду. Нами описываются преимущества данного вида самостоятельной работы, а также результаты проделанной экспериментальной работы.

Ключевые слова: Web 2.0-обучение, Web 2.0-технологии, Nearpod, самостоятельная работа учащихся, ИКТ.

USE OF NEARPOD WEB 2.0-PLATFORM FOR ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AT ENGLISH LANGUAGE LESSONS

A. Abdrafikova, A. Ulianova

Abstract. The article examines Web 2.0-technologies, namely the use of Web 2.0 platform Nearpod in the process of organization of independent work of high school students at English language lessons. The main idea is an education-conscious attitude of students to the assimilation of knowledge and the formation of their habit of intense mental work. We describe the advantages of this type of independent work as well as the results of the experimental work done.

Keywords: Web 2.0-education, Web 2.0-technologies, Nearpod, independent work of students, ICT.

С развитием процессов глобализации перед средним образованием ставятся новые цели – подготовка выпускников, которые в будущем будут способны эффективно трудиться в кардинально изменившихся условиях глобального рынка. Основным фактором, порождающим такие изменения, является стремительно возрастающий поток информации. Таким же стремительным является и процесс обновления знаний. Важнейшим инструментом обновления знаний служит глобальная сеть Internet, которая предоставляет широкие возможности для организации самостоятельной работы учащихся. В настоящее время сложно представить современную глобальную сеть без блогов, поисковых систем, онлайн-энциклопедий, социальных сетей и других ресурсов. Таким образом, появляется группа сервисов, разработанных на основе Web 2.0-технологий, где мы можем наблюдать активное участие пользователей в формировании контента.

На современном этапе развития общества создаются условия для максимального развития личностного потенциала каждого учащегося средней школы. Основная идея большинства статей и монографий, посвященных самостоятельной работе

учащихся, – это воспитание сознательного отношения самих учащихся к освоению знаний, а также формирование у них привычки к напряженному умственному труду. Современные учащиеся средней школы быстро адаптируются к изменениям в компьютерных технологиях, следовательно, этот факт предполагает прекрасную возможность использования Web 2.0-технологий в образовательных целях.

Автором термина «Web 2.0-технологий» считается Tim O'Reilly. Он определяет Web 2.0-технологии как методику проектирования систем, которые путем учёта сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Главный принцип – привлечение пользователей к наполнению и многократному использованию контента.

Естественно, нам необходимо продолжать использование традиционных форм самостоятельной работы учащихся (например, метод обучения в сотрудничестве или модульный метод), но при этом нельзя оставлять без внимания стремительно меняющиеся социокультурные условия, технологический прогресс и самих учащихся средней школы как представителей нового

поколения – поколения «цифровых носителей» (digital natives). На сегодняшний день распространение Web 2.0 технологий создаёт широкое поле для их применения в образовательной деятельности, а в частности самостоятельной деятельности учащихся.

Ставить акценты на том, что необходимо использовать Web 2.0 – технологии в обучении нет смысла, поскольку это очевидно. Вместе с тем, практическая реализация применения ИКТ часто носит поверхностный характер; не во всех школах есть необходимое оборудование, а также не все педагоги готовы вести активную работу с Web 2.0 – технологиями.

Для успешного осуществления учащимися самостоятельной работы на уроках английского языка понадобится не только доступ к сети Internet, но также и использование смартфонов, планшетных компьютеров и других приспособлений для обучения. Таким образом, это означает использование потенциала имеющихся у учащихся гаджетов для работы с обучающими приложениями на английском языке. Можно отметить, что в России сейчас сложно найти человека без смартфона, а у учащихся имеется целый арсенал всевозможных гаджетов. Следовательно, на настоящий момент можно констатировать готовность социума к использованию Web 2.0 – технологий не только для повседневных, но и для образовательных целей.

Одной из программ, позволяющей учащимся активно осуществлять самостоятельную работу на уроках английского языка, является программа Nearpod. Nearpod является Web 2.0 – платформой, которая позволяет учителю создавать презентации и подбирать материал к занятиям по английскому языку и делиться ими с учащимися во время урока. Вы высылаете по электронной почте или называете ученикам код доступа к вашей презентации, и учащиеся подключаются к вашему устройству со своих смартфонов или планшетных компьютеров. Вы листаете слайды презентации или текстового документа, сами задаёте и контролируете темп урока, вовлекаете учащихся в выполнение заданий по английскому языку и в реальном времени отслеживаете результаты каждого ученика. Для контроля результативности урока учителю достаточно лишь загрузить с помощью программы на своё устройство какой-либо заранее составленный тест,

грамматическое задание, задание на сопоставление и т.д.

Также с помощью программы Nearpod учащиеся могут добавлять в общую презентацию свой контент: видеофайлы, изображения, ссылки на различные сайты. Таким образом, каждый ученик проявит самовыражение, а новый добавленный материал может стать темой для дискуссий.

Имея чёткое представление о достоинствах Web 2.0 – платформы Nearpod, нами было проведена экспериментальная работа по использованию данной программы в рамках самостоятельной работы учащихся средней школы на уроках английского языка. Экспериментальная работа проводилась нами в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольно-оценочный. В реализации эксперимента участвовали учащиеся II подгруппы 6 Б класса, МБОУ СОШ № 27 города Чебоксары (13 учеников).

Основной целью констатирующего этапа (2014 - 2015 учебный год) экспериментальной работы явился анализ организации самостоятельной работы учащихся и изучение Web 2.0 – ресурсов, в частности, программы Nearpod. В ходе этого этапа нами были использованы такие методы исследования, как изучение и анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы.

Формирующий этап экспериментальной работы проводился так же в 2014 – 2015 учебном году (с 6 апреля по 22 мая 2015 года). На данном этапе нами было проведено внедрение Web 2.0 – платформы Nearpod в организацию самостоятельной работы учащихся средней школы, проводилась аудиторная работа с учениками, рассматривались критерии оценивания результатов внедрения.

В ходе проведения формирующего этапа учащимся было предложено разделиться на две группы (по 7 и по 6 человек в каждой группе). Первой группе было предложено использовать собственные смартфоны и планшетные компьютеры на уроках английского языка для просмотра подготовленных нами презентаций и выполнять задания к ним в режиме реального времени, второй группе было дано задание – просмотр тех же презентаций на экране, а затем выполнение заданий к ним (письменно или устно). Следует отметить, что начальный уровень мотивации учащихся в первой группе был намного выше, поскольку им был предложен новый вид работы, к тому же у них

в руках были собственные гаджеты. Во второй группе учащиеся откликнулись на задание без энтузиазма, поскольку этот способ усвоения новой информации повторяется на уроках английского языка довольно часто.

Анализируя результаты самостоятельной работы учащихся в течение первого месяца (апрель), их оценку (по 100-балльной системе),

можно выделить следующие данные об успешности обучения учащихся (Таблица 1).

Через 4 недели мы поменяли способ демонстрации нового материала для учащихся. Теперь с программой Nearpod работали учащиеся второй группы (6 человек). Результаты самостоятельной работы учащихся представлены ниже (Таблица 2).

Таблица 1. - Результаты самостоятельной работы учащихся за апрель месяц

№ п/п	Контрольные точки	Средний балл по группам	
		1 группа (7 учащихся)	2 группа (6 учащихся)
1	Результаты выполнения грамматических заданий (максимум 20 баллов)	18 баллов	14 баллов
2	Результаты групповых обсуждений (максимум 20 баллов)	16 баллов	14 баллов
3	Результаты составления диалогов по обсуждаемой теме (максимум 20 баллов)	17 баллов	16 баллов
4	Результаты самостоятельного поиска дополнительного материала по пройденному разделу (максимум 20 баллов)	20 баллов	12 баллов
5	Результаты итогового группового задания – создание презентации по пройденному разделу (максимум 20 баллов)	20 баллов	17 баллов
Итого		91 балл	73 балла

Таблица 2. - Результаты самостоятельной работы учащихся за май месяц

№ п/п	Контрольные точки	Средний балл по группам	
		1 группа (6 учащихся)	2 группа (7 учащихся)
1	Результаты выполнения грамматических заданий (максимум 20 баллов)	20 баллов	16 баллов
2	Результаты групповых обсуждений (максимум 20 баллов)	17 баллов	15 баллов
3	Результаты составления диалогов по обсуждаемой теме (максимум 20 баллов)	18 баллов	17 баллов
4	Результаты самостоятельного поиска дополнительного материала по пройденному разделу (максимум 20 баллов)	19 баллов	15 баллов
5	Результаты итогового группового задания – создание презентации по пройденному разделу (максимум 20 баллов)	20 баллов	20 баллов
Итого		94 балла	83 балла

Выполнив математические подсчёты, мы можем отметить, что результаты самостоятельной работы учащихся с использованием Web 2.0 – платформы Nearpod оказались выше на 15,7%.

Отметим также факторы, которые могли повлиять на конечные результаты:

а) группе учащихся, просматривающих презентацию на экране, не предоставлялась возможность вернуться к уже пройденной информации для лучшего её понимания и усвоения;

б) группу учащихся, использующую программу Nearpod не отвлекали такие моменты, как нечёткость экрана, проблема

освещенности в кабинете, отсутствие читабельности информации, представленной на экране;

в) группа учащихся, использующая Web 2.0 – платформу Nearpod, просматривала статистику по выполненному заданию вместе с учителем и имела возможность изменить своё решение.

Контрольно-оценочный этап нашей экспериментальной работы проводился в 2014 – 2015 учебном году (май 2015 года). Также нами был проведен анонимный опрос учащихся. Более 90% учащихся предпочли работу с Web 2.0-платформой Nearpod обычному просмотру презентаций на экране и устной (или письменной) работе над просмотренной презентацией.

Результаты экспериментальной работы полностью подтвердили предположение о том, что внедрение Web 2.0 – платформы Nearpod в организацию самостоятельной работы учащихся средней школы на занятиях по английскому языку позволит повысить ее эффективность.

Таким образом, можно сделать вывод, что в рамках самостоятельной работы учащихся Web 2.0 – платформа показала, что для учащихся возможно подобрать такой материал для проведения занятия, который соответствовал бы их потребностям и интересам, способствовал формированию индивидуального стиля учебной деятельности, а самое главное – коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Официальный сайт Web 2.0-платформы Nearpod <https://www.nearpod.com>. Режим доступа: <http://www.nearpod.com>

2. Патаракин Е.Д. Образовательные возможности Веб 2.0. Веб 2.0 - сервисы Интернета - новые формы коллективного педагогического взаимодействия. [Электронный ресурс] / Е.Д. Патаракин // Новые возможности в обучении. - 2008. - Режим доступа: <http://eelmaa.net/dld/web20.pdf>.

3. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы Веб 2.0. в помощь учителю: практическое руководство / Е.Д. Патаракин. - М.: Интуит.ру. - 2007. - 71 с.

4. Hargadon S. Web 2.0. Is the Future of Education / S. Hargadon. - URL: <http://www.tecmeaning.com/bto.php>.

5. Marc Prensky, Digital Natives, Digital Immigrants Part 1, On the Horizon, 2001, Vol. 9 Iss: 5, pp.1 – 6.

6. O'Reilly Tim What is web 2.0? / Tim O'Reilly. - URL: <http://www.computerra.ru/think/234100.html>.

Сведения об авторах:

Абдрафикова Альбина Ринатовна (г. Казань, Россия), доцент, кандидат педагогических наук, Казанский Федеральный Университет.

Ульянова Анна Николаевна (г. Казань, Россия), магистрант, Казанский Федеральный Университет, e-mail: anna.ulyanova.92@mail.ru

Data about the authors:

A. Abdrafikova (Kazan, Russia), docent, candidate of pedagogic sciences, Kazan (Volga region) Federal University.

A. Ulianova (Kazan, Russia), master's degree student, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: anna.ulyanova.92@mail.ru

УДК 378

АРГУМЕНТЫ «ЗА» И «ПРОТИВ» ВНЕДРЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВЕБ-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ (WBL) ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

И.Н. Айнутдинова

Аннотация. Статья посвящена вопросам своевременности и эффективности внедрения технологии веб-ориентированного обучения (WBL) иностранным языкам в неязыковом вузе. По мнению автора, технология WBL, опосредованная сетевым взаимодействием с использованием компьютеров и Интернета, представляет одну из основных тенденций в образовании и отражает потребности современного общества. На основе практического опыта, лично проведенного эмпирического исследования и компаративного анализа применения веб-ориентированных стратегий в России и за рубежом, автор обоснованно приводит аргументы «за» и «против» данной технологии.

Ключевые слова: технология, веб-ориентированное обучение, коммуникация, сетевое взаимодействие, синхронный, асинхронный, гипермедиа, гипертекст, Интернет.

PROS AND CONS OF IMPLEMENTATION OF TECHNOLOGIES OF WEB-BASED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES IN NONLANGUAGE UNIVERSITIES

I. Aynutdinova

Abstract. The article is devoted to the problems of relevance and effectiveness of implementation of technology of Web-based learning (WBL) into the process of foreign languages acquisition in none-language institutes of higher education. According to the author WBL technology mediated by networking with the use of computers and Internet serves as one of the major trends in education and reflects the needs of modern society. Taking into account the practical experience personally conducted by the author empirical research and comparative analysis of the use of web-oriented strategies in Russia and abroad, the author gives valid pros and cons of the technology in question.

Keywords: technology, web-based learning, communication, networking, synchronous, asynchronous, hypermedia, hypertext, Internet.

Современность предъявляет всё более высокие требования к обучению и практическому владению иностранным языком в повседневном общении и профессиональной сфере. Объёмы информации растут, и часто рутинные способы её передачи, хранения и обработки являются неэффективными. Применяемые до недавнего времени традиционные учебные виды технических средств обучения (ТСО), состоящие из экранно-звуковых носителей учебной информации и аппаратуры, с помощью которых проявляется эта информация, из-за ряда требований и ограничений (наличие специальной аппаратуры, заранее обученного вспомогательного персонала и др.) также не решают многих задач оперативного накопления, хранения и применения значительных массивов учебной информации. При всех несомненных достоинствах ТСО не способны также обеспечить адаптивность учебного материала в зависимости от индивидуальных особенностей студентов; многотерминальность при одновременной работе группы пользователей; интерактивность, имитирующую в известной степени естественное общение;

подконтрольность индивидуальной работы студентов во внеаудиторное время и др. в процессе обучения иностранным языкам в вузе [1].

Вероятно, все же существуют некие перспективы использования ТСО в дальнейшем, например, в сочетании с компьютерами и иным современным цифровым или мультимедийным оборудованием. Опыт показывает, что информационное обеспечение образовательного процесса сегодня невозможно без использования современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), направленных на овладение средствами получения, переработки, применения и передачи учебной и научной информации с использованием компьютеров, Интернета, а также и без развития электронных образовательных ресурсов, разработки и создания электронных учебников и др. [1].

Не вызывает сомнения, что с появлением и развитием сети Интернет возможности применения компьютеров в обучении иностранному языку в неязыковом вузе необычайно расширились. По мнению американского педагога-исследователя проф.

Марка Варшауэра (Mark Warschauer), компьютер становится средством глобальной связи и источником неограниченных аутентичных материалов; выступает в современном образовательном процессе как усилитель интеллекта и социальных связей и выполняет, как следствие, различные функции, такие как «консультант, стимул и инструмент обучения» [2].

Варшауэр М. заслуженно считается идеологом технологии CALL (технологии обучения иностранным языкам с применением компьютеров), которая, по его же мнению, имеет огромный потенциал развития и служит для расширения возможностей и популяризации идей изучения иностранных языков. Совместно со своими коллегами Х. Шетцер (Heidi Shetzer) и К. Мелони (Christine Meloni) из университета Ирвин (Калифорния, США) им был проведен глубокий анализ использования компьютера при обучении иностранным языкам с педагогической точки зрения. В частности, в книге, интересной как для теоретиков, так и для практиков лингводидактики «Интернет для преподавания английского» (Internet for English Teaching) авторы представляют результаты своего многолетнего исследования и приводят логично выстроенную модель того, как применение CALL в прямом смысле «оживляет» (англ. акроним ALIVE) возможности и атмосферу класса при обучении иностранным языкам. Модель в английском варианте выглядит следующим образом: ALIVE = Authenticity + Literacy + Interaction + Vitality + Empowerment, что может быть переведено как Аутентичность + Грамотность (в т.ч. компьютерная) + Взаимодействие + Связь с реальной жизнью + Расширение прав и возможностей обучающихся [3]. Данная модель демонстрирует не только тот алгоритм, который, вероятно, будет сопровождать учебный процесс, опосредованный применением компьютеров при изучении иностранных языков в вузе, но и дает представление о том, как развивается CALL на протяжении последних лет. Изучение модели ALIVE показывает, как CALL прошел эволюцию от традиционной, автономной методики преподавания, когда студентам в основном предлагались заранее запрограммированные и полностью контролируемые преподавателем учебные материалы (инструкции, тексты, тесты, иные проверочные задания, учебные игры и др.), до технологии открытого сетевого взаимодействия, когда студенты помимо традиционных видов работы имеют возможность использовать

многообразные веб-опосредованные приложения, обеспечивающие синхронное (онлайн) и асинхронное (отложенное во времени) получение, хранение и передачу данных.

Как указывает проф. Гаррет Н. (Nina Garrett) в своей статье «Технология на службе обучения языку: тенденции и проблемы» (Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues), «использование компьютера не является методом». По мнению автора, это «скорее среда, в которой различные методы, подходы и педагогические философии могут быть реализованы» [4]. Данное мнение автора доказывает, что технология CALL не может быть эффективно воплощена в жизнь в отрыве от осознания и признания новой роли и потребностей студентов и преподавателей в век высоких технологий. Без сомнения, покупка и установка в вузе какого бы то ни было дорогого, современного и сложного оборудования будет малоэффективной и вряд ли создаст предпосылки для создания столь востребованного сегодня единого языкового образовательного пространства без участия педагогов-новаторов и мотивированных на изучение иностранных языков студентов. И здесь остро встает вопрос об оптимизации и интенсификации учебного процесса. Следовательно, необходим поиск инновационных образовательных технологий и создание программно-методического обеспечения, способных повысить качество обучения иностранным языкам и сформировать мотивированную билингвальную поликультурную личность будущего специалиста, готовую в дальнейшем успешно конкурировать на профессиональном рынке труда [1].

Одна из тенденций и потребностей современности – это так называемое веб-ориентированное обучение иностранным языкам (Web-based learning или WBL). Профессор Б.Х. Хан (Badrul Huda Khan), президент дистанционного центра профессионального развития Маквидон (McWeadon Education, США) первым ещё в 1997 году озвучил фразу «веб-инструкция» в своей одноименной книге [5]. Позже проф. Б.Х. Хан сформулировал определение технологии веб-ориентированного обучения (WBL) как «основанную на гипермедиа программу обучения, которая использует атрибуты и ресурсы всемирной паутины (WWW) для создания смыслообразующей образовательной среды, характеризующейся поддержкой и мотивационно-ценностным обеспечением учебного процесса» [6]. Образовательная среда в

данном контексте может быть определена как сумма неких внутренних и внешних факторов, условий и обстоятельств, сопровождающих и влияющих на обучение человека. Веб-ориентированная образовательная среда позволяет помимо прочего создать условия для организации учебного процесса, распределенного в пространстве и во времени, при обязательном сетевом взаимодействии всех участников.

Сетевое взаимодействие в веб-ориентированной образовательной среде строится в рамках одного из двух подходов, опосредованных высокой технологичностью и интерактивностью. Один вариант коммуникации напрямую связан с применением компьютеров, другой возможен при любом доступе к гипертексту посредством гипермедиа, что подразумевает широкий спектр различных гаджетов (приспособлений, приложений и устройств), связанных с глобальной сетью (Web или WWW). Различные устройства и средства, безусловно, обеспечивают и различные способы общения и обмена информацией.

Так, в рамках первого варианта сетевого взаимодействия следует различать синхронную и асинхронную коммуникацию. Синхронная коммуникация, опосредованная компьютером, происходит в режиме реального времени, где взаимодействие в сети происходит мгновенно, как если бы участники говорили по телефону. К средствам такого общения относят: мгновенные сообщения, чат, аудио и видео конференции, электронные доски и др. Асинхронная коммуникация, как правило, происходит за пределами реального времени и часто осуществляется посредством электронных сообщений, что позволяет обмениваться информацией с задержкой во времени. К средствам такого общения относят: электронную почту, систему обмена файлами, тематические рассылки, форумы, блоги и др. При этом асинхронная коммуникация позволяет участникам включаться в совместную работу в удобное для них время, например, для просмотра учебного видео, изучения лекции, написания и отправки полученного задания, прохождения тестирования, добавления комментариев и др.

Другой подход к сетевому взаимодействию, как упоминалось выше, напрямую связан с использованием гипертекста в виде веб-страниц, размещенных в глобальной сети (World Wide Web). Помимо текста гипертекст иногда используется для описания таблиц, изображений и других презентационных форм контента,

сопровождаемых гиперссылками. Гипертекст обеспечивает простоту и доступность соединения и обмена информацией в сети Интернет. При использовании гипертекста, студенты могут искать и находить в течение нескольких минут миллионы файлов и аутентичных материалов по всему миру, например, газетные и журнальные статьи, результаты научных исследований, фильмы и радиопередачи, обзоры и отчеты, информационные бюллетени, программное обеспечение и многое другое. Ресурсы глобальной сети безграничны, а преимущества, которые Интернет предоставляет для изучающих иностранный язык, – не вызывают сомнений. Например, студенты могут изучать курсы, размещенные в виртуальной обучающей среде Moodle, публиковать свои тексты или мультимедийные материалы, общаться с преподавателем и другими студентами в виртуальной аудитории, обмениваться постами, комментариями на сайтах и в социальных сетях с пользователями по всему миру, в том числе из стран изучаемого языка и др. Интернет может и должен использоваться не только пассивно, но и активно. Студенты могут и должны попробовать себя здесь в роли не только потребителей, но и поставщиков информации [1].

Преимущества веб-ориентированного обучения (WBL) очевидны. Можно с уверенностью говорить, что данная технология позволила многим ученым и практикам переосмыслить природу преподавания, обучения и образования в целом и перенести внимание от преподавания к обучению, а главное – от преподавателя к студенту. Все больше вузов в России и за рубежом используют стратегии веб-ориентированного обучения и выигрывают от их интеграции в свои перспективные планы, курсы или программы дистанционного обучения.

Проф. Р.Д. Мэддокс (Roger D. Maddux) из университета штата Айова, США (Iowa State University), проводя фундаментальные исследования, выявил некоторые уникальные характеристики Web, а именно: а) любая информация в глобальной сети может иметь или приобретать интерактивный характер; и б) большинство веб-сайтов и приложений используют различные мультимедийные средства, такие как графика, звук и анимация для повышения «эффекта восприятия пользователем» [7]. Например, многие пользователи уверены, что Web обеспечивает более эффективные и действенные инструменты для поисковых запросов, чем традиционные в библиотеках, а страницы, извлеченные из сети,

выглядят, по их мнению, привлекательнее, чем традиционные печатные издания, именно благодаря возможностям интерактивности и использования мультимедиа.

С педагогической точки зрения, веб-ориентированное обучение (WBL), несомненно, расширяет возможности преподавателя и студента при обучении иностранным языкам: предоставляет наглядный дидактический материал; облегчает и усиливает сетевое взаимодействие; обеспечивает информационно-насыщенный, лично-ориентированный и коммуникативный характер учебного процесса; мотивирует самостоятельность студентов; формирует навыки совместного обучения; служит неоспоримым источником обмена информацией и др.

При всех перечисленных достоинствах технологии веб-ориентированного обучения споры в академической среде по поводу своевременности и эффективности её использования при обучении иностранному языку в вузе не стихают в течение длительного времени. Что же порождает споры и сомнения? Проведенный нами опрос студентов и преподавателей Казанского федерального университета дал ответы на некоторые вопросы.

Стало очевидным, что до сих пор фиксируется отсутствие или ограниченность общего доступа к сети Интернет, а также слабая техническая оснащённость как некоторых респондентов, так и университетских помещений в целом. Многие студенты и преподаватели признавались в низком уровне компьютерных знаний и малой осведомлённости об инновациях в сфере IT-технологий, что

создает барьеры при работе с различными веб-приложениями и интерактивным контентом. По нашему мнению, мотивация к изучению иностранного языка в данном случае должна сопровождаться процессом формирования нового веб-ориентированного мышления будущих специалистов. Отмечается также отсутствие достаточной мотивации и психологической готовности некоторых студентов к самостоятельному обучению, что является неотъемлемой частью WBL. Отсутствие прямого контроля со стороны преподавателей делает практически невозможной индивидуальную работу некоторых студентов, не способных организовать учебный процесс самостоятельно. Существует обеспокоенность недостатком очного общения между субъектами учебного процесса при веб-ориентированном обучении, что также может стать непреодолимым препятствием на пути успешного овладения дисциплиной «Иностранный язык» в вузе. Преподаватели должны осознавать и адекватно оценивать свой личный потенциал и возможности, а также способности и готовность своих студентов к различным инновационным шагам независимо от достоинств и недостатков нововведений. То есть необходим регулярный мониторинг диспозиции преподавателей и студентов к сетевому взаимодействию.

Положительный опыт работы автора в веб-ориентированной среде оставляет надежду, что при рациональном внедрении технологии WBL в учебный процесс при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе будет все же больше аргументов «за», чем «против».

Литература:

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: (зарубежный и российский опыт) / Настольная книга педагога – новатора. – Казань: Издательство Казанского университета, 2011. – 456 с.
2. Mark Warschauer, Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide. – Cambridge, MA: MIT Press, 2003. – 272 pp.
3. Mark Warschauer, Heidi Shetzer, and Christine Meloni, Internet for English Teaching. – TESOL, Published by Teachers of English to, October 1, 2000. – 178 pp.

4. Nina Garret. Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues. – The Modern Language Journal. – Volume 75, Issue 1, Spring, 1991. – Pp. 74–101.
5. Badrul Huda Khan, Web-based instruction. – Educational Technology Publications (Educational Technology Magazine), 1997 (2nd edition, 2001). – 463 pp.
6. Badrul Huda Khan, Web-Based Training. – Educational Technology Publications (Educational Technology Magazine), 2000. – 599 pp.
7. Roger D. Maddux, Algebraic logic and universal algebra in computer science: Conference Ames, Iowa, USA, June 1-4, 1988. – Proceedings / C.H. Bergman, R.D. Maddux, D.L. Plgozzi (eds).

Сведения об авторе:

Айнуддинова Ирина Наильевна (г. Казань), доктор педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) Федеральный университет, e-mail: iainoutd@mail.ru

Data about the author:

I. Aynutdinova (Kazan, Russia), doctor of education, docent, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: iainoutd@mail.ru

УДК 371.3:478:811.133.1

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

А.К. Перова, Л.А. Ульянова

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования коммуникативной компетенции и умений различных видов речевой деятельности у студентов начальных курсов языковых факультетов. Особое внимание уделяется формированию умений аудирования как одному из самых сложных видов речевой деятельности. Проанализированы причины угасания интереса к изучению французского языка в современном российском обществе. На основе выявленных недостатков в обучении французскому языку в школе и в вузах делаются выводы и даются практические советы устранения трудностей и пути оптимизации процесса обучения иностранному языку в современной высшей школе.

Ключевые слова: реальные возможности общения, коммуникативная компетенция, аудирование как один из видов речевой деятельности, готовность студентов к обучению, свободная, образованная, развитая личность, приоритетное профессиональное умение, оценочная информация, овладение видами речевой деятельности, преобразование аутентичного текста.

WAYS TO INCREASE THE EFFICIENCY OF TEACHING FRENCH LANGUAGE IN UNIVERSITY

A. Perova, L. Ulianova

Abstract. The actual questions of formation of communicative competence and abilities of different types of speech activity of the students at the initial courses of language faculties are described in the article. The special attention is paid to audition abilities formation as to one of the most difficult types of speech activity. The reasons of fading of interest to the French language studying in modern Russian society are analyzed. On the basis of the revealed limitations in the French language training at school and higher education institutions, conclusions are drawn and practical advice of difficulties elimination and a way of process of a foreign language training optimization at the modern higher school are given.

Keywords: real communication possibilities, communicative competence, audition like one of the types of speech activity, students' readiness to study, free, educated, developed personality, priority professional skill, evaluation data, speech activity types' acquirement, authentic text transformation.

Одной из доминирующих проблем в сфере современного языкового образования является оптимизация учебного процесса, обоснование целесообразности его структуры и содержания. В этой связи совершенно очевидно, что чем больше предлагается методических решений, тем результативнее становится поиск новых путей обучения иностранному языку.

В настоящее время, когда мы имеем реальные возможности общения с носителями языка, когда уже в процессе обучения у студентов есть возможность выехать за границу и использовать свои знания в обстановке реальной коммуникации, иностранный язык превращается в необходимый инструмент общения и получения информации.

Одним из важных моментов коммуникации является умение понимать иностранную речь на слух. Это является одним из приоритетных профессиональных умений, необходимых студентам для понимания устной речи преподавателей, для получения информации из новостей на иностранном языке, просмотре передач (в том числе на компьютере в онлайн-режиме), художественных и документальных фильмов. Как отмечают авторы

в своей статье «Праздники на уроках французского языка», «...целью активного деятельностного подхода является формирование личности, способной поддерживать контакт с изучаемым языком-культурой посредством различного типа аутентичных документов: газет, журналов, радио- и телевизионных передач и т.д. [2, с. 10]. Однако по результатам исследований, проведенных в учебных группах, и как показывает практика, даже студенты языковых факультетов недостаточно владеют этим умением. В чем же причина сложившейся ситуации? Изучение состояния готовности студентов первого курса к обучению аудированию позволяет констатировать, что большинство выпускников школ приходят в вуз с недостаточно развитыми навыками и умениями аудировать. Результаты ЕГЭ и олимпиад по данному виду речевой деятельности показывает, что уровень восприятия иностранной речи очень невысок. Получая такой «контингент» для обучения на 1-м курсе, приходится задумываться, каким образом выстроить обучение данному виду

речевой деятельности на занятиях по французскому языку.

Для более эффективного процесса обучения аудированию в вузе преподавателю необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности студентов, помогать учащимся преодолевать психологические барьеры, диагностировать особенности их аудитивной деятельности. В обучении аудированию необходимо сломать стереотипы традиционных технологий, которые заключаются в прослушивании и пересказе прослушанного отрывка текста и в ответах на вопросы преподавателя по прослушанному материалу.

Еще одной из важных проблем обучения аудированию является недостаточное обеспечение учебными материалами. На занятиях по практике речи в качестве основных используются те учебники, лексический материал которых давно устарел, что никак не отвечает современным требованиям формирования коммуникативной компетенции студентов языкового факультета.

В то же время практически не используются когнитивные стратегии, и, как следствие, у студентов не формируются такие важные познавательные умения, как:

- выделение основной проблемы в сюжете прослушанного текста;
- умение отделять оценочную информацию от фактической;
- умение находить нужную информацию в тексте и логично ее перестраивать в процессе передачи другим;
- умение аргументировано делать выводы, обобщать и подводить итоги.

Необходимо также отметить, что очень мало применяются формы групповой и парной работы, приоритет отдается фронтальной работе «преподаватель – студенты». Вместо продуктивной познавательной деятельности преобладает деятельность репродуктивная, от студентов требуется точное воспроизведение информации, предъявленной в речевом сообщении без ее анализа и осмысления. Создается мало условий, позволяющих студентам в полной мере реализовать свои способности и личностные качества, применять навыки и умения аудирования на практике. К сожалению, в большинстве случаев, особенно на младших курсах, аудирование остается лишь вспомогательным средством при овладении другими видами речевой деятельности: письмом, чтением, говорением.

В свете коммуникативной направленности обучения иностранным языкам следует

рассмотреть вопрос о текстах, используемых для аудирования. По мнению Г.В. Колшанского [3, с. 14] минимальной единицей, интегрирующей в себе соответствующие языковые элементы для процесса коммуникации, является такой речевой акт, в котором осуществляется именно общение, а не просто передача безадресной информации. Поэтому и аудиотекст, рассматриваемый как единица коммуникации, обязательно преследует определенную коммуникативную цель, выражает конкретное коммуникативное намерение и обладает всеми характеристиками, свойственными любому тексту. По мнению многих методистов, текст как таковой должен иметь смысловую завершенность, структурную и коммуникативную целостность, наличие разных типов связи между его элементами, композиционную оформленность, коммуникативную направленность, наличие прагматической установки, стилистическую и жанровую отнесенность.

Выбирая текст для коммуникативного аудирования, следует учитывать тип сложности высказывания. Как утверждает В.В. Сафонова [5, с. 176], предварительное ранжирование текстов необходимо для установления степени информационной, смысловой, лексико-грамматической и интонационно-синтаксической сложности для устного восприятия речевого высказывания. По нашему наблюдению и проведенному анкетированию стало ясно, что студенты сталкиваются со следующими трудностями при аудиодетальности: слишком быстрый темп речи, необходимость обрабатывать услышанный текст для выбора ответа, выделять существенную информацию и удерживать её в памяти, наличие большого количества незнакомых слов.

Принимая во внимание вышеназванные трудности, нельзя не учитывать и то, что контингент учащихся представлен выпускниками разных типов школ: общеобразовательных, школ с углубленным изучением иностранных языков, профильных классов лингвистических гимназий. Уровень владения аудированием выпускников этих учебных заведений сильно отличается, поэтому уже на первых порах обучения в вузе необходимо предусматривать дифференцированный подход и этап «выравнивания» студентов. Уже с первых занятий по аудированию желательно начинать обучать письменной фиксации существенной информации, воспринимаемой на слух, что очень важно т.к. уже с третьего курса

начинаются лекции и семинары по теоретическим дисциплинам на французском языке. Этот вид письма практически не развит у абитуриентов и недооценивается преподавателями вузов. Письменная фиксация, как особый способ использования письма, очень тесно связан со всеми видами речевой деятельности-аудированием, чтением, говорением. Она помогает удерживать в памяти нужную информацию, осознать логику ее изложения; содействует сегментированию речевого потока на смысловые части, вычленению и группировке информации уже на этапе прослушивания, а также способствует продолжительной концентрации внимания. Полученные записи могут служить планом для устного и письменного сообщения. Учитывая все вышесказанное, необходимо внести коррективы в процесс обучения аудированию:

1. Увеличить количество часов, которое предусмотрено на развитие навыков и умений аудирования.

2. В основу обучения аудированию необходимо положить принципы личностно-ориентированного обучения – дифференциацию и индивидуализацию.

3. Обучать письменной фиксации услышанного, выделяя наиболее значимую информацию. Это умение желательно сформировать к 3-му курсу.

4. Разработать программу обучения аудированию, которая будет являться одним из важных компонентов обучения иностранному языку на начальном курсе.

Сразу хочется отметить, что кроме учебника Поповой И.Н. мы работаем по новому УМК для вузов “Le Français. ru” (авторы Е.Б. Александровская, Н.В. Лосева, Л.Л. Читахова) [1]. Первая часть этого комплекта почти полностью посвящена вводно-коррективному курсу. Студенты имеют возможность заниматься развитием слухо-произносительных навыков не только под руководством преподавателя, но и дома самостоятельно. В комплекте много упражнений, где аудирование выступает средством обучения грамматическим навыкам и умениям.

Работа по формированию коммуникативной компетенции на 1-м курсе, по нашему мнению, не должна ограничиваться одним новым УМК. Мы используем в обучении аудированию на первом курсе такие пособия как “Tout va bien!” и “Champion”, которые наполнены обучающими заданиями по развитию данного вида речевой деятельности. Материал этих упражнений используется не только для формирования навыков аудирования, но и как контроль лексико-грамматических знаний.

И в завершение хотелось бы привести интересные данные, выявленные французскими исследователями-методистами С. Cornaire и С. Germain. Оказывается, что только 9% от общего количества времени, отводимого общению, мы пишем, 16% мы читаем, 30% разговариваем и 45% времени мы проводим, слушая других [4]. Поэтому, по нашему мнению, аудирование можно считать одной из первых и главных составляющих современного урока ИЯ.

Литература:

1. Александровская Е.Б., Лосева Н.В., Читахова Л.Л. Le Français.ru. А1. ООО «Нестор Академик». - 2007. - 371с.
2. Глухова Ю.Н., Панфилова К.Е., Бандикян В.С. Французские праздники. - Спб.; Люмьер, 2011. - 64 с.
3. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения // ИЯШ-1985. - № 1. - С. 13-16.

4. Cornaire C., Germain C., La compréhension orale. – P. CLE-International. - 1998. - 116 с.
5. Сафонова В.В. Спорные вопросы создания материалов для контроля умения аудировать на иностранном языке // Современные теории и методики обучения ин.яз. / Под общ. ред. Л.М. Федоровой, Т.И. Рязанцевой. - М., 2004. - С. 173-185.

Сведения об авторах:

Перова Анна Константиновна (г. Калуга, Россия), доцент кафедры французского языка, кандидат педагогических наук, КГУ им. К.Э. Циолковского.

Ульянова Лариса Александровна (г. Калуга, Россия), доцент кафедры французского языка, кандидат педагогических наук, КГУ им. К.Э. Циолковского, e-mail: larissa_ulyanova@mail.ru

Data about the authors:

A. Perova (Kaluga, Russia), associate professor at Department of French Language, candidate of pedagogic sciences, Kaluga State University named after K. Tsiolkovsky.

L. Ulianova (Kaluga, Russia), associate professor at Department of the French language, candidate of pedagogic sciences, Kaluga State University named after K. Tsiolkovsky, e-mail: larissa_ulyanova@mail.ru

УДК 378.046.4

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Г.Р. Тимирбаева

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы профессионального развития преподавателя высшей школы, в частности, технического вуза. Помимо традиционных форм (портфолио, семинары, преподавание в команде и др.) особое внимание уделяется направлениям, характерным для развития преподавателя иностранного языка технического вуза, а именно использование тезауруса, денотатных карт, параллельных текстов, участие в международных школах по техническим дисциплинам, обучение на дистанционных курсах онлайн-образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие, технический вуз, преподаватель иностранного языка, профессиональный портфолио, тезаурус.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AT TECHNICAL UNIVERSITY

G. Timirbaeva

Abstract. The article deals with current approaches to professional development of higher school teachers of foreign languages, at technical universities in particular. Some conventional approaches are presented but special attention is given to the approaches that are peculiar for the development of foreign language teachers of engineering universities, such as use of technical terms, denotative schemes, parallel texts, participation in international schools dealing with technical issues, online training.

Keywords: professional development, technical university, foreign language teacher, vocational portfolio, thesaurus.

В связи с формированием инновационной экономики, расширением международных связей, вхождением нашего государства в мировое сообщество появилась настоятельная потребность в специалистах, владеющих иностранными языками для общения на профессиональные темы со своими зарубежными партнерами, чтения и анализа научно-технической информации. Ключевую роль в процессе подготовки таких специалистов играет преподаватель иностранного языка, особенно в техническом вузе, так как благодаря иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров значительно ускоряется процесс ознакомления с новейшими достижениями науки, промышленных технологий.

Преподаватель иностранного языка должен обладать такими компетенциями, как лингвистическая, лингвопрофессиональная, социокультурная, стратегическая (компенсаторная), познавательная (ее можно назвать также академической) и информационно-технологическая; владеть иностранным языком на уровне не менее C1 (уровень профессионального владения) по Общеввропейской шкале, русским языком на уровне совершенства (C2), необходима также

психолого-педагогическая подготовка [3, с. 66].

В данной статье рассматривается профессиональное развитие преподавателя иностранного языка в техническом вузе. Разные аспекты профессионального развития преподавателей иностранных языков освещались в работах Л.Г. Кузьминой, Е.А. Мелехиной, Дж. Ричардса, К. Дэя и других. Наиболее часто цитируется определение профессионального развития, приведенное К. Дзем. В данном определении отмечается, что профессиональное развитие – это процесс, в результате которого преподаватель овладевает теми знаниями, умениями и навыками, эмоциональным интеллектом, которые являются необходимыми для теории, планирования и практики процесса обучения, а также занимается их дальнейшим развитием [5, с. 4]. Кроме того, в исследовании К. Дэя подчеркивается, что профессиональное развитие может происходить в естественных условиях рабочего процесса или в результате целенаправленной деятельности. Существенным фактором для профессионального развития является то, что оно способствует не только личному профессиональному росту преподавателя, но направлено, в конечном счете, на улучшение

результатов учебной деятельности обучающихся. Дж. Ричардс выделяет 11 направлений профессионального развития преподавателей иностранных языков: семинары, тренинги; самоконтроль, группы взаимопомощи коллег, ведение дневников, взаимопосещение занятий, портфолио преподавателя, анализ критических ситуаций, разбор случаев, взаимообучение, обучение командой преподавателей, исследование процессов обучения. Все перечисленные виды деятельности могут проводиться индивидуально, в группах или в парах [6, с. 14].

На кафедре иностранных языков в профессиональной коммуникации Казанского национального исследовательского технологического университета активно используются многие из этих направлений, но в рамках данной статьи будут рассмотрены только некоторые из них. Одним из эффективных средств, стимулирующим мотивацию преподавателя к повышению квалификации, является профессиональный портфолио. Он ведется в свободной форме, жестких рамок и ограничений нет. Ниже перечислены данные и материалы, которые включаются в профессиональный портфолио преподавателя: копии документов об образовании, повышении квалификации на различных курсах, участии в семинарах, конференциях; УМК преподаваемых дисциплин, включая раздаточный материал, в том числе и на электронных носителях; отзывы о посещениях занятий коллегами; образцы работ студентов (тесты, проекты, переводы и т.д.); выполненные преподавателем переводы; образцы планов уроков; достижения и т.д. Данный список является открытым, так как каждый преподаватель может включить в свой профессиональный портфолио то, что он считает необходимым.

В процессе обучения студентов технического вуза несомненную важность представляет знание преподавателем профессиональной области обучающихся. В неязыковом вузе это является необходимостью для всех преподавателей иностранного языка, хотя на практике, к сожалению, часто обстоит дело так, как пишет Авдеева И.Б.: «Отбор учебных материалов и методов работы с ними строится подчас на полной неосведомленности преподавателя в области инженерной деятельности и системе вузовского инженерного образования...» [1, с. 5].

Преподаватель иностранного языка в техническом вузе сталкивается не только с методическими проблемами, но и с лингвистическими (нет готового словаря для определенной специальности, но даже его наличие не решило бы всех вопросов, связанных с лингвопрофессиональной компетенцией). Одним из действенных инструментов профессионального развития в области специальной лексики является составление тезауруса, под которым мы понимаем словарь или собрание сведений, охватывающих понятия, определения и термины профессиональной сферы деятельности. Использование денотатных карт преподавателем значительно оптимизирует традиционную схему работу со словами по специальности, при этом активно применяется составленный тезаурус. Карты в основном используются для передачи содержания текста в графическом виде, имеют иерархическую структуру и наглядно передают предметные отношения. Достижению этой же цели, пополнения словарного запаса, в определенной степени способствуют параллельные тексты. Согласно определению, данному М. Бейкер, параллельный корпус – это тексты с их переводами на один или более языков, представленные в электронном формате [4]. Как правило, преподавателями используются научные статьи, технологические инструкции и т.д. для пополнения коллекции параллельных текстов.

Интересной и полезной формой повышения квалификации преподавателей иностранных языков является участие в международных научных школах, проводимых в нашем университете на английском языке, таких как «Нанотехнологии и наноматериалы», «Макромолекулярная химия» и др., возможно участие преподавателей в качестве переводчиков или полноправных слушателей с получением сертификатов.

Активно используются преподавателями формы дистанционного обучения, так называемые MOOC-курсы, в частности Coursera, которые предоставляют возможность пройти курсы как методической направленности (*English for Teaching Purposes, Shaping the way we teach English, Get Organized: How to be a Together Teacher u др.*), так и направленные на расширение лингвопрофессиональной компетенции (*Introduction to Engineering Mechanics,*

Introduction to Chemistry, Introduction to Systems Engineering и др.).

Одной форм из профессионального развития, как уже было сказано выше, является работа в команде. Впервые такой подход был апробирован на курсах «Lingua Leader», который проводился для менеджеров ОАО «ИПТ «Идея» в 2004 году преподавателями кафедры. Эффективность данного обучения была подтверждена результатами тестирования и косвенно подкреплялась отзывами слушателей и преподавателей. В рамках преподавания иностранного языка в системе дополнительного образования экспериментальное обучение с использованием работы целой команды преподавателей также показало свою эффективность, в первую очередь вследствие более рациональной организации учебного времени на занятии и более сильной мотивации работы студентов, так как на занятии гораздо больше внимания и времени уделялось индивидуальной работе. Но одновременная работа нескольких преподавателей требует гораздо больше финансовых средств, чем можно было позволить даже в рамках дополнительного профессионального образования студентов.

Разновидностью взаимодействия в команде является работа в паре с коллегой. Пары могут составлять опытный преподаватель / начинающий преподаватель или опытный преподаватель / опытный преподаватель. В первом случае акцент делается на оказание помощи начинающему преподавателю, который развивает свое педагогическое мастерство, посещая занятия более опытного преподавателя и получая анализ своей преподавательской деятельности после посещения его занятий опытным преподавателем. Во втором случае более опытным преподавателям предоставляется возможность после посещения занятий друг друга проанализировать эффективность занятий, перенять опыт, определить более действенные стратегии. Пары должны формироваться на добровольной основе, так как если между ними будет существовать уважение и взаимопонимание, то эффективность будет намного больше. Обсуждение должно состояться вскоре после занятия, а участники должны быть уверенными, что результаты обсуждения являются конфиденциальными для обеих сторон.

В период с 2005 по 2011 гг. в Казанском государственном технологическом университете (ныне КНИТУ) был проведен педагогический эксперимент с целью проверки разработанных автором педагогических условий развития полилингвальной компетенции студентов. Одним из педагогических условий являлась методика развития искомой компетенции у студента инженерного вуза, реализуемая на основе субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов, неотъемлемой частью которых является профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка. В рамках эксперимента предусматривалось также и профессиональное развитие преподавателя. Косвенным доказательством эффективности последнего являются сравнительные результаты обучения контрольной и экспериментальной групп. Все показатели сформированности полилингвальной компетенции у студентов экспериментальной группы были выше, чем у студентов контрольной группы, но уровень сформированности умений управлять своим языковым образованием у студентов экспериментальной группы был выше на 22% [3, с. 21], что, с нашей точки зрения, свидетельствует о том, что преподаватель, занимающийся своим саморазвитием, знает, как мотивировать и научить этому студентов. Опросы преподавателей (27 человек) также показали, что профессиональное развитие необходимо в течение всей карьеры преподавателя. Респонденты отметили важность и необходимость профессионального портфолио (100%), тезауруса (81,5%), MOOC-курсов (63%). Работа в команде для преподавания в одной группе не получила одобрения со стороны преподавателей (только 16 отметили ее положительные характеристики), но другая разновидность командной работы (взаимопосещение занятий) была отмечена, как существенная, особенно полезная для начинающих преподавателей (74%). Практически все преподаватели акцентировали внимание на участие в конференциях, в процессе которых осуществляется знакомство с новыми практиками и технологиями преподавания (89%).

Таким образом, направления профессионального развития преподавателя иностранного языка технического вуза достаточны разнообразны. Но они не ограничиваются вышеприведенными

формами. Профессиональному развитию также способствуют переводы и/или редактирование статей коллег из других кафедр, предназначенных для публикации в международных журналах; публикация своих статей; участие в международных конференциях, издание совместно с коллегами других кафедр учебных пособий на

английском языке по специальностям, не связанных с лингвистикой, например, по нанотехнологиям, теоретической механике, математическому моделированию и т.д. В конечном итоге, основная цель профессионального развития преподавателя состоит в повышении качества учебного процесса.

Литература:

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). - М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана. - 2005. - 368 с.

2. Тимирбаева Г.Р. Развитие полилингвальной компетенции у студентов инженерного вуза в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Казань. - 2014. - 24 с.

3. Шишова Е.О. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущего

учителя в условиях билингвизма // Вестник ТГГПУ. - Казань. - 2009. - № 2 - 3(17 - 18). - С. 64 - 69.

4. Baker M. Corpora in Translation Studies. An Overview and Some Suggestions for Future Research. - 2000. - P. 223 - 243.

5. Day C. Developing Teachers: The Challengers of Lifelong Learning. - London: Falmer Press. - 264 p.

6. Richards J.C. Professional development for language teachers: strategies for teacher learning. Cambridge Language Education. CUP. - 2005. - 202 p.

Сведения об авторе:

Тимирбаева Гузель Равиловна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: guseltim@mail.ru

Data about the author:

G. Timirbaeva (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Foreign Languages for Professional Communication, Kazan National Research Technological University, e-mail: guseltim@mail.ru



УДК 378

СОСТАВЛЕНИЕ ДОРОЖНОЙ КАРТЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Д.А. Коноплянский

Аннотация. В статье раскрывается сущность процесса создания дорожной карты реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза, определяются подходы к составлению дорожной карты и стадии её разработки. Предлагается схема и структура дорожной карты, даётся её обоснование. Выявлены стадии составления дорожной карты и определены критерии её построения. Статья предназначена для специалистов в области организации, планирования и прогнозирования педагогических процессов в высшей школе.

Ключевые слова: дорожная карта, выпускник вуза, конкурентоспособность, составление дорожной карты, этапы составления, схема и структура дорожной карты.

DRAWING UP A ROADMAP IMPLEMENTATION OF TEACHING STRATEGIES FORMATION OF COMPETITIVE HIGH SCHOOL GRADUATE

D. Konoplyansky

Abstract. The article reveals the essence of the process of creating a roadmap implementing the pedagogical strategy of formation of competitiveness of graduates of high school, determined approach to drawing up a road map and the stage of its development. The scheme and the structure of the road map is described, its justification is given. The stage of the road map and the criteria for its construction are identified. This article is intended for experts in the field of organization, planning and forecasting processes of teaching in higher education.

Keywords: road map, graduate of the university, competitiveness, drawing up a roadmap, stages of the scheme and the structure of the road map.

В системе образования России дорожная карта пока мало распространенный метод (инструмент) планирования и лишь только начинает использоваться, поскольку как таковые унифицированные методические подходы и алгоритмы составления дорожных карт еще не сформированы, структура и форма данного документа жестко не заданы, а весь процесс разработки дорожных карт отличается высокой степенью творчества [4, с. 65 – 66].

В нашем исследовании мы используем метод дорожной карты [2, с. 4 – 5] для формирования конкурентоспособности выпускника вуза. *Процесс создания «дорожной карты» реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза* — это обусловленный социально-экономическим потребностями современного рынка труда процесс стратегического планирования и прогнозирования с целью выяснения, выбора и разработки стратегии развития вуза для удовлетворения интересов студентов и

работодателей и достижения высокого уровня сформированности конкурентоспособности выпускника вуза, а также наилучших показателей эффективности деятельности высшего учебного заведения в долгосрочной перспективе.

Наиболее значимым в процессе составления «дорожной карты» может быть следующее: эффективная расстановка приоритетов; установка критериев ответственности; определение четких критериев реализации «дорожной карты», позволяющих проверить её осуществимость на практике; проверка надлежащего уровня инициативности всех участников создания и реализации дорожной карты; подтверждение наличия явной связи между реализацией «дорожной карты» и эффективностью формирования конкурентоспособности выпускника вуза [5, с. 4].

При разработке «дорожной карты» реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза мы использовали следующие основные аспекты деятельности: изучение современного рынка труда и запросов

работодателей; определение механизмов; подбор инновационных педагогических технологий и инструментария; выявление организационно-педагогических условий; оценка уровня сформированности конкурентоспособности выпускника вуза.

Наиболее распространенный способ визуального представления дорожной карты состоит в том, чтобы сгруппировать ее элементы по слоям [1, с. 102]. В ходе нашего исследования разрабатывалась

четырёхуровневая схема дорожной карты, которая применительно к реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза содержит четыре слоя: проблемы, цели и задачи, мероприятия, мониторинг результатов. В графическом варианте схема «дорожной карты» реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза нами представлена на рисунке 1.

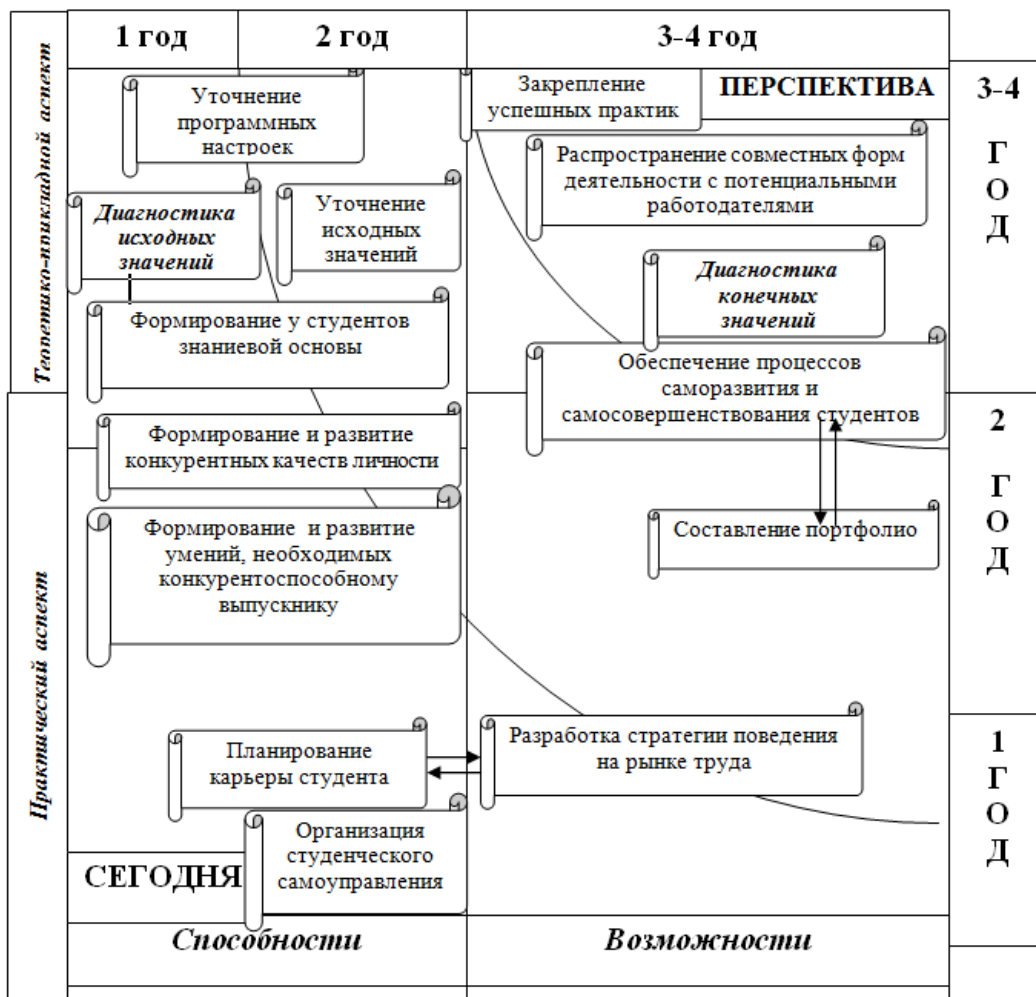


Рисунок. 1. - Схема дорожной карты реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза.

Работа по формированию конкурентных преимуществ студента-выпускника согласно «дорожной карте» в Томском государственном архитектурно-строительном университете и его филиалах в г. Ленинске-Кузнецком, Белове, Новокузнецке осуществляется в рамках инновационной образовательной программы, например: «Комплексная программа непрерывной теоретической и практической подготовки студентов вузов, планирования их

профессиональной карьеры и дальнейшего трудоустройства».

Особое значение в контексте планирования профессиональной карьеры и разработки модели успешного поведения студента-выпускника на рынке труда имеет система интенсивного введения в специальность студентов первого курса. И важную роль здесь должен играть разработанный нами учебный курс «Планирование и управление карьерой», который изучают студенты всех кафедр нашего

университета в ходе первого семестра своего обучения.

В рамках данного учебного курса студенты, бывшие еще недавно школьниками, должны не только осознать специфику воспитательно-образовательного процесса в вузе, освоить технологии обучения и т.д., но и научиться ставить перед собой профессиональные цели, планировать пути их достижения, накапливать информацию об интересующем их работодателе (организации), осваивать правила взаимодействия с потенциальным работодателем, составлять резюме и портфолио, а главное наладить систему организации личной (учебной, самостоятельной) деятельности.

Также видится целесообразным в первом квадрате матрицы «дорожной карты» (1год/способности/практический аспект) налаживать ориентацию студента на рыночные условия экономики, требования и потребности потенциальных работодателей. Не лишним будет ознакомление студентов с основами предпринимательской деятельности.

Главной специфической чертой такой подготовки первокурсников (в перспективе конкурентоспособных выпускников вуза) является теоретико-прикладная направленность процесса формирования конкурентоспособности молодого специалиста. К примеру, уже в течение первого семестра каждый студент готовит проект «Моя карьера», состоящий из компонентов: *будущая профессиональная деятельность, самоанализ личных качеств, перспективы.*

Для подкрепления своего проекта и обеспечения процессов саморазвития и самосовершенствования студента (второй квадрат матрицы «дорожной карты») целесообразно проводить учебно-ознакомительную практику, ориентированную на раскрытие основ технологии построения карьеры. В задачи такой практики может входить сбор информационных материалов о деятельности компаний, выступающих потенциальными работодателями, по возможности – их посещение и предоставление работодателю своего резюме с целью получения возможности посещать данную организацию в свободное от учебы время для более детального ознакомления со спецификой своей будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, студенты вуза получают первоначальное знакомство со сферой своей будущей деятельности, а также налаживают контакты с несколькими потенциальными

работодателями, что, несомненно, важно как для прохождения студентом последующих практик, так и для его трудоустройства (с учетом личностных и профессиональных интересов молодого специалиста) по окончании обучения в высшем учебном заведении.

Кроме того, важной составной частью «наполнения» авторской «дорожной карты» выступает организация и участие студентов начальных курсов в структурах студенческого самоуправления (совместная деятельность инициативных студентов), ориентированного на формирование у студентов таких качеств, как: аналитичность, критичность мышления, креативность, способность руководить и подчиняться, ответственность, инициативность, коммуникабельность, предприимчивость, способность к импровизации, способность идти на риск.

Обращаясь к диагностическому компоненту «дорожной карты», обратим внимание, что диагностика исходных и конечных значений выступает лишь в качестве метода определения уровня развития заданных индикаторов (характеристик) конкурентоспособности студента-выпускника вуза: уверенность в собственных силах и умение презентовать себя, хорошо развитое чувство ответственности, ориентация на успех, профессиональная гибкость и прочее, что видится необходимым для успешного функционирования молодого специалиста на современном рынке труда, тогда как успешная реализация прочих позиций, в большей степени, носит практический характер.

В ходе разработки диагностического компонента «дорожной» карты реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособности выпускника вуза структурные составляющие конкурентоспособности конкретизированы в комплексе определенных параметров, которые могут быть условно разделены на два блока:

1. показатели формирования предметных знаний и умений выпускника (операционно-деятельностный и информационно-содержательный компоненты);

2. показатели личностного развития и самосовершенствования студента (эмоционально-волевой, мотивационно-ценностный компоненты).

В соответствии с проведенным нами анализом различных подходов к процессу создания «дорожной карты» [3], мы исходим из того, что «дорожная карта» реализации педагогической стратегии формирования конкурентоспособного выпускника вуза

процессно-структурирована, т.е. должна основываться на процессном подходе и по своей компоновке быть системно-структурированной. С целью управления представленными четырьмя уровнями и достижения основных исследовательских задач процесс создания «дорожной карты», в нашем понимании, должен проходить следующие стадии: подготовительная (предварительные действия); разработки (создание дорожной карты); реализации (выполнение, мониторинг и контроль основных мероприятий).

Чтобы оценить корректность построения дорожной карты в целом, нужно оценить состав каждого ее слоя на предмет соответствия двум критериям — необходимости и достаточности. *Критерий необходимости* означает, что каждое мероприятие должно быть необходимым для

решения соответствующей задачи, т.е. карта не должна содержать «лишних» мероприятий, целей, задач, показателей. *Критерий достаточности* подразумевает обеспеченность решения поставленной задачи (достижение цели) запланированным комплексом мероприятий — если не в полном объеме, то хотя бы в существенной части. Таким образом, традиционные методы прогнозирования, основанные на выявлении наиболее вероятной траектории развития, все больше уступают место дорожной карте, которая ориентирована на коммуникацию, творческий потенциал и коллективный интеллект, согласованную координацию и ответственность за принимаемые решения, направленные на формирование будущего.

Литература:

1. Великанова Н.П., Карасёв О.И. Метод дорожных карт в стратегическом планировании развития образования // Университетское управление: практика и анализ. - 2014. - № 4-5. - С. 95-105.

2. Гохберг Л.М. Будущее как стратегическая задача // Форсайт. - 2007. - № 1(1). - С. 4-5.

3. Лидин К.Л. Многообразие построения дорожных карт, 2006.

4. Трофимова Л.А. Инновационные подходы к принятию управленческих решений: учебное пособие / Л.А. Трофимова, В.В. Трофимов. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2012. – 78 с. - С. 65-66.

5. Phaal R. Technology Roadmapping. IET Management Key, University of Cambridge, UK. - 2006. - № 26(1). – С. 2-19.

Сведения об авторе:

Коноплянский Дмитрий Алексеевич (г. Ленинск-Кузнецкий, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, директор филиала ФГБОУ ВО «Томский государственный архитектурно-строительный университет» в г. Ленинске-Кузнецком Кемеровской области, докторант Кемеровского государственного университета, e-mail: lktgasu@mail.ru

Data about the author:

D. Konoplyansky (Leninsk-Kuznetsky, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, head of Tomsk State University of Architecture and Building in Leninsk-Kuznetsk of Kemerovo region, doctoral student of Kemerovo State University, e-mail: lktgasu@mail.ru



УДК 378.147

НОВЫЕ ФОРМЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТА БАКАЛАВРИАТА В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

А.Г. Гогоберидзе, П.И. Киртянов

Аннотация. В статье раскрывается структура и содержание «Организера образовательно-профессиональной деятельности» («Студенческого Интерактивного Адаптированного Планировщика») как особой формы сопровождения студента. Статья отражает результаты разработки и апробации новой модели подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования, которая была разработана в рамках Проекта модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: модернизация педагогического образования, прикладной бакалавриат, сопровождение студента, «Организер образовательно-профессиональной деятельности» («Студенческий Интерактивный Адаптированный Планировщик»).

NEW FORMS OF SUPPORT OF UNDERGRADUATE STUDENT IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF APPLIED CHARACTER

A. Gogoberidze, P. Kirtyanov

Abstract. The article reveals the structure and the content of the "Organizer of educational and professional activities" ("Student Interactive Adaptive Scheduler") as a special form that accompanies the student. The article reflects the results of development and testing of a new model of training the applied bachelors for working in the field of preschool education which was developed in the Project of modernization of pedagogical education.

Keywords: modernization of pedagogical education, applied bachelor, student's support, "Organizer of educational and professional activities" ("Student Interactive Adaptive Scheduler").

В 2014 году в России начата реализация Проекта модернизации педагогического образования. Тринадцать российских вузов начали реализацию 23 проектов, связанных с разработкой новых моделей и модулей прикладных и академических образовательных программ бакалавриата и магистратуры в разных типах сетевого взаимодействия [1].

Одним из проектов, реализуемых в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена, является Проект Ф-131.054 «Усиление практической направленности подготовки будущих педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей «Образование и педагогика» по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования».

В рамках проекта разработаны и апробированы новая модель и модули образовательной программы подготовки

прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования.

Актуальность разработки новой модели подготовки прикладных бакалавров связана с изменениями:

– ценностно-целевых ориентиров подготовки, которые должны быть связаны с формированием образовательных результатов, позволяющих выпускнику выполнять основные функции профессиональной деятельности, обеспечивать реализацию образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования [4];

– содержательных и технологических ориентиров подготовки педагогов, способных сопровождать процессы развития детей в разных видах деятельности, которые должны быть связаны с переносом акцентов подготовки на ее практикоориентированность, формирование практических (инструментальных) образовательных результатов, реализацию процесса подготовки и организацию практик студентов в условиях высококачественной профессиональной среды [2].

Новая модель подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного

образования базируется на идее о процессе подготовки как процессе психолого-педагогической поддержки студента в самостоятельном решении актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности.

Деятельность студента бакалавриата в образовательном процессе (образовательно-профессиональная деятельность) представляет собой процесс решения системы чередующихся и возникающих в реальном образовательном процессе задач, который направлен на осмысление феноменов образования и профессии во всем многообразии их сторон; на обретение личностно-ценностного отношения к образованию и профессии; на проектирование и реализацию разнообразных способов решения образовательных задач.

Своеобразие образовательно-профессиональной деятельности студента определяется ее предметами, в качестве которых выступают феномены настоящего образования и будущей профессии.

Деятельность студента в образовательном процессе связана с решением задач:

- определения места феномена образования и профессии в иерархии личностных, жизненных и профессиональных ценностей;

- вычленения значений и смыслов образования и профессии для удовлетворения личностных потребностей, мотивов и целей;

- освоения содержания, средств и способов действий и операций по достижению образовательных результатов;

- организации общения, взаимодействия с другими субъектами образовательной и профессиональной деятельности;

- принятия и использования условий образовательного и профессионального пространства.

Рассмотрение характеристик деятельности студента в образовательном процессе позволяет смоделировать образовательный процесс его подготовки, черты которого выражаются:

- в особой дифференцируемой организации образовательно-профессиональной деятельности студента, построенной на личном отношении и включении в процесс достижения образовательных результатов;

- в проектировании специальных условий, обеспечивающих целевую, содержательную и организационную ориентацию на развитие образовательно-профессиональной деятельности студента;

- в рассмотрении в модели подготовки образовательного процесса как пространства профессиональной деятельности будущего педагога;

- в установлении межличностного диалогового взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Таким образом, идея разработки модели подготовки позволяет организовать образовательный процесс как процесс решения студентом учебно-профессиональных задач, совокупность которых соответствует основным типам профессиональных задач современного педагога.

В аспекте реализации данная идея требует организации процесса особого надпредметного сопровождения студента. Психолого-педагогическая поддержка студента в самостоятельном решении актуальных задач образовательно-профессиональной деятельности может быть обеспечена за счет особой формы представления студенту содержания и перспектив его образовательно-профессиональной деятельности. Для этого в модели предусмотрены способы работы с такой формой информационного сопровождения студента как «Организатор образовательно-профессиональной деятельности» («Студенческий Интерактивный Адаптированный Планировщик»), в котором содержится возможность интерактивного использования информации:

- о перспективах образования, образовательных результатах, о возможных перспективах профессиональной и дальнейшей образовательной деятельности;

- об образовательных условиях: о возможностях образовательной среды университета и колледжа, его структурных подразделений, факультета, кафедр;

- о существующих стратегических вариантах организации образования;

- о содержательной насыщенности учебного процесса, об учебных модулях; о перспективах и важнейших задачах обучения; об особенностях организации самостоятельной научно-исследовательской работы; о содержании практики; о субъектах образовательного взаимодействия (преподавателях и других студентах).

«Организатор» позволяет студенту активно включиться в процесс проектирования и реализации собственного образовательного маршрута, фиксируя характер получаемых результатов.

«Органайзер» спроектирован таким образом, что студент имеет возможность индивидуальной работы непосредственно в нем.

Функции органайзера заключаются в инициации самостоятельных проявлений студента:

- в выборе интересующих его образовательных задач, складывающихся в индивидуальный образовательный маршрут;
- в выборе возможных вариантов решения задач;
- в поиске необходимой для решения значимых образовательных задач информации;
- в оценке собственных личностных, образовательных и профессиональных достижений, в анализе проектирования и реализации этапов образовательного маршрута и его рефлексии;
- в установлении межличностных и деловых контактов, во взаимодействии с преподавателями и другими студентами.

Последовательность представленных задач, систематизированных по сериям, являет собой, по сути, обобщенный образовательный маршрут студента. Очерчивание круга значимых для студента задач представляет наглядную модель, узловые «точки» этого маршрута, позволяющую постепенно продвигаться к образовательным результатам.

Разворачивающийся как определенная стратегия достижения целей образования, образовательный маршрут модельно представляет собой цепочку образовательных задач, имеющих различную степень стратегической значимости. Это задачи, связанные с проектированием контура будущих результатов образования – перспективные задачи; стратегические задачи, позволяющие выбрать стратегию достижения перспективных целей; тактические и оперативные задачи, позволяющие реализовать выбранную стратегию образования.

Модель обобщенного образовательного маршрута представлена в содержании задачника объединенными в определенной последовательности пятью сериями групп образовательных задач, сформулированных от лица студента как проблемные вопросы:

- Я и мой образовательный маршрут.
- Я и мой образовательный процесс.
- Я и учебные предметы.
- Я и другие участники образовательного процесса.
- Я и мои образовательные возможности.

Содержание 1 серии «Я и мой образовательный маршрут» включает задачи,

перспективной и стратегической направленности. Их решение связано:

- с обретением студентом общих субъектных смысловых ориентиров в предлагаемом образовательном поле, которые возникают как результат самопознания своих образовательных потребностей, мотивов получения образования; рефлексии выбора образовательного учреждения, факультета; обретения информации о возможностях образовательного учреждения, образовательной программы; прогнозирования желаемых образовательных результатов и профессиональных запросов.

- с осуществлением выбора стратегии реализации образовательного маршрута в предлагаемых образовательных условиях, основанного на получении и анализе информации о специфике осваиваемой программы, потенциале будущей образовательной степени и профессиональной квалификации, перспективах и возможностях работы по профессии и дальнейшего образования.

Необходимость объединения задач в одну группу связана с предоставлением, таким образом, студенту возможности осуществить осознанный, основанный на личностных потребностях и смыслах выбор типа образовательного маршрута. Предлагаемая последовательность задач задает направленность их решения: от вопросов общего смысла образования и общей ориентации в нем – к конкретизации на этой основе целей и путей реализации образовательного маршрута.

В содержании 2 серии «Я и мой образовательный процесс» представлены задачи, конкретизирующие возникающие на образовательном пути студента проблемные ситуации. В основе их выделения лежит актуальная для студента временная логика организации образовательного процесса в вузе. Решение данной группы задач позволяет студенту:

- выбрать определенную тактику субъектной реализации стратегии индивидуального образовательного маршрута;
- организовать различные виды учебной, учебно-профессиональной и учебно-исследовательской деятельности;
- планировать и организовывать собственный образовательный процесс, оценивать его результативность.

Органайзер обеспечивает подготовку студента к возникновению в образовательном процессе проблемных ситуаций и их

разрешению. Выбор задач представляет собой попытку сочетания в образовательном маршруте разных маршрутных ориентиров. Таким образом, образовательный процесс разворачивается перед студентом не только в привычной конструкции (семестр – сессия – каникулы), но и обозначает:

- важнейшие этапы образовательных выборов (элективного курса, проблемы научной работы, варианта образовательного маршрута);
- важнейшие периоды непосредственного профессионального становления (практикумы и практики);
- новообразования и отличия каждого года обучения и возможные образовательные достижения.

Содержание 3 серии «Я и учебные предметы» ориентировано на решение студентом образовательных задач, связанных с организацией собственной образовательной деятельности в процессе изучения учебных дисциплин. Результат решения данной группы задач обеспечивает возможность включения изучаемого предметного содержания в процесс личностно-профессионального становления, определение смысла и отношения к изучаемому предмету и выбором в соответствии с ним способов его изучения.

Постановка задач данной группы позволяет студенту самому оценить как собственные учебные достижения, так и выделить роль и место учебной дисциплины в общем процессе своего образования.

Образовательные задачи 4 серии «Я и другие участники образовательного процесса» ориентированы на разрешение ситуаций общения и взаимодействия, возникающих в образовательной деятельности студента. Их решения помогает студенту организовать как взаимодействие в студенческой среде в учебной и внеучебной деятельности, так и процесс субъект-субъектного взаимодействия с преподавателями.

Выделение данной группы задач имеет особое значение в образовательной подготовке будущего педагога в силу особой роли взаимодействия как одного из ведущих факторов, определяющих успешность образовательного процесса.

Заключительная серия задачника «Я и мой личностно-образовательный потенциал» позволяет студенту оценить динамику развития личностных и профессиональных качеств в период образования. В качестве инструментария решения поставленных вопросов предлагаются

как психологические, так и педагогические диагностические методики изучения личности.

Решая данный тип задач, студент приобретает возможность получить достоверные данные диагностики и на их основе определять эффективность собственного развития и влияния на это развитие условий образования.

Учитывая особенности информационной среды жизнедеятельности современного студента «бумажный» вариант «Организера» в ходе апробации разработанной модели подготовки прикладных бакалавров для работы в сфере дошкольного образования был преобразован в электронный планировщик для использования на мобильных устройствах.

При создании электронного планировщика учитывалась возможность его адаптированного вида: содержание текста, таблиц и мультимедийного материала на экранах мобильных устройств и планшетах. Современные устройства данного типа удобны для постоянного ношения с собой, они есть в наличии у большинства студентов. Достаточно лишь иметь выход в сеть Интернет и любой современный интернет-браузер для работы с созданным Студенческим Интерактивным Адаптированным Планировщиком (далее – СИАП). Следует отметить, что в случае потери или поломки оборудования вся информация студента, использующего СИАП, сохраняется в облачном сервисе и восстанавливается через авторизацию по индивидуальному имени пользователя и паролю [3].

Созданный планировщик состоит из восьми основных разделов:

- Инструкция к планировщику.
- Обо Мне.
- Мои Перспективы.
- Мои Стратегии.
- Мои Тактики.
- Мои оперативные взаимодействия.
- Мой образовательно-профессиональный потенциал.

– Нужная и дополнительная информация.

Если у студента есть желание дополнить СИАП своим собственным разделом, то он может это сделать путем добавления нового раздела с присвоением ему названия и для удобства выбрать свою цветовую палитру с фоном.

Каждый раздел для удобства окрашен в индивидуальный цвет, но в программном меню есть возможность смены заднего фона и цвета самих разделов самостоятельно, то есть под фон и цвет, который будет удобен самому студенту.

В каждом разделе есть задачи, которые позволяют находить способы решения актуальных проблем современного образования в процессе всего обучения студента в ВУЗе. При решении задач студенту предлагаются информационные рубрики с пиктограммой:

- Информация к размышлению.
- Ориентация в поле выборов.
- Информация для себя.
- Обладаю информацией, анализирую, советуюсь, принимаю решение.
- Резюме по задаче.

Использование информационных рубрик с пиктограммой (схематичным рисунком) позволяет сгруппировать объёмную текстовую и мультимедийную информацию в рамках решаемой образовательной задачи. Под мультимедийной информацией понимаются мультимедиа объекты, которые могут быть использованы студентом в рамках решаемой образовательной задачи. Таковыми могут быть: схемы, таблицы, фото и видео, сделанные с помощью мобильного телефона или планшета, голосовые и звуковые записи, сохраненные интернет страницы, вложенные документы различных форматов (pdf, .doc, .xls), рукописные фрагменты записей.

Для удобства использования и поиска информации в СИАП можно использовать различные типы выделения: цветом, линиями или особыми тэгами (ключевыми словами). Использование таких тэгов, как «обсудить с руководителем», «отметить для статьи», «источник статьи» «идея», «посетить веб-сайт» и др. может быть особенно полезным при структурировании своего образовательного маршрута.

Если студент переживает за безопасность своего заполненного материала, то для каждого раздела он может задать индивидуальный пароль известный только ему.

Созданный студенческий интерактивный адаптированный планировщик может стать современным мобильным приложением при

освоении образовательного маршрута студентом, поскольку СИАП позволяет:

- Рационально расходовать время, оптимизируя решение повседневных учебных задач.
- Повысить мотивацию студента к составлению индивидуального маршрута.
- Организовать телекоммуникационное взаимодействие между различными типами устройств, не ограничиваясь в выборе, а напротив, способствуя объединению информации и мультимедиа объектов в конечный готовый продукт.
- Использовать большое количество мультимедийных объектов различного типа и формата.
- Систематизировать накопленный материал в процессе обучения в ВУЗе, с целью дальнейшего использования этого материала в профессиональной деятельности.
- Не беспокоиться за сохранность и безопасность заполненной информации в планировщике, при поломке или потере электронного устройства.

Работа с СИАП может повысить уровень развития умений телекоммуникационного взаимодействия между различными типами устройств у самих студентов и тех, кто использует планировщик в своей деятельности.

Таким образом, «Организатор образовательно-профессиональной деятельности» («Студенческий Интерактивный Адаптированный Планировщик») как особая форма сопровождения может способствовать развитию:

- личностных смыслов и отношений студента к самому образованию, образовательной деятельности и образовательному процессу;
- компетентности будущего педагога;
- умений решать актуальные образовательные задачи.

Литература:

1. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования (Май, 2015) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://педагогическоеобразование.рф/>
2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. N 3241п-П8) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70616270>

3. Тоффлер Э. Третья волна. – Санкт-Петербург, АСТ, 2010. – 784 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
5. Шайхутдинова Г.А., Мухаметзянова Ф.Ш. Инновационные принципы в подготовке педагогов профессионального обучения / Г.А. Шайхутдинова, Ф.Ш. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. - 2012. - № 1. – С. 25-35.

Сведения об авторах:

Гогоберидзе Александра Гививна (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, e-mail: alexandra@rshu.ru

Киртянов Петр Игоревич (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена

Data about the authors:

A. Gogoberidze (St. Petersburg, Russia), doctor of education, professor, head of Department of Preschool Education, Russian State Pedagogical University named after A. Herzen, e-mail: alexandra@rshu.ru

P. Kirtanov (St. Petersburg, Russia), postgraduate student at Department of Preschool Education, Russian State Pedagogical University named after A. Herzen.



УДК 378

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ, ПРИМЕНЯЕМЫЕ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ

Е.И. Соколова, Л.И. Тарарина, А.Р. Набиева, Р.М. Галиев

Аннотация. Наиболее эффективными ресурсами в формировании профессиональных компетенций студентов являются дидактические задачи, требующие трансформации из обучающей цели преподавателя в продуктивный конструкт учебно-познавательной деятельности, предполагающей переструктурирование дидактических единиц учебных предметов, их гармонизацию с компетенциями, ориентацию на конкретные объекты профессиональной деятельности. Данная статья направлена на раскрытие роли дидактических задач в формировании профессиональных компетенций студентов. В статье представлены виды и типы дидактических задач, применяемые при формировании профессиональных компетенций студентов.

Ключевые слова: дидактические задачи, классификация, виды и типы, профессиональные компетенции, студенты.

DIDACTIC TASKS USED IN THE STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION AND THEIR CLASSIFICATION

E. Sokolova, L. Tararina, A. Nabiyeva, R. Galiyev

Abstract. The most effective resources in the students' professional competences formation are didactic tasks requiring teachers' educational goals transformation into the efficient construct of educational-cognitive activity, involving the restructuring of the school subjects' didactic units, their harmonization with competencies and focusing on concrete objects of professional activity. In this regard, this paper is aimed at the didactic tasks' significance disclosure in the students' professional competences formation. The article presents the kinds and types of didactic tasks used in the formation of students' professional competences.

Keywords: didactic tasks, classification, kinds and types, professional competence, students.

Изучение наследия отечественной школы дидактов [1, 2, 3, 4, 5] позволяет определить значение дидактических задач в развитии познавательной деятельности активности личности студентов вуза. В работах дидактов того времени указывается: «в обучении применяется большое разнообразие задач, используемых для усвоения новых знаний, повторения и закрепления, то есть для овладения системой научных знаний. Задачи могут быть типовыми (стандартные), тренировочными, для повторения пройденного материала, для выработки навыка применения того или иного способа решения и т.д.» [3]. В 60-х годах прошлого столетия в теории и практике педагогической науки существовало два значения термина «задача»: первое – это любое задание, выполнение которого требует осуществления какого-либо познавательного акта; второе – не любое задание, а «познавательная задача», решение которой приводит обучающегося к новым для него знаниям и способам действия. Инновационным для того времени значением в дискурсе задачи становится следующее смысловое содержание: «Познавательная

задача – учебное задание, предполагающее поиск новых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств» [3]. Существующее множество задач и их определений, но в большей степени достижения проблемно-развивающего обучения, послужили основанием для деления их на два класса: проблемные и непроблемные. Непроблемные задачи – это задачи по образцу. В прежнем опыте обучающегося содержится способ их решения. В процессе решения таких задач результат не приносит нового состояния личности (уровень ее развития остается неизменным), улучшится лишь навык решения известным способом. Проблемные задачи – условием их решения является наличие связей между данными задачами и прежними знаниями личности, под которыми понимается система понятий между требованиями задачи и способностью личности находить новый способ решения. Успешное решение проблем, таким образом, поднимает уровень мыслительных способностей обучающегося.

Познавательные задачи, применяющиеся до настоящего времени в вузах для активизации интеллектуальной деятельности студентов, определяются свойствами обобщенности. Это интегрированное свойство обусловлено наличием в задаче уровня сложности, характеризующегося проблемным содержанием задачи, методическим способом постановки задачи (например, способом ее вербального, графического, художественного выражений, личностным, субъектным отношением обучающихся к поставленной преподавателем задаче). Другими словами, если студент воспринимает задачу как проблему и самостоятельно ее решает, то этот момент и является главным условием развития его интеллектуальных способностей.

В теории и практике педагогической науки не утратила своей значимости и до настоящего времени следующая типология познавательных задач: задачи с несформулированным вопросом; с недостающими данными; с излишними данными; с несколькими решениями; с меняющимся содержанием; на доказательство; на соображение, логическое рассуждение. Но в современных видоизменяющихся условиях цель профессионального образования определяется конечной целью подготовки будущего специалиста с высоким уровнем общей и профессиональной культуры, развитым интеллектуальным потенциалом, мобильного и подготовленного к активной профессиональной и социокультурной деятельности. В своей будущей профессиональной деятельности студенту вуза предстоит ориентироваться в большей степени на индивидуальную работу, самостоятельное принятие решений [6]. Отсюда и цели профессиональной подготовки не ограничиваются профессиональными компетенциями в предметной области. Их дополняют компетенции из области общей и профессиональной культуры, что по-иному определяет и постановку традиционных учебно-познавательных и профессионально-значимых задач, ориентированных на новые направления деятельности, новую продукцию. Реконструкция профессиональной деятельности в ходе решения этих задач в основном осуществляется за счет продуктивного педагогического приема имитации производственных ситуаций, их решения, разработки технологических проектов, индивидуальных заданий, проектирования, например, системы

технологической безопасности и др. [7]. Выбору приемов имитации предшествует подготовительная работа по оценке их эффективности и максимальному соответствию базовым компонентам профессиональной деятельности, идентичности задачам, дифференцированным по типам имитации профессиональной деятельности на: диагностические – это задачи не столько расширяющие оценочные знания о реальном состоянии предполагаемого объекта преобразования, сколько моделирующие идеальный образ объекта, способного стать целевым ориентиром в предстоящей деятельности; проектные – предполагают рассмотрение задачи в ее развитии и оформлении результатов решения: предметная область – проблемная ситуация – задача – определение способа имитации – мозговая атака – выдвижение гипотез – исследовательская поисковая работа – обсуждение в малых группах – оформление результатов – оформление выводов, рекомендаций; рефлексивные – ориентированы на оценку не только производственного, но и человеческого результата задачи. Рефлексии подлежат ход задачи и система отношений, сложившаяся между студентами в процессе ее решения.

Эти типы задач распределяются в соответствии с целями учебного процесса на внутрипредметные, междисциплинарные и межцикловые. Внутрипредметные задачи – это задачи, применяемые в процессе изучения содержания конкретной дисциплины на установленном этапе учебного плана. Внутрипредметные задачи классифицируются с учетом определения разных функций деятельности и специфики условий решения задач на оценочные, с недостающими данными, с излишними данными, с несколькими решениями, с меняющимся содержанием, на доказательство, на логическое рассуждение. Ведущей идеей задач данного вида является развитие и активизация познавательной и интеллектуальной деятельности студентов. Междисциплинарные задачи – это комплекс задач-стереотипов, имеющих алгоритм решения и задач творческих, эвристических, основывающихся на альтернативном выборе оптимального варианта из нескольких имеющихся, заранее проработанных способов и подходов их решения. Эти задачи в комплексе взаимодополняют друг друга, создают творческую, проектно-развивающую среду для

формирования ключевых профессиональных компетенций студентов разного уровня подготовки. Межцикловые задачи – это задачи, имитирующие множество профессиональных ситуаций. Этот вид задач отличает высокий уровень креативности и проблематизации в соответствии с содержанием профессиональной подготовки будущего специалиста.

Таким образом, соотносимость дидактических задач и профессиональных компетенций студентов проявляется в их

направленности на исследовательский поиск, творческое решение возникающих в профессиональных видах деятельности проблем. Объединительным компонентом компетенций и задач выступает поликомпонентный алгоритм познавательных действий, присущих внутрипредметным задачам, практически – преобразовательный алгоритм действий, преобладающий в междисциплинарных и межцикловых задачах.

Литература:

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - Москва. - 1996.
2. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - Москва. - 1972.
3. Махмутов М.И. Проблемное обучение. - Москва. - 1975.
4. Мухаметзянова Г.В. Профессиональное образование: системный взгляд на проблему. - Казань: «Идел-Пресс», 2008.
5. Мухаметзянова Ф.Ш. Шайхутдинова Г.А. Введение в профессиональную педагогику: учебно-методическое пособие.- Казань, Издательство «Данис», 2014. – 152 с.

6. Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Ф.Г., Гильманов А.З. Индикаторы качества профессиональной подготовки выпускника вуза на современном рынке труда // Казанский педагогический журнал. – 2013. - № 6. – С. 9-16.
7. Набиева А.Р., Анфилатова О.В., Назмутдинова М.А., Шайдуллина А.Р. Образовательные стратегии формирования общей культуры студентов в процессе гуманитарной подготовки // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 6. - С. 53-57.

Сведения об авторах:

Соколова Екатерина Иосифовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет», e-mail: lionozovae@mail.ru

Тарарина Лариса Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет».

Набиева Алсу Рустэмовна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры таможенного дела, Казанский кооперативный институт Российского университета кооперации.

Галиев Радик Мирзашаехович (г. Набережные Челны, Казань), кандидат технических наук, доцент кафедры «Эксплуатация автомобильного транспорта», Казанский (Приволжский) Федеральный университет.

Data about the authors:

E. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at Department of Linguistics and Translation, Russian State Social University, e-mail: lionozovae@mail.ru

L. Tararina (Moscow, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Linguistics and Translation, Russian State Social University.

A. Nabyeva (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of Customs Affairs, Kazan Cooperative Institute (Branch), Russian University of Cooperation.

R. Galiyev (Naberezhnye Chelny, Russia), candidate of engineering sciences, associate professor at Department of Operation of Motor Transport, Kazan (Volga region) Federal University.

УДК 378.095

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Прохорова

Аннотация. В статье представлен феномен «социально-личностной компетентности студентов», дано ее определение и представлена структура модели ее формирования. Особо выделены технологии, способствующие ее формированию у студентов вузов. Акцент сделан на ситуационно-ролевой игре как наиболее эффективной технологии, направленной на формирование социально-личностной компетентности студентов, разработан алгоритм применения данной технологии, который представлен одиннадцатью элементами.

Ключевые слова: социально-личностная компетентность, студенты вузов, глобализация и интеграция образования, технологии, ситуационно-ролевая игра, проектные технологии.

TECHNOLOGIES OF FORMATION OF SOCIAL AND PERSONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS UNDER GLOBALIZATION AND INTEGRATION OF EDUCATION

E. Prokhorova

Abstract. The phenomenon of "social and personal competence of students" is presented in the article, its definition is given and the structure of model of its formation is presented. The technologies promoting its formation at university students are especially allocated. The emphasis is placed on a situational role-playing game as the most effective technology directed on formation of students' social and personal competence; the algorithm of this technology application presented by eleven elements is developed.

Keywords: social and personal competence, students of higher education institutions, globalization and integration of education, technology, situational role-playing game, design technologies.

Наше обращение к проблеме социально-личностной компетентности и определения эффективных технологий, способствующих ее эффективному формированию у студентов вузов, вызвано тем, что сегодня в педагогической науке и практике можно наблюдать определенную недооценку роли нравственного воспитания и отрицание его социальной ценности. Более того, «эпоха интеграции и глобализации весьма зримо влияет на реформирование высшего образования, меняется сама парадигма университетского образования: интеграционные процессы стимулируют новые научные изыскания в области воспитания «глобальной» личности, подготовленной для успешного функционирования в многокультурном и многополярном мире» [5, с. 49].

Как педагогический феномен социально-личностная компетентность определяется нами как интегративное личностное образование, являющееся составной частью социально-профессиональной компетентности обучаемого. Она охватывает систему ценностей и компетенций, актуализирующих ценности во всех аспектах жизнедеятельности студента, в частности, осознание себя конкурентоспособным

специалистом-профессионалом и гражданином России, а также социально-профессиональное становление и возможности самореализации.

Социально-личностная компетентность (СЛК) способствует развитию у личности способности использовать различные виды ресурсов и совершенствованию умений личности реализовывать социальные технологии в главных сферах жизнедеятельности.

В ходе наших исследований была разработана модель формирования СЛК в процессе культурно-досуговой деятельности студентов профессиональной образовательной организации, которая, согласно нашей концепции, включает несколько блоков, а именно: *ценностно-целевой блок*; *методологический блок*, определяющий в качестве доминантного компетентностный и аксиологический подходы; *содержательный блок*, включающий различные направления культурно-досуговой деятельности; *технологический блок*, предполагающий использование инновационных форм проведения культурно-досуговой деятельности; *организационно-деятельностный блок*, состоящий из педагогических условий формирования социально-личностной

компетентности в процессе культурно-досуговой деятельности студентов вузов; *диагностико-результативный блок*, характеризующий критериально-оценочные процедуры определения уровней сформированности социально-личностной компетентности студентов.

Анализ специальной литературы по данной проблеме, исследование российского и международного опыта, а также участие в европейских проектах позволили нам выделить некоторые технологии эффективного формирования социально-личностной компетентности из широкого диапазона инновационных технологий в процессе культурно-досуговой деятельности, включающего в себя дискуссии, тренинги, деловые и ролевые игры, моделирование ситуаций, организацию театрально-импровизационной деятельности и другие [1, 4].

Использование технологий формирования СЛК представляет собой целостный процесс, имеющий такие структурные элементы как *концептуальная часть*, предполагающая проработку обоснования проблемы, постановку конкретных целей и актуальных задач; *мониторинго-диагностический элемент*, решающий задачу уточнения «проблемного поля»; *прогностическая часть*, связанная с выработкой предположений на будущее и постановку перспективных задач; *собственно проектная часть*, включающая действия, воплощенные в форму конкретного художественного или социокультурного проекта; *процессуальная часть*, включающая реализацию на практике управление и непосредственно саму организацию деятельности, ее анализ и необходимую коррекцию.

Несомненно, успешность деятельности педагога-организатора по формированию СЛК у студентов зависит, прежде всего, от мастерства овладения им *технологией социально-культурного проектирования*, начинающейся с поиска и оформления проектной идеи. В ходе нашей опытно-экспериментальной работы на базе Университета Управления «ТИСБИ» (г. Казань) в основе поисковой деятельности по выявлению проектной идеи лежал так называемый «*принцип антиканонов*», направленный на конструктивное преодоление стереотипов и стимулирование социально- творческого воображения студентов. Данный принцип был направлен на развитие у студентов способности к принятию *нестандартных решений*, к апробированию их творческих сил, на развитие умения личности в

любой ситуации отстаивать свою авторскую позицию.

В нашей работе со студентами мы использовали такие проектные технологии, как проекты конкурсно-досуговых программ; проекты формирования социально-культурной среды; конкурсные программы, различные шоу, конкурсы исполнителей театрализованной песни, проекты создания рекреационно-досуговых центров и т.д.

Особенно эта работа активизировалась в связи с празднованием 70-летия Победы (май 2015 г.), когда студенты вместе с родителями готовили социально ориентированные проекты-летописи трудовой и боевой славы под девизом «Чтобы знали и помнили...».

В ходе данной проектной деятельности у студентов проявлялась возможность брать ответственность на себя, участвовать в совместном принятии решений, регулировать «конфликты отцов-детей», участвовать в различных мероприятиях. Проектная деятельность способствовала также развитию органов студенческого самоуправления в университете другие [2, 3].

Анализ использования социально-ориентирующих и социально-ролевых игр, направленных на формирования СЛК, привел к созданию правил-предписаний проектирования отношений, образующих «поле социальных проб» в ходе формирования СЛК. К ним мы отнесли:

- *правило функционально-ролевой дифференциации*, то есть приписывание педагогу и студенту определенных функций в ходе игровой ситуации;
- *правило предоставления* каждому участнику игры *права выбора формата игрового взаимодействия* (индивидуально, в составе временного творческого объединения);
- *правило пространственно-временного структурирования взаимодействия* – выделение в игровом взаимодействии площадок и распорядка режимов функционирования на них и др.

Результаты экспериментального исследования показали наибольшую эффективность в формировании СЛК *технологии ситуационно-ролевой игры*. Нами был разработан алгоритм применения данной технологии, который представлен одиннадцатью элементами, составляющими шесть блоков по семь-восемь элементов в каждом. Кратко их перечислим:

1. Индивидуальное авансирование – это организованная деятельность, ориентированная

на положительное восприятие студентами игры и ожидания успеха своего участия в ней.

2. Личностное информирование – это обеспечение участника информацией о перспективах реализации его потенциала в ситуационно-ролевой игре.

3. Деятельностно-игровые пробы – пробный поиск решения задач: сначала задача решается теоретически, затем отрабатываются отдельные приемы игрового общения и сотрудничества.

4. Личностно-игровое ориентирование является педагогической каждому участнику в каждом содержательном блоке.

5. Обеспечение участия в игре, которое включает в себя инструктаж и обеспечение игровыми средствами субъектов игры.

6. Реализация ролевых целей с помощью общения через проигрывание ситуаций, направленных на достижение целей игры.

7. Выражение в словах своих игровых ощущений и послеигровое обсуждение, освобождения от излишних эмоций.

8. Обзорная характеристика ситуаций в игре и их восприятие участниками.

9. Оценка игровых действий, комментарии.

10. Рефлексия поступков и действий в игре.

11. Тренинг по отработке сотрудничества и сотворчества участников игры при выработке решений.

В представленной ниже таблице (таблица 1) нами указаны элементы алгоритма, а также технологии и методы ситуационно-ролевой игры.

Таблица 1.- Элементы алгоритма, технологии и методы ситуационно-ролевой игры.

Элементы алгоритма	Технология и методы
Индивидуальное авансирование	Созерцание предстоящей игры как совместной деятельности, развлечение интересным рассказом
Личностное информирование	Исследование возможностей игры и собственных возможностей, обсуждение индивидуальных особенностей общения
Деятельностно-игровые пробы	Специально организованные ситуативные диалоги, преодоление собственных коммуникативных затруднений
Личностно-игровое ориентирование	Диалог по поводу возможных индивидуальных целей участия в игре, созидание (оформление) неигровых целей участия в игре
Обеспечение участия в игре	Созерцание игровых средств, созидание собственного игрового образа
Реализация ролевых целей	Диалог (соревнование в решении коммуникативных задач), развлечение (интрига, азарт), ритуал
Вербализация игровых ощущений	Диалог-демонстрация – проговаривание собственных чувств, возникших в игре
Реконструирование	Диалог-исследование – восстановление картины игры, ситуаций и отношений, возникавших в процессе игрового общения
Оценивание игровых действий	Созерцание результативности участия в игре
Рефлексия и осознание игровых действий	Исследование в диалоге собственных мыслей и чувств, возникших в игре
Тренинг по отработке ситуативного взаимодействия	Созидание собственной коммуникативной сферы, преодоление коммуникативных затруднений

Технологию ситуационно-ролевой игры мы разделили на три части: предыгровая, игровая и послеигровая. В первую часть включили первые четыре элемента, во вторую следующие три, а в третью, соответственно, оставшиеся четыре. Логика предыгровой части состояла в движении от созерцания игры через исследование себя и игры к созиданию своего личного смысла участия.

Собственно игра предполагала последовательное движение от созерцания конкретной задачи, через коммуникативное решение ее в атмосфере развлечения и ритуала, к демонстрации результатов. Заключительная часть технологии – это исследование игры, собственных мыслей и чувств, затем исследование себя, стимулированное созерцанием оценки, которое вело к работе над собой, преодолению собственных недостатков.

Литература:

1. Заводчиков Д.П. Технологии определения состава ключевых компетенций работников / Д.П. Заводчиков // Современные проблемы организационной психологии. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007. – С. 10 - 22.

2. Кочетова А. Воспитание в вузе на основе коллективной деятельности / А.Кочетова // Высшее образование в России. – 2006. – № 4.

3. Слесарев Ю.В. Критерии отбора педагогических технологий для формирования профессиональной базы в подготовке менеджеров

// Казанский педагогический журнал. – 2008. - № 2. – С. 28 - 33.

4. Трегубова Т.М. Компаративные исследования в области профессионального образования: основные тренды и проблемы адаптации // Казанский педагогический журнал. - 2013. - № 3. - С. 33 - 39.

5. Трегубова Т.М. Международные проекты в области поликультурного образования студентов в ситуации террористических угроз // Казанский педагогический журнал. - 2015. - № 1. – С. 48 - 53.

Сведения об авторе:

Прохорова Евгения Александровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, Университет Управления «ТИСБИ», e-mail: p_jain@mail.ru

Data about the author:

E. Prokhorova (Kazan, Russia), senior lecturer at University of Management “TISBI”, e-mail: p_jain@mail.ru



УДК 364

ВЫЯВЛЕНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СПОРТИВНОЙ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р.А. Арсланова, Г.У. Матушанский

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена проблемой формирования личности в условиях современного образовательного процесса. В связи с этим, данная статья направлена на выявление общекультурных компетенций для подготовки студентов к спортивной волонтерской деятельности. Авторами проведен анализ современных представлений о сущности и значении понятий «компетенция» и «компетентность». В статье рассмотрена структура ФГОС, позволяющая выявить общекультурные компетенции студентов, которые способствуют продуктивному ведению спортивной волонтерской деятельности.

Ключевые слова: образовательное учреждение, ФГОС, волонтерская деятельность, общекультурные компетенции, компетентность, подготовка студентов.

REVEALING OF COMMON CULTURAL COMPETENCES FOR STUDENTS' SPORTS VOLUNTEER ACTIVITY TRAINING

R. Arslanova, G. Matushansky

Abstract. The relevance of the study is conditioned by the problem of formation of personality in modern educational process. In this context the article aims to identify common cultural competences to prepare students for sports volunteer activities. The authors analyze the modern ideas about nature and meaning of "competence" and "competency". The article describes the structure of the Federal State Educational Standard, which allows identifying of the common cultural competences of students that contribute to the productive management of sports volunteering.

Keywords: education, Federal State Educational Standard, volunteering, general cultural competences, competency, training of students.

Целью современного образования является формирование личности, обладающей определенным набором знаний, навыков, профессиональных и морально-этических качеств. Минимальный перечень таких требований к выпускнику образовательного учреждения сформулирован в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), кроме того, подразумевается, что индивид в процессе обучения усваивает ценности, подходящие современному обществу на определенном этапе, его мировоззренческая система адекватна социальным ожиданиям и проявляется в характере поведенческих актов.

Задачей публикации является рассмотрение в структуре ФГОС общекультурных компетенций и выделение из их числа тех, которые формируются средствами подготовки и ведения волонтерской деятельности. Компетентностный подход в образовании рассматривают как постепенную переориентацию образовательной парадигмы с преимущественно передачи знаний и формирования умений, навыков на создание условий для овладения набором компетенций, определяющих в дальнейшем их потенциал,

способности к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного пространства [5].

Нами проведен анализ современных представлений о сущности и значении рассматриваемых понятий компетенции и компетентности в педагогике, которая указывает на наличие множества трактовок. Мы же в своем исследовании склоняемся к определениям, данным на основании проведенного контент-анализа Г.У. Матушанским, О.Р. Кудачевым и Г.В. Завадой, которые определяют компетенции как «совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и личностных качеств, создающих условия для успешного выполнения субъектом континуума действий в контексте профессиональной деятельности, а компетентность как готовность субъекта к интеграции компетенций и профессионально значимых личностных качеств для продуктивного выполнения профессиональной деятельности» [1, с. 73 – 75].

Для определения необходимого перечня компетенций можно рассмотреть стандарты по направлениям подготовки 140400 «Электроэнергетика и электротехника» (квалификация «бакалавр») [3] и 140100

«Теплоэнергетика и теплотехника» (квалификация «бакалавр») [4]. Рассмотрев структуру ФГОС, которая состоит из общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, мы выделили общекультурные компетенции, которые формируются средствами волонтерской деятельности.

Отметим, что общекультурные компетенции отражают общее требование к выпускнику высшего учебного заведения независимо от области профессиональной деятельности. Это социальное ожидание того, что молодой специалист разделяет ценности, господствующие в социальном обществе: патриотизм и гражданственность; высокие моральные и нравственные характеристики; общую, языковую, правовую культуру; ценности гуманизма и экологического сознания.

Общекультурные, общечеловеческие ценности, которые важно сформировать в мировоззренческой системе молодого специалиста, – есть и результат, и стратегическое направление в осуществлении внеучебной работы в вузе. Внеучебная работа – это важнейшая составляющая воспитательного процесса в вузе, осуществляемого в сфере свободного от учебных занятий времени, обеспечивающая формирование нравственных, гражданских, общекультурных и профессиональных качеств личности будущего специалиста.

Воспитательная и социально-культурная среда вуза формируют следующие общекультурные компетенции:

- знание базовых ценностей мировой культуры, готовность опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии (ОК-1);
- способность занимать активную гражданскую позицию (ОК-3);
- способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных условиях, в условиях различных мнений; готовность нести ответственность (ОК-4);
- способность; готовность понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; определять место человека в историческом процессе, политической организации общества; анализировать политические события и тенденции; ответственно участвовать в общественно-политической жизни региона, страны (ОК-5);
- готовность к кооперации с коллегами и работе в коллективе (ОК-7);

- способность; готовность осуществлять свою деятельность в различных сферах общественной жизни с учетом принятых в социуме моральных и правовых норм (ОК-8);
- способность, готовность к соблюдению прав и обязанностей гражданина (ОК-9);
- стремление к личностному и профессиональному саморазвитию (ОК-10);
- умением критически оценивать личные достоинства и недостатки (ОК-11);
- способность, готовность к практическому анализу логики различного рода рассуждений, к публичным выступлениям, аргументации, ведению дискуссии и полемики (ОК-12);
- способность, готовность понимать роль искусства; стремиться к эстетическому развитию и самосовершенствованию; уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям; толерантно воспринимать социальные и культурные различия; понимать многообразие культур и цивилизаций в их взаимодействии (ОК-13);
- способность, готовность понимать и анализировать экономические проблемы и общественные процессы и быть активным субъектом экономической деятельности (ОК-14);
- способность придерживаться этических ценностей и здорового образа жизни (ОК-22) [3, 4].

Реализация компетентного подхода предполагает развитие личности будущего специалиста, соединяющего в себе общечеловеческие, национально-патриотические, профессионально-нравственные, уникально-личностные качества. Мы предлагаем один из способов формирования общекультурных компетенций – ведение волонтерской деятельности. Важно не только то, что это безвозмездный труд, но и то, что он способствует развитию самого волонтера. Согласно статье 5 Федерального закона РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», «добровольцы (волонтеры) – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации. Благотворительная организация может оплачивать расходы волонтеров, связанные с их деятельностью в этой организации (командировочные расходы, затраты на транспорт и другие)» [2]. Волонтер – это любое физическое лицо, в том числе иностранные

граждане и лица без гражданства, которые вносят свой вклад в развитие волонтерского движения, осуществляя деятельность и основываясь на принципах волонтерской деятельности; это человек, который, работая безвозмездно, стремится внести свой вклад в реализацию социально значимых проектов.

Активное участие в жизни общества не проходит для молодежи бесследно – опыт, приобретенный во время подготовки к волонтерской деятельности, ложится в основу той позиции, которую будет занимать человек в течение всей своей жизни. Молодой человек, который реализовал себя в социально значимой деятельности, также будет сопричастной личностью, принимающей непосредственное участие в жизни общества, будет брать на себя

ответственность, будет созидателем, сможет работать в команде, вести и быть ведомым, то есть он будет человеком, обладающим лидерской позицией.

Каждый человек начинает заниматься волонтерской деятельностью, руководствуясь своими интересами-мотивами. Попробуем выяснить, какие же мотивы привлекают к занятиям волонтерской деятельностью: расширение социальных контактов; помощь в дальнейшей карьере; «уважение окружающих»; идеалистические мотивы. Важно понимать, что волонтер не появляется просто так – проходит длительный период становления волонтера [6, с. 36]. Становление волонтера можно изобразить в виде алгоритма, представленного на рисунке 1.

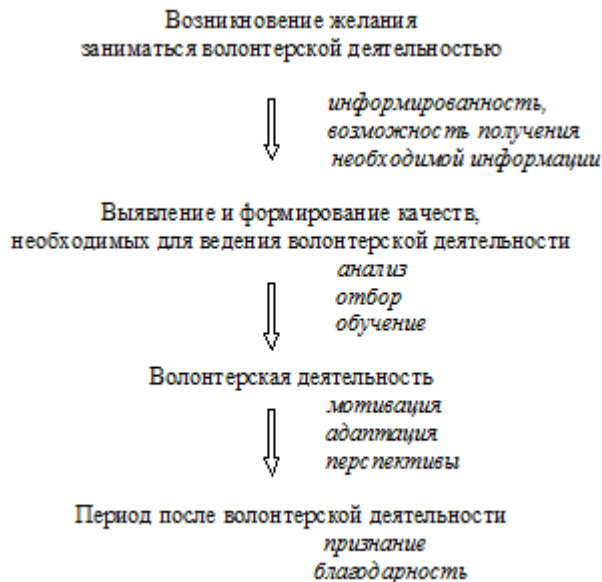


Рисунок 1. - Алгоритм становления волонтера

Говоря о волонтерской деятельности в вузе важно отметить, что образовательное учреждение занимается не только социальным волонтерством, но и спортивным. Современная модель спортивного волонтерства сформировалась в процессе подготовки к главным играм мирового масштаба – Олимпиадам в период с 1980 по 1992 год (от Лейк-Плэсида до Барселоны). Разрабатывая масштабные сценарии проведения будущих Универсиад и Олимпийских игр, организаторы стали делать акцент на участие добровольцев в их проведении. Уже в начале 80 годов прошлого века спортивные волонтеры стали «официальными помощниками» оргкомитетов крупных мировых соревнований. Позднее ни одно крупное спортивное событие не могло состояться без интенсивной и эффективной волонтерской работы. Количество добровольцев

исчисляется десятками, а иногда и сотнями тысяч, именно они создают у спортсменов, болельщиков, гостей мероприятия и журналистов имидж крупного спортивного состязания, такого как Универсиада или Олимпийские игры.

С точки зрения компетентного подхода, направленного на формирование умений и навыков, во время подготовки и ведения волонтерской деятельности формируется ряд общекультурных компетенций:

- ориентирование в общечеловеческих ценностях (ОК-1);
- умение учитывать ценностно-смысловые ориентации различных национальностей и общностей в современном социуме (ОК-5);
- обладание навыками социокультурной и межкультурной коммуникаций (ОК-5);
- уважение иноязычных культур (ОК-5);

- готовность, умение работать в коллективе; проявлять уважение к людям (ОК-7);

- готовность принять нравственные обязательства по отношению к окружающей среде (ОК-9);

- осознание значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации (ОК-13);

- умение постоянно повышать свой культурный уровень и профессиональную компетенцию (ОК-14) и др. [3, 4].

Таким образом, задачей нашего исследования являлось выявление общекультурных компетенций для подготовки студентов к спортивной волонтерской деятельности. Основываясь на ФГОС, на примере направлений подготовки 140400

«Электроэнергетика и электротехника» (квалификация «бакалавр») и 140100 «Теплоэнергетика и теплотехника» (квалификация «бакалавр»), определен перечень общекультурных компетенций, способствующих продуктивному ведению спортивной волонтерской деятельности. Целенаправленное формирование указанных компетенций способствует развитию у молодых людей таких личностных качеств, как уверенность в себе, общительность, бесконфликтность, толерантность; наблюдается динамика в развитии творческого потенциала, гибкости и нормативности поведения; увеличивается потребность молодых людей в саморазвитии и самосовершенствовании.

Литература:

1. Матушанский Г.У., Кудakov О.Р., Завада Г.В. Теоретико-методологические аспекты применения компетентного подхода в высшем профессиональном образовании / Матушанский Г.У., Кудakov О.Р., Завада Г.В. - Казань, 2010. – С. 73-75.

2. Федеральный Закон № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 11 августа 1995 г.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 140400 Электроэнергетика и электротехника (квалификация (степень) «бакалавр») от 2 февраля 2010г.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 140100 Теплоэнергетика и теплотехника (квалификация (степень) «бакалавр») от 18 ноября 2009г.

5. Шайхутдинова Г.А., Мухаметзянова Ф.Ш. Введение в профессиональную педагогику: учебно-методическое пособие / Г.А. Шайхутдинова, Ф.Ш. Мухаметзянова. – Казань, Издательство «Данис», 2014. - 152 с.

6. Dirk Steinbach, Matthias Guett and Gabriele Freytag. Mapping strategies and good practices of human resource development for volunteers in sport organizations in Europe, 2012. – P. 36.

Сведения об авторах:

Арсланова Регина Асхатовна (г. Казань, Россия), ассистент кафедры «История и педагогика», ФГБОУ ВПО КГЭУ, e-mail: r.a_arslanova@mail.ru

Матушанский Григорий Ушеревич (г. Казань, Россия), заведующий кафедрой, профессор кафедры «История и педагогика» ФГБОУ ВПО КГЭУ.

Data about the authors:

R. Arslanova (Kazan, Russia), assistant at Department of History and Pedagogy, Kazan State Power Engineering University, e-mail: r.a_arslanova@mail.ru

G. Matushansky (Kazan, Russia), professor, head of Department of History and Pedagogy, Kazan State Power Engineering University.

УДК 37.015

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ СИНДРОМА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

В.Г. Самигуллина

Аннотация. В статье исследуется синдром эмоционального выгорания бакалавров социальной работы. Представленные результаты проведенного исследования по выявлению эмоционального выгорания у специалистов социальной сферы и студентов-бакалавров социальной работы показали риск возникновения данного феномена. Поэтому важным является обучение студентов бакалавров социальной работы предупреждению и преодолению этих негативных явлений, для обеспечения их высокой работоспособности в социально-педагогической деятельности с клиентами, попавшими в трудную жизненную ситуацию.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, бакалавры социальной работы, обучение студентов, трудная жизненная ситуация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TEACHING THE BACHELORS OF SOCIAL WORK TO OVERCOME EMOTIONAL BURNOUT SYNDROME

V. Samigullina

Abstract. The article investigates the emotional burnout syndrome of bachelors of social work. The presented results of the study concerning the identifying of emotional burnout among specialists of social sphere and undergraduate students of social work have shown the risk of this phenomenon. Investigation of this problem provides extensive material for understanding the phenomenon of burnout. So important is the training of students of bachelors of social work concerning preventing and overcoming these negative effects, to ensure high performance in social and educational activities with clients in difficult life situation.

Keywords: emotional burnout, bachelor of social work, training of students, activity difficult situations.

Профессиональный труд бакалавра социальной работы, вовлеченного в длительное напряженное общение с другими людьми, отличается высокой эмоциональной загруженностью, что может приводить к синдрому эмоционального выгорания.

Опыт практической деятельности специалистов-практиков и студентов-волонтеров, участвующих в оказании различного рода социально-педагогической помощи клиентам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, подтверждает необходимость в проведении мероприятий по преодолению синдрома «эмоционального выгорания». Как оказалось, для того чтобы справиться с личными проблемами и адекватно решить трудные жизненные ситуации клиентов, специалисты и студенты должны иметь обширные знания, способствующие снятию эмоционального стресса, формировать умения по самовнушению и самосбережению, овладеть психологическими навыками управления собственным эмоциональным и физическим состоянием и возможностью обучать этому клиентов.

Феномен «эмоционального выгорания» берет свое начало в хроническом повседневном напряжении, эмоционально-мотивационном переутомлении, переживаемом человеком в процессе профессиональной деятельности. Зарубежные и отечественные исследователи данной проблемы [2, с. 56] выделяют три основных составляющих структуры синдрома «эмоционального выгорания»: эмоциональное истощение, деперсонализацию, редукцию профессиональных достижений. На стадии выраженного переутомления могут возникнуть замкнутость, агрессивность, тревожность, депрессивность и т.д. Возможно появление невротических и соматических нарушений психогенного характера [4, с. 16].

Проведенная нами в 2014 году диагностика синдрома «эмоционального выгорания» у специалистов социальной сферы – практиков учреждений социального обслуживания г. Казани и студентов бакалавров социальной работы показала следующие результаты.

В тестировании приняли участие 96 специалистов социальной сферы и 56 студентов

бакалавров ЧОУ ВО «Академия социального образования».

Для диагностики синдрома «эмоционального выгорания» у социальных работников–практиков мы применяли методики В.В. Бойко, К. Маслач, а для бакалавров социальной работы – методики А.А. Рукавишникова «Определение психического выгорания» и К. Маслач, С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой «Диагностика профессионального выгорания».

Специалисты социальной сферы в ходе тестирования по методу В.В. Бойко отвечали на 84 вопроса. На каждый вопрос испытуемые дали положительный или отрицательный ответ. Интерпретация результатов проводилась по трем фазам, включающих в себя по 4 симптома. На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы: сложившийся симптом «эмоционального выгорания» выявился у 28% опрошенных, у 49% респондентов симптом «эмоционального выгорания» – в фазе формирования, не сложившийся симптом «эмоционального выгорания» у 23% респондентов.

В результате сопоставления факторов социально-демографических особенностей на разных стадиях «эмоционального выгорания» нами были выявлено, что сформированный симптом «эмоционального выгорания» характерен в большей степени в возрастной группе от 22 до 32 лет (72,5%), отсутствует симптом «выгорания» у 63,6% в возрасте от 33 до 42 лет.

На основе этого можно сделать вывод, что риск возникновения симптома «эмоционального выгорания» свойственен в большей степени молодым социальным работникам, что подтверждает актуальность нашего исследования. Специалисты с большим стажем и возрастом прошли адаптацию в профессии, у них определен алгоритм профессионального самосохранения, расставлены приоритеты в профессиональной деятельности.

Результаты психологического исследования студентов-бакалавров социальной работы не показали проявлений психического и профессионального выгорания. Однако тревогу вызвал тот факт, что у 10% студентов при определении психического выгорания по методике А.А. Рукавишникова выявлен высокий уровень показателя психоэмоционального истощения, который проявляется в хроническом и физическом утомлении, равнодушии и холодности по отношению к окружающим с признаками депрессии и раздражительности. Это говорит о необходимости проведения

семинарских занятий со студентами с целью восстановления их трудоспособности и снятия эмоционального напряжения.

В связи с этим мы разработали и внедрили для бакалавров социальной работы цикл семинаров по обучению навыкам саморегуляции, способам реабилитации и восстановления их работоспособности. Этот цикл семинаров можно применять и для специалистов социальной сферы, работающих в учреждениях социального обслуживания.

Цель семинаров: проведение специальных занятий, способствующих актуализации теоретических и практических знаний, развитию умений, формированию способностей и навыков к преодолению синдрома «эмоционального выгорания», поддержания работоспособности и реабилитации специалиста социальной сферы для решения трудных жизненных ситуаций в процессе социально-педагогической деятельности.

Задачи семинаров:

- формирование умений и навыков к самодиагностике эмоционального состояния, формирование умений по самовнушению и самосбережению;

- приобретение навыков психонергетической защиты от трудных жизненных ситуаций, исследование причин и выработка конкретных планов практических действий по их решению;

- обучение навыкам изменения своего психологического и физического состояния с неудовлетворительного на желаемое (навык быстро и качественно снимать боль, стресс, негативные ощущения, отсутствие сил, бессонницу и т.д.);

- обучения навыкам расслабления-релаксации;

- личностное самоопределение, самораскрытие и саморазвитие в результате психолого-профилактических процедур и психокоррекционных тренингов;

- обучение использованию полученных навыков в социально-педагогической работе с клиентами, попавшими в трудную жизненную ситуацию.

Ожидаемые результаты семинаров:

- обретение участниками семинаров способности управлять своим эмоциональным и физическим состоянием, самостоятельно справляться с негативными ощущениями;

- обретение участниками возможности чувствовать себя благополучно в самых различных условиях и трудных жизненных ситуациях;

– осознание участниками расширения сферы своих возможностей и изменение «Я-концепции» участников;

– использование полученных навыков в социально-педагогической работе с клиентами, попавшими в трудную жизненную ситуацию.

Существенным преимуществом семинаров являлась его практическая направленность, что выражалось в аналитической, коррекционной и оценочной компетентности слушателей. Цикл семинаров интегрировался совместно с учебными курсами.

На первых практических занятиях мы знакомили студентов с основными методами профилактики синдрома «эмоционального выгорания», восстановления работоспособности и только потом со способами реабилитации личности. С этой целью нами были проведены беседы по соблюдению требований психогигиены, которая является важнейшим методом профилактики «эмоционального выгорания». Основной задачей психогигиены в профессиональной социально-педагогической деятельности является разработка и осуществление совокупности мероприятий, обеспечивающих сохранение и укрепление физического и психического здоровья профессионала.

Обучались бакалавры социальной работы поддержанию работоспособности и снятию эмоционального напряжения. Так, для частичного восстановления работоспособности, устранения утомления и усталости студентам предлагались упражнения на релаксацию. На семинарских занятиях мы использовали и способы предупреждения синдрома «эмоционального сгорания», предложенные Р. Кочюнасом.

Во втором блоке семинарских занятий упор делался на ознакомление со способами реабилитации – коррекции психоэмоционального состояния человека. Поэтому проводились специальные психологические тренинги, которые являлись не только отработками внешних «техник», но при которых бакалавру социальной работы создавались возможности иметь свою школу самооценок и психотехнических процедур для изменения своих состояний. При этом особое внимание уделялось развитию у студентов приемов психологической разгрузки и самозащитности.

Тренинги были направлены, прежде всего, на формирование или восстановление психологических качеств, необходимых для социально-педагогической деятельности (таких

как коммуникабельность, эмпатия, симпатия, адекватная самооценка – как основа культуры общения и поведения), на формирование способности к адекватному анализу психолого-педагогических ситуаций, приемов эффективного профессионального взаимопонимания. В ходе психологического тренинга обращалось внимание на выработку у студента новых форм психологического состояния, затем новых форм поведения, предлагалось закрепить их сначала в предлагаемых условиях, а затем в реальных ситуациях повседневной жизни.

Одной из главных целей обучения самодиагностике личностного состояния студента является знакомство и освоение способами регуляции поведения и психического состояния, оказания помощи в острой стрессовой ситуации. На занятиях будущие специалисты социальной сферы были ознакомлены с упражнением по оказанию первой помощи при стрессовой ситуации, упражнением «антистрессовая релаксация», рекомендованным Всемирной организацией здравоохранения.

Особое внимание при проведении семинаров уделялось методам релаксации и аутотренинга как системе психологического саморегулирования. На практических занятиях применялись методы релаксации, способствующие развитию творческих способностей студентов при организации различных видов учебной деятельности.

Наше исследование показало, что релаксация и аутотренинг в единстве также дают положительный эффект в интенсификации подсознательных, интуитивных процессов, позволяют преодолеть инерцию мышления, снять интеллектуальное напряжение и преодолеть отрицательные эмоциональные состояния.

Вариантов аутотренинга достаточно много. Кроме того, на занятиях бакалавры социальной работы были ознакомлены с упражнениями, позволяющими воздействовать на вегетативную нервную систему, центры управления которой не поддаются прямому волевому воздействию, позволяющие управлять тонусом мышц, уровнем бодрствования и функциями внутренних органов, освободиться от тягостных забот и проблем, внушать себе желаемые модели поведения, преодолевать боль, усталость, упадок сил, страх и подавленность, робость и застенчивость и другие психологические комплексы. По этой теме были подготовлены тесты аутогенной тренировки. Вниманию

студентов был предложен вариант аутогенной тренировки М.Е. Бурно.

Кроме того, в цикл проводимых семинаров были включены и медитативные методы. Одним из медитативных методов, проводимых со студентами, явился метод с использованием счета «внутренний взор». Этот метод произвел особое впечатление на студентов, так как он позволил им не только расслабиться, но и сконцентрироваться на своей проблеме, найти эффективный способ ее преодоления.

Реализовывался и метод библиотерапии. Цель библиотерапии – воздействие на человека путем специально подобранной литературы в целях нормализации, либо оптимизации его психики. Наиболее удачными, на наш взгляд, являются такие жанры как философская литература, автобиографическая литература, научно-фантастическая литература, юмористическая литература, фольклор и сказки разных народов мира. Полусом библиотерапии является ее акцент на чувствах человека, что способствует большей проработке проблемы, осознания и принятия ее, через идентификацию с персонажами литературы, как части своего жизненного опыта.

Не менее интересными являлись и методы психосинтеза Роберта Ассаджели. Психосинтез ставит своей целью развитие и совершенствование личности с последующей гармонизацией личности и «Я» человека.

Основное внимание при данном подходе было сосредоточено на целой позитивной мотивации студента, а не на проблеме. Например, упражнение «Маяк» содержит в себе медитативно релаксационные элементы. При проведении этого упражнения с будущими специалистами упор делался на позитивную мотивацию.

В целом методы предотвращения и коррекции синдрома «эмоционального выгорания», восстановления работоспособности неисчерпаемы. Одним из главных правил, на которое мы в процессе проведения занятий ориентировали своих студентов – будущих специалистов социальной сферы, является контроль за своим поведением. Мы также обучали их изменять поведение по своему усмотрению, обучали умению «выходить из ситуации», оставаясь в ней физически.

Дальнейшее отслеживание динамики (повторное психологическое исследование после проведенных семинаров) эмоционального состояния позволило нам выявить степень освоения участниками предложенных методик и общую эффективность проделанной работы.

Таким образом, на успешно в психологическом плане подготовленного профессионала любые негативные факторы действуют положительно, повышают успешность его действий.

Литература:

1. Лаврова О. Синдром эмоционального выгорания // Научно-популярный журнал. Социальная работа. - 2006. - № 4. - С. 56-61.

2. Мухаметзянова Г.В., Мухаметзянова Ф.Ш. Подготовка специалиста социальной сферы: региональный аспект. - Казань: Изд-во Казанск. Унта, 2004. – 284 с.

3. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования // Психологический журнал. - 2011. - № 1. - С. 16-21.

4. Самигуллина В.Г. Подготовка будущих социальных работников к социально-педагогической деятельности с клиентами, попавшими в трудную жизненную ситуацию // Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. - Казань, 2010.

5. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. - 1997. - № 1. - С. 57-64.

Сведения об авторе:

Самигуллина Венера Гайнулловна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, проректор по воспитательной работе ЧОУ ВО «Академия социального образования», e-mail: sam_venera@mail.ru

Data about the author:

V. Samigullina (Kazan, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, vice-rector at Academy of Social Education, e-mail: sam_venera@mail.ru

УДК 378.18

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ В СОЦИАЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-СЕТЯХ

Г.А. Ляукина, Е.Г. Ефимов

Аннотация. Статья посвящена вопросам популяризации патриотически направленной деятельности среди молодежи, расширению спектра форм и методов данной деятельности путем использования современных Интернет-технологий в формировании патриотизма студентов вузов. Рассмотрены некоторые аспекты воспитательной деятельности с использованием веб-сайтов и страниц в социальных сетях, созданных студенческими общественными объединениями в организациях высшего профессионального образования.

Ключевые слова: патриотизм студентов, социализация, внеучебная деятельность, социальные сети, публик, репост.

FORMATION OF PATRIOTISM OF STUDENTS IN SOCIAL NETWORKING SERVICE

G. Lyaukina, E. Efimov

Abstract. The authors deal with the questions of popularization of patriotically directed activity among youth, with the expansion of a spectrum of forms and methods of the activity by means of Internet technologies in formation of patriotism of students of high schools. Some aspects of educational activity with use of web sites and pages in the social networks created by student's public organizations in the organizations of higher vocational training are considered.

Keywords: patriotism of students, socialization, non-learning activity, social networks sites, publics, repost.

Развитие Интернета вызвало трансформацию общества на всех уровнях. Помимо изменения повседневных практик миллионов индивидов, развитие виртуальных способов взаимодействия вызвало переосмысление многих онтологических принципов и категорий, в том числе и понятия патриотизма. Особую проблематику в исследовании патриотизма создает тот факт, что развитие Интернета в нашей стране пришлось на период создания новой общественной системы после распада СССР. Таким образом, вопрос о современных формах патриотизма студенческой молодежи оказывается неразрывно связан с развитием новых информационных технологий.

Среди различных новых форм коммуникации, которые появились в Интернете, сегодня на первый план выходят социальные сети. По данным опроса «Левада-центра» (N=1600) 19-22.06.2015 г. 55% опрошенных имеют аккаунты в социальных сетях [14]. Согласно опросу ВЦИОМ (март–июнь 2015г.) 60% пользователей Интернета положительно оценивают влияние социальных сетей на свою жизнь [12].

Педагоги России предлагают самые разные варианты применения социальных сетей в системе высшего образования, затрагивая как вопросы обучения, так и вопросы воспитания студентов, например, для организации обучения

и контроля, для внедрения системы дистанционного обучения в социальную сеть и др. [5].

Рассматривая вопрос о степени изученности данной проблематики, нельзя не заметить отсутствие единого теоретико-методологического и практического основания исследования проблемы формирования патриотизма посредством использования новых информационных технологий в целом и социальных сетей в частности. Большинство работ по этой теме носят аксиологический характер, мало касаясь практических форм решения данного вопроса. Публикации по обозначенной тематике можно разделить на две группы: позитивно и негативно оценивающих влияние новых медиа на формирование патриотизма в нашей стране.

К первой группе можно отнести работы Е.Ю. Митрохиной, Л.Б. Шиповской, А.В. Севостьяновой и других. Авторы отмечают, что социальные сети расширяют возможности межкультурного диалога внутри страны [9], позволяют эффективнее вести внеучебную воспитательную работу [15], искать информацию по различным вопросам, так или иначе способствующим развитию патриотического чувства (например, исследовать генеалогию) [11].

Вторую группу работ составляют труды М.С. Лахтина, О.Р. Гильмиярова и других. В них авторы негативно оценивают потенциал социальных сетей в деле воспитания патриотизма [10]. Они отмечают большую степень явных и латентных рисков, которые содержат в себе использование социальных сетей как на уровне пользователя (аддикция), так и государства (проблемы информационной безопасности) [3, 8]. Добавим, что наиболее часто в качестве объекта исследования в данном случае выступает социальная сеть «ВКонтакте». Авторы отмечают негативную коммуникативную среду [1, 8], стереотипность образа, связанную с рисками сети «ВКонтакте» [6, 2] и акцент аудитории на ценностях массовой культуры [13].

При оценке роли социально-сетевых технологий в формировании патриотизма необходимо учитывать два важных аспекта, которые практически не рассматриваются в вышеперечисленных работах. Во-первых, само понятие патриотизма может трактоваться достаточно широко, в результате чего может появляться множество форм его проявления в социальных сетях. Речь может идти о военном патриотизме, обсуждении национального вопроса и т.д. Во-вторых, важную роль при изучении данной темы должна иметь оценка потенциала самой социальной сети как технического объекта, обладающего собственными характеристиками.

К настоящему моменту в российском Интернет-пространстве сложилась устойчивая система социальных Интернет-сетей, основу которой составляют ресурсы «ВКонтакте» и «Одноклассники». Среди западных сетей в России лидирует Facebook. Отдельно существует блогосфера как совокупность пользователей блогов, объединенных социальными практиками.

Если говорить о студентах, то их основной коммуникативной базой выступает сеть «ВКонтакте». Сегодня ценность использования данного ресурса как фактора управления и организации студенческим сообществом становится очевидной для административных органов. Целевой аудиторией «ВКонтакте» являются молодые люди 18-30 лет, которые используют данный ресурс для неформального общения с целью развлечения, виртуального досуга. К сожалению, существующие исследования разнообразных форм патриотизма в социальной сети «ВКонтакте» подтверждают наличие негативного потенциала данного ресурса. На телевидении образ сети тесно связан

с освещением махинаций во время ЕГЭ, самоубийств школьников, размещением видеоматериалов с провокационным содержанием [4]. Помимо этого, данный ресурс известен в связи со скандалами о нарушении авторских прав и размещении целого ряда запрещенных законодательством материалов.

При этом исследование данного ресурса ведется в основном с этических, а не с практических позиций, что делает необходимым выработку конкретных методик использования данного вида социальных медиа. Актуальность данного подхода обусловлена также тем, что социальная сеть «ВКонтакте», которая выступает как базовый информационный ресурс студенчества, является продуктом массовой культуры. Как показали исследования в данной сети, официальные ресурсы, которые заинтересованы в производстве патриотического контента, значительно опережают по количеству сообщений патриотической тематики неофициальные группы [8]. Анализ интересов молодежи в социальной сети показал, что на первом месте среди образцов для подражания находятся деятели масс-медиа, в то время как исторические персонажи, литературные герои и герои войны значительно им уступают [2]. Существующие недостатки не отменяют того факта, что в условиях повсеместного распространения сетей их использование является не только необходимым, но часто оптимальным и единственно возможным средством распространения информации среди студентов.

В современных условиях нужна поддержка принципиально новых технологий воспитания, стимулирующих, прежде всего, самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Одной из важнейших таких форм внеучебного воспитания являются различные студенческие общественные объединения (органы студенческого самоуправления – студенческие профкомы, студсоветы, старостаты, союзы, ассоциации, а также научные общества, политические, спортивные, творческие и иные клубы), направленные как на организацию формальной (официальной) общественно-полезной деятельности, так и на произвольное (неформальное) объединение молодежи по интересам. Социальная сеть «ВКонтакте» стала удобной средой для координации действий, размещения материалов и организации мероприятий.

На сегодняшний день становится очевидным влияние не только официальных групп в социальных сетях, но и неофициальных.

Набирают популярность публичные страницы («паблик»), главная цель которых – информационная: как можно быстрее рассказать своим посетителям об интересном событии, поделиться новостями. Формат паблика удобен тем, что в него может зайти любой желающий, тогда как группы могут быть закрыты. Среди множества подобных неофициальных информационных виртуальных площадок, ориентированных на студенческую аудиторию, на первом месте находится паблик «Подслушано». Соотношение подписчиков в обоих сообществах, различается в зависимости от ВУЗа. Казанский государственный энергетический университет на 03.08.2015 имеет 5397 подписчиков своей официальной группы «КГЭУ–Официальная страница» (https://vk.com/kgeu_official), в то время как «Подслушано в

Энерго» (<https://vk.com/podslushanoenergo>) состоит 4635 человек. Официальный ресурс ВолгГТУ «ВКонтакте» (<https://vk.com/vstudents>) насчитывает 1086 человек, а «Подслушано. ВолгГТУ» (https://vk.com/podslushano_vstu) 4601 человек. Анализ данных пабликов позволяет не только составить представление об особенностях развития патриотизма в среде социальных сетей, но и провести сравнительный анализ официальной и неофициальной точек зрения, а также выявить региональную специфику.

В качестве примера развития патриотизма в пространстве социальных сетей мы рассмотрели сообщения за май 2015 г. Целью анализа являлся подсчет упоминаний о событиях, связанных с празднованием Дня Победы. Результаты анализа приведены в таблице 1.

Таблица 1. - Отражение празднования Дня Победы в университетских группах в социальных сетях.

	ВолгГТУ – официальный сайт	«Подслушано ВолгГТУ»	КГЭУ–официальный сайт	«Подслушано в Энерго»
Всего сообщений	15	2	21	0
Из них репосты	10	1	11	0

Необходимо отметить, что и в ВолгГТУ и в КГЭУ проводился целый комплекс мероприятий, связанных с празднованием Дня Победы, что отражено на официальных сайтах учебных заведений. Поэтому различия в частоте упоминаний в социальных сетях вызваны не объективными, а субъективными факторами. Безусловно, данный анализ освещает только одну из форм военного патриотизма, однако некоторые предварительные выводы можно сделать. Во-первых, количество упоминаний о Дне Победы в официальных пабликах выше, чем в неофициальных. Во-вторых, в каждом из ресурсов последнего типа высокий уровень репостов (репост – это цитирование какого-либо сообщения в пределах данного ресурса, удобное и необходимое для более быстрого распространения той или иной информации внутри сети). В последнее время данная повторная публикация нашла свое отражение в социальных сетях, таких как ВКонтакте и Twitter.

По нашему мнению, патриотизм в студенческой среде может быть представлен на трех уровнях: страны, города и ВУЗа.

Празднование Дня Победы – масштабное патриотическое мероприятие государственного уровня, в большей степени инициируемое официальными структурами, а не вузовской общественностью. Этим объясняется большое количество репостов на официальных ресурсах, незначительное внимание к этому в неофициальных пабликах, где темы связаны с межличностными коммуникациями и учебным процессом.

В целом в качестве вывода следует отметить, что социальные сети рекомендуется использовать как ресурс для развития патриотизма в студенческой среде. В то же время необходимо четко разделять непосредственные практические задачи развивающихся форм социальных сетей, которые лучше подходит к текущей формальной системе высшего образования, и более сложные долгосрочные проблемы реформы и реконструкции всей системы образования. С этой точки зрения необходимо тщательно рассмотреть и обсудить то, что представляет собой высшее образование, и то, во что оно превращается в цифровой 21-й век.

Литература:

1. Алексеева А.А. "КРЫМ НАШ": конфликтные речевые тактики в социальной сети «ВКонтакте»//Политическая коммуникация:

перспективы развития научного направления // Материалы Международной научной конференции. - 2014. - С. 6-9.

2. Довгий О.Л. Использование социальной сети «ВКонтакте» в учебном процессе // Новый филологический вестник. - 2014. - №1(28). - С. 132-134.

3. Дорофей (О.Р. Гильмияров) Патриотическое воспитание молодежи как социальное служение русской православной церкви, на примере белогорского свято-николаевского мужского монастыря [Электронный ресурс] // «Патриотизм XXI века: традиции и современность»: сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции. Режим доступа: [//gaupatriot.ru/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Sbornik-materialov-konferentsii-Perm-2014.pdf](http://gaupatriot.ru/wordpress/wp-content/uploads/2015/01/Sbornik-materialov-konferentsii-Perm-2014.pdf)

4. Ефимов Е.Г. Социальные группы в структуре социальных сетей (на примере «ВКонтакте») / Ефимов Е.Г. // Известия ВолгГТУ. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». - Вып. 16: межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. - Волгоград, 2014. - № 5(132). - С. 63-67.

5. Завада Г.В., Ляукина Г.А. Возможности использования социальных сетей в высшем образовании // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20 Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург. - 2015. - С.241-244.

6. Лапин Д. Особенности распространения мультикультурной информации в российском Интернет-пространстве (на примере виртуальной социальной сети «ВКонтакте») // Общество и этнополитика: материалы Седьмой Международной научно-практической Интернет-конференции. - Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Сибирский институт управления, под научной редакцией Л. В. Савинова. - 2015. - С. 255-260.

7. Лахин М.С. Патриотизм – неотъемлемая часть воспитания патриотизма // «Строительство-2014»: Патриотизм XXI века: Формирование его на традициях прошлого и современного опыта: материалы Международной научно-практической

конференции. – Ростов н/Д: Рост.гос. строит. ун-т, 2014. - С. 19-22.

8. Лепилкина О.И., Бобрышова А.С. Функции социальных сетей в условиях терактов (на материале социальной сети «ВКонтакте») // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1. - С. 1153-1154.

9. Митрохина Е.Ю. Интернет как средство воспитания патриотизма / Е.Ю.Митрохина // Безопасность Евразии. - 2004. - № 2. - С. 432-434.

10. Российский патриотизм: основы и приоритетные направления развития: [сб. материалов] / Ассамблея народов России [и др.], под ред. Н. П. Комарова. - М.: Московский дом национальностей, 2014. - С. 56-58.

11. Севостьянов А.В. Историческая память молодежи и современные информационные технологии / А.В.Севостьянов // Историческая память, патриотизм и проблема национальной идентичности молодежи в год Российской истории: сборник научных трудов Всероссийской молодежной конференции «Историческая память, патриотизм и проблема национальной идентичности молодежи в год Российской истории» / под ред. Н.В. Трубниковой; М.А. Штанько; Томский политехнический университет. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2012. - С. 63-65.

12. Соцсети – окно в мир или виртуальная ловушка? Пресс-выпуск №2860. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=236&uid=115294>.

13. Теряева О.А. Выбор идеала и предпочтения современной учащейся молодежью // Преподаватель XXI век. - №2. - Ч.1. - 2001. - С. 166-170.

14. «Убрать из друзей»: пресс-выпуск от 29.06.2015. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.levada.ru/29-06-2015/ubrat-iz-druzei>

15. Шиповская Л.Б. Воспитание гражданственности и патриотизма студенческой молодежи в условиях обновленной России: монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2010. - С. 78.

Сведения об авторах:

Ефимов Евгений Геннадиевич (г. Волгоград, Россия), кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «История, культура и социология» ФГБОУ ВПО Волгоградский государственный технический университет.

Ляукина Гульнара Альбертовна (г. Казань, Россия), начальник Управления внеучебной и воспитательной работы, ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: lgulnara@gmail.com

Data about the authors:

E. Efimov (Volgograd, Russia), candidate of historical sciences, docent, associate professor at Department of History, culture and sociology, Volgograd State Technical University.

G. Lyaukina (Kazan, Russia), head of Department of Non-learning and Educational Work, Kazan State Power Engineering University, e-mail: lgulnara@gmail.com

УДК 37.02

МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЛНОФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИРУЮЩЕЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ

Д.В. Баяндин

Аннотация. Описан реализованный на практике подход, при котором все фазы учебного процесса поддерживаются компьютерной средой, насыщенной интерактивными моделями, интерактивными заданиями и тренажерами. Построена информационно-дидактическая модель обучения, отражающая соответствие компонентов среды и основанных на них форм организации занятий и видов учебной деятельности. Рассмотрены возможности использования компьютерной среды в плане организации самостоятельной работы учащихся. Обсуждается роль системы мониторинга учебных достижений и инструментов систематизации знаний.

Ключевые слова: информационно-дидактическая модель учебного процесса, компьютерная обучающая среда, интерактивные модели и тренажеры, система мониторинга, систематизация знаний.

MODEL OF PHYSICS TEACHING WITH USE OF A MULTIFUNCTIONAL COMPUTER MODELING ENVIRONMENT

D. Bayandın

Abstract. The article describes the approach that was implemented in practice. With this approach all the stages of learning are supported by computer environment filled by interactive models, interactive tasks and training. An informational and didactic model of learning process which represents the correspondence between environment components and types of classes and educational activities is created. The capability of computer environment in organization of students' independent work is examined. The role of system monitoring educational achievements and tools for knowledge systematization are discussed.

Keywords: information and didactic model of the educational process, computer learning environment, interactive models and simulators, monitoring system, knowledge systematization.

Информационно-образовательная среда (ИОС) за последнее десятилетие активной информатизации системы образования существенно изменилась, и в наибольшей, пожалуй, степени эти изменения коснулись обучения физике. Роль виртуальной составляющей ИОС курса физики стала весьма заметной, хотя все еще далекой от идеала. Применение программных средств в школе страдает, во-первых, несистемностью и фрагментарностью, а во-вторых, превалированием пассивных форм виртуальных учебных объектов (ВУО) – текстов, статичной графики и видео, а также создаваемых на их основе презентаций. Менее трети педагогов применяют анимации и модельные демонстрации, в основном, в режиме фронтальной работы. Чаше, чем ВУО других видов, учителя используют компьютерные тесты с простейшими типами заданий. Между тем потенциал виртуальной составляющей ИОС в части физики очень значителен. В рамках проекта «Информатизация системы образования» (2005-2008 гг.) и помимо нее разработан ряд программных комплексов нового поколения, содержащих высокоинтерактивные объекты – модели и модельные конструкторы, а также задачи и тренажеры с серьезными

экспертными системами анализа действий учащегося. Схожая ситуация с обучением фундаментальным дисциплинам в вузе. Лучше дело обстоит со специальными дисциплинами, для которых используются универсальные математические и специализированные программные пакеты.

Имеющийся опыт – личный и транслированный учителями, использующими разработанный под методическим руководством автора программный продукт "Интер@ктивная физика" (Институт инновационных технологий, г. Пермь), позволяет утверждать, что одним из способов повышения уровня обученности школьников и студентов физике является *системное* использование всех видов ВУО, в том числе высокоинтерактивных, причем не только при фронтальной, но и при индивидуальной работе, во всех видах учебной деятельности. Это означает, что среда компьютерной поддержки обучения должна быть *полнофункциональной* и основанной на технологиях математического и компьютерного *моделирования*. Структура, состав и функции такой среды обсуждались, например, в исследованиях [1,6]. Здесь они представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. - Структура предметной виртуальной среды и ее состав

Современная виртуальная учебная среда использует манипуляционно-графический интерфейс, обеспечивающий взаимодействие пользователя и компьютерной системы через операции с графическими объектами, отображающими содержание учебной дисциплины. Это позволяет производить с помощью мыши и клавиатуры перемещения и трансформации объектов различного рода построения, в том числе графиков, картин векторов. Объекты предметно-процедурного компонента среды дополнительно включают экспертные системы диагностики и оценки действий пользователя.

Такого рода учебная среда, "Интер@ктивная физика", содержащая около полутора тысяч ВУО разных видов, в течение ряда лет используется в учебном процессе школ и вузов Пермского края, других регионов России и Казахстана.

Отличительная особенность нашего продукта состоит в акценте на обеспечение индивидуальной, в том числе самостоятельной, работы с многовариантными интерактивными заданиями и тренажерами (около 700) и интерактивными моделями (около 400). Педагогу предоставлен удобный инструмент компоновки ВУО в тематические наборы, он обеспечивает создание индивидуализированных траекторий обучения. Успешность прохождения учебного материала оценивает экспертная система, автоматически заполняющая электронный журнал, размещенный в глобальной сети и доступный не только

педагогам и учащимся, но и их родителям. Данные журнала обрабатываются системой мониторинга, позволяющей сопоставлять результаты обучения отдельных учащихся, классов, школ, отслеживать динамику развития. Результаты обучения отображаются также на индивидуальных картах знаний учащихся, представляющих собой части структурно-логической модели курса физики. Карта служит инструментом систематизации знаний, поскольку визуализирует отношения и взаимосвязи явлений, понятий, законов и свойств объектов, а также степень их освоения учащимися. Таким образом, карта знаний является инструментом построения модели обучаемого. Подробное описание такого подхода дано в исследовании [4].

Результаты, полученные автором с использованием компьютерной среды в техническом и педагогическом университетах Перми, изложены, например, в исследованиях [2-3]. Наиболее детальный эксперимент проведен со студентами, обучающимися по профилю «Информационные технологии в образовании» направления подготовки 230400.62 «Информационные системы и технологии» физфака педуниверситета. Здесь наш продукт использовался в полной мере как полнофункциональная среда, то есть на всех этапах учебного процесса и для всех видов занятий. Студенты, сдававшие ЕГЭ по информатике, имели слабую подготовку по физике, в связи с чем, для освоения вузовского курса требовалась реабилитация школьной

базы. Были задействованы все компоненты среды с упором на использование в часы самостоятельной работы интерактивных тренажеров для формирования знаний и умений, необходимых при решении задач и проведении физического эксперимента. В лабораторном практикуме наряду с реальными установками использовались модельные стенды.

В целом успешные педагогические эксперименты, проведенные автором в двух

университетах Перми, а также опыт, полученный учителями школ Пермского края, позволили уточнить модели процесса компьютеризованного обучения, представленные в педагогических исследованиях [5, 6, с. 61-68]. На рисунке 2 модель детализована на трех уровнях: источников информации, форм организации учебного процесса и видов учебно-познавательной деятельности.

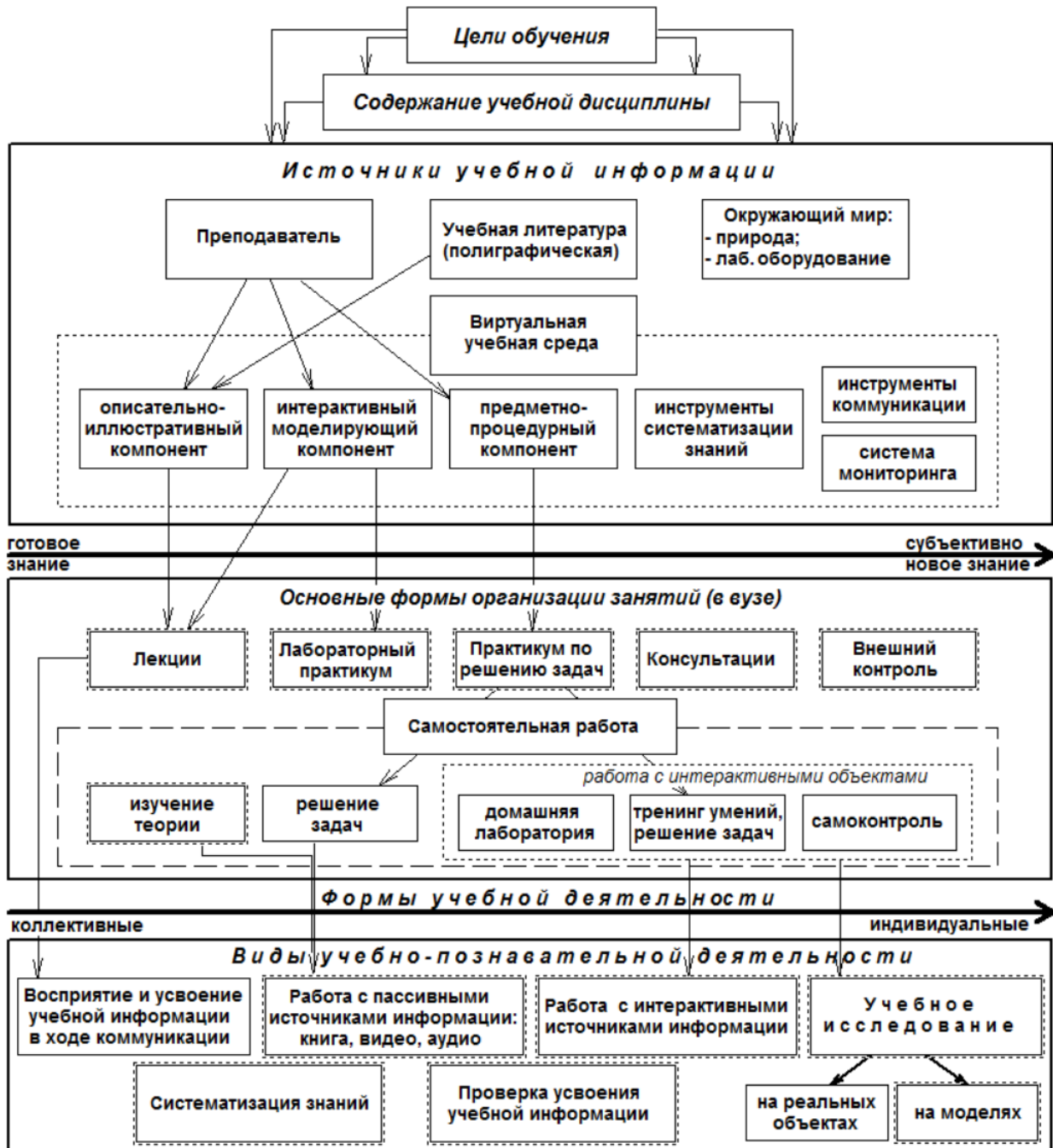


Рисунок 2. - Информационно-дидактическая модель компьютеризованного обучения

Чтобы не перегружать схему, стрелками указаны не все связи и соответствия между блоками, а лишь важнейшие или не вполне

очевидные.

Из четырех источников информации – преподаватель, учебная литература,

окружающий мир и виртуальная учебная среда – последняя раскрыта на уровне ее компонентов; соответствующие блоки объединяет пунктирная линия. На следующих двух уровнях элементы схемы, имеющие отражение в виртуальной среде, также обведены пунктирной линией. Видно, что таких элементов большинство; это означает, что виртуальная учебная среда близка к тому, чтобы поглотить классическую ИОС. При этом нивелируется различие между учебными объектами, представленными в материальном и в виртуальном виде (например, несущественно, где размещены тексты и изображения – в реальной книге или на экране компьютера), на первый план выходит не носитель информации, а используемая для работы с ней технология. Соответственно, работу с компьютером нет смысла выделять в отдельный вид учебной деятельности, поскольку он способен отображать и пассивные, и интерактивные объекты. Представляется, что на нынешнем этапе модель обучения следует строить без привязки к материальным объектам – носителям информации, по признаку используемых информационных технологий.

Таким образом, появление и развитие виртуальной составляющей ИОС не влечет за собой революционных изменений в методике

обучения. Скорее можно говорить о воплощении принципа соответствия: прежняя модель обучения является частным случаем новой. Различные компоненты виртуальной образовательной среды органично встраиваются в структуру традиционных форм организации занятий и видов учебной деятельности, разумеется, если субъекты образовательного процесса свободно владеют соответствующими информационными технологиями. Принципиальное изменение происходит не на методическом, а на техническом уровне: это потребность в компьютерной технике и сетевых технологиях. Информационные технологии, прежде всего, математическое и компьютерное моделирование, породили новые виды средств обучения, но методика их использования не является принципиально новой (сказанное не означает, что модернизированной методике преподавателей не нужно обучать). При сохранении ядра методики обучения виртуальная среда может существенно повысить ее эффективность при условиях: 1) системного использования, прежде всего, высокоинтерактивных ВУО; 2) использования ВУО в индивидуальной работе, при различных формах организации занятий, включении их во все виды учебной деятельности.

Литература:

1. Баяндин Д.В. Виртуальная среда обучения: состав и функции // Высшее образование в России. - 2011. - № 7. - С. 113–118.

2. Баяндин Д.В. Дидактические аспекты применения интерактивных компьютерных технологий в лабораторном практикуме // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). - 2014. - Т.18. - № 3. - С. 511–533.

3. Баяндин Д.В. Модульная педагогическая технология и вариант ее реализации на основе ресурсоизбыточной среды компьютерной поддержки обучения // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 1. - С. 214–220.

4. Баяндин Д.В., Мухин О.И. Структурно-логическая модель школьного курса физики в электронных средствах образовательного

назначения // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. - 2014. - №9. - С. 28–45.

5. Зенцова И.М., Оспенникова Е.В. Домашний экспериментальный практикум по физике как форма учебных занятий и особенности его организации с применением средств ИКТ // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. - 2014. - № 9. - С. 64–72.

6. Оспенникова Е.В. Использование ИКТ в преподавании физики в средней общеобразовательной школе: методическое пособие. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2011. - 655 с.

Сведения об авторе:

Баяндин Дмитрий Владиславович (г. Пермь, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общей физики Пермского национального исследовательского политехнического университета, e-mail: baya260861@yandex.ru

Data about the author:

D.Bayandin (Perm, Russia), candidate of physico-mathematical sciences, docent, associate professor at Department of General Physics, Perm National Research Polytechnic University, e-mail: baya260861@yandex.ru

УДК 378

МЕХАНИЗМ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ЧЕРТЕЖА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В.М. Нигметзянова

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что при модернизации производства и внедрении новых технологий проектирования и проектирования инженерных объектов и изделий растут требования работодателей к профессиональным навыкам будущих инженеров. В этой связи формирование навыков проектирования технического чертежа будущих инженеров является важным фактором качества профессиональной подготовки студентов технического вуза. Автором предлагается механизм формирования навыков технического чертежа у студентов технических специальностей с использованием дидактического потенциала информационно-коммуникативных технологий. Материалы статьи представляют практическую ценность для организации учебного процесса в техническом вузе.

Ключевые слова: навыки, механизм формирования навыков, проектирование, технический чертеж, САПР, взаимодействие.

MECHANISM OF FORMATION OF TECHNICAL COLLEGE STUDENTS' ENGINEERING DRAWING SKILLS

V. Nigmatzyanova

Abstract. Thematic justification is conditioned by the fact that the modernization of production and implementation of new design technologies and design engineering facilities and products provokes the growth of demands of employers for professional skills of future engineers. In this regard formation of engineering drawing design skills of future engineers is an important factor that is responsible for the quality of vocational training of technical college students. The author proposes mechanism of formation of technical students' engineering drawing skills using the didactic potential of information and communication technologies. Article information is of great practical value in organization of educational process in technical college.

Keywords: skills, mechanism of skills formation, design, engineering drawing, CAD system, collaboration.

Современный этап реформирования профессионального образования характеризуется поиском и внедрением путей, позволяющих обеспечивать радикальное повышение профессиональной компетентности будущих специалистов технической сферы. В связи с модернизацией производства и внедрением новых технологий проектирования инженерных объектов и изделий растут требования работодателей к профессиональным умениям будущих инженеров. В этой связи формирование умений и навыков проектирования технического чертежа у студентов в условиях его автоматизации является важным фактором профессиональной подготовки студентов технического вуза.

Перед профессиональным техническим образованием стоят сложные задачи формирования профессиональной компетентности специалиста, обладающего различными умениями и навыками, способных обеспечивать наиболее полную реализацию профессиональных функций.

В основу данного исследования легли работы в области формирования и развития профессиональных умений (А.Р. Камалеева, С.И. Маркова и др.), классификации профессиональных умений (Ю.К. Бабанский, А.Р. Камалеева, Г.К. Селевко, А.В. Усова, Т.Н. Шамова и др.), формированием графических умений (Б.Ф. Ломов, А.В. Савицкая и др.).

Несмотря на значительное количество работ по проблемам формирования умений и навыков, навык проектирования технического чертежа у студентов с использованием информационных технологий (ИТ) не носит систематического и целенаправленного характера.

Такие умения, как умения выполнять чертежи по образцу, в том числе и при помощи преподавателя, относятся к умениям познавательного характера: умение самостоятельно работать с учебной и научно-популярной литературой, со справочниками и т.п.

В свою очередь, приобретение умений способствует углублению и дальнейшему накоплению знаний. Совершенствуясь и автоматизируясь, умения превращаются в

навыки. Совокупность знаний, умений и навыков обеспечивает подготовку к труду на производстве.

Умения тесно взаимосвязаны с *навыками* как способами выполнения действий, соответствующим целям и условиям, в которых приходится действовать. Но, в отличие от навыков, умение может образовываться и без специального упражнения и выполнения какого-нибудь действия. В этих случаях оно опирается на знания и навыки, приобретенные раньше при выполнении действий, только сходных с данными. Высокий уровень умения означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. При высоком развитии умения действие может выполняться в разнообразных вариациях, каждая из которых обеспечивает успех действия в данных конкретных условиях [1].

Навыки совершенствуются по мере расширения и углубления содержания учебной образовательной работы обучающихся, повышения уровня их развития и подготовки, постепенно приближаясь к стандартам навыков (и умений) умственной (элементы исследования) и производственной (стандарты индустриальной техники, точности, аккуратности).

Г.К. Селевко предлагает следующее определение [5]: «Умение – способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в новых условиях, а навык – как способность выполнять какие-либо действия автоматически, без поэлементного контроля, т.е. его можно трактовать как автоматизированное умение».

В своем исследовании мы используем следующие базовые признаки понятия «навык», данные А.Р. Камалеевой:

- 1) «навык – действие в результате многократного выполнения его;
- 2) автоматизированный характер этого действия;
- 3) взаимосвязь навыка ↔ умения как автоматизированного звена этой деятельности;
- 4) навык характеризуется высокой степенью освоения» [3, с. 27].

Для того чтобы обучение в вузе было успешным, необходимо вооружить студентов системой умений и навыков учебного труда – начиная от умений читать чертеж до самостоятельного планирования работы, осуществляя самоконтроль за ее выполнением и внесения последующих коррективов. От

сформированности этих умений в значительной степени зависят обучаемость студентов, темпы переработки и усвоения ими научной и технической информации и в конечном итоге качество знаний студентов.

Процесс формирования навыков технического чертежа идет от простого к сложному, от курса к курсу. Так, например, если на первом и втором курсах студенты приобретают первоначальные знания, умения и навыки работы с чертежом, то в процессе освоения дисциплины «Системы автоматизированного проектирования» (САПР) эти знания, умения и навыки переносятся в процесс проектирования технического чертежа и трансформируются в новые обогащенные науки – навыки построения конструкторского и технологического проектирования технических объектов, решения задач в области автоматизированного проектирования объектов, уже связанных с профессиональной деятельностью.

Дидактически формирование учебных умений должно идти через стандартное применение знаний – использование правил (алгоритмов) к творческому применению, когда задания подбираются так, что постепенно в них уменьшается доля алгоритмического и усиливается роль интуиции.

Для дальнейшего повышения эффективности обучения следует вооружить студентов умениями более высокого уровня обобщения – умениями, которые, будучи сформированы в процессе изучения проектирования технического чертежа, затем применялись бы при изучении дисциплин профессионального цикла: «Основы технологии производства и ремонта», «Основы проектирования и эксплуатации технологического оборудования», «Проектирование предприятий автомобильного транспорта», «Техническое обслуживание и ремонт агрегатов трансмиссии», курсовых проектов и дипломного проектирования и в самообразовании и практической профессиональной деятельности.

В формировании у студентов обобщенных умений и умений учебного труда, общих для цикла технических дисциплин, важную роль играет реализация междисциплинарных связей.

Мы согласны с А.Р. Камалеевой [3], что для организации успешного формирования навыков весьма важно понимание внутренней структуры действия. Во всяком предметном действии можно выделить 2 основных компонента:

– *ориентировочный* – отражение условий действия, на основе которых действие

выполняется и при помощи которого происходит его регуляция, коррекция;

– *исполнительский* – систему операций, с помощью которых производятся изменения объекта и достигается результат.

Студент, выполняя действие (чертит чертеж), всегда на что-то ориентируется, чем-то руководствуется, хотя и не всегда ясно осознает это. Тип ориентировки (на что и как ориентируется студент) определяет и качество действия. Поэтому важнейшее значение при формировании навыков должно отводиться формированию ориентировочного компонента.

Возможны следующие пути формирования навыков: стихийный и планомерно управляемый.

В тех случаях, когда установление общности в заданиях происходит по признакам чисто внешним, перенесение старого способа выполнения действия на новое задание оказывается не отвечающим новым условиям и наблюдается отрицательное влияние ранее сформированного навыка на формирование нового (*интерференция навыков*). Примером такого отрицательного влияния можно наблюдать в том случае, когда студенты, не усвоившие азы построения чертежа при изучении дисциплины «Начертательная геометрия» не умеют «читать» чертежи при выполнении графических заданий дисциплины САПР, что отрицательно сказывается при выполнении задания и отставания по времени от других студентов. Это диктует необходимость осуществления крепких междисциплинарных связей между родственными предметами.

Управляемое обучение предусматривает определенную организацию действий студентов, обеспечивающую формирование навыка с желаемыми, заданными свойствами. При управляемом обучении получают не только более высокие качества навыка, но и изменяется картина его формирования. Вместо стихийных поисков недостающих ориентиров происходит организованное, планомерное исследование данных ориентиров, выявление их значения, что дает возможность студентам правильно выполнять действие с первого же раза.

Пример управляемого обучения можно наблюдать и на лабораторных занятиях по дисциплине САПР, когда преподаватель осуществляет двойное воздействие на студентов через модераторов: сначала организуя действие студента-модератора, объясняя ему правильность выполнения задания. Это

обеспечивает формирование навыка с желаемыми, заданными свойствами сначала у студента-модератора. В дальнейшем обученные студенты-модераторы помогают другим студентам в освоении учебного материала. Формируя у них необходимые навыки.

В процессе управляемого обучения и осуществления цепочки взаимодействия: преподаватель → студенты-модераторы → студенты формируются следующие навыки технического чертежа:

- навыки обмена информацией;
- интерактивные навыки взаимодействия;
- перцептивные навыки восприятия и понимания друг друга.

Механизм формирования навыка технического чертежа можно представить в виде рисунка 1. Первая часть описывает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса: преподаватель ↔ группа модераторов ↔ студенты. В результате проведенного исследования нами разработаны навыки технического чертежа, которые формируются у студентов:

- *в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса*: навыки обмена информацией; интерактивные навыки взаимодействия; перцептивные навыки;

- *навыки ручного чертежа*: навык самостоятельной работы с графической и учебной информацией, с источниками учебной информации; навык автоматизированного, свернутого и безошибочного выполнения чертежа;

- *навыки автоматизации чертежа*: навык самостоятельной работы с программой *МХ*; навык чтения готового чертежа и выполнение объемного чертежа в *3D*-модели.

Механизм формирования навыков технического чертежа идет в соответствии с дидактической цепочкой, а именно дидактически формирование учебных *умений* (У) должно идти через стандартное применение *знаний* (З) – использование правил (алгоритмов) к творческому применению, когда задания подбираются так, что постепенно в них уменьшается доля алгоритмического и усиливается роль интуиции и, совершенствуясь и автоматизируясь, умение превращается в *навык*, в нашем случае – *навык технического чертежа* (НТЧ): З → У → НТЧ.

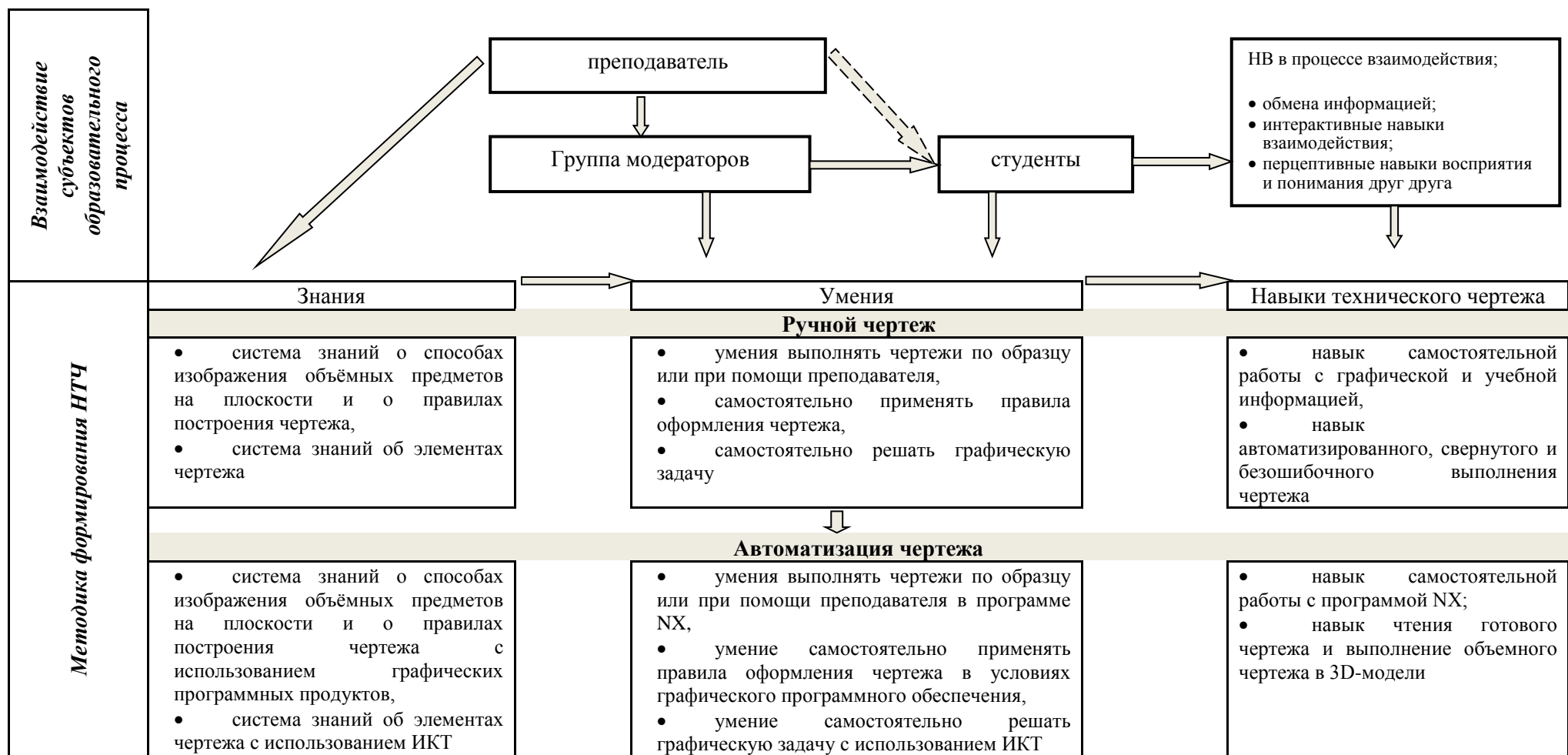


Рисунок 1. - Механизм формирования навыка технического чертёжа

На формирование навыка влияют следующие факторы: мотивация, обучаемость, прогресс в усвоении, упражнение, подкрепление, формирование в целом или по частям; для уяснения содержания операции – уровень развития субъекта, наличие знаний, умений, способ объяснения операции (прямое сообщение, косвенное наведение и прочее), связь обратная; для овладения операцией – полнота уяснения её содержания, постепенность перехода от одного уровня овладения к другому по определённым показателям (автоматизированность, интериоризированность, скорость).

Из этого следует, что процесс формирования навыков технического чертежа идет от простого к сложному, от курса к курсу. Если на первом и втором курсах студенты приобретают первоначальные знания, умения и навыки работы с чертежом, то в процессе освоения дисциплины САПР эти знания, умения и навыки переносятся в процесс проектирования технического чертежа и трансформируются в новые обобщенные навыки – навыки построения конструкторского и технологического проектирования технических объектов, решения задач в области автоматизированного проектирования объектов, уже связанных с профессиональной деятельностью.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник. – Киев: Рад. школа, 1982. – 198 с.
2. Камалева А.Р. Психолого-дидактические условия формирования умений и навыков школьников (в процессе обучения предметам естественнонаучного цикла). – ТГГПУ. – Казань. - Изд-во: ООО «Вестфалика», 2006. - 48 с. - С. 27.
3. Камалева А.Р. Самообразование как необходимое условие непрерывного образования современного человека / А.Р. Камалева // Наука Красноярья. – 2012. – № 2. – С. 203–219.
4. Ломов Б.Ф. Формирование графических знаний и навыков у учащихся. [Текст] / Б.Ф. Ломов // Под ред. проф. Б.Г. Ананьева. - М.: Изд-во: Акад. пед. наук, 1959. - 270 с.: ил.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Савицкая А.В. Педагогические условия развития графических умений студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук [Текст] / А.В. Савицкая. – М., 1998. – 16 с.
7. Усова А.В. Формирование у учащихся общих учебно-познавательных умений в процессе изучения предметов естественного цикла: Учебное пособие. – Челябинск. – ЧГПУ. – 2002. - 34 с., издание второе.
8. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М., 1982. - С. 21.

Сведения об авторе:

Нигметзянова Венера Марсовна (г. Набережные Челны, Россия), ст. преподаватель, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: nigmatzianova@mail.ru

Data about the author:

V. Nigmatzianova (Naberezhnye Chelny, Russia), senior lecturer at Kazan (Volga region) Federal University (branch), e-mail: nigmatzianova@mail.ru



УДК 378

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА

О.В. Солнцева

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации самостоятельной работы студентов прикладного бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Раскрыта направленность самостоятельной работы на достижение образовательных результатов, обусловленных трудовыми функциями профессионального стандарта. Представлена структура заданий самостоятельной работы, обеспечивающая движение от цели к образовательному результату и продукту. Дана характеристика форм самостоятельной работы, максимально обеспечивающих активность студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа, образовательные результаты, учебный модуль, профессиональная деятельность, трудовые функции.

ASPECTS OF INDEPENDENT WORK MANAGEMENT OF STUDENTS OF APPLIED BACHELOR DEGREE COURSE

O. Solntseva

Abstract. The article deals with the problem of independent work management of students of applied bachelor degree course in the field of Psychological and Pedagogical Education. The author discloses the orientation of independent work on achievement of educational results associated with labor functions of occupational standards. The author presents the structure of tasks of independent work, it promotes the movement from the target to the educational results and products. The characteristics of forms of independent work that guarantee at most the activity of students are given.

Keywords: independent work, educational outcomes, training modules, professional activity, work functions.

Выпускник программы прикладного бакалавриата в рамках практико-ориентированной подготовки педагогических кадров по программам подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования» должен быть в полной мере готов к осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с профессиональным стандартом педагога. Это определяет усиление практикоориентированной подготовки студентов к будущей педагогической профессии, направленности обучения на развитие способности к построению будущей профессиональной деятельности.

Следовательно, системообразующим фактором организации образовательного процесса прикладного бакалавриата являются образовательные результаты. Определение образовательных результатов базируется на профессиональных действиях, обозначенных в стандарте профессиональной деятельности педагога. При этом профессиональные действия являются перспективными ориентирами, связанными с освоением профессиональной педагогической деятельности. Образовательные результаты соотносятся с ними и учитывают реальный уровень, который может быть

достигнут в ходе образовательно-профессиональной деятельности. Именно образовательный результат определяет содержание подготовки бакалавра и выбор образовательных технологий.

Образовательные результаты позволяют формировать цели учебных дисциплин модульной программы прикладного бакалавриата и ставить задачи, которые ведут к их достижению. Целями дисциплин являются способности и умения студента, которые обеспечивают возможность выполнения различных трудовых действий. Задачи разбивают цель на отдельные элементы и показывают, что их решение связано с выполнением конкретных действий учебного характера.

Учитывая, что прикладной бакалавриат реализуется на ступени высшего профессионального образования важно обеспечить фундаментальность, характерную для данной ступени образования. Построение образовательного процесса в рамках прикладного бакалавриата носит модульный характер. По мнению А.А. Марголиса [3], учебное содержание модуля должно включать в себя содержание тех теоретических дисциплин или их разделов, которое в совокупности обеспечивает возможность сформировать у студента необходимые знания и умения,

профессиональные действия, связанные с реализацией конкретной трудовой функции (или функциями) будущего педагога.

А.Г. Гогоберидзе [1] определяет учебный модуль как относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной группы компетенций (образовательных результатов). Учебный модуль представляет собой совокупность содержательных, организационных, методических и технологических компонентов, в том числе мероприятий и контрольных материалов (программ дисциплин, практик, различных форм самостоятельной работы студентов и форм контроля и т.п.). Сущностная характеристика модуля – единство теоретических и прикладных (практических) сторон содержания обучения с ориентацией на образовательно-профессиональную в настоящем и профессиональную деятельность выпускника в будущем.

В рамках апробации модулей прикладного бакалавриата освоение содержания каждого модуля происходит поэтапно. На начальном этапе изучения модуля осуществляется знакомство с будущими профессиональными действиями. Это требует включения студентов в учебно-ознакомительную практику и осуществление самостоятельных профессиональных проб. Анализ первых профессиональных проб позволяет студентам и преподавателю сформулировать список теоретических вопросов и педагогических задач, решение которых приведет к освоению профессионального действия. На следующем этапе студентам предлагается освоить теоретическое содержание. В рамках модуля теоретическое содержание формируется как комплекс различных разделов или учебных дисциплин, которые взаимосвязаны общими профессиональными действиями. Данное теоретическое содержание позволяет сформировать представление о профессиональном действии. Важно при этом, обеспечить практикоориентированность теоретической части модуля, что может быть осуществлено при максимально активной самостоятельной работе самих студентов, осуществляемой, в том числе в групповых формах. Тем самым создаются условия для осмысленного отношения студентов к изучаемому теоретическому материалу, обеспечивается его актуальность и востребованность. На последующих этапах изучения модуль включает отработку

необходимых способов реализации профессиональных действий как в условиях практических занятий, моделирующих профессиональную деятельность, так и в условиях практики на базе дошкольной образовательной организации.

Таким образом, актуальным является вопрос об организации активной самостоятельной работы студентов прикладного педагогического бакалавриата, обеспечивающей проблематизацию обучения и установление тесной связи между теорией и выполнением профессиональных действий.

В работах П.И. Пидкасистого [4] самостоятельная работа рассматривается как выполнение различных заданий учебного, исследовательского и самообразовательного характера. Задания самостоятельной работы должны быть сконструированы так, чтобы они способствовали усвоению системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности. Для современного студента бакалавриата важно, чтобы задания самостоятельной работы содержали в себе элементы творческой деятельности, что обеспечивает возможность самореализации и презентации первых образовательно-профессиональных достижений.

Самостоятельная работа может выполняться без непосредственного участия преподавателя, но по его заданию и в специально предоставленное для этого время. Самостоятельная работа студентов рассматривается как форма организации учебной деятельности. Т.И. Шамова [5] выделяет следующие признаки, характеризующие явление именно как организационную форму: наличие цели, конкретного задания; четкое определение формы выражения результата самостоятельной работы; определение формы проверки ее результата; обязательность выполнения самостоятельной работы.

Таким образом, самостоятельная работа рассматривается как форма обучения, осуществляемая без непосредственного вмешательства преподавателя. Одновременно самостоятельная работа выступает как средство вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность, позволяет им освоить методы ее осуществления.

В условиях прикладного бакалавриата познавательная или практическая задача, проблемный вопрос обусловлены задачами, которые были поставлены и осознаны

студентами в процессе учебно-ознакомительной практики. Для того, чтобы самостоятельная работа стала средством вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность необходимо обеспечить постепенное усложнение заданий. Это дает возможность последовательно увеличивать степень умственного напряжения студентов и обеспечивает их постепенное вхождение в условия самостоятельной работы. Важно сформировать у студентов методы организации самостоятельной работы. Это требует особого структурирования заданий для самостоятельной работы, которое обеспечивает движение от цели к результату.

В рамках апробации программы бакалавриата по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» (Воспитатель) на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего образования и среднего профессионального образования в 2014 – 2015 г.г. была разработана особая структура заданий для самостоятельной работы, обеспечивающая движение от цели к результату (А.Г. Гогоберидзе, О.В. Акулова, В.А. Новицкая, О.В. Солнцева, Р.И. Яфизова и др.).

Каждое задание для самостоятельной работы представляет собой структуру, состоящую из четырех компонентов: ценностно-целевого, информационно-знаниевого, технологического и результативного. Ценностно-целевой компонент отражает сущность формируемого образовательного результата и тесно связан с проблемами, которые были сформулированы в ходе ориентационно-рефлексивного практикума. Так, если предполагаемый образовательный результат связан с развитием у студентов способности выразить отношение к феномену детства в устной или письменной форме, то ценностно-целевой компонент определяет, в каком жанре может быть выражено отношение студента к феномену детства, например, аннотированная презентация иллюстративного материала по теме; матрица полезных идей; десятиминутное сочинение; подготовка параллельных сообщений по сходным вопросам. Таким образом, получение образовательного результата сопровождается получением образовательного продукта, создаваемого студентом индивидуально или в подгруппе студентов. При этом образовательный продукт представляет для студентов определенную ценность, так как становится способом самовыражения и самопрезентации образовательных достижений.

Ценностно-мотивационная составляющая задания для самостоятельной работы также заключается в возможности осуществления студентом выбора наиболее интересного для него содержания для самостоятельного изучения, достаточно широкий выбор возможностей для самовыражения при оформлении результата ознакомления с литературными источниками (презентация, коллаж, постер и др.).

Информационно-знаниевый компонент задания для самостоятельной работы связан с необходимостью обращения к литературным источникам для реализации поставленной цели. Информация, содержащаяся в изучаемых студентами источниках, является для них новой, часто неожиданной и иногда опровергающей, первоначальные представления об объекте изучения. При этом подбор информации для самостоятельного изучения предполагает возможность её рефлексивной оценки, выработки собственного отношения к изучаемым явлениям. Выбор источников для самостоятельного изучения обеспечивает фундаментальность высшего профессионального образования. Важно установить его соответствие разумному минимуму, так как совокупность изучаемых студентом источников в рамках изучаемых учебных дисциплин часто бывает неоправданно объемной. Информационно-знаниевый компонент самостоятельной работы студентов связан с ценностно-мотивационным компонентом самостоятельной работы на основе выбора источников актуальность изучения, которых не вызывает сомнения, ориентирована на получение образовательного результата.

Технологический компонент задания для самостоятельной работы должен раскрывать для студента технологию выполнения задания, направленную на получение результата. Этому способствует пошаговое структурирование задания для самостоятельной работы, которое фиксирует действия, которые необходимо выполнить студентам и промежуточные результаты, которые позволяют получить итоговый образовательный результат и образовательный продукт. Промежуточные шаги направлены на получение нового знания и развитие учебных умений самостоятельной работы. Промежуточные шаги самостоятельной работы ориентированы на сочетание индивидуальной и подгрупповой форм работы.

Индивидуальная работа студента направлена на изучение литературных и Интернет-источников, овладение способами фиксации и

анализа информации. При этом выбор способов изучения и фиксации информации целесообразно отбирать с учетом активизации субъектной позиции студента, где решающую роль играет интерес к выполнению задания, возможность проявления собственной индивидуальности, наличие вариативных способов действий. Данным условиям максимально соответствуют задания, основанные на рефлексивных образовательных технологиях [2].

– Составление «матрицы идей». При предъявлении данного задания к слову «идея» подбирается определение. Идеи могут быть полезными для педагогической практики, оригинальными и необычными, редкими и пр. Составление матрицы идей требует от студента сравнительной характеристики однородных явлений в трудах разных авторов, их анализа и оформления в виде матрицы. Составление матрицы идей может быть как индивидуальным продуктом, так и продуктом подгрупповой работы студентов.

– Использование стратегии «Таблица–синтез». Данная стратегия используется для развития рефлексивного восприятия информации. Она побуждает студента к диалогу с текстом, к критическому осмыслению его содержания на основе работы с таблицей. При первом восприятии текста заполняются первые две графы таблицы: 1. «Ключевые моменты текста»; 2. «На чем остановилось внимание?», а третья графа «Почему именно на этом остановилось мое внимание» заполняется при просмотре содержания первых двух. Данная работа может выполняться студентами как индивидуально, так и в паре. Диалог, возникающий в процессе подобного парного чтения, может впоследствии перерасти в умение вести диалог с текстом.

– Ведение «двухчастного дневника». Двойные дневники дают возможность студентам соотнести содержание изученного научного текста со своим личным опытом. Особенно полезны двойные дневники, когда возникает необходимость прочитать большой объем текста вне учебной аудитории. Чтение на основе двойного дневника требует подготовки материала: студентам необходимо разделить чистую страницу тетради пополам. В процессе чтения материала студенты ведут запись: слева они записывают, какая часть текста произвела на них наибольшее впечатление, справа – комментарии, размышления, вопросы, связанные с прочитанным. После чтения текста преподаватель предлагает им последовательно

разобрать текст и обменяться впечатлениями, замечаниями, которые они делали к каждой странице.

– «Десятиминутное сочинение» позволяет студентам организовать свои мысли по методике свободного письма. После чтения текста или общего обсуждения преподаватель просит студентов в течение десяти минут писать, не останавливаясь. Тема сочинения формулируется на основе содержания прочитанного студентами текста. Важно, чтобы студенты писали непрерывно, без остановки. Если они не могут придумать, что еще написать, им предлагается писать: «Я не знаю, что писать дальше...». В рамках «десятиминутного сочинения» студентам предлагается записывать все возникающие у них мысли, ассоциации, не перечитывая, не исправляя. Данная форма работы позволяет преподавателю понять, какая часть содержания является для студентов наиболее значимой, увидеть, что не попало в поле зрения студентов.

В процессе организации самостоятельной работы важно учитывать, что педагогическая профессия является одним из примеров деятельности в профессиональном сообществе. Самостоятельная работа выступает как средство моделирования сложной системы социальных взаимодействий между педагогами [3]. В этой связи особое значение приобретают задания для самостоятельной работы, направленные на осуществление образовательно-профессиональной коммуникации между студентами.

– Работа в «пирамидах» — *Pyramid Group* строится пошагово. Шаг 1: Студенты работают индивидуально с целью прояснения собственной позиции по заданному для самостоятельной работы вопросу. Шаг 2: Студенты работают попарно, обмениваясь соображениями и замечаниями, идеями с напарником. Шаг 3: Студенты работают в группах по четыре человека, обсуждая проблемы, вопросы, а затем обобщают идеи, делают выводы, предлагают варианты решений.

– Работа в «синдикатах» — *Syndicate Groups*. Студенты в группах по 4–6 человек работают параллельно над одной и той же проблемой или над различными аспектами одной и той же проблемы одновременно. Затем в процессе обсуждения сравниваются результаты работы подгрупп, происходит обмен мнениями, взаимное обогащение опыта работы над проблемой.

– Подготовка к участию в деловых (ролевых, имитационных играх) связана с распределением предварительных заданий и

ролей отдельных участников игры. Примеры таких игр: «Справочная служба», «Подготовка праздника», «Педагогическая экспертиза» (текста, игрушек, книг), «Журналистский репортаж», «Диспут». «Знатоки» и др. Игры можно охарактеризовать как имитацию процессов принятия решений в образовательно-профессиональной деятельности.

Результативный компонент самостоятельной работы включает в себя несколько составляющих. Во-первых, это презентация студентами образовательного продукта, во-вторых, это оценка результата самостоятельной работы самим студентом, студенческой подгруппой и преподавателем. Презентация студентами образовательного продукта является итогом выполнения заданий самостоятельной работы. Преподаватель оценивает как продукт самостоятельной работы, так и способность студентов к презентации его результатов в устной и письменной форме.

Оценка образовательного продукта включает установление соответствия содержания работы студентов теме, способность к анализу изученных источников, наличие понимания и объяснения тенденций и закономерностей, собственного отношения к изучаемой проблеме, грамотность письменного изложения материала. Ориентация на создание в процессе самостоятельной работы образовательного продукта готовит студентов к независимой оценке качества образовательных результатов, которая осуществляется на основе экспертизы отчуждаемого продукта, без непосредственного участия студента. Продукт, полученный в ходе самостоятельной работы, может найти применение при подготовке итогового продукта по изучаемому модулю, может быть использован в процессе профессиональных проб в ходе практики.

Литература:

1. Гогоберидзе А.Г. Модернизация системы подготовки педагога дошкольного образования в современных условиях // Детский сад будущего: «нестандартный» педагог в мире стандартов: Сборник научных статей по материалам научно-практической конференции с международным участием 23 марта 2015 года / Ред. кол.: М.Н. Андерсон, Н.А. Вершинина, Е.А. Криницина, И.В. Муштавинская, Т.А. Овечкина. – СПб.: Изд-во СПб АППО. - Выпуск № 3. - 2015. - С. 123-128.

2. Даутова О.Б. Организация самостоятельной работы студентов высшей школы: Учебно-методическое пособие для преподавателей высшей школы – СПб.: Изд-во РГПУ имени А.И. Герцена, 2011.

3. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т. 19. - № 3. - С. 105–126.

4. Пидкасистый П.И. Сущность самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. - Пермь: Пермский университет, 2000.

5. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982.

Сведения об авторе:

Солнцева Ольга Викторовна (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, e-mail: sololv@mail.ru

Data about the author:

O. Solntseva (St. Petersburg, Russia), candidate pedagogic sciences, docent, Department of Preschool Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia, e-mail: sololv@mail.ru

УДК 378.016

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Е.Г. Богослова

Аннотация. В статье показано, что существенное повышение эффективности формирования позитивной Я-концепции у старших подростков средствами художественной литературы обеспечивается реализацией комплекса следующих педагогических условий: 1) направленность учебно-воспитательного процесса на формирование: полных и точных знаний о себе, принятия себя как личности и способности к саморазвитию; 2) формирование интереса к самопознанию и саморазвитию средствами художественной литературы; 3) выделение в качестве содержания двух областей знания – знание своего внутреннего мира и знание внешнего мира, представленного в произведениях художественной литературы; 4) единство и взаимосвязь учебных занятий по предмету «Литература», факультативных занятий в кружке «Я и мои любимые литературные герои» и самостоятельной работы; 5) выбор и применение методов, методических приемов и средств организации учебно-воспитательного процесса с учетом качественного своеобразия психологических механизмов самопознания и саморазвития личности в старшем подростковом возрасте; 6) применение психологического тестирования и психологических тренингов.

Ключевые слова: художественная литература, педагогические условия, учебно-воспитательный процесс, позитивная Я-концепция, подростки.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF POSITIVE SELF-CONCEPT OF TEENAGERS BY MEANS OF LITERATURE

E. Bogoslova

Abstract. The article shows that a significant increase of the efficiency of formation a positive self-concept for the elder teenagers by means of fiction is provided by the implementation of the complex following pedagogical conditions: 1) directivity of the educational process on the formation: complete and accurate knowledge about yourself, acceptance yourself as an individual, and the ability to self-development; 2) formation of interest to self-knowledge and self-development by means of fiction; 3) recovering as the content of the two areas of knowledge—knowledge of the own inner world and knowledge of the outside world, represented in works of fiction; 4) unity and interrelation educational employment on the subject "Literature", optional classes in the circle, "I and my favorite fictional heroes" and independent work; 5) choice and application of methods, methodical techniques and means of the organization teaching and educational process taking into account the qualitative uniqueness of the psychological mechanisms of self-knowledge and self-development of personality in late teen years; 6) application of psychological testing and psychological trainings.

Keywords: artistic literature, pedagogical conditions, teaching and educational process, a positive self-concept, teenagers.

В образовательной практике все чаще используются термины, начинающиеся с приставки «само», «сам», которые в интегративном виде характеризуют человека как субъекта собственного развития. На первый план выдвигается задача воспитания мотивированной, инициативной, самостоятельной личности, ориентированной на построение и реализацию продуктивных сценариев своего жизненного и профессионального пути. Основным приоритетом педагогической деятельности становится целенаправленное и систематическое руководство становлением

творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации [6, 8].

Между тем анализ традиционной практики школьного образования показывает, что старшие подростки испытывают трудности в самопознании и саморазвитии, приводящие к поверхностному, ограниченному и зачастую ошибочному представлению о себе, к неуверенности или, наоборот, самоуверенности, к завышенной или заниженной самооценке, к выбору неадекватных и социально неприемлемых способов самоутверждения.

Существование этих трудностей приводит к возникновению противоречивой ситуации,

когда самопознанием и саморазвитием может заниматься только психологически зрелая личность, с другой стороны, для того, чтобы стать личностью психологически зрелой, нужно заниматься самовоспитанием, стать субъектом саморазвития. Разрешение этого противоречия предполагает нацеленность педагогического процесса не только на передачу знаний и интеллектуальное развитие, но и на создание комплекса педагогических условий для развития позитивной Я-концепции молодого человека, способного и стремящегося быть автором своей жизненной судьбы, своей биографии [3].

Реализация данного направления особо значима для подросткового периода развития личности, который является особо чувствительным к формированию позитивной Я-концепции [5, 9, 10].

Особая роль в формировании позитивной Я-концепции развивающейся личности принадлежит средствам художественной литературы, воспитательный потенциал которых достаточно велик, поскольку в силу специфики своего содержания формирует внутренний мир человека, ценностные ориентации, понимание назначения человека и смысла его жизни. В педагогической науке и практике накоплен определенный опыт реализации воспитательного потенциала средств художественной литературы в решении задач нравственного развития личности учащихся [1, 2, 4, 7]. Частный аспект этой проблемы – формирование позитивной Я-концепции подростков средствами художественной литературы, не был предметом самостоятельного научного исследования.

В целом анализ нормативных документов и научно-методической литературы свидетельствует о существовании противоречия между высоким воспитательным потенциалом средств художественной литературы в формировании позитивной Я-концепции в старшем подростковом возрасте, с одной стороны, и недостаточной разработанностью технологического обеспечения использования данного потенциала в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, с другой.

В связи с этим задача нашего исследования заключалась в выявлении и научном обосновании педагогических условий повышения эффективности процесса формирования позитивной Я-концепции у

старших подростков средствами художественной литературы.

Анализ и обобщение научно-методической литературы по проблеме исследования позволил нам выявить комплекс педагогических условий, реализация которого в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы, по нашему мнению, обеспечит существенное повышение эффективности процесса формирования позитивной Я-концепции у старших подростков средствами художественной литературы.

Первым педагогическим условием формирования позитивной Я-концепции у старших подростков средствами художественной литературы выступает направленность учебно-воспитательного процесса на формирование полных и точных знаний о себе, принятия себя как личности и способности к саморазвитию. С учетом этого условия формирование позитивной Я-концепции должно осуществляться через решение трех взаимосвязанных задач: формирования ее когнитивного эмоционального и поведенческого компонентов.

Вторым педагогическим условием являлось формирование интереса у старших подростков к самопознанию и саморазвитию средствами художественной литературы. Для реализации этого условия следует изучать и учитывать индивидуальное своеобразие содержания позитивной Я-концепции уровня литературного развития подростков с применением психологического тестирования и педагогического наблюдения.

Выбор литературных произведений для факультативных занятий и домашнего чтения нужно проводить с учетом личных предпочтений подростков. Знакомясь с жизненным путем любимых литературных героев, подростки будут эмоционально идентифицировать себя с ними, воспринимать их как образец для подражания, внутренне стремиться быть похожими на них, стремиться размышлять и действовать как они в реальных или воображаемых жизненных ситуациях.

С учетом качественного своеобразия задач формирования позитивной Я-концепции нами в качестве содержания обучения выделены две предметные области: знание подростками своего внутреннего мира: знание внешнего мира, представленного в произведениях художественной литературы (третье

педагогическое условие). Формирование когнитивного и эмоционального компонентов Я-концепции осуществляется в единстве и взаимодействии процессов их функционирования. Приобретаемые в ходе эксперимента новые знания о себе в силу их личностной значимости порождают определенные эмоциональные переживания, отражающие изменяющееся или сохраняющееся отношение к отдельным сторонам своего «Я» и «Я»-образу в целом.

Решение задачи формирования этих компонентов обеспечивается через усвоение подростками двух групп знаний.

К первой группе знаний, которые должны усвоить подростки, относятся знания о самом себе, в том числе: 1) полные и глубокие знания о себе, представленные в различных аспектах своего «Я» (реальное «Я», идеальное «Я», зеркальное «Я»), такие как знания: свойств личности (черты характера, волевые качества, свойства темперамента, ценностные ориентации, эмоциональные особенности, способности); внешнего облика; авторитета у товарищей; событий своей жизни; 2) знания самооценки свойств личности, внешности, авторитета у товарищей, событий своей жизни; 3) знание уровня притязаний в отношении свойств личности, внешности и авторитета у товарищей; 4) знание отдельных сторон самоуважения и аутосимпатии.

Вторая группа включает знания жизненного пути литературных персонажей, включающего события среды, события их поведения в окружающей среде и события их внутренней жизни.

Усвоение вышеприведенных знаний предполагает разработку адекватного их содержанию технологического обеспечения в виде форм, методов, методических приемов и средств организации учебно-познавательной деятельности подростков. Поэтому выделенное нами четвертое педагогическое условие относится к формам организации учебно-познавательной деятельности. Используются три формы (вида занятий): учебные занятия по предмету «Литература», факультативные занятия в кружке «Я и мои любимые литературные герои» и самостоятельная работа.

На учебных занятиях по предмету «Литература» подростки знакомятся с содержанием литературных произведений, с событиями жизни литературных героев. На факультативных занятиях в литературном кружке «Я и мои любимые литературные

герои» подростки осуществляют анализ и оценивание жизненного пути литературных героев произведений художественной литературы, рекомендованных для внеклассного чтения. На этих занятиях они выполняют также задания, направленные на расширение и углубление знаний об отдельных сторонах своего «Я» – свойствах своей личности, своей внешности, авторитете в среде своих сверстников, событиях своей жизни, представленных в реальном «Я», идеальном «Я» и зеркальном «Я». Одновременно проводится самооценивание различных сторон своего «Я», выявление того, что каждый из подростков, безусловно, в себе принимает, признает и к чему положительно относится и того, что осознает в себе как негативное, порождающее отрицательные переживания. Это способствует формированию адекватного уровня притязаний, повышению самоуважения и усилению аутосимпатии. Самостоятельная работа направлена на выполнение домашних заданий по чтению произведений художественной литературы, рекомендованных учителем для внеклассного чтения с учетом интересов подростков и индивидуальных особенностей развития их Я-концепции. В процессе чтения подростки знакомятся с событиями жизни литературных героев, эти знания становятся впоследствии предметом анализа и оценивания на факультативных занятиях. В процессе самостоятельной работы подростки ведут дневниковые записи, в которых фиксируются результаты осмысления событий собственной жизни в течение прожитого дня, недели и более крупных отрезков времени.

Пятым педагогическим условием формирования позитивной Я-концепции средствами художественной литературы является выбор и применение методов, методических приемов и средств организации учебно-воспитательного процесса с учетом качественного своеобразия психологических механизмов самопознания и саморазвития личности в старшем подростковом возрасте.

Формирование позитивной Я-концепции осуществляется с применением трех групп педагогических методов: 1) целенаправленного, систематического, доверительного и свободного общения и взаимодействия; 2) педагогического и психологического прикосновения педагога к личности подростка; 3) самоорганизации творческой деятельности.

Приведенные выше методы воспитательного воздействия реализуются через использование специфических методических приемов, учитывающих: 1) психологические механизмы самопознания и самопринятия (идентификации и личностной рефлексии); 2) качественное своеобразие задач формирования когнитивного и эмоционального компонентов позитивной Я-концепции; 3) содержание, которое должно быть усвоено подростками для успешного решения этих задач.

Актуализация и развитие процессов самопознания и самопринятия с преимущественным использованием психологического механизма идентификации осуществляется в рамках системы «Я»–«Я». Для этого применяются такие методические приемы, как: сравнение себя с «обобщенным другим»; познание других людей; принятие и исполнение чужой роли; управляемая проекция; активизация субъектного опыта через перевоплощение.

Актуализация и развитие процессов самопознания и самопринятия с преимущественным использованием психологического механизма личностной рефлексии проводится в рамках системы «Я»–«Я» с применением таких методических приемов, как самонаблюдение, самоанализ, самоценивание, самопринятие.

Содержание формируемого поведенческого компонента составляют установки на достижение целей саморазвития в форме самоутверждения и самосовершенствования в лично значимых для каждого подростка сферах собственной жизни. Это предполагает: овладение подростками знаниями системы своих оперативных, промежуточных и отдаленных целей, которые составляют в совокупности перспективу жизненного пути; формирование положительного эмоционально-ценностного отношения подростков к этим целям; осознание и понимание достаточности своих возможностей для достижения принятых целей; осознание и понимание общественной значимости целей саморазвития, формирование чувства социальной ответственности за их достижение; знание мотивов и внутренних нравственных преград, определяющих поведение и деятельность позитивной личности; знания приемов психологической самозащиты.

Формирование поведенческого компонента осуществляется на основе применения

следующих *методических приемов*: формирования мотивации самоутверждения; формирование идеального «Я» в процессе чтения художественной литературы; определение нравственных понятий; анализ и моделирование поведения в ситуациях действия с конфликтным смыслом; групповая дискуссия; анализ ситуации; интроспективный анализ художественного произведения; ролевые игры; ознакомление с приемами психической самозащиты, используемыми для сохранения образа «Я».

Шестым педагогическим условием формирования позитивной Я-концепции является применение психологического тестирования и психологических тренингов.

Для формирования когнитивного и эмоционального компонентов Я-концепции применяются специальные социально-психологические тренинги, позволяющие использовать психологический механизм идентификации.

Широкие возможности для самопознания предоставляет психологическое тестирование. Подростку предлагается оценить себя с помощью следующих психодиагностических методик: «Тест двадцати утверждений на самоотношение», «Методика незавершенных предложений», «Методика полярных профилей», проективная методика «Символические задания на выявление «Социального Я».

Психологическое тестирование применяется также для формирования поведенческого компонента Я-концепции. Это осуществляется через актуализацию психологического механизма личностной рефлексии, позволяющего подросткам осмыслить свои жизненные цели и обрести уверенность в их достижимости, и механизма коммуникативной рефлексии, дающего возможность проникнуть во внутренний мир литературных героев, понять цели, мотивы и внутренние преграды совершаемых ими поступков.

Подросткам предлагаются следующие задания: 1) провести психологическое тестирование от лица литературного героя, используя тесты «Смысло-жизненные ориентации», тест «Уверенность в себе», мотивации к успеху Т. Элерса, «Способность к самоуправлению». Затем сравнить результаты тестирования двух подростков. Обратит внимание на наиболее значимые расхождения, аргументировать свои варианты ответа, обращаясь к событиям жизни

литературного героя; 2) провести психологическое тестирование по этим методикам от лица своего товарища. Затем сравнить эти результаты с результатами тестирования, осуществленного товарищем. Обратить внимание на наиболее значимые расхождения, аргументировать свои варианты ответа, обращаясь к событиям жизни своего товарища.

На втором этапе исследования с сентября 2012 года по май 2014 года был проведен педагогический эксперимент, направленный на практическое обоснование эффективности разработанного нами комплекса педагогических условий. В эксперименте приняли участие две группы испытуемых. В контрольную группу (КГ) вошли 26 подростков. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 21 подросток. На момент начала

эксперимента испытуемые обеих групп обучались в 8 классе общеобразовательной школы.

Учебно-воспитательный процесс с испытуемыми контрольной группы осуществлялся в рамках традиционных подходов к формированию позитивной Я-концепции. В экспериментальной группе формирование позитивной Я-концепции осуществлялось средствами художественной литературы на основе разработанного нами комплекса педагогических условий.

У испытуемых обеих групп в начале и после завершения формирующего педагогического эксперимента определялись показатели когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов Я-концепции.

В таблице 1 приведены результаты педагогического эксперимента.

Таблица 1.- Показатели Я-концепции испытуемых контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп после эксперимента баллы ($X \pm \delta$)

Показатели Я-концепции	Показатели Я-концепции		Р
	КГ, n = 26	ЭГ, n = 21	
Когнитивный компонент			
<i>Самооценка</i>			
Реальное «Я»	6,63±0,90	6,88±1,01	0,36
Идеальное «Я»	8,71±0,70	8,39±1,08	0,23
Уровень притязаний	2,08±0,75	1,50±0,53	0,01
<i>Самоуважение</i>			
Открытость	5,92±0,74	6,14±1,15	0,43
Самоуверенность	5,50±0,95	5,86±1,35	0,29
Саморуководство	6,19±1,50	6,81±2,16	0,25
Отраженное самоотношение	5,69±1,16	6,67±1,53	0,01
Внутренняя конфликтность	5,77±1,14	4,71±1,38	0,02
Общая оценка	28,12±2,76	30,76±5,36	0,03
Эмоциональный компонент			
<i>Аутосимпатия</i>			
Самоценность	6,85±1,57	6,62±1,53	0,62
Самопринятие	6,27±1,28	6,19±1,69	0,86
Самопривязанность	6,27±1,59	6,81±0,98	0,18
Самообвинение	5,42±1,33	4,86±1,28	0,15
Общая оценка	24,62±3,42	25,81±2,34	0,18
Поведенческий компонент			
<i>Смысложизненные ориентации</i>			
Цели в жизни	29,00±3,76	31,48±4,71	0,05
Интерес к жизни	28,92±4,57	29,71±4,01	0,54
Локус контроля Я	22,54±1,45	23,90±1,73	0,01
Локус контроля жизнь	28,04±3,32	29,76±2,84	0,07
Общий показатель СЖО	108,50±9,80	114,86±9,66	0,03
<i>Уверенность в себе</i>			
Социальная инициатива	23,96±2,60	25,71±3,12	0,04
Социальная смелость	24,35±3,29	26,29±3,10	0,04
Уверенность в себе	29,12±3,49	30,38±2,87	0,19
Общая оценка уверенности	77,42±6,82	82,38±6,03	0,01

Сравнительный анализ полученных в ходе эксперимента показателей осуществлялся с применением t-критерия Стьюдента. Установлено, что в начале эксперимента показатели позитивной Я-концепции испытуемых обеих групп статистически различались. Сравнительный анализ этих показателей после эксперимента, выявил существенные различия.

Когнитивный компонент Я-концепции. Установлено, что испытуемые ЭГ отличаются низкими показателями уровня притязаний в отношении своего авторитета среди сверстников, характера и уверенности в себе. Общий показатель уровня притязаний испытуемых ЭГ после эксперимента был существенно ниже, чем у испытуемых КГ (1,50 против 2,08 балла при $P = 0,01$).

Показатели самоуважения у испытуемых ЭГ были также существенно выше (30,76 против 28,12 балла при $P = 0,03$ балла). Показатели отраженного самоотношения у испытуемых ЭГ были также достоверно выше. У них существенно ниже были и показатели внутренней конфликтности.

Мы объясняем снижение уровня притязаний и повышение самоуважения подростков ЭГ расширением и углублением знаний и представлений о себе на основе интенсификации процессов самопознания, осуществляемых в рамках системы «Я – другие» (эмоциональная идентификация) и системы «Я – Я» (личностная рефлексия) с использованием средств художественной литературы. Благодаря самопознанию уровень притязаний подростков снижается и становится более реалистичным, адекватным выявленным и осознаваемым особенностям своего Я. Одновременно и усиливается самоуважение, поскольку подростки открывают для себя новые позитивные стороны своего Я.

Эмоциональный компонент Я-концепции. Показатели самопринятия испытуемых существенно не различались (24,62 и 25,81 балла при $P = 0,18$). Это говорит о том, что в подростковом возрасте аутосимпатия приобретает устойчивость, новые знания о своем Я, о его различных аспектах не могут оказать на нее существенного влияния.

Поведенческий компонент Я-концепции. Наиболее значимое преимущество испытуемых ЭГ наблюдалось в показателях

смыслоразнозначных ориентаций. Общий показатель СЖО у них был также существенно выше – 114,86 против 108,50 балла при $P = 0,03$. Испытуемые ЭГ отличались более высокими показателями социальной инициативы и социальной смелости. Они имели существенное преимущество и в общем показателе уверенности в себе – 82,38 против 77,42 балла при $P = 0,01$.

Таким образом, настоящим исследованием установлено, что учебно-воспитательный процесс в общеобразовательной школе должен быть нацелен на формирование позитивной Я-концепции личности учащихся, обуславливающих стремление и способность к саморазвитию. Особая роль в решении этой задачи принадлежит художественной литературе, которая в силу специфики своего содержания формирует внутренний мир человека.

Существенное повышение эффективности процесса формирования позитивной Я-концепции у старших подростков средствами художественной литературы обеспечивается реализацией в учебно-воспитательном процессе общеобразовательной школы комплекса следующих педагогических условий: 1) направленность учебно-воспитательного процесса на формирование полных и точных знаний о себе, принятия себя как личности и способности к саморазвитию; 2) формирование интереса к самопознанию и саморазвитию средствами художественной литературы; 3) выделение в качестве содержания двух областей знания – знание своего внутреннего мира и знание внешнего мира, представленного в произведениях художественной литературы; 4) единство и взаимосвязь учебных занятий по предмету «Литература», факультативных занятий в кружке «Я и мои любимые литературные герои» и самостоятельной работы; 5) выбор и применение методов, методических приемов и средств организации учебно-воспитательного процесса с учетом качественного своеобразия психологических механизмов самопознания и саморазвития личности в старшем подростковом возрасте; 6) применение психологического тестирования и психологических тренингов с участием старших подростков и литературных героев.

Литература:

1. Гульянц С.М. Личностно-ориентированный подход на уроках литературы: 5-9 классы основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.М. Гульянц. - М.: 2009. – 165 с.
2. Донченко Л.М. Духовно-нравственное воспитание старшеклассников: На уроках литературы и во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.М.Донченко. – Елец, 2005. – 24 с.
3. Драндров Г.Л. Характеристика позитивной Я-концепции у подростков с ограниченными возможностями здоровья / Г.Л. Драндров, Л.В. Никитина, Д.Н. Сюкиев // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта». – № 7(113). – 2014. – С. 132-138.
4. Кашкарова Е.Г. Формирование нравственной позиции подростка через понимание содержания художественных произведений: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Г. Кашкарова. – Нижний Новгород, 2010. – 264 с.
5. Кон И.С. Ребенок и общество: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по психол. и пед. специальностям. - М.: Academia, 2003. -334 с.
6. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие / Маралов В.Г. – М.: Академия, 2004. – 256 с.
7. Маришин Т.А. Формирование конфликтной позиции у старшеклассников в процессе обучения: На материале уроков литературы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.А. Маришин.- Калининград, 2007. - 236 с.
8. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие / В.А.Ситаров, В.Г.Маралов; [под ред. В.А.Сластенина]. – М.: Академия, 2000. – 216с.
9. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И.Фельдштейн. – М.: Воронеж, 1996. – 512 с.

Сведения об авторе:

Богослова Елена Георгиевна (г. Симферополь, Россия), преподаватель физической культуры, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет», e-mail: womm@rambler.ru

Data about the author:

E. Bogoslova (Simferopol, Russia), physical training teacher, Crimean Engineering and Pedagogical University, e-mail: womm@rambler.ru



УДК 378.147

ДИАГНОСТИКА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В VI КЛАССЕ

Н.З. Смирнова, О.В. Бережная

Аннотация. Рассмотрены критерии диагностики уровня сформированности исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действиях в процессе обучения биологии в VI классе. Выявлена и использована система показателей проявления сформированности исследовательской компетенции. Авторы анализируют сущность формирования исследовательской компетенции, учитывая аспекты в отношении обучения биологии. Эффективность установленных методов, использование которых способствует повышению качества знаний и уровня усвоения биологических знаний, умений учащихся.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, критерии и уровни оценки сформированности исследовательской компетенции учащихся, познавательные универсальные учебные действия.

DIAGNOSTICS OF FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF PUPILS ON THE BASIS OF COGNITIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN TEACHING BIOLOGY IN VIth FORM

N. Smirnova, O. Berezhnaya

Abstract. The authors investigate diagnostic criteria for the level of maturity of research competences of pupils on the basis of cognitive universal educational activities in learning biology in the Vth form. They identify and use the scorecard displays formation of research competence. The author analyzes the essence of formation of research competence considering aspects in relation to teaching biology: the efficiency of established techniques, the use of which contributes to the quality of students' knowledge and level of assimilation of biological knowledge, skills.

Keywords: research competences, criteria and levels of maturity of research competences of pupils, universal learning activities.

Отечественная система образования вступила в период радикальной смены моделей деятельности образовательных учреждений всех уровней. В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» определены стратегические цели и задачи развития образования к 2025 г. Предусматривается, что российское образование должно выйти на уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Шагом в этом направлении стало принятие новых государственных образовательных стандартов.

Вопросы компетентного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций исследовались в работах И.А. Агапова, В.А. Болотова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Д.А. Иванова, В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.В. Хуторского, С.Е. Шишова и др.

Анализ и отражение биологического образования науки в контексте формирования у школьников исследовательской компетенции определили следующие продуктивные направления в его функционировании:

увеличение ориентации образования на развитие биологических методов взаимодействия человека с природой; метапредметных умений и навыков, которые являются результатом образования, выстраиваемых предметных знаний и навыков; проблем мотивационного учения как фактора, открывшего возможность определиться в выборе будущего профиля образования.

Основное содержание учебного предмета «Биология» на ступени основного общего образования направлено на формирование у учащихся представлений об отличительных особенностях живой природы, её многообразии и эволюции, человеке как биосоциальном существе. В отборе содержания учтён культуросообразный подход, значимый для формирования познавательной, нравственной и эстетической культуры, сохранения окружающей среды и собственного здоровья; для повседневной жизни и практической деятельности. [5, с. 15].

Все вышперечисленное позволяет отметить важную на данный момент проблему в методике обучения биологии, которая связана с поиском и

разработкой современных технологий, методов и средств обучения для повышения качества знаний учащихся в курсе школьной биологии.

Анализ образовательного поля биологии по проблеме исследовательской компетентности в контексте тех новых конструктивных изменений, которые происходят в настоящее время в обществе и образовании, позволил выявить противоречия между: резервами учебного предмета биологии в плане личностного развития школьников и существующей практикой обучения, не использующей в полной мере эти возможности; объективной необходимостью расширения деятельностного потенциала школьной биологии и недостаточной ориентированностью программ, учебников, на практическую деятельность школьников; существующими инновационными образовательными тенденциями и методическим инструментарием их реализации в условиях современных школ [3, с. 25].

Целью данной статьи является определение диагностики оценки сформированности исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий при обучении биологии в VI классе.

Несмотря на то, что анализ литературы показал достаточно высокий интерес к понятию исследовательской компетенции среди многих авторов в последнее десятилетие, современная научная литература не дает общепринятого определения понятия «исследовательской компетенции». Мы проанализировали различные подходы к определению данной дефиниции. В рамках нашего исследования под исследовательской компетенцией мы рассматриваем совокупность компонентов содержания биологического образования, усвоение которых в процессе обучения позволяет эффективно осуществлять исследовательскую деятельность [2, с. 114].

Исследовательские компетенции учащихся показывают уровень развития мыслительных операций, таких как: видеть и формулировать проблему, строить предположения о её разрешении; выдвигать гипотезу; определять условия решения поставленной проблемы; уметь формулировать познавательную задачу; уметь обосновывать предположения о возможных причинах и последствиях природных явлений и т.п.

В контексте нашего исследования мы обнаружили, что мыслительные операции формируются на основе универсальных учебных действий. Сформированные универсальные учебные действия обеспечивают учащимся

возможность самостоятельно осуществлять познавательную деятельность, ставить учебные цели, искать и использовать способы их достижения, контролировать и оценивать процесс и результаты деятельности, что позволяет создать условия для гармоничного развития личности, ее самореализации на основе готовности к непрерывному образованию, необходимость которого обусловлена поликультурностью общества и высокой профессиональной мобильностью, а тем самым обеспечивает успешное усвоение знаний, формирование умений, навыков и компетентностей в любой предметной области [1, с. 27].

Чтобы получить объективное представление о формировании исследовательской компетентности студентов в классе VI в биологии во время педагогического эксперимента мы определили критерии (мотивационно-целевого, существенные и оперативно-активные) и уровни оценки формирования исследовательской компетентности учащихся на основе оценочно-диагностических карт.

Мотивационно-целевой критерий опирается на биологические знания, имеющиеся у школьников, и их жизненный опыт. Педагогическая мысль систематически обращается к исследовательской деятельности учащихся, которая при этом рассматривается в качестве перспективного средства развития познавательной мотивации – этому посвящены работы Б.П. Есипова, М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера, А.И. Савенкова и др. [4, с.12].

Содержательный критерий включает исследовательские знания, касающиеся специфики, организации и проведения учебного исследования, и предметные знания, обеспечивающие понятийную базу для изучения и выяснения определенных биологических процессов, фактов, явлений. Операционно-деятельностный включает две группы взаимосвязанных умений составляющих структуру исследовательской деятельности, – исследовательские и предметные умения.

В качестве показателей для распознавания уровней сформированности исследовательской компетенции учащихся нами выбраны: а) полнота усвоения знаний, умений и навыков, опыта деятельности по поиску, отбору, переработки и интерпретации биологического содержания; б) способность и готовность к самостоятельной исследовательской деятельности на основе познавательных универсальных учебных действий. Выделенные

показатели позволили нам охарактеризовать уровни сформированности исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий (высокий, средний, низкий).

В основу оценочно-диагностической карты по оценке уровней сформированности исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий мы использовали следующие компоненты исследовательской компетенции: мотивация к учению, владение операциями сравнения, анализа и умение делать выводы на основе изученного биологического материала. Школьный предмет биологии обладает широкими возможностями для развития исследовательской компетенции учащихся, так как спецификой науки биологии является исследовательский характер освоения содержания. Раздел «Биология. Живой организм» включает сведения об отличительных признаках живых организмов, их строении и процессах жизнедеятельности. Содержание данного раздела представлено на основе экологической и эволюционной и функционального подхода, в результате чего акцент в исследовании организмов, переносится с особенностей строения отдельных представителей на раскрытие процессов их жизнедеятельности и усложнения в ходе эволюции, приспособленности к среде обитания, роли в экосистемах.

В 2010 – 2014 гг. нами был проведен педагогический эксперимент. Участниками эксперимента стали учащиеся шестых классов

школ г. Красноярска. Экспериментальная методика формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных УУД представляет собой методическую систему, которая сконструирована на двух уровнях: теоретико-методологическом и методическом.

Диагностика сформированности исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий школьников оценивалась в ходе педагогического эксперимента, который включал три этапа – констатирующий, формирующий, итоговый. В исследовании оценивали: способность использовать биологические знания в реальных жизненных ситуациях; способность идентифицировать проблемы, на которые можно ответить, используя биологические знания; умение делать выводы, аргументировать свою позицию; способность анализировать данные проведенного исследования, а также сравнивать различные биологические объекты и процессы и др.

Результаты проведенного педагогического эксперимента подтвердили справедливость исходных предположений, касающихся влияния использования на уроках биологии исследовательских методов обучения, направленных на повышение качества биологического образования. Контрольные и экспериментальные данные были проверены с помощью статистических методов (таблица 2).

Таблица 2. - Коэффициент корреляции между уровнем формирования мотивации со знаниями и умениями

Этап эксперимента	Коэффициент корреляции Мотивация + Знания	Коэффициент корреляции Мотивация + Умения
Констатирующий	0,64	0,65
Формирующий	0,66	0,70
Итоговый	0,48	0,55

Все величины статистически значимы. Значение коэффициента корреляции ($P < 0,05$) показало неслучайность и достоверность различия между результатами констатирующего и формирующего этапов педагогического эксперимента.

Согласно данным педагогического эксперимента высокий уровень формирования исследовательской компетенции на основе познавательных универсальных учебных действий показал, что большинство школьников обладают им только на итоговом

этапе эксперимента, что свидетельствует об эффективности разработанной нами диагностики формирования исследовательской компетенции учащихся на основе познавательных универсальных учебных действий учащихся при обучении биологии в разделе «Биология. Живой организм».

Таким образом, подводя итоги экспериментальной работы, мы можем говорить о формировании стабильного уровня исследовательской компетенции школьников в рамках нашей методики по формированию

исследовательской компетенции на основе действий.
познавательных универсальных учебных

Литература:

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. - 4-е изд. - М.: Просвещение, 2013. - 152 с. - С. 94.

2. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Психологические основы исследовательского обучения (на материале биологии) // Психология обучения. - 2014. - С. 113-122.

3. Смирнова Н.З., Голикова Т.В., Горленко Н.М., Галкина Е.А., Чмилёв И.Б. Инновационные процессы в естественнонаучном образовании. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. - 356 с.

4. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Основы исследовательского обучения по биологии в школе. Инновации в естественнонаучном образовании: VII Всероссийская (с международным участием) научно-методическая конференция. Красноярск, 18–19 ноября 2014 года / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. с. 11- 14.

5. Смирнова Н.З., Бережная О.В. Компетентностный подход в биологическом образовании Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, Часть II. издание – 2 дополненное. 2014. – 234 с.

Сведения об авторах:

Смирнова Наиля Заиловна (г. Красноярск, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: smirnovanz@kspu.ru

Бережная Оксана Викторовна (г. Красноярск, Россия), старший преподаватель кафедры физиологии человека и методики обучения биологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: zax20111985@mail.ru

Data about the authors:

N. Smirnova (Krasnoyarsk, Russia), doctor of education, professor at Department of Physiology of Man and Methods of Teaching Biology of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafiev, e-mail: smirnovanz@kspu.ru

O. Berezhnaya (Krasnoyarsk, Russia), senior lecturer at Department of Physiology of Man and Methods of Teaching Biology of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. Astafiev, e-mail: zax20111985@mail.ru



УДК 377

ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ ТАТАРСКОГО НАРОДА И ТАТАРСТАНА

Р.М. Кадиров

Аннотация. В данной статье рассматривается формирование концептуальной основы преподавания пропедевтической истории татарского народа и Татарстана в начальной школе, поднимается проблема разработки инновационной модели преподавания региональной истории в начальной школе. Рассматриваемая модель изучения региональной истории может быть реализована через разработку системного историко-краеведческого курса, базирующихся на ключевых положениях Концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории с учетом структуры изучения курса «История России» и познавательных возможностей школьников разного возраста.

Ключевые слова: пропедевтика, региональная история, инновационная модель, познавательные возможности, историко-краеведческого курс.

FORMATION OF THE INTELLECTUAL FRAMEWORK OF TEACHING PROPAEDEUTICAL HISTORY OF THE TATAR PEOPLE AND TATARSTAN

R. Kadirov

Abstract. The article is dedicated to the issue of developing the conceptual basis of teaching Propaedeutical History of the Tatar people and Tatarstan at a primary school as well as the issue of developing innovative models of teaching Regional History at a primary school. The model of studying Regional History can be implemented through developing the Local History Course based on the key ideas of the concept of the new teaching materials in National History considering the structure of studying the Russian History Course and primary students' cognitive abilities.

Keywords: propaedeutics, regional history, innovative model, educational opportunities, local history course.

Человеческий капитал в современном мире становится основным ресурсом развития любой страны, фактором, обеспечивающим ее стабильность и прогресс. Современным общеобразовательным учреждениям, как и любой школе мира, необходим высококвалифицированный, мобильный и подготовленный специалист, способный воспринять, а затем и принимать самостоятельные ответственные решения в формировании гражданской идентичности школьников в условиях быстро меняющегося мира, что, безусловно, предъявляет особые требования к системе образования. В таком обществе образование становится источником национального богатства.

Возрастание роли образования в современном – XXI – веке сопряжено с превращением информационного общества в «общества знаний». Электронные средства коммуникации, развитая транспортная система дают огромные возможности для глобального общения, международного бизнеса, путешествий, миграции и культурного обмена. Расширяется масштаб мышления, формируется глобальная культура сознания.

Вместе с этим, в некоторой степени теряются духовно-культурная самобытность народов, национальные традиции, исторические корни из-за интенсивного влияния глобальной культурной среды. Современная молодежь больше симпатизирует западной культуре, чем национальной или локальной.

В этих условиях чрезвычайно актуальным является воспитание у подрастающего поколения уважения к историческому наследию, культуре, географии родного края и сохранение родного языка. Программы дополнительного образования имеют огромный потенциал в приобщении молодежи к традиционным ценностям. В современной концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории говорится о многоуровневом изучении истории в общеобразовательных школах. «Курс отечественной истории должен сочетать историю Российского государства и населяющих его народов, историю регионов и локальную историю (прошлое родного города, села). Такой подход будет способствовать осознанию школьниками своей социальной идентичности в широком спектре – как

граждан своей страны, жителей своего края, города, представителей определенной этнонациональной и религиозной общности, хранителей традиций рода и семьи» [3, с. 6].

Основы практических и теоретических предложений преподавания родной истории в учебных заведениях российской империи были предложены в середине XIX – начале XX вв., когда формировалось понятие исторической пропедевтики, определялось ее место в школьном курсе истории, оформлялись основные компоненты методической системы.

Наиболее плодотворными для изучения основ преподавания истории в общеобразовательной школе были 1920-е годы – период интенсивных и широкомасштабных теоретических, практических, и документальных исследований, которые регулировались законодательными актами, статьями, тезисами, публикациями.

Работы подобного характера имели своей целью не академические исследования, а практическое применение в советских школах. В основе их лежало стремление обобщить тот начальный опыт, который был положен дореволюционными методистами, и дать рекомендации работникам, непосредственно занимающимся вопросами школьного образования.

Концентрируя внимание на преподавании истории в советской школе, первые статьи, методические пособия, учебные программы, обращали внимание на то, как лучше преподавать историю в начальных классах и как связывать местную историю на уроках исторических дисциплин. Большие трудности в реализации этой программы возникали и из-за отсутствия учебников и учебных пособий.

Значительным научным вкладом в области исследований, по вопросам начального школьного исторического образования было объяснение и утверждение мысли о том, что историческая наука не только доступна учащимся начальных классов, а даже необходимо для развития детского ума в этом возрасте. Сведения, касающиеся истории местности, являются хорошим средством воспитания любви к родному краю, через нее и любви к Родной стране. Это понимали практикующие учителя этого периода, тем самым выполнялось не только ознакомление с историей края, но и воспитание подрастающего поколения с ознакомлением роли трудящихся масс местного края. Показывая роль истории местности, историки отмечали так: «Многие факты местной

истории служат выражением общих процессов, происходивших в истории страны» [1, с. 13].

Образование в начальной школе является базой, фундаментом всего последующего обучения. В первую очередь это касается сформированности универсальных учебных действий (УУД), обеспечивающих умение учиться. Сегодня начальное образование призвано решать свою главную задачу — закладывать основу формирования учебной деятельности ребёнка, включающую систему учебных и познавательных мотивов, умения принимать, сохранять, реализовывать учебные цели, планировать, контролировать и оценивать учебные действия и их результат.

В мировоззренческом плане можно констатировать поворот отечественного образования от ориентации на «гармоничное развитие личности» к ориентации на подготовку компетентного, социально-ориентированного специалиста, приспособленного к запросам рынка труда.

На сегодняшний день подрастающее поколение сразу получает доступ к широкому информационному полю, что свидетельствует о том, что дети находятся на очередном критическом пороге (зависимость от гаджетов, «клиповое»), сложность и масштабность которых такова, что они не могут быть решены на основе традиционалистского стиля, логики, мышления. Суть и первопричина современного общественного кризиса не в нехватке материальных, финансовых или образовательных ресурсов, а в дефиците новых идей, идей инновационного развития подрастающего поколения.

Существует объективная необходимость участия общества в формировании у подрастающего поколения глубоко нравственных, ориентированных на жизненные ценности, эффективно применяемых навыков межличностного общения, умения жить в условиях постоянных изменений.

Одним из основных условий, способствующих повышению качества знаний учеников по формированию пропедевтической, этнорегиональной истории является преемственность в обучении историко-гуманитарного цикла. В методических рекомендациях МОиН РТ обозначается значимость учебного предмета «История» [4], которая обусловлена его познавательными и мировоззренческими особенностями, вкладом в формирование

гражданской идентичности школьников и патриотическое воспитание, в духовно-нравственное становление личности, в обеспечение консолидации и единства российского народа.

Разработки инновационной модели преподавания региональной истории в начальной школе (*например – факультативные курсы*) должны дополнять содержание ФГОС (например, в среднем звене такие курсы расширяют или углубляют заданный курс), развивают содержание одного из базовых курсов, удовлетворяют познавательные интересы школьников, вооружают знаниями, необходимыми для ориентации в других областях науки.

При изучении рассказов по истории России в начальной школе (3 – 4 классы) должна происходить социализация учащихся путем формирования элементарных историко-культурных представлений, обогащения познавательной и эмоционально-ценностной сфер личности. Формирование концептуальной основы преподавания пропедевтической, этнорегиональной истории должна обеспечиваться путем введения в содержание в пропедевтических курсах истории начальной школы этнокраеведческого и этнопедагогического материала татарского народа и совместно проживающих этносов края. Уже в пропедевтических курсах начальной школы история предстает во взаимосвязи истории страны и истории города, села, своей семьи.

Близкие для учеников факты, проектные работы, в ходе которых дети ищут источники, встреча с очевидцами событий, обращение к достоверным источникам, позволяют школьникам ощутить себя творцами истории, а значит формировать активную жизненную позицию, которая всем нам очень необходима.

Учитывая все это, стоит ввести факультатив по региональной истории в начальных классах (*4 класс*) в рамках которого можно было бы не только обращаться к

региональному компоненту, но и к отечественным фильмам на исторические темы. В этом же плане интересен был бы и анализ художественной литературы, а также полотен художников. С одной стороны изучение культуры, с другой – рассмотрение ее как носителя информации о своей эпохе. Движения от одного уровня познания к другому можно добиться, если сохранить в содержании его существенные характеристики (качества, функцию системы), которые постепенно лишь углубляются и конкретизируются. Именно эта существенная программная часть, заложенная в модуле, является основой содержания природно-рефлексивной технологии саморазвития человека [6, с. 17].

Особенностью содержания современного начального регионального исторического образования является – формирование понимания того, что восстановление достоверной картины прошлого возможно только на основе их комплексного использования, формировать историческое сознание, воспитывать чувство сопричастности прошлому, прежде всего истории своей страны [2]. Необходимость соединять понимание через сопереживание с пониманием через объяснение опыта прошлого. Кроме того необходимо различать условия и процедуры добывания конкретных «исторических знаний» и условия и способы упорядочения «знания истории» как целого.

Таким образом, среди основных задач, стоящих перед современной системой пропедевтического исторического образования, особое место занимает поиск и освоение таких форм, содержания и организации учебного процесса, которые позволят не только эффективно формировать у учащихся необходимый объем теоретических знаний, практических умений и навыков, но и целенаправленно развивать их интеллектуальные способности, стремление к самообразованию и самосовершенствованию.

Литература:

1. Гиттис И.В. Методика начального обучения истории. – М., 1945. – 116 с.
2. Кадилов Р.М. Проектирование и реализация курса истории Татарстана // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2012. - С. 169-172.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории / [Электронный ресурс] / Режим доступа:

- <http://минобрнауки.рф/документы/3721/файл/2506/13.10.21-Проект Концепции УМК.pdf>
4. Особенности преподавания учебного предмета «История» в 2014/2015 учебном году: Методические рекомендации / Сост. И.М. Фокеева. – Казань: ИРО РТ, 2014. – 32 с.
5. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт начального общего образования (Утвержден приказом Министерства

образования и науки РФ от 06.10.2009 г. № 373) / [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://mon.gov.ru/files/materials/7195/373.pdf>

6. Храпаль Л.Р. Научно-методическое обеспечение проектирования компетентностно-ориентированного содержания учебных курсов экологической направленности в условиях реализации ФГОС СПО // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2015. - С. 16-22.

7. Храпаль Л.Р. Культурная глобализация и экологическое образование современного

педагогического сообщества / Л.Р. Храпаль, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казан. технол. ун-та, 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 200-204.

8. Храпаль Л.Р. Концептуальная модель социокультурной модернизации системы высшего профессионального экологического образования в структуре регионального образовательного кластера / Л.Р. Храпаль, Т.З. Мухутдинова // Вестник Казан. технол. ун-та, 2011. - № 4. - С. 257-265.

Сведения об авторе:

Кадиров Ринат Монирович (г. Альметьевск, Россия), учитель истории МБОУ «Гимназия №1 им. Р. Фахретдина», e-mail: rinat-1981@mail.ru

Data about the author:

R. Kadirov (Almetyevsk, Russia), history teacher at Gymnasia № 1 named after Riza Fakhretdin of Almetyevsk, e-mail: rinat-1981@mail.ru



УДК 373.2

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ УСВОЕНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ РОДНОГО КРАЯ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Э.Ф. Абдрахимова

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной работы по изучению уровня усвоения эстетических ценностей родного края детьми дошкольного возраста. Рассмотрены их количественные и качественные показатели по таким составляющим, как архитектура и скульптура родного города, пейзажная и портретная живопись региональных художников. На их основе обоснована значимость организации педагогического процесса, направленного на формирование у дошкольников более глубоких представлений об эстетических ценностях родного края.

Ключевые слова: эстетические ценности, художественная культура, родной край, региональный компонент, экспериментальное исследование.

STUDY OF LEVEL OF PRESCHOOL CHILDREN'S MASTERING THE ETHICAL VALUES OF NATIVE LAND

E. Abdrakhimova

Abstract. The article presents the results of experimental studies on the level of mastering of aesthetic values of his native land children of preschool age. We consider their quantitative and qualitative indicators for such components as architecture and sculpture hometown, landscape and portraiture regional artists. On this basis, it proved the importance of the organization of pedagogical process aimed at developing preschool children a deeper understanding of the aesthetic values of his native land.

Keywords: aesthetic values, artistic culture, the native land, the regional component, an experimental study.

Сегодня одной из актуальных задач дошкольного образования является формирование у детей интереса к культурно-эстетическим ценностям, способствующего приобщению к духовно-эстетическим нормам общества. Реализация данной задачи способствует развитию мировосприятия дошкольников, основанного на общечеловеческих ценностях, а также становлению социально-активной личности в будущем.

В теории дошкольной педагогики имеется ряд исследований, посвященных проблемам приобщения дошкольников к эстетическим ценностям с использованием различных видов искусства. Так, в работах Е.В. Гончаровой установлено, что у старших дошкольников возможно сформировать эстетически ценностное отношение к произведениям монументальной скульптуры. Г.М. Вишневой проведены исследования по развитию эстетического восприятия скульптуры малых форм [4, с. 38].

Значимость произведений искусства различных форм и жанров на процесс усвоения эстетических ценностей детьми дошкольного возраста обусловлена их яркой художественно-образной форме отражения действительности, вызывающей эмоции, способствующей

активизации мыслительной аналитической деятельности. Теоретическое обоснование места и роли произведений искусства в процессе усвоения эстетических ценностей представлено в трудах М.И. Богомоловой [1], Н.А. Дмитриевой [2], Л.М. Захаровой [3], Е.В. Квятковского [5], Т.А. Котляковой [6], В.С. Кузина [7], Б.П. Юсова [9] и других.

В настоящее время все большее внимание специалистов привлекают не отдельные виды искусств, а художественная культура в целом, как сильнейший эмоциональный фактор и как среда формирования личности ребенка. Именно она является феноменом педагогического процесса: выражая общечеловеческие ценности и своеобразие национального менталитета, отражая весь окружающий нас мир, она оказывает огромное влияние на формирование духовной жизни ребенка, развитие его интеллекта и эмоций, потребности в общении и творческих способностей [8, с. 3].

В настоящее время перед дошкольными образовательными учреждениями в числе наиболее важных определены задачи полихудожественного образования, направленные на формирование высоких нравственных качеств через усвоение эстетических ценностей художественной культуры.

Особое значение в процессе формирования эстетических ценностей у детей дошкольного возраста имеет региональный компонент. Это обусловлено тем, что дошкольники начинают познавать мир с близкого, понятного, реально осязаемого. Использование региональной культуры в педагогическом процессе обеспечивает формирование эстетических ценностей на материале культурно-исторических традиций родного края. Мы полагаем, что усвоение дошкольниками эстетических ценностей – это, прежде всего, и есть формирование эстетического отношения к родной природе, родному городу, архитектурным и историческим памятникам, искусству, местным культурным традициям.

Региональная культура обладает богатым педагогическим потенциалом в области формирования эстетических ценностей, но анализ практики организации дошкольного образования показал, пока она используется недостаточно и фрагментарно. Данное обстоятельство указывает на актуальность экспериментального изучения состояния проблемы усвоения эстетических ценностей родного края детьми дошкольного возраста.

Для экспериментального изучения уровня усвоения дошкольниками эстетических ценностей родного края мы провели четыре диагностических среза по соответствующим выделенным нами направлениям работы по региональному компоненту:

- архитектура родного города;
- пейзажная живопись ульяновских художников;
- картины ульяновских портретистов;
- скульптура родного города.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе МБДОУ № 174 г. Ульяновска в период с сентября 2013 года по май 2014 года. Участие в эксперименте принимали дети второй младшей, средней, старшей и подготовительной к школе группы.

Диагностика уровня усвоения детьми эстетических ценностей родного края по выбранным направлениям у детей 3–7 лет осуществляется посредством методик, включающих наблюдения, беседы, игровые ситуации, анализ продуктов детской деятельности.

Для определения особенностей ранее усвоенных эстетических ценностей по каждому направлению нами были выделены критерии оценки, позволяющие отнести ребенка к высокому, среднему или низкому уровням соответственно.

Высокий уровень характеризовался нами хорошо сформированными знаниями, представлениями и художественно-творческими навыками по диагностируемому направлению.

Средний уровень был представлен частично сформированными знаниями, представлениями и художественно-творческими навыками по диагностируемому направлению.

Низкий уровень определялся не сформированными знаниями, представлениями и художественно-творческими навыками по диагностируемому направлению.

Проанализируем полученные результаты.

Результаты диагностики уровня усвоения детьми эстетических ценностей родного края по теме «Архитектура родного города» у детей 3–7 лет представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Уровни усвоения детьми МБДОУ № 174 эстетических ценностей родного края по теме «Архитектура родного города»

Уровни	Воспитанники МБДОУ № 174							
	II младшая гр.		средняя гр.		старшая гр.		подготов. гр.	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
низкий	12	44,4%	9	33,3%	6	26,1%	1	3,4%
средний	15	55,6%	18	66,7%	15	65,2%	22	75,9%
высокий	–	–	–	–	2	8,7%	6	20,7%

Таким образом, результаты диагностики по направлению «Архитектура родного города» показали, что большинство детей имеют некоторые представления об архитектуре и связанных с ней понятий в соответствии с возрастной группой, но они не достаточны. Часть детей призналась, что

они не обращали внимания на архитектуру города, даже, например, во время прогулок с родителями. Дети мало или почти ничего не знают об истории Симбирска, его строений. Причем, большая часть знаний получена в ходе занятий от воспитателей детского сада.

Результаты диагностики уровня усвоения детьми эстетических ценностей родного края по теме «Пейзажная живопись ульяновских художников» у детей 3–7 лет представлены в таблице 2. При проведении мониторинга по теме «Пейзажная живопись ульяновских художников» нами было выяснено, что у младших дошкольников объем представлений о труде, материале, инструментах, с которыми работает художник для написания картин, очень мал. При рассматривании картин дети малоактивны, почти не устанавливают связи между образами. В средней группе дети без особого желания начинают рассматривать пейзажную картину. Но при использовании игрового метода быстро «загораются». С помощью воспитателя дают образные характеристики объектам. Трудно устанавливают связи между объектами, но с помощью воспитателя могут их обосновать.

Старшие дошкольники в большинстве проявляют интерес к рассматриванию пейзажных картин. Картины могут рассматривать достаточно долго и с интересом. Хотя при рассказывании по картине и прибегают к помощи воспитателя, но ответы носят самостоятельную формулировку. При описании объектов используют, выделяют черты выразительности, настроения, колорита. С помощью воспитателя дают оценку произведению искусства. Знают известных художников, они знакомы с их произведениями. Но даже старшие дошкольники практически не знают никого из художников-земляков.

Результаты диагностики уровня усвоения детьми эстетических ценностей родного края по теме «Картины ульяновских портретистов» у детей 3–7 лет представлены в таблице 3.

Таблица 2. – Уровни усвоения детьми МБДОУ № 174 эстетических ценностей родного края по теме «Пейзажная живопись ульяновских художников»

Уровни	Воспитанники МБДОУ № 174							
	II младшая гр.		средняя гр.		старшая гр.		подготов. гр.	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
низкий	16	59,3 %	12	44,4 %	5	21,7 %	–	–
средний	11	40,7 %	15	55,6 %	15	65,2 %	21	72,4 %
высокий	–	–	–	–	3	13,1 %	8	27,6 %

Таблица 3. – Уровни усвоения детьми МБДОУ № 174 эстетических ценностей родного края по теме «Картины ульяновских портретистов»

Уровни	Воспитанники МБДОУ №174					
	средняя гр.		старшая гр.		подготов. гр.	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
низкий	14	51,9%	9	39,1%	5	17,2%
средний	13	48,1%	13	56,6%	21	72,4%
высокий	–	–	1	4,3%	3	10,4%

После проведения мониторинга по теме «Картины ульяновских портретистов» было установлено, что большинство детей имеют некоторые представления о жанре портрета и связанных с ним понятий в соответствии с возрастной группой, но с портретистами Ульяновской области и их произведениями они не знакомы.

Результаты диагностики уровня усвоения детьми эстетических ценностей родного края по теме «Скульптура родного города» у детей 3–7 лет представлены в таблице 4. При проведении мониторинга по теме «Скульптура

родного города» было выявлено, что дети проявляют интерес и желание общаться с разными видами скульптуры (в соответствии с возрастной группой), замечают яркие характерные признаки. Видят и понимают эмоциональные состояния художественных образов, сопереживают им. При активном побуждении взрослого могут общаться по поводу воспринятого, эмоционально образно высказывать свои суждения. Но они мало или почти ничего не знают о памятниках, украшающих родной город Ульяновск.

Таблица 4. – Уровни усвоения детьми МБДОУ № 174 эстетических ценностей родного края по теме «Скульптура родного города»

Уровни	Воспитанники МБДОУ № 174							
	II младшая гр.		средняя гр.		старшая гр.		подготов. гр.	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
низкий	12	44,4%	10	37%	7	30,4%	4	13,8%
средний	15	55,6%	17	63%	13	56,5%	22	75,9%
высокий	–	–	–	–	3	13,1%	3	10,3%

Таким образом, результаты диагностики показывают, что большинство детей имеют достаточно низкие уровни представлений об эстетических ценностях родного края при наличии достаточных знаний о видах и жанрах изобразительного искусства на примере произведений российских художников, изучаемых по федеральной образовательной программе ДОУ. Для детей характерны не полные представления об архитектуре Симбирска-Ульяновска, о творчестве местных художников пейзажного и портретного жанров, о скульптуре, украшающей родной город.

Полученные результаты указывают, что в настоящий момент отмечается достаточно острая необходимость более пристального внимания к такой области воспитания дошкольников как культурно-эстетическое, обеспечивающее духовное, всестороннее

развитие ребенка. Сохраняя традиционные известные сферы действительности (общественная культура, мир природы, социальная жизнь, внутренний мир ребёнка), соответствующий раздел этой работы следует наполнить новым содержанием, соотносящимся с региональными особенностями, нестандартными темами.

Итоги экспериментального исследования определили необходимость организации системной работы по формированию знаний об архитектуре Симбирска-Ульяновска, о творчестве местных художников пейзажного и портретного жанров, о скульптуре, украшающей родной город, с целью развития ценностно-смыслового восприятия изобразительного искусства родного края у дошкольников.

Литература:

1. Богомолова М.И. Этнопедагогические аспекты в воспитании поликультурности у детей: учебное пособие. – Ульяновск, «Вектор-С». - 2008. – 81с.
2. Дмитриева Н.А. Краткая история искусств. Очерки. Вып. 2. - М., Искусство, 1975. – 344 с.
3. Захарова Л.М., Котлякова Т.А. Программа по приобщению дошкольников к культурно-историческим ценностям Поволжского региона в условиях сельской местности. – Ульяновск, УлГПУ. - 2010. – 56 с.
4. Казакова Т.Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошк. педагогика и психология», «Педагогика и методика дошк. образования». - М., ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
5. Квятковский Е.Г. Через эмоции к высокой духовности // Дошкольное воспитание. - 1992. - №1. – С. 57-61.
6. Котлякова Т.А. Современные технологии развития эстетического восприятия дошкольников: учебное пособие. - Ульяновск. Издатель Качалин Александр Васильевич, 2013. - 64 с.
7. Кузин В.С. Психология искусства. - М.: Просвещение, 1980. – 400 с.
8. Платошина Н.А. Архитектурное пространство как среда развития у дошкольников ценностного отношения к родному городу: Автореф.канд.дис. - Ростов-на-Дону, 2002. – 22с.
9. Юсов Б.П., Савенкова Л.Г., Сухова Т.И. Живой мир искусства: Программа полихудожественного развития школьников 1–4 классов. - М.: Прогресс, 1998. – 240с.

Сведения об авторе:

Абдрахимова Эльмира Фоатовна (г. Ульяновск, Россия), аспирант кафедры дошкольного и начального общего образования ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», заведующий МБДОУ № 174, e-mail: e.abdrakhimova@mail.ru

Data about the author:

E. Abdrakhimova (Ulyanovsk, Russia), postgraduate at Department of Preschool and Elementary General Education, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. Ulyanov, head of the play school №174, e-mail: e.abdrakhimova@mail.ru

УДК 373.24

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ

Н.А. Моторина, О.Д. Ульзутуева

Аннотация. Авторы рассматривают взгляды ученых на такое явление как «культурные практики», анализируют проекты примерных основных образовательных программ. В представленной статье отмечается необходимость выбора программы, соответствующей требованиям ФГОС дошкольного образования и позволяющей выстроить образовательный процесс с учетом формирования нового опыта культурной практики. По мнению авторов, одним из условий организации культурных практик является проектирование авторских программ. Примечательным в работе являются примеры формирования культурных практик в дошкольных образовательных организациях Забайкальского края.

Ключевые слова: культурные практики, дошкольное образование, образовательная программа, полиэтничность, реализация культурных практик.

ISSUES OF EXECUTING THE CULTURAL PRACTICES AT PRESCHOOL EDUCATION OF TRANSBAIKAL TERRITORY

N. Motorina, O. Ulzutueva

Abstract. The authors examine the views of scientists on such phenomenon as "cultural practices", analyze the projects approximate basic educational programs. The article emphasizes the need of selecting a program that meets the requirements state Federal educational standard of preschool education and allows the construction of educational process taking into account the formation of new cultural practice. According to the authors, one of the conditions for cultural practices is the design authoring software. Notable in the work are examples of the formation of cultural practices in pre-school educational organizations TRANS-Baikal territory.

Keywords: cultural practices, pre-school education, educational program, polyethnicity, implementation of cultural practices.

Модернизация дошкольного образования обусловлена изменениями его статуса, самого ребенка, стремлением к личностно-ориентированному, гуманитарному подходам в образовании детей, необходимостью учета детской субкультуры и является ответом на социальный заказ. Введение ФГОС ДО привело к необходимости пересмотра существующих технологий, моделей, форм организации образовательного процесса и программ дошкольного образования.

В основных образовательных программах дошкольных образовательных организаций должны быть представлены выбранные и разработанные самостоятельно участниками образовательных отношений Программы, направленные на развитие детей в одной или нескольких образовательных областях, видах деятельности и культурных практиках, методики, формы организации образовательной работы [5].

Во ФГОС ДО понятие «культурные практики» трактуется как реализация различных парциальных программ и образовательных технологий в дошкольном образовании [5]. Однако ряд исследователей

(А.Г. Гогоберидзе, Н.Б. Крылова, А.А. Майер и др.) под культурными практиками понимают разнообразные основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, поведения и опыта, тесно связанные с содержанием его бытия и события с другими людьми и способствующие формированию готовности и способности ребенка действовать во всех обстоятельствах жизни и деятельности на основе культурных норм.

В целом культурные практики можно объединить в практики формирования культуры деятельности, практики формирования культуры поведения, практики формирования культуры отношений. Взрослый подбирает для детей те культурные практики, которые он считает для него более нужными и полезными, и показывает ребенку способы их осуществления.

Таким образом, в связи с внедрением ФГОС ДО одной из форм организации образовательной деятельности дошкольной организации становится формирование нового опыта культурной практики самостоятельной и совместной деятельности обучающихся и

педагогов, опирающейся на один или несколько видов детской деятельности.

В дошкольных образовательных организациях Забайкальского края реализуются в основном программы «Детство» и «От рождения до школы». При этом с введением ФГОС ДО возникает необходимость выбора программы, которая соответствует новым требованиям и позволяет выстроить образовательный процесс с учетом формирования инновационного опыта культурной практики.

Авторы проектов примерных основных образовательных программ, представленных на сайте Федерального института развития образования, предлагают разные варианты формирования культурных практик дошкольных образовательных организациях.

Так, в проекте ПООП «На крыльях детства» в качестве ведущей культурной практики выступает игровая практика, позволяющая создать событийно организованное пространство образовательной деятельности детей и взрослых. При этом складывается своя культурная практика бытия в дошкольной группе ДОО, отличающаяся от культурных игровых практик, в которые дети были вовлечены изначально. В качестве методов реализации культурных практик в режимных моментах и самостоятельной деятельности детей выделены несколько групп в зависимости от их направленности.

В проекте ПООП «Детство» авторы предлагают организовывать разнообразные культурные практики, ориентированные на проявление детьми самостоятельности и творчества в разных видах деятельности: совместная игра воспитателя и детей, ситуации общения и накопления положительного социально-эмоционального опыта, творческая мастерская, детская студия, сенсорный и интеллектуальный тренинг, детский досуг и др.

В культурных практиках воспитателем создается атмосфера свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик носит преимущественно подгрупповой характер.

Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о том, что во многих детских садах Забайкальского края разрабатываются авторские программы и инновационные проекты, которые позволяют реализовывать культурные практики. Очевидно, что при

проектировании основной образовательной программы ДОО коллектив должен учитывать образовательные потребности, интересы и мотивы детей, родителей и педагогов, а также специфику национальных, социокультурных и иных условий, в которых осуществляется образовательная деятельность.

Забайкальский край характеризуется полиэтничностью, и нормой существования народов стало взаимодействие культур, поэтому широко распространённым явлением стали дошкольные образовательные организации с многонациональным составом. Современная ситуация требует внимания к такому факту социальной действительности, как появление полиэтничных детских садов.

Полиэтнические дошкольные образовательные организации призваны развивать у детей способность и готовность осуществлять межкультурное взаимодействие, поскольку «образование ребенка дошкольного возраста происходит в широкой социокультурной среде, сущностными особенностями которой являются многонациональность, полиэтничность современного общества» [1, с. 11]. Например, в МДОУ «Хара-Шибирский детский сад» разработана программа «Этнокультурные основы обучения речевому общению детей старшего дошкольного возраста в условиях билингвизма», поскольку для Забайкальского края свойственно функционирование двуязычия. А.И. Улзытуева отмечает, что двуязычию нельзя научиться вне социального и культурного взаимодействия. Наблюдения за речью детей-бурят показывают, что для них характерен немотивированный выбор языков, их неосознанная смена в процессе общения, заимствования, смешение и переключение кодов [4].

Реализация программы позволяет организовать следующие культурные практики в организованной и самостоятельной образовательной деятельности:

- 1) коммуникативно-речевые упражнения;
- 2) создание речевых ситуаций на двух языках;
- 3) ознакомление с произведениями фольклора и художественной литературы бурятского и русского народов;
- 4) закрепление норм речевого этикета, культуры поведения;
- 5) ознакомление с традициями народов, проживающих на территории Забайкальского края.

В муниципальной дошкольной образовательной организации «Ортуйский детский сад «Радуга» реализуется программа по формированию универсальных предпосылок учебной деятельности старших дошкольников при ознакомлении с сельскохозяйственным трудом. Авторы предлагают для реализации культурных практик использовать активные формы совместной поисковой деятельности по

ознакомлению с сельскохозяйственным трудом; ресурсы ближайшего окружения; особенности села в создании развивающей предметно-пространственной среды.

Таким образом, для реализации культурных практик в ДОО необходимым условием является проектирование авторских программ с учетом языковой, социокультурной ситуаций Забайкальского края.

Литература:

1. Гогоберидзе А.Г. Предшкольное образование: некоторые итоги размышлений (Концепция образования детей старшего дошкольного возраста) // Управление ДОУ. - 2006. - №1. - С.10-19.

2. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. - СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. - 280 с.

3. На крыльях детства: примерная образовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.В. Микляевой. - М.: ИД Карапуз, 2014. - 202 с.

4. Ульзутуева А.И. Культурно-диалогическое развитие дошкольников в условиях билингвизма: монография. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. - 160 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. - М.: ТЦ Сфера, 2014. - 96 с.

Сведения об авторах:

Моторина Надежда Александровна (г. Чита, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет», e-mail: nadi51424@mail.ru

Ульзутуева Оюна Дабаевна (г. Чита, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет».

Data about the authors:

N. Motorina (Chita, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Theory and Methodology of Preschool and Elementary School Education, Transbaikal State University, e-mail: nadi51424@mail.ru

O. Ulzutueva (Chita, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Theory and Methodology of Preschool and Elementary School Education, Transbaikal State University.



УДК 371.927

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАЗВИТИЮ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.В. Чухачева, Н.В. Буренкова

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста. Определены сущность готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста и средства их подготовки в образовательном процессе вуза. Представлена модель модульной технологии формирования готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста, системообразующим элементом которой выступает моделирование. Результаты исследования могут быть использованы как при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях вуза, так и в системе среднего и постпрофессионального образования.

Ключевые слова: готовность педагогов, монолог, моделирование, модульная технология.

READINESS OF FUTURE TEACHERS TO THE DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN

E. Chukhacheva, N. Burenkova

Abstract. The paper presents the results of an experimental study of readiness of the future teachers for development of monologue speech of preschool children. The essence of readiness of the future teachers for development of monologue speech of preschool children and the means of their training in the educational process of the university are determined. The authors present the model of the formation of modular technology readiness of the future teachers for development of monologue speech of preschool children, the backbone of which is the element of modeling. The results can be used both in the preparation of future teachers to the profession in high school and in secondary education and postprofessional education.

Keywords: readiness of teachers, monologue, modeling, modular technology.

В условиях усиления требований общества к коммуникативной компетенции человека перед будущими педагогами встает задача овладения эффективными способами развития связной монологической речи детей дошкольного возраста. Связная речь – это развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [4]. Основная функция связной речи – коммуникативная. Уже в дошкольном возрасте ребенку необходимо освоить содержательное, грамматически правильное, связное и последовательное изложение собственных мыслей, воспроизведение содержания прочитанных рассказов, умение задавать и отвечать на вопросы, что определяет успешность его обучения в школе. Проблема формирования готовности будущих педагогов к развитию связной монологической речи детей дошкольного возраста приобретает большую актуальность и значимость как для повышения уровня профессионализма будущих педагогов, так и для совершенствования процесса обучения дошкольников. С целью научного

обоснования содержания и средств формирования готовности будущих педагогов к развитию связной монологической речи детей дошкольного возраста нами был организован комплексный педагогический эксперимент.

Для выполнения своих функциональных обязанностей педагог должен обладать определенными умениями, знаниями, навыками, качествами и нравственными ценностями, большинство из которых он приобретает в процессе подготовки к своей будущей деятельности. Результатом и критерием эффективности подготовки будущего педагога является готовность к развитию монологической речи детей дошкольного возраста. За рабочее определение «готовности» будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста мы принимаем особое психическое состояние, характеризующееся наличием у субъекта образа структуры действия моделирования собственного и детского высказывания, постоянной направленности сознания на выполнение этого действия. Данное состояние включает в себя осознание педагогической задачи, модели организации

собственных действий, определения специальных способов развития монологической речи детей дошкольного возраста, оценку своих возможностей в их соотношении с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата [5, с. 10].

В начале экспериментального исследования был выявлен исходный уровень готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста при помощи методов анкетирования, интервьюирования, анализа продуктов деятельности, наблюдения, количественного и качественного анализа полученных результатов. Результаты обследования показали, что большинство студентов имеют низкий исходный уровень готовности к развитию монологической речи детей дошкольного возраста (77%), средний уровень составляют 23% студентов. Полученные результаты показывают, что на более низком уровне у студентов находятся деятельностный, информационно-теоретический и контрольно-оценочный компоненты. Эти факты свидетельствуют о том, что будущие педагоги недостаточно владеют способами изучения монологической речи детей дошкольного возраста, проектирования процесса моделирования и его практического осуществления. У студентов не сформированы знания о содержании и средствах развития монолога дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей [6, с. 2].

Формирующий этап исследования заключался в применении модульной технологии, которая, по мнению М.В. Булановой-Гопорковой, П.А. Юцявичене, позволяет организовать учебный процесс так, что учебная информация разделяется на модули (относительно законченные и самостоятельные единицы, части информации), которые содержат целевую программу действий и обеспечивают достижение поставленных дидактических целей [7]. Системообразующим элементом модульной технологии является моделирование, так как оно связывает и определяет содержание учебных модулей, отражающих знания об особенностях монологической речи детей дошкольного возраста, о механизмах, функциях, этапах моделирования в интересующем нас аспекте его применения. Процесс поэтапного накопления и приобретения каждым студентом опыта моделирования начинался с моделирования собственной речи и

продолжался формированием знаний об особенностях монологической речи детей дошкольного возраста; о механизмах моделирования речи детей их речевого поведения при использовании наглядных моделей в учебной практике. За рабочее определение «моделирования» было взято утверждение Л.А. Венгера о том, что «моделирование представляет собой метод овладения действиями замещения, построения модели путем придания заместителям отношений, отображающих отношения замещаемых объектов, и использования модели для решения основной задачи» [1]. Моделирование имеет сходство с модульной технологией, которое заключается в четкости их структур, наличии у них исследовательской функции и процессуальной динамичности.

Основой модульной технологии являются учебные модули, которые включают в себя следующие структурные части: модульный целевой план действий, банк информации, методические рекомендации по достижению поставленных целей (см. рис. 1).

Так, первый модуль «*Мотивационно-информационный*» состоит из следующих тем: «Научно-теоретические основы развития монологической речи дошкольников», «Проблемы процесса формирования монологической речи детей дошкольного возраста» и «Методика работы по развитию монологической речи дошкольников».

Он направлен на развитие мотивационно-личностной и деятельностной составляющих готовности будущих педагогов к интересующему нас аспекту профессиональной деятельности. Формирование мотивационно-личностного компонента готовности студентов осуществляется с помощью проблемно-ориентированной лекции, самостоятельной работы будущих педагогов. Кодировка научного текста, как средство подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, начинается с анализа текста и выделения его главной идеи. Затем студенты составляют план и разбивают текст на части (предложение, словосочетание, слово), лексические единицы которого преобразуются в знаки. Осваивая моделирование профессиональной информации, будущие педагоги постепенно переключаются на моделирование монологической речи детей, перенося новые знания в аналогичную ситуацию.

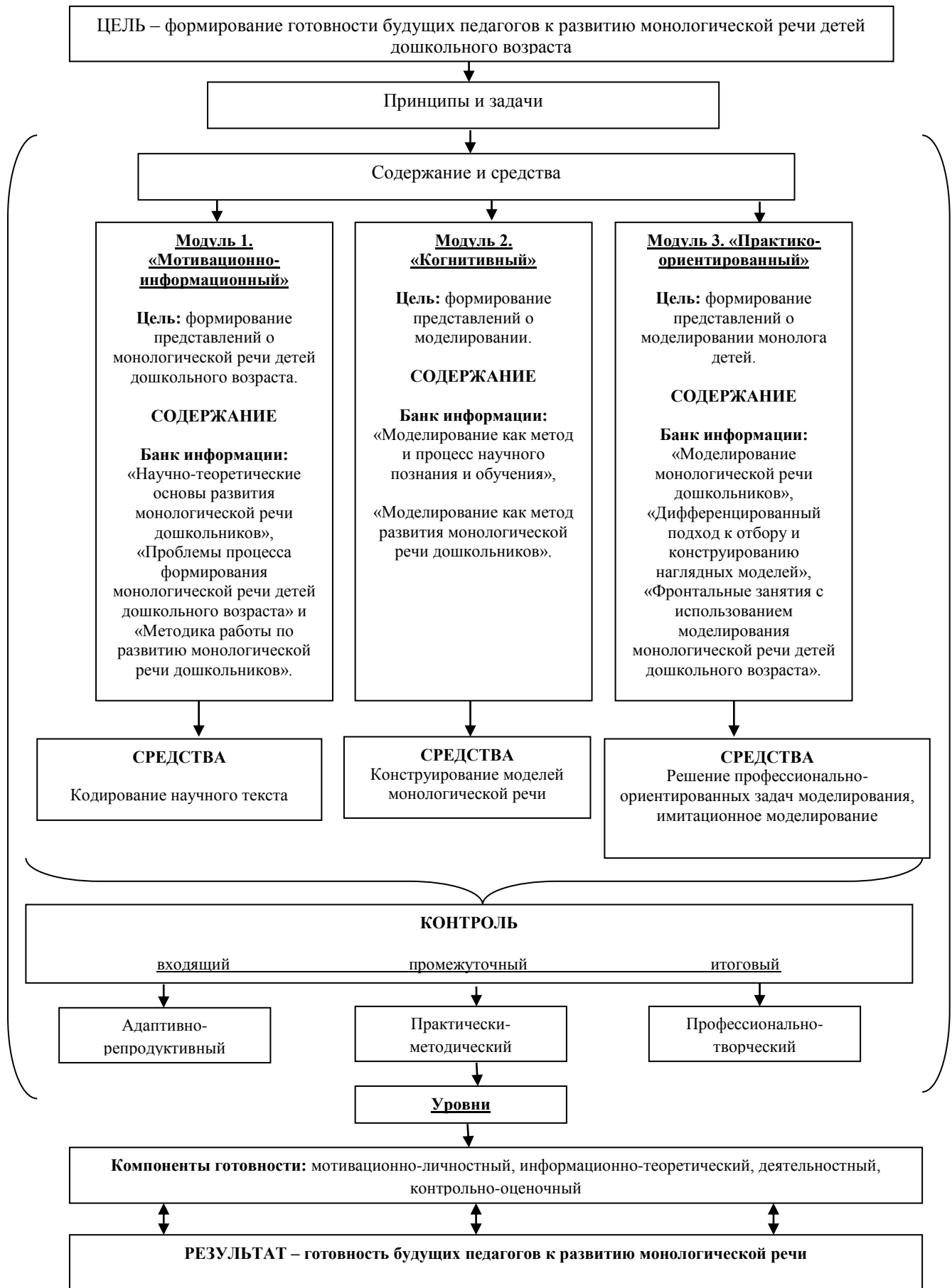


Рисунок 2. - Структурно-функциональная модель модульной технологии формирования готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза.

Второй модуль «Когнитивный», направлен на формирование представлений о моделировании и включает такие темы, как «Моделирование как метод и процесс научного познания и обучения», «Моделирование как метод развития монологической речи дошкольников». Подмодули отражают следующие вопросы: категории «моделирование» и «модель», виды и функции моделирования, структура процесса моделирования, содержательная характеристика этапов моделирования в научном познании, модель как средство и объект моделирования, роль метода моделирования в развитии монологической речи детей дошкольного возраста.

Для формирования у будущих педагогов действий моделирования нами использовано конструирование моделей монологической речи, которое включает следующие этапы:

- составление модели собственного высказывания;
- выбор объекта или явления для построения монологической речи дошкольника;
- разработка наглядной модели речевого высказывания дошкольника (анализ объекта монолога, построение модели рассказа);
- самооценка действий студента по построению монологической речи дошкольника.

Будущие педагоги, конструируя модели монологической речи, видоизменяют их, дополняют одним или несколькими признаками, заменяют имеющиеся символы модели, в соответствии с детализацией заданной для разработки модели и ее включения в имитационную ситуацию [6, с. 5].

Третий модуль «Практико-ориентированный», направленный на формирование представлений о моделировании монологической речи детей дошкольного возраста, включает такие темы, как: «Моделирование монологической речи дошкольников», «Дифференцированный подход к отбору и конструированию наглядных моделей», «Конструирование фронтальных занятий с использованием моделирования монологической речи детей дошкольного возраста». Подмодули направлены на развитие деятельностного, контрольно-оценочного, мотивационно-личностного компонентов готовности педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного

возраста в образовательном процессе вуза. При обучении будущих педагогов разработке наглядных моделей использованы информационно-диалоговый и эвристический методы с включением приемов аналогии и абстрагирования [6, с. 5]. Совершенствовались и закреплялись специальные умения студентов с помощью кейс-технологии, которая предполагает использование описаний конкретных реальных ситуаций в виде профессионально-ориентированных задач для их анализа обучающимися, определение сущности проблемы и выбора возможных решений. Кейс-технология позволяет демонстрировать теоретический материал с точки зрения имевших место событий, дает возможность формировать у обучающихся умения работать с информацией, логически думать, анализировать реальные процессы и принимать оптимальные решения [3]. Профессионально-ориентированные задачи решались последовательно. Разбор проблемной ситуации начинался с анализа и оценки и заканчивался формулированием самой задачи, подлежащей решению, что позволяет моделировать способы решения поставленной задачи и реализовать спланированную модель.

Эффективным приемом, позволяющим моделировать речевые высказывания будущими педагогами, является имитационное моделирование. Игровой прием «Ожившие модели», взятый нами из методических разработок В.М. Букатова, позволил научить студентов создавать наглядные модели высказывания. Студенты, входящие в состав микрогрупп, выполняли задания по разработке наглядных моделей монологической речи (4 – 5 минут). Затем студенты одной микрогруппы демонстрировали результаты оживления: выстраивались и схематически изображали модель. Участники другой микрогруппы воспринимали «живую» схему-модель и составляли рассказ, угадывая задание своих коллег. Совместная работа студентов по построению наглядной модели структуры монолога приводит к развитию моделирующих умений, инициативности, способности к творчеству [5, с. 18].

Анализ динамики изменения готовности будущих педагогов к развитию связной монологической речи в течение эксперимента показал, что высокий уровень готовности (64%) преобладает на контрольном этапе в сравнении с констатирующим, где такие результаты не

наблюдались. Наличие положительной динамики обусловлено технологической направленностью и осознанностью подготовки будущих педагогов, разбивкой содержания обучения на модули и контролем за их освоением, применением принципов взаимосвязи элементов технологии, систематичности, оптимизации подготовки будущих педагогов к развитию связной монологической речи детей методом

моделирования, способности к рефлексии и оцениванию собственных достижений [5, с. 19].

Таким образом, актуальность готовности студентов-логопедов к моделированию, тенденции функционирования образовательной практики в области дошкольного образования определяют необходимость применения эффективной модульной технологии в условиях компетентностного подхода.

Литература:

1. Венгер Л.А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. - М.: Педагогика. - 1986. - 112 с.
2. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии. - Санкт-Петербург, 2001. - 56 с.
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. - 2-е изд., стер. - М.: Академия, 2008. - 368 с.
4. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст] / В.И. Логинова, А.И. Максаков, М.И. Попова / Под ред. Ф.А. Сохина. - М., 1984. - 180 с.

5. Чухачева Е.В. Формирование готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза: Автореферат дис. ... к.п.н. - Брянск, 2012. - 23 с.

6. Чухачева Е.В. Модульная технология как средство формирования готовности будущих педагогов к развитию монологической речи детей. URL: <http://www.scientific-notes.ru>

7. Юцявичене П.А. Теоретические основы модульного обучения: Дис. ... док. пед. наук. - Вильнюс, 1990. - С. 48-55.

Сведения об авторах:

Чухачева Екатерина Владимировна (г. Брянск, Россия), кандидат педагогических наук, старший преподаватель Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского, e-mail: chukhaeva@mail.ru

Буренкова Наталья Владимировна (г. Брянск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Брянского государственного университета им. акад. И.Г. Петровского.

Data about the authors:

E. Chukhacheva (Bryansk, Russia), candidate of pedagogic sciences, senior lecturer at Ivan Petrovsky Bryansk State University, e-mail: chukhaeva@mail.ru

N. Burenkova (Bryansk, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Ivan Petrovsky Bryansk State University.



УДК 37.032.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ДЕТСКИХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Н. Атарова

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к изучению самостоятельности детей старшего дошкольного возраста. Представлена авторская методика психолого-педагогической диагностики самостоятельности старших дошкольников как интегративного свойства личности. Выявлены особенности самостоятельности современных дошкольников. Показаны группы детей с различными проявлениями самостоятельности в детских видах деятельности.

Ключевые слова: самостоятельность детей, особенности самостоятельности, автономность–зависимость, детские виды деятельности.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIAGNOSIS OF INDEPENDENCE OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN IN CHILDREN'S ACTIVITIES

A. Atarova

Abstract. The article deals with the study of independence of children of senior preschool age. The author presents his methods of psychological and pedagogical diagnostics of autonomy of senior preschool children as an integrative personality characteristic. Peculiarities of the independence of present-day preschoolers are revealed. The groups of children with different display of independence in children's activities are given.

Keywords: children's autonomy, especially autonomy, autonomy–dependence, children's activities.

Изменение подхода к образованию детей дошкольного возраста, делающего акцент на развитие личностных качеств ребенка, в особенности самостоятельности, любознательности, инициативности и т.д., влечет за собой проблему – как изучать данные качества, как определить их особенности. Изучение личности ребенка связано с определенными трудностями. Во-первых, это связано с тем, что ребенок «во многом еще потенциален, то есть, скрыт в истинных своих возможностях и от себя, и от окружающих... не всегда может сообщить информацию о себе, не готов к участию в сложных психодиагностических процедурах» [4, с. 10]. Во-вторых, самостоятельность детей можно рассматривать как развивающееся качество личности или как характеристику деятельности ребенка. Исходя из понимания самостоятельности, как интегративного качества личности, хочется отметить, что, самостоятельность – не является суммой отдельных качеств, таких как инициативность, настойчивость, самоконтроль, уверенность в себе и т.д., все ее компоненты образуют определенную систему. Поэтому изучение самостоятельности как качества личности детей представляет собой непростую задачу, в первую очередь, связанную с определением

адекватных критериев и показателей оценки данного качества. Оценивая самостоятельность как качество личности или самостоятельную деятельность детей, авторы используют различные критерии.

В 1952 г. Л.А. Порембская выделяет такие критерии самостоятельности дошкольников как способность к независимым действиям, суждениям, обладанием «инициативной решительностью». В исследовании самостоятельной детской игры Н.В. Седж (1969 г.) в качестве критериев использует умение детей поставить цель игры, найти пути ее осуществления, что заключается в умении организовать игровую обстановку, исполнить взятую роль, наполнить ее содержанием. О.В. Солнцева (1998) для изучения особенностей освоения ребенком позиции субъекта игровой деятельности выделяет следующие критерии: самостоятельное выдвижение игровых замыслов, поиск способов их реализации в процессе построения сюжета и создания выразительных игровых образов; использование коммуникативных умений в общении, направленном на согласование и реализацию замыслов, создание общего эмоционально-положительного фона игры [1].

Е.Н. Герасимова (1990 г.) выделяет следующие компоненты самостоятельной

бытовой деятельности детей: цель, действия, результат, контрольно-проверочные действия. В исследовании Т.В. Гуськовой, критериями самостоятельности выступают: настойчивость, сосредоточенность на задании, самостоятельное решение, как выполнить задание. М.В. Крулехт к критериям самостоятельности относит особенности мотивации, способность к предварительному планированию и организации труда, владение способом осуществления трудовых процессов; результативность труда; самоконтроль и самооценка; автономность, независимость от взрослого; характер необходимой ребенку помощи. Т.И. Бабаева (2000 г.) проявления самостоятельности детей видит в автономном, независимом от взрослого решении доступных задач в разных видах деятельности, что проявляется в стремлении к решению задач без помощи со стороны других людей; умении поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование; реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели; способности к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач [2, с. 9]. В 2012 г. М.Н. Полякова для определения степени проявления ребенком самостоятельности в качестве критериев выделяет: способность к самостоятельному выбору (деятельности, ее целей, средств и способов, партнеров для общения); уверенность в себе, своих возможностях, осознание своих особенностей, умений, предпочтений, трудностей; умение осуществить деятельность во всех ее компонентах (от постановки цели, отбора средств и способов (в планировании и практическом воплощении плана) до получения намеченного результата); автономность поведения: ребенок не обращается за помощью к другому (взрослому или сверстнику), сам стремится решить задачи; умение использовать свой опыт для решения новых задач (способность к переносу знаний и умений в новые условия деятельности) [3, с. 12].

Таким образом, анализ исследований, посвященных изучению самостоятельности старших дошкольников, позволил выделить несколько аспектов детской самостоятельности, которые могут быть изучены с помощью различных методов в рамках психолого-педагогической диагностики. Эмоционально-мотивационный аспект детской самостоятельности выражается в выборе и предпочтении видов деятельности, интересу к их содержанию, совершаемым действиям и

результату, вовлеченности детей в выбранную деятельность. Волевой аспект представляет собой возможности ребенка сосредоточиться на деятельности, не отвлекаться на возможные помехи и добиваться результата, т.е. проявляется в целенаправленности. Деятельностный аспект связан с овладением ребенком элементарными представлениями и умениями, необходимыми для достижения цели, проявлением творчества при достижении цели. Четвертым аспектом может выступать автономность как характеристика деятельности ребенка, направленность решать значимые задачи без помощи взрослого.

Одним из информативных методов психолого-педагогической диагностики, позволяющим увидеть особенности проявлений самостоятельности детей, является наблюдение. Наблюдение за детьми проводится в течение достаточно длительного времени в разных видах деятельности: игровой, трудовой, познавательной, художественно-творческой. При этом необходимо учитывать, что это деятельность, инициируется самими детьми или организуется для них педагогом, т.к. проявления самостоятельности детей в разных ситуациях будет различной. В процессе наблюдения можно выделить такие критерии самостоятельности ребенка, как интерес или избирательность, которая проявляется в частоте выбора той или иной деятельности, эмоциональных реакций, проявляемых ребенком в выбранной деятельности, количество и характер отвлечений. Следующий критерий детской самостоятельности можно обозначить как целенаправленность деятельности ребенка, особенности которой будут проявляться в сосредоточенности, продолжительности участия в деятельности, способности вернуться к деятельности после отвлечения. При этом важно отметить, почему ребенок завершил свою деятельность: он достиг результата или столкнулся с какими-либо трудностями, потерял интерес, переключился на другую деятельность. Также важно отметить, после чего ребенок вернулся к прерванной деятельности – по собственной инициативе, по напоминанию воспитателя или сверстника. Информативными могут быть такие показатели, как отношение к результату своей деятельности, есть ли у ребенка желание что-то изменить или выполнить снова, если результат его не устраивает, демонстрирует ли он результат своей деятельности к взрослому или относится к нему равнодушно. Эти показатели говорят об эмоционально-

мотивационном и волевом аспектах самостоятельности ребенка.

Проявления автономности ребенка определяются с помощью таких критериев как особенности поведения ребенка при столкновении с трудностями, характер обращения за помощью, отношение к помощи взрослого, на каком этапе деятельности ребенок обратился за помощью. Отмечается, к кому обращается за помощью ребенок – к взрослому или сверстнику, каким образом это делает – задает вопрос, прекращает деятельность и ждет, когда ему предложат помощь, начинает плакать или отказывается от деятельности. После подсказки или помощи продолжает деятельность или требует постоянного присутствия взрослого или сверстника, помощь требуется на этапе постановки цели и определения замысла или на этапе осуществления деятельности. В дальнейшем эти данные помогут педагогу спланировать направление и содержание работы по развитию самостоятельности ребенка, понять, в какой именно помощи он нуждается.

Деятельностный аспект самостоятельности детей изучается с помощью критериев, определяющих умелость (навыки) ребенка в той или иной деятельности и проявления творчества. Показателями выступают: выполнение ребенком последовательности действий и демонстрация умений, определенных культурно-историческими традициями общества, а также изменение знакомого образца деятельности с учетом новых условий.

Данные, полученные в ходе наблюдения, могут фиксироваться в таблице или на индивидуальных карточках. В результате их анализа можно выделить группы детей с разными характеристиками самостоятельности. Например, ребенок, относящийся к первой группе детей, может обладать следующими характеристиками: получает результат в разных видах деятельности, соответствующих его возрасту и интересам без помощи взрослого. Ребенок может выбрать себе занятие в свободной деятельности или принимает задачу взрослого; подбирает необходимый материал для реализации задуманного. Выполняет последовательность действий, приводящую к результату; при столкновении с трудностями обращается за конкретной помощью взрослого (может четко сформулировать вопрос или просьбу – в какой помощи он нуждается); вносит в деятельность элементы творчества, изменяет образец по своему желанию и

интересам/представлениям. Вторая группа детей характеризуется тем, что они получают результат интересных для них видов деятельности. В выборе материала, осуществлении последовательности действий им необходима помощь взрослого, при столкновении с трудностями не могут объяснить, какая помощь им необходима. Творчества не проявляют, их деятельность и ее результат соответствуют образцу, показанному взрослым. Третья группа детей характеризуется тем, что дети затрудняются выбрать себе какую-либо деятельность в свободное время, не поддерживают инициативу, предложенную воспитателем. Испытывают затруднения в выборе материалов и осуществлении последовательности действий, часто отвлекаются и забывают цель деятельности, при столкновении с трудностями прекращают деятельность, несмотря на предложения педагога помочь им. Дети нуждаются в постоянном сопровождении педагога, чтобы получить результат.

Для уточнения и более глубокого изучения аспектов самостоятельности детей возможно применение диагностических ситуаций и заданий. Их целью будет уточнение особенностей самостоятельности ребенка.

Например, беседа с ребенком может показать его понимание и отношение к самостоятельности. Ответы ребенка на вопросы: «Какого человека можно назвать самостоятельным?», «Тебя можно назвать самостоятельным, почему?», «Что надо делать, чтобы стать самостоятельным?», говорят о понимании ребенком сущности данного понятия, раскрывают особенности его представления о самостоятельности. Вопросы, – Что ты можешь делать сам, а где тебе требуется помощь взрослых? Что ты делаешь, если у тебя что-то не получается, почему? – могут показать стремление старших дошкольников к независимости от взрослых, характеру ожидаемой помощи.

Диагностические ситуации «Последовательные картинки» и «Для чего это нужно?» помогут уточнить знания детей о последовательности действий для достижения цели деятельности и умения подбирать материал для выполнения деятельности.

Для изучения целенаправленности как характеристики волевого аспекта самостоятельности возможно использование разнообразных диагностических заданий, цель которых – изучение регуляторных способностей ребенка, произвольности

поведения.

Для изучения такого аспекта самостоятельности ребенка, как автономность, Хусаиновой С.В., Прыгиным Г.С. была разработана «Проективная методика для диагностики автономности-зависимости у дошкольников 5–7 лет» [5]. Авторы рассматривают самостоятельность детей как субъектную регуляцию и на основе анализа данных, полученных в результате проведения проективной методики, предлагают отнести их к одной из групп: «автономные дети», «зависимые дети», «смешанный тип». Стимульный материал к методике состоит из 15 карточек, с изображением детей, животных и взрослых людей. Все стимульные карты соответствующим образом объединены в группы: группа детей в действии – *поведение*, взрослые, занятые профессиональной деятельностью, – *деятельность*, животные – *ассоциативность*. Ребенку предлагают посмотреть на рисунки, выбрать тот, на котором он видит себя и ответить на вопрос: «Кем бы ты хотел быть на этой картинке? Почему?». Если выбор ребенка совпал с ключом (стимул, совпадающий с «автономностью»), то ему присуждается один балл. По сумме баллов определяется группа.

Таким образом, если ребенок набрал от 11 до 15 баллов, у него выражена потребность в самостоятельности при осуществлении им поведения и деятельности. Такие дети обладают необходимыми умениями самоорганизации деятельности, при ее выполнении опираются главным образом на собственные суждения, личностные качества (что соответствует «автономному» типу субъектной саморегуляции). Ребенок способен самостоятельно ставить цели деятельности и в достаточной мере осознанно планировать свое поведение. Дети способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. В новых условиях (неожиданная перемена места жительства или места дошкольного учреждения, при возникновении непредвиденных обстоятельств) способны быстро оценить изменение значимых условий и легко перестроить планы и программы исполнительских действий и поведения.

Если ребенок набрал от 1 до 7 баллов, его процессы субъектной саморегуляции характеризуются несовершенными структурно-

функциональными компонентами. Дети с «зависимым» типом субъектной саморегуляции не могут определить правильность выбранного им способа действий или оценить значимость того или иного фактора, влияющего на успешность деятельности, не умеют сами критически проанализировать полученные результаты и т.д., в результате им часто приходится обращаться за помощью к более успешным детям или взрослым. У этих детей потребность в планировании развита слабо, планы часто нереальны и изменчивы, в связи с чем, поставленная цель достигается редко. Цели ситуативны и, как правило, заданы кем-то другим. У таких детей наблюдаются резкие перепады отношения к развитию ситуации, последствиям своих действий. Такие дети более импульсивны, они действуют путем проб и ошибок, причем ребенок не замечает своих ошибок, не критичен к своим действиям, что ведет к резкому ухудшению качества достигаемых результатов, ухудшению состояния или возникновению внешних трудностей. Дети с низкими показателями по шкале в динамичных, быстро меняющихся обстоятельствах чувствуют себя неуверенно, с трудом привыкают к смене обстановки и образа жизни. В результате у таких детей неизбежно возникают регуляторные сбои и, как следствие, неудачи в выполнении деятельности [5].

Соотнеся результаты наблюдения, диагностических ситуаций и проективной методики можно выделить четыре группы детей: дети, склонные к автономному поведению и проявляющие самостоятельность в деятельности; дети, склонные к автономному поведению, но не проявляющие самостоятельность в деятельности; дети, склонные к зависимому поведению, но проявляющие самостоятельность в деятельности; дети, склонные к зависимому типу и не проявляющие самостоятельность в деятельности.

Дополнительным методом может быть составление индивидуального профиля самостоятельности ребенка педагогами и родителями (таблица 1). Утверждения в данном профиле соотносятся с критериями наблюдения за деятельностью детей, что позволяет уточнить данные наблюдения, выделить особенности самостоятельности ребенка, требующие внимания со стороны педагогов и родителей.

Таблица 1. - Индивидуальный профиль самостоятельности ребенка

№ п/п	Утверждение	Степень выраженности					Утверждение
		2	1	0	-1	-2	
1.1	У ребенка есть выраженные интересы, сам находит себе деятельность в зависимости от интересов						Ребенок ничем не интересуется, часто просит взрослого придумать, что ему делать
1.2	Ребенок часто стремится действовать самостоятельно, просит взрослого предоставить ему возможность действовать самому						Ребенок не стремится делать что-то самостоятельно, легко, с удовольствием соглашается на выполнение взрослым того, что может сделать сам
1.3	Если ребенок что-то задумал, его трудно переубедить отказаться от задуманного						Ребенка легко можно убедить отказаться от задуманного, всегда соглашается делать то, что предлагает взрослый
1.4	Часто придумывает свой способ действия						Делает всегда только так, как научил его взрослый
1.5	При изменении условий деятельности легко сам находит новое решение						При изменении условий деятельности прекращает ее или ищет помощи у взрослого
2.1	Ребенок может занять себя от 30 минут и более						Неспособен занять себя даже на 10–15 минут, требует включения взрослого в свою деятельность
2.2	Если чем-то занят – не отвлекается на посторонние предметы, звуки и т.д.						Часто отвлекается во время какой-либо деятельности
2.3	Достаточно часто может сдерживать себя, контролировать свое поведение						Не умеет сдерживать себя, контролировать свое поведение
2.4	Признает правила, предложенные взрослыми						Не признает правила, предложенные взрослым
2.5	Ребенок не нуждается в постоянном контроле взрослого						Ребенок требует постоянного контроля поведения и деятельности
2.6	Если сталкивается с какими-либо трудностями в деятельности, решает их сам, или обращается с конкретным вопросом к взрослому						Прекращает деятельность, как только сталкивается с какими-либо трудностями, мешающими достижению результата
3.1	Старается получить желаемый результат, доводит начатое дело до конца						Может бросить начатое дело, не получив результата. Не может довести начатое дело до конца по разным причинам
3.2	Если результат не соответствует задуманному – будет переделывать. Для ребенка главное – выполнить задуманное или заданное взрослым задание хорошо						Если результат не соответствует задуманному – оставит все как есть. Для ребенка главное быстрее выполнить то, что задумал сам или предложил взрослый
4.1	При столкновении с трудностями старается преодолеть их без помощи взрослого						При столкновении с трудностями сразу же обращается за помощью, иначе отказывается от деятельности
4.2	Не принимает помощь взрослого, старается сделать все сам						Всегда принимает помощь взрослого
4.3	Если ребенка попросить, он выполнит просьбу взрослого						Сколько ни проси, никогда не выполняет просьбы взрослого
5.1	Следит за порядком в своей комнате						Не обращает внимания на беспорядок
5.2	Ребенок может сам выполнять простую работу по дому						Ребенок не выполняет работу по дому по разным причинам
5.3	Если в детском саду дают задание – сам садится их делать						Если взрослый не напомнит, сам не начнет выполнять задания
5.4	Самостоятельно одевается, умывается, ложится спать, следит за своим внешним видом						Требуется помощь взрослого, чтобы одеться, умыться, лечь спать, исправить беспорядок во внешнем виде

В заключении хочется отметить, что с помощью методов психолого-педагогической диагностики, представленных в данной статье, возможно изучение самостоятельности детей старшего дошкольного возраста, как интегративного свойства личности.

Важно отметить, что анализ полученных данных, характеризующих разные аспекты самостоятельности, необходимо интегрировать и рассматривать во взаимосвязи.

Литература:

1. Атарова А.Н., Гогоберидзе А.Г. Проблема развития самостоятельности дошкольников в исследованиях кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета // Традиции и инновации в дошкольном образовании: исследования молодых ученых: Сборник научных статей // По материалам международной научно-практической конференции 26-28 мая 2010 г. – СПб., 2010. - С.17-26.

2. Бабаева Т.И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе// Воспитываем дошкольника самостоятельным: Сборник статей/ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Кафедра дошкольной педагогики. – СПб., 2000. - С. 3-14.

3. Полякова М.Н. Диагностика самостоятельности как интегративной характеристики развития ребенка дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. – 2012. - №10. - С. 6-18.

4. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России. Часть 1. Монография / Авт. коллектив: А.Г. Гогоберидзе, О.В. Дыбина, Л.В. Градусова и др. – СПб, 2010. - 497 с.

5. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: Монография. – Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2009. - 408 с.

Сведения об авторе:

Атарова Анна Николаевна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, e-mail: ann-atarova@yandex.ru

Data about the author:

A. Atarova (St. Petersburg, Russia), postgraduate student, Department of Preschool Pedagogy, Russian State Pedagogical University named after A. Herzen, e-mail: ann-atarova@yandex.ru



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.923

НЕГАТИВИЗМ: ОТ ОБОСОБЛЕНИЯ К ОТЧУЖДЕНИЮ

А.Ш. Гусейнов

Аннотация. Рассматривается динамика воззрений на негативизм и неоднозначное влияние негативизма на личностное становление. Отмечается, что доминирование негативизма в структуре личности приводит к ее деформациям. В рамках авторской типологии протестных форм, созданной на основе методологии субъекта, рассматривается специфика негативизма. Приводятся результаты эмпирических исследований и проанализированы базовые противоречия, характерные для негативизма. Подчеркивается, что через все блоки противоречий проходит проблема отчуждения.

Ключевые слова: негативизм, протестная форма, отчуждение, противоречия.

NEGATIVISM: FROM INDIVIDUALIZATION TO ALIENATION

A. Guseinov

Abstract. The author considers dynamics of views on negativism and ambiguous effect of negativism on socialization. It is pointed out that the dominance of negativism in the structure of personality leads to its deformations. The specificity of negativism is considered as part of the author's typology of protest forms that is based on the methodology of subject. The author gives the results of empirical researches and analyzes the basic contradictions characteristic of negativism. It is emphasized that the problem of alienation goes through all the units of contradictions.

Keywords: negativism, protest form, alienation, contradictions.

Обострение нравственных проблем в обществе – запредельность коррупции, неравномерность распределения доходов, доминирование в СМИ сомнительных идеалов, обуславливают разрыв межпоколенной преемственности системы ценностей, вызывают пессимизм, беспомощность [7], актуализируют процессы отчуждения подростков и молодежи. Неизбежной стороной социального отчуждения становится негативизм.

Первоначально конструкт *негативизма* использовался лишь в описании психических заболеваний. По мере развития психологии *негативизм* стал рассматриваться как аномалия характера, выражаемая в упрямстве, отвержении любых предложений помощи [6], как протестная реакция, враждебно-агрессивная реакция, тип личности [3]. Вклад негативизма в личностное становление неоднозначен. А.В. Брушлинский считает, что детский и подростковый негативизм обеспечивает временную защиту от чрезмерной помощи со стороны взрослых и сверстников, способствуя самостоятельности [2, с. 39]. К.Н. Поливанова рассматривает негативизм как форму апробации действий. Отсутствие пробы лишает ребенка возможности превратить способности в «работающие», затрудняет построение

поведения [5, с. 108]. Однако доминирование негативизма в личностной структуре наносит непоправимый вред личности, вызывает ее деформационные изменения.

Одним из значимых предикторов негативизма является воспитание, связанное с недостатком материнской любви, пренебрежительным отношением к нуждам ребенка. Согласно В.С. Мухиной агрессивные или холодные родители могут стать примером для подражания и тогда идентификация с родителями проходит по *отчужденному образу*, формируя особый тип личности [4, с. 415]. В зарубежных исследованиях черты негативизма (цинизм, эмоциональная нестабильность, конфликтность, провокации, мстительность, злорадство) связываются с оппозиционно-вызывающим расстройством личности. Последнее обусловлено кризисом идентичности и противоречием между потребностью в автономии и родительским сверхконтролем [8].

Известно, что *развитие личности осуществляется через противоречия* [1, с. 36]. Неспособность справиться со сложными ситуациями втягивает личность в лабиринт все новых, усложняющихся проблем и противоречий. Результатом их неконструктивного осмысления и разрешения

становится негативное мироотношение, искаженные ценностно-смысловые установки, низкая самооценка, недовольство собой, что отражается на протестной активности личности, приобретающей признаки деструктивности.

Эмпирическое исследование негативизма. Основываясь на методологии субъекта, мы рассматриваем негативизм как одну из деструктивных форм протестной активности личности. Целью исследования явилось выявление специфики данной протестной формы, а также проблем и противоречий, характерных для представителей этой типологии. Применялся корреляционный анализ по Спирмену, изучались связи шкалы. Негативизм методики «Протестная активность личности» со шкалами 24-х методик. Описывались только значимые коэффициенты связей ($p < 0,05$). Объем выборки $n = 2600$. Выборку составили подростки, лица юношеского возраста и молодежь, т.е. контингент, склонный к протестной активности во взаимодействии с социумом ($M = 21,3$ года).

Корреляционный анализ шкалы негативизма методики ПАЛ со шкалой негативизма методики А. Басса и А. Дарки ($r = 0,174$; $p < 0,01$) указывает на выраженную склонность к агрессии. Агрессивность фиксируют значимые корреляции шкал негативизма с показателями разных методик: шесть шкал и индексы данной методики ($p < 0,05-0,01$), а также шкала агрессивного копинга методики С. Хобфолла (SACS) ($r = 0,157$; $p < 0,01$). Выявлены отрицательные связи негативизма со шкалами ССП В.И. Моросановой, Е.М. Коноз: моделирование ($r = -0,136$; $p < 0,01$), программирование ($r = -0,185$; $p < 0,01$), оценка результатов ($r = -0,162$; $p < 0,01$) и индексом саморегуляции ($r = -0,140$; $p < 0,01$), что говорит о неспособности к определению целей деятельности, нескритичности. Положительные связи негативизма с самостоятельностью ($r = 0,083$; $p < 0,05$) свидетельствуют о склонности к независимым действиям.

Представителям данного типа свойственны неудовлетворенность, несогласие и неприятие, которые определяются корреляциями шкалы негативизма со шкалами авторского опросника УТРО: конфликт с окружением ($r = 0,230$; $p < 0,01$), недоверие начальству ($r = 0,140$; $p < 0,01$), а также с 8-ю шкалами ($p < 0,05 - 0,01$) методики, диагностирующей психологический климат в группе (Ф. Фидлер). Характерно стремление к доминированию, что

подтверждают корреляции шкалы негативизма с соответствующими шкалами методики Р. Кеттелла ($r = 0,056$; $p < 0,01$) и шкалой СПА К. Роджерса и Р. Даймонд ($r = 0,127$; $p < 0,01$), опросника ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина ($r = 0,135$; $p < 0,01$). Неприятие других отслеживается по корреляциям шкалы негативизма со шкалами: доброта методики С. Шварца ($r = -0,153$; $p < 0,05$); индексом дружелюбия по Т. Лири ($r = -0,149$; $p < 0,05$), индексом принятия других ($r = -0,101$; $p < 0,05$) шкалы СПА. Выявлены корреляции негативизма со шкалами методики Р. Кеттелла: ригидность мышления ($r = -0,083$; $p < 0,01$), низкая нормативность поведения ($r = -0,137$; $p < 0,01$); жесткость ($r = -0,105$; $p < 0,01$), подозрительность ($r = -0,068$; $p < 0,01$); импульсивность ($r = 0,081$; $p < 0,05$); замкнутость А ($r = -0,133$; $p < 0,01$). Обнаружены отрицательные корреляции негативизма со шкалами теста жизнестойкости (в адаптации Д.А. Леонтьева). Отрицательная связь со шкалой контроля ($r = -0,115$; $p < 0,05$), принятия риска ($r = -0,148$; $p < 0,01$) свидетельствует о пассивных жизненных установках, беспомощности, непринятии своего позитивности опыта. Тенденция стремления к независимости не подкреплена сформированностью своего образа, личностным проектом. Выявленные переживания раскрывают внутреннюю картину мира и указывают на глубокий внутренний конфликт.

Выделим основные противоречия негативизма. В когнитивной сфере это противоречие между: идеальным и реальным Я (низкая самооценка и вера в свою исключительность); низкой самооценкой и стремлением обесценивать труд других; духовными и материальными ценностями; негативной оценкой деловых контактов и потребностью в опеке и патронации (для обретения статуса и привилегий); статусными притязаниями и уровнем достижений; стремлением к доминированию и отсутствием инициативности, неудовлетворенностью жизнью и отказом от усилий. В эмоциональной сфере это противоречия между: эмоциональными проявлениями и неспособностью сохранять психическое равновесие; закрытостью и эмоциональной экспансивностью. В мотивационно-потребностной сфере это противоречия между: интенсивностью влечений и слабостью самоконтроля; потребностью в

самостоятельности и неразвитой способностью к определению значимых целей деятельности, потребностью в поддержке и нежеланием считаться с мнением других; потребностью в личной власти и отсутствием достижений; малопродуктивной деятельностью и боязнью загруженности; стремлением к доминированию и уклонением от ответственности; сфокусированностью на себе и зависимостью. В поведенческой сфере это противоречия между: опрометчивостью поступков и неадекватной оценкой собственных действий; нерешительностью и самонадеянностью; стремлением «плыть по течению» и нонконформизмом; самостоятельностью и безответственностью, переходящей в самоуправство; интернальностью и экстернальностью. Конфронтационное общение, чувство внутренней дисгармонии, неудовлетворённость жизнью указывают на высокий уровень противоречий. Комплекс отмеченных противоречий отражает проблемы

самоидентификации. Неспособность к многомерной рефлексии не позволяет конструктивно разрешать эти противоречия и еще больше интенсифицируют деструктивную протестную активность. Указанные процессы дополнительно поддерживаются скудостью интересов, отсутствием эмпатии, дефицитом позитивных ценностей и смыслов, сниженным интересом к жизни и недоверием к миру. Высвечивается особый вариант смысловой структуры негативиста, сформированной из ощущения обделенности, несправедливости, заряженной глубоким недоверием к жизни и в силу этого сконцентрированной на иллюзии своей исключительности и непрекращающемся поиске *компенсации*. Анализ противоречий позволяет увидеть, что через все блоки противоречий проходит *проблема отчуждения и самоидентификации*, т.е. личность неспособна сфокусироваться на внутренней сущности, а значит сформировать и поддерживать аутентичное бытие.

Литература:

1. Абульханова К.А. Идеальность или реальность субъекта // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Моросановой. - М. – Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. - 431 с. - С. 31–45.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. - М.: ИП РАН, 1994.
3. Гусейнов А.Ш. Протестная активность личности: сущность, динамика, трансформация / Монография. - Краснодар: Экоинвест, 2013.
4. Мухина В.С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный

подход. Инновационные аспекты) / Екатеринбург: ИнтерФлай, 2007.

5. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.

6. Фрейд З. Психоаналитические этюды. - Мн.: ООО «Попурри», 1996.

7. Шиповская В.В. Психологический феномен беспомощности // Человек. Сообщество. Управление. - 2009. - №4. - С. 38-53.

8. Personality disorders in modern life. 2nd ed. / Theodore Millon., Grossman S., Millon C., Meagher S., Ramnath R. - New York: Wiley, 2004.

Сведения об авторе:

Гусейнов Александр Шамильевич (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, e-mail: aguseinov@ya.ru

Data about the author:

A. Guseinov (Krasnodar, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of Psychology of Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism, e-mail: aguseinov@ya.ru.

УДК- 316.6

ДИНАМИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ЛИЦ С НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ В ПРОЦЕССЕ ТЕРЦИАРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

З.Р. Асыллова, А.Н. Грязнов, Е.А. Чеверикина

Аннотация. Актуальность результатов исследования обусловлена тем, что в большинстве случаев распространенное медикаментозное лечение больных наркоманией не приводит к продолжительной ремиссии и возврату к нормальной здоровой жизни. Одно из важнейших условий эффективной реабилитации – помочь больному наркоманией в стадии ремиссии наладить адекватные отношения с его социальным окружением. Исследование проводилось в рамках теории терциарной социализации. Результаты исследования позволяют говорить о том, что реабилитация с помощью терциарной социализации приводит к положительной динамике в сфере межличностных отношений у наркозависимых лиц, находящихся в стадии ремиссии.

Ключевые слова: терциарная социализация, межличностные отношения, лица с наркотической зависимостью, реабилитация, динамика.

DYNAMICS OF THE INTERPERSONAL RELATIONS OF PERSONS WITH DRUG ADDICTION IN THE COURSE OF TERTIARY SOCIALIZATION

Z. Asylova, A. Gryaznov, E. Cheverikina

Abstract. Relevance of results of research is caused by the fact that in most cases widespread drug treatment of patients with drug addiction doesn't lead to long remission and return to normal healthy life. One of the most important conditions of effective rehabilitation – to help the patient with drug addiction with a stage of remission to improve the adequate relations with his social environment. Research was conducted within the theory of tertiary socialization. Results of research allow to say that rehabilitation by means of tertiary socialisation leads to positive dynamics in the sphere of the interpersonal relations at the drug-addicted persons who are in a remission stage.

Keywords: tertiary socialization, interpersonal relations, persons with drug addiction, rehabilitation, dynamics.

Актуальность исследования определяется тем, что роль социальной реабилитации как фундаментального инструмента реализации государственной антинаркотической политики была закреплена на заседании президиума Государственного совета Российской Федерации 17 июня текущего года. Президент Российской Федерации отметил, что проблему освобождения людей от наркотической зависимости исключительно медицинскими мерами не решить. Нужна последующая реабилитация, возвращение к нормальной жизни [4].

Как отметила Председатель Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации Валентина Матвиенко на заседании Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации под руководством председателя Государственного антинаркотического комитета, директора ФСКН России Виктора Иванова 30 июня 2015 года, в России более 7 миллионов человек употребляют наркотики. 2 миллиона – делают это регулярно. Причем подавляющее большинство – молодые люди в возрасте от 15 до 35 лет. Участились и

случаи приобщения к наркотическим веществам детей 10 – 12 лет. Это особенно тревожная тенденция [5].

Для эффективной реабилитации важно помочь больному наркоманией в стадии ремиссии наладить адекватные отношения с его социальным окружением. Специфика общения, деятельности, отношений и условий существования людей, страдающих наркоманией, определяют образ жизни их специфической социальной группы. Наркомания и связанные с ней изменения в системе отношений личности определяют специфический образ жизни наркоманов, тем самым оказывая влияние на личность [1].

Под терциарной социализацией наркозависимых личностей мы понимаем процесс, в результате которого происходят: уход из специфической социальной группы наркоманов, возвращение личности в нормальную социальную среду, приобретение или восстановление социального статуса, который был утрачен, введение в свою личностную систему тех норм и шаблонов поведения, которые приняты в обществе,

возвращение к здоровому образу жизни. Основной отправной точкой терциарной социализации лиц, зависимых от наркотиков, является мотивация на изменение поведения и продвижение в сторону выздоровления, а также профилактику рецидивов [2].

Проведенное исследование позволило выделить те особенности межличностных отношений лиц с наркотической зависимостью, которые изменяются в процессе их терциарной социализации после лечения в наркологическом диспансере.

Экспериментальную группу составили 32 человека в возрасте от 20 до 47 лет, из них 10 женщин и 22 мужчины, страдающих наркоманией, проходящих реабилитацию средствами терциарной социализации после лечения в наркологическом диспансере, находящиеся в состоянии ремиссии.

Таблица 1. - Динамика отношений наркозависимых друг с другом после реабилитации в процессе терциарной социализации (% от количества испытуемых)

	Значимость снизилась	Значимость повысилась	Значимость не изменилась
Созвучие	37,5%	50,0%	12,5%
Содействие-противодействие	50,0%	50,0%	0,0%
Бумеранг	46,9%	40,6%	12,5%
Дефицит	34,5%	34,5%	25,0%
Эмоциональное эхо	46,9%	31,2%	21,9%
Удовлетворенность	25,0%	40,6%	34,4%

Таблица 2. - Корреляционные связи механизмов межличностных отношений наркозависимых в своей специфической социальной группе до реабилитации

	Созвучие	Содействие – противодействие	Бумеранг	Дефицит	Эмоциональное эхо	Удовлетворенность
Созвучие	1					
Содействие – противодействие	0,932**	1				
Бумеранг	0,905**	0,915**	1			
Дефицит	0,863**	0,889**	0,861**	1		
Эмоциональное эхо	0,865**	0,895**	0,855**	0,818**	1	
Удовлетворенность	0,530**	0,582**	0,563**	0,599**	0,463**	1

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Как видно из таблицы, у лиц с наркотической зависимостью до реабилитации удовлетворенность общением в своей специфической социальной группе тесно связана с проявлением всех механизмов межличностных отношений. То есть можно говорить о том, что до реабилитации наркозависимые получают удовлетворение от

Динамика межличностных отношений у наркозависимых лиц в процессе реабилитации средствами терциарной социализации изучалась с помощью методики изучения механизмов межличностных отношений, разработанной Грязновым А.Н. и Роговым М.Г. на основании механизмов межличностных отношений, выделенных Шакуровым Р.Х. [3].

Результаты изучения изменения отношений лиц с наркотической зависимостью друг с другом в процессе реабилитации в процентном соотношении представлены в таблице 1.

Корреляционный анализ полученных данных (таблица 2) показал, что до реабилитации у лиц с наркотической зависимостью все механизмы формирования отношений с такими же больными наркоманией, как и они, тесно связаны друг с другом.

межличностного общения друг с другом, им комфортно в своей специфической среде в том случае, если они ощущают эмоциональное сближение на основе схожести мыслей, переживаний оценок, позиций, что порождает чувство родства, близости, специфической формы симпатий, ощущают эмоциональное

ответное отношение со стороны своих друзей-наркоманов.

Корреляционный анализ связи механизмов межличностных отношений лиц с

наркотической зависимостью в своей специфической социальной группе после реабилитации представлен в таблице 3.

Таблица 3. - Корреляционные связи механизмов межличностных отношений наркозависимых в своей специфической социальной группе до реабилитации

	Созвучие	Содействие – противодействие	Бумеранг	Дефицит	Эмоциональное эхо	Удовлетворенность
Созвучие	1					
Содействие – противодействие	0,894**	1				
Бумеранг	0,852**	0,744**	1			
Дефицит	0,767**	0,756**	0,738**	1		
Эмоциональное эхо	0,867**	0,822**	0,846**	0,739**	1	
Удовлетворенность	0,269	0,249	0,439*	0,476**	0,409*	1

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Как видно из таблицы, после реабилитации удовлетворение от общения внутри своей специфической социальной группы наркозависимые получают в основном только в связи с проявлением механизма дефицита, то есть оценивая своих друзей-наркоманов с позиции социально значимых, но относительно редких качеств, являющихся дефицитным в данной социальной группе или обществе. Когда в своем окружении среди наркозависимых они обнаруживают людей, обладающих, помимо качеств, присущих всем наркоманам, социально одобряемыми личностными качествами, «бывшие» наркоманы (прошедшие реабилитацию)

общаются с ними с позиции этих качеств, помогая им проявиться сильнее, стать устойчивыми, что может в дальнейшем помочь такому человеку отказаться от употребления наркотиков.

Корреляционный анализ механизмов отношений наркозависимых лиц со здоровыми людьми до начала реабилитации средствами терциарной социализации представлен в таблице 4.

Как видно из таблицы, механизм межличностных отношений дефицит у наркозависимых до реабилитации не имеет связей с другими механизмами, а все другие механизмы связаны между собой.

Таблица 4. - Корреляционные связи механизмов межличностных отношений наркозависимых с людьми, не имеющими наркотической зависимости, до реабилитации

	Созвучие	Содействие – противодействие	Бумеранг	Дефицит	Эмоциональное эхо	Удовлетворенность
Созвучие	1					
Содействие – противодействие	0,737**	1				
Бумеранг	0,646**	0,700**	1			
Дефицит	0,050	0,169	0,197	1		
Эмоциональное эхо	0,647**	0,691**	0,680**	0,073	1	
Удовлетворенность	0,542**	0,614**	0,664**	0,203	0,567**	1

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Следовательно, лица с наркотической зависимостью до реабилитации не оценивают других людей, не относящихся к специфической социальной группе наркозависимых, с позиции социально значимых, но относительно редких качеств, являющихся дефицитным в данной социальной группе или обществе. Их удовлетворенность общением с людьми, не

являющимися наркоманами, зависит от того, насколько люди готовы им помогать, понимать их, быть с ними эмоционально близкими.

Корреляционный анализ механизмов отношений наркозависимых лиц со здоровыми людьми после реабилитации средствами терциарной социализации представлен в таблице 5.

Таблица 5. - Корреляционные связи механизмов межличностных отношений наркозависимых с людьми, не имеющими наркотической зависимости, после реабилитации

	Созвучие	Содействие – противодействие	Бумеранг	Дефицит	Эмоциональное эхо	Удовлетворенность
Созвучие	1					
Содействие – противодействие	0,422*	1				
Бумеранг	0,404*	0,382*	1			
Дефицит	0,108	0,256	0,017	1		
Эмоциональное эхо	0,420*	0,231	0,471**	0,322	1	
Удовлетворенность	0,572**	0,406*	0,287	0,335	0,425*	1

** Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

* Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Как видно из таблицы, дефицит как механизм общения и после реабилитации не стал важным для лиц с наркотической зависимостью в их взаимоотношениях с людьми, не подверженными наркотической зависимости. Но в целом наблюдается уменьшение количества и ослабление связей механизмов межличностного общения между собой.

Удовлетворенность общением с людьми, не зависимыми от наркотиков, у наркозависимых лиц сильно связана с наличием такого механизма, как созвучие, то есть с процессом эмоционального сближения на основе тождественности, похожести мыслей, переживаний оценок, позиций, что порождает чувство родства, близости, специфической формы симпатий. Они начинают сильнее ассоциировать себя со здоровыми людьми, не употребляющими наркотики, им становится приятно общаться с ними на равных.

Следовательно, результаты исследования говорят о том, что в процессе терциарной социализации у наркозависимых наблюдается позитивная динамика в сфере межличностных отношений. Восприятие отношения к ним со стороны здоровых людей становится более реалистичным, повышается значимость эмоционального отношения со стороны

здоровых людей, их искренности и понимания, а также готовности прийти на помощь.

Отношения с людьми, не зависимыми от наркотиков, у наркозависимых лиц после реабилитации становятся процессом эмоционального сближения на основе тождественности, похожести мыслей, переживаний оценок, позиций, что порождает чувство родства, близости, специфической формы симпатий. Они начинают сильнее ассоциировать себя со здоровыми людьми, не употребляющими наркотики, им становится приятно общаться с ними на равных.

В своей специфической социальной группе лица с наркотической зависимостью после реабилитации стали оценивать своих друзей-наркоманов с позиции социально значимых, но являющихся дефицитным в данной социальной группе. Когда в своем окружении среди наркозависимых они обнаруживают людей, обладающих, помимо качеств, присущих всем наркоманам, социально одобряемыми личностными качествами, «бывшие» наркоманы (прошедшие реабилитацию) общаются с ними с позиции этих качеств, помогая им проявиться сильнее, стать устойчивыми, что может в дальнейшем помочь такому человеку отказаться от употребления наркотиков.

Литература:

1. Асыллова З.Р., Грязнов А.Н. Динамика ценностных ориентаций и личностных особенностей больных наркоманией в процессе терциарной социализации. – Казань. - 2011. – 205 с.
2. Асыллова З.Р. Динамика ценностных ориентаций и личностных особенностей у лиц, страдающих наркоманией в процессе терциарной социализации // Казанский педагогический журнал. – Казань. - 2012. - № 5. - С. 9-14.
3. Грязнов А.Н. Терциарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: Дис ... док. психол. наук / А.Н. Грязнов. - Ярославль, 2008. – 410 с.

4. Иванов В.П. Выступление председателя Государственного антинаркотического комитета, директора ФСКН России В.П. Иванова на XVI Съезде психиатров России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fskn.gov.ru/includes/periodics/speeches_fskn/2015/0924/121139872/detail.shtml
5. Матвиенко В.И. Выступление Председателя Совета Федерации В.И. Матвиенко на расширенном заседании Государственного антинаркотического комитета / [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fskn.gov.ru/pages/main/prevent/13250/38476/print.shtml>

Сведения об авторах:

Асыллова Зульфия Ринатовна (г. Казань, Россия), преподаватель психологии, ЧОУ ВПО «ИСГЗ» (Институт социальных и гуманитарных знаний), e-mail: zulfiyaas@mail.ru

Грязнов Алексей Николаевич (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования.

Чеверикина Елена Александровна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГНУ «ИПП ПО» РАО.

Data about the authors:

Z. Asylova (Kazan, Russia), lecturer of psychology, Institute of Social Sciences and Humanities, e-mail: zulfiyaas@mail.ru

A. Gryaznov (Kazan, Russia), doctor of psychological sciences, lead research officer of Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Russian Academy of Education.

E. Cheverikina (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, senior research officer of Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of Russian Academy of Education.



УДК 159.9

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В.В. Шутова, Н.В. Шутова, О.А. Ходыкина

Аннотация. В статье представлено эмпирическое исследование эмоциональных проявлений студентов – будущих учителей. Показано, что для значительной части студентов характерен высокий уровень тревожности, агрессивности, импульсивности. В статье проводится анализ эмоциональной устойчивости как личностного образования, в котором интегрируются эмоциональные, волевые, нравственные, интеллектуальные компоненты психической деятельности. Аргументируется, что эмоциональная устойчивость является важным показателем профессиональной зрелости.

Ключевые слова: профессиональная зрелость, эмоциональная устойчивость, тревожность, агрессивность, импульсивность.

DIAGNOSTICS OF EMOTIONAL EXPRESSIONS OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

V. Shutova, N. Shutova, O. Khodykina

Abstract. The article presents the empirical study of emotional expression of students - future teachers. It is shown that a considerable part of students is characterized by a high level of anxiety, aggression, impulsivity. The article analyzes emotional stability as personal education that integrates emotional, volitional, moral, intellectual components of mental activity. It is proved that emotional stability is an important indicator of professional maturity.

Keywords: professional maturity, emotional stability, anxiety, aggression, impulsivity.

Значимым показателем зрелости педагога многие авторы называют эмоциональную устойчивость, под которой подразумевают способность индивида противостоять эмоциональным раздражителям, отрицательно влияющим на протекание деятельности [1, с. 9]. Ряд авторов рассматривает эмоциональную устойчивость как сложное качество личности, характеризующееся сочетанием эмоциональных, волевых, нравственных, интеллектуальных компонентов психической деятельности, способствующих успешному решению сложных задач в напряженной эмоциональной обстановке [3, с. 87].

Эмоциональная устойчивость в условиях напряженной деятельности опосредуется целостным процессом саморегуляции в единстве рациональных, эмоциональных и телесных проявлений. Психологические основы саморегуляции эмоционального состояния включают в себя управление как познавательными процессами, так и личностью: поведением, эмоциями и действиями. Развитие умения управлять собственными состояниями, овладеть приемами и способами эмоциональной регуляции являются важным аспектом психологической подготовки будущих педагогов [2, с. 172].

По мнению ряда авторов, в студенческом возрасте может наблюдаться невысокая сознательная регуляция собственного поведения,

что порой проявляется в излишней агрессивности, развязности, склонности к риску и авантюрам, неумению предсказывать и отвечать за свои поступки.

В экспериментальном исследовании приняли участие 142 студента первого курса очной формы обучения Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, обучающихся на психолого-педагогическом факультете, факультете естественных, математических и компьютерных наук, факультете гуманитарных наук по направлению «Педагогическое образование». Диагностика эмоциональных проявлений включала изучение тревожности, агрессивности, импульсивности у студентов. Обратимся к полученным результатам.

Проявление тревожности у студентов мы изучали с помощью теста тревожности Ч.Д. Спилбергера. На рис. 1 представлены результаты распределения студентов по уровням тревожности. Полученные результаты свидетельствуют, что значительный процент студентов имеют высокий уровень ситуативной (32%) и личностной (28%) тревожности. Это указывает, что испытуемые имеют тенденцию переживать нейтральную ситуацию как угрожающую, что создает угрозу их психическому здоровью и способствует развитию предневротических состояний.

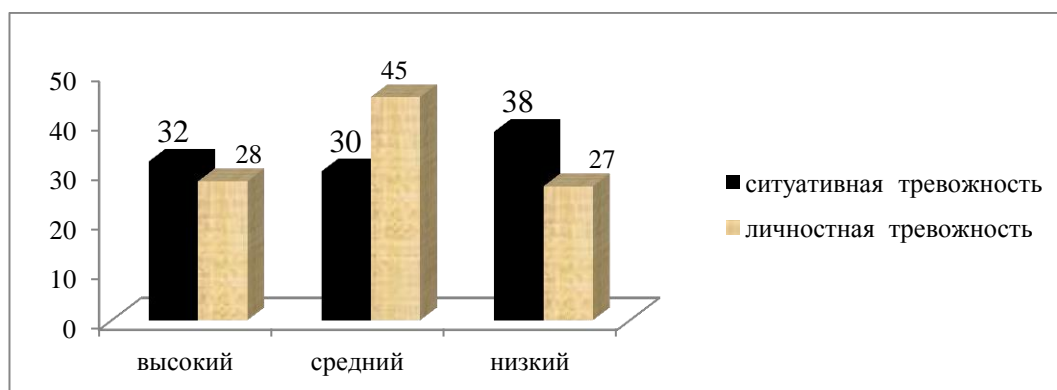


Рисунок 1. - Распределение студентов по уровням тревожности в %

В свою очередь, неустойчивость поведения и самоконтроля студентов может отрицательно влиять на продуктивность и результаты их учебной деятельности.

Средний (адаптивный) уровень ситуативной и личностной тревожности был выявлен у 30% и 45% испытуемых. Студенты с адаптивным уровнем тревожности способны понять свое психическое состояние. Проявление тревожности не нарушает их адаптивного функционирования, а мобилизует потенциальные возможности на выполнение деятельности. Низкий уровень ситуативной и личностной тревожности был зафиксирован у 38% и 27% испытуемых. Такая

нечувствительность, возможно, носит компенсаторный характер, при котором личность отгораживается от неприятных переживаний. Это ведет к тому, что эмоциональное спокойствие достигается ценой неадекватного отношения к действительности, что может отрицательно сказываться на взаимоотношениях с окружающими и, в целом, препятствовать полноценному функционированию личности.

Особенности проявления агрессии у студентов мы изучали с помощью опросника агрессивности Л.Г. Погребут. Обратимся к полученным результатам.

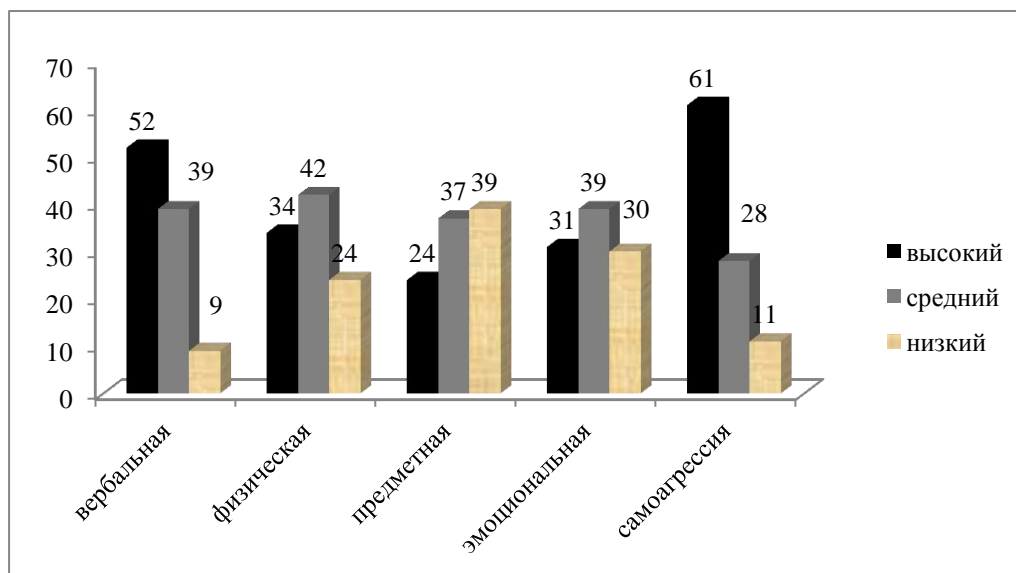


Рисунок 2. - Распределение испытуемых по уровням агрессивности в %

Анализ полученных результатов показывает, что более половины испытуемых имеют высокий уровень вербальной агрессии, проявляющийся в словесных оскорблениях по отношению к другому. У 34% испытуемых был зафиксирован высокий уровень

физической агрессии, проявляющийся в применении физической силы. Высокий уровень предметной агрессии был выявлен у 24% студентов, проявляющийся в агрессии к окружающим предметам.

Высокий уровень эмоциональной агрессии, проявляющийся в эмоциональном отчуждении, подозрительности, недоброжелательности по отношению к окружающим был выявлен у 31% испытуемых. Более 61% испытуемых изучаемой выборки имеют высокий уровень самоагрессии, проявляющийся в отсутствии согласия с собой, ослаблении механизмов психологической защиты, беззащитности в агрессивной среде.

В целом, можно констатировать, что низкая степень агрессивности и высокая степень адаптированности отсутствует у испытуемых изучаемой выборки. Подавляющее большинство испытуемых (80%) имеет средний уровень агрессивности и адаптированности. Высокую степень агрессивности и низкие адаптационные возможности имеют 20% испытуемых.

Проявление импульсивности у студентов мы изучали с помощью опросника на определение импульсивности В.А. Лосенкова. Обратимся к полученным результатам.

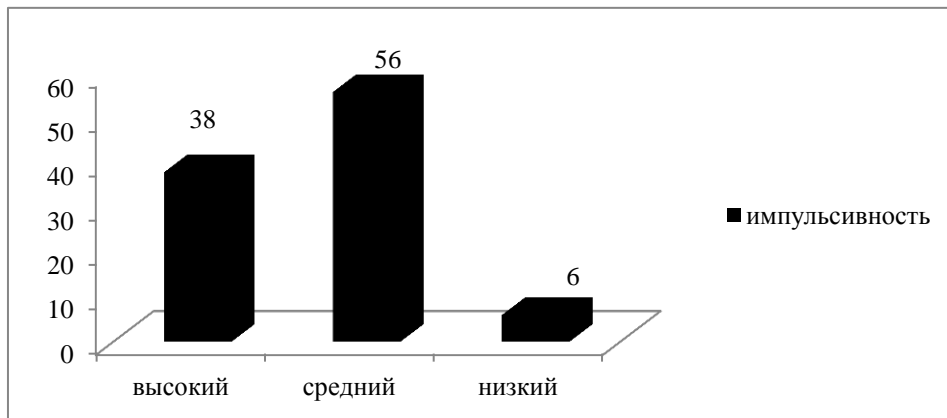


Рисунок 3. - Распределение студентов по уровням проявления импульсивности в %

Полученные результаты свидетельствуют, что 38% испытуемых имеют высокий уровень импульсивности, проявляющейся в склонности действовать без достаточного сознательного контроля, под влиянием внешних обстоятельств или в силу эмоциональных переживаний. Наиболее массовым для испытуемых (56%) является средний уровень импульсивности. Лишь 6% студентов

изучаемой выборки показали низкий уровень импульсивности.

Преодоление выявленных негативных тенденций требует разработки теоретических, организационно-технологических и содержательных основ психологической подготовки будущих педагогов, направленной на оптимизацию их эмоционально-личностного потенциала.

Литература:

1. Баландин М.М. Условия формирования психологической устойчивости старшеклассников: Автореферат дис. канд. психол. наук: 19. 00. 07. - Москва. - 2003. - 16 с.
2. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности. - Москва: ПЕР СЭ, 2005. - 352 с.
3. Чебыкин А.Я. Проблема эмоциональной устойчивости: Монография // Южноукр. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Одесса, 1995. - 195 с.
4. Шутова Н.В., Белянкина Т.С., Чевачина А.В. К проблеме эмоциональной насыщенности учебной

5. Шабанова Т.Л., Шабанова К.В. Модель исследования эмоциональной компетентности у студентов-педагогов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - №4. Режим доступа: www.science-education.ru/127-21180
5. Шабанова Т.Л., Шабанова К.В. Модель исследования эмоциональной компетентности у студентов-педагогов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. - 2015. - № 1. Режим доступа: www.science-education.ru/125-20019

Сведения об авторах:

Шутова Влада Вадимовна (г. Нижний Новгород, Россия) старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина

Шутова Наталья Вадимовна (г. Нижний Новгород, Россия) доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры классической и практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина

Ходыкина Ольга Александровна (г. Нижний Новгород, Россия) аспирант кафедры классической и практической психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, e-mail: hod@nntu.nnov.ru

Data about the authors:

V. Shutova (Nizhny Novgorod, Russia) senior lecturer at Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics of Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin

N. Shutova (Nizhny Novgorod, Russia), doctor in Psychology, Professor, Professor of Department of Classical and Practical Psychology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin

O. Khodykina (Nizhny Novgorod, Russia), postgraduate student of Department of Classical and Practical Psychology of Nizhny Novgorod State Pedagogical University n.a. K. Minin, , e-mail: hod@nntu.nnov.ru



УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМПАТИИ У СТУДЕНТОВ

С.Н. Никишов, И.С. Осипова

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению феномена эмпатии как свойства личности, необходимого для успешного общения и взаимодействия. Приводятся результаты эмпирического исследования особенностей эмпатии и эмоционального интеллекта у студентов гуманитарных и инженерных специальностей, представлена связь эмпатии и альтруистических тенденций личности. Авторы подчеркивают необходимость повышения уровня эмпатии у студентов и дают рекомендации для преподавателей психологических дисциплин.

Ключевые слова: межличностное познание, развитие, студенты, эмпатия, эмоциональный интеллект.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE STUDENT'S EMPATHY

S. Nikishov, I. Osipova

Abstract. The article is devoted to the research of the empathy phenomenon as the personality characteristic which is necessary for successful communication and interaction. The empirical study results of the characteristic of empathy, emotional intelligence of the humanities students and engineering students, relationship of empathy and altruistic tendencies are given in the scientific work. The authors emphasize the relevance to improve the level of empathy among students and adduce recommendations for teachers of psychological disciplines.

Keywords: interpersonal cognition, developmental growth, students, empathy, emotional intelligence.

Одной из важных проблем современного общества является проблема гуманизации отношений человека с окружающими людьми. Особую актуальность приобретает процесс утверждения новых ценностей, главной из которых является формирование и развитие духовной культуры личности. Неотъемлемой частью данного вида культуры является эмоциональная зрелость, способность к сопереживанию, умение понимать и принимать другого. Ключевым условием данного процесса является эмпатия. Психологи сегодня много говорят о проблеме развития и формирования эмпатийной личности, отличающейся гибкостью в общении, позитивным мышлением, способностью к децентрации и альтруистическому поведению.

Эмпатия, как отмечают отечественные психологи Е.В. Зинченко и И.М. Юсупов, это проникновение, вчувствование в переживания другого человека или группы людей, осознание и понимание специфических особенностей его (их) эмоционального состояния [3]. В психологии можно выделить различные подходы к пониманию эмпатии. Одним из них является рассмотрение эмпатии как свойства личности, необходимого для успешного общения и взаимодействия. Ю.А. Менджерицкая отмечает, что такое свойство личности, как эмпатия, включает следующие способности: 1) способность к эмоциональному реагированию и отклику на переживания другого человека; 2)

способность к пониманию и распознаванию состояния партнера по общению; 3) способность к выбору и использованию адекватных способов и приемов взаимодействия, проявляющихся в альтруистическом поведении по отношению к другим людям [6].

Многие отечественные исследователи рассматривают эмпатическую способность как один из компонентов коммуникативной компетентности участников межличностного общения. Так Ю.Н. Емельянов определяет эмпатию как основу социального интеллекта [2], Д.В. Люсин, М.А. Манойлова рассматривают эмпатию как компонент эмоционального интеллекта [4; 5]. Ю.Б. Гиппенрейтер, Т.Д. Карягина, Е.Н. Козлова видят в эмпатии компонент конгруэнтности, что представляет собой «в первую очередь, способность человека приходить в контакт с собственными чувствами и способность их искренне выразить» [1, с. 63]. Говоря об эмпатии, психологи также видят в ней истоки морального развития личности.

Эмпатические способности, таким образом, важны для продуктивного межличностного общения и взаимопонимания. Между тем, развитие эмпатии у современных молодых людей остается на невысоком уровне. Это подтверждают и данные проведенного нами исследования, в котором приняли участие 60 студентов гуманитарных и инженерных специальностей и направлений подготовки в возрасте от 18 до 21 года (30 юношей и 30

девушек). Результаты позволили нам сделать следующие выводы:

а) большинство респондентов проявляют в собственной жизнедеятельности нормальный уровень эмпатийных тенденций (по методике исследования уровня эмпатийных тенденций И.М. Юсупова), т.е. можно говорить о том, что они умеют контролировать собственные эмоции, тактичны в общении, но между тем могут испытывать трудности в составлении прогнозов, касающихся развития отношений между людьми. Полученные данные подтверждаются выводами других отечественных исследователей. Так, например, Е.П. Пескова с соавторами отмечает, что у современных юношей и девушек фиксируется невысокий уровень эмпатии, что приводит их к трудностям в установлении контактов, в понимании эмоций других людей [9];

б) студенты гуманитарных специальностей и направлений подготовки имеют в целом более высокий уровень развития эмпатии, чем студенты инженерных специальностей и направлений подготовки ($U=305,5$; $r=0,048$). Данный факт еще раз свидетельствует о ценности и необходимости гуманитарного образования в процессе подготовки специалистов;

в) уровень эмоционального интеллекта (по методике диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой) студентов можно охарактеризовать как средний. Между тем, низкие показатели по шкале «Осознание своих чувств и эмоций» имеют 20% респондентов, по шкале «Управление чувствами и эмоциями других людей» – 25% респондентов, по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей» – 35% респондентов;

г) альтруистические тенденции (методика, направленная на изучение уровня выраженности альтруистических и эгоистических тенденций в

модификации О.Ф. Потемкиной) были зафиксированы только у 45% респондентов. Данные корреляционного исследования позволяют говорить о том, что чем выше уровень выраженности альтруистической тенденции, тем выше уровень эмпатии ($r=0,5$, $p=0,01$).

Полученные результаты свидетельствуют о важности и необходимости развития эмпатических способностей. В процессе формирования компетенций у студентов в период обучения в вузе важно уделять особое внимание развитию эмпатии. Преподавателям гуманитарных дисциплин, особенно преподавателям психологических дисциплин, в процессе обучения можно рекомендовать:

1) соблюдать условие подлинно гуманистического отношения в процессе взаимодействия со студенческой аудиторией;

2) использовать на практических занятиях потенциал художественных произведений (вычитывание из текстов различных психологических феноменов) [8], художественных фильмов (анализ художественных фильмов с последующим написанием эссе), игровые методы (например, «Самый рассеянный (ластик)», «К.У.Б.О.У» или «Узнай по рукам», «Танец с листком» и др.), тренинговые процедуры [7], интерактивные занятия;

3) с целью самопознания и саморазвития при изучении тем «Эмоции и чувства», «Общение» применять в работе со студентами психодиагностические методики, нацеленные на измерение уровня эмпатийных тенденций; использовать материалы методики Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v.2.0).

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягина Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтности эмпатии // Вопросы психологии. - 1993. - № 4. - С. 61–68.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1985. - 165 с.
3. Зинченко Е.В., Юсупов И.М. Эмпатия // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ.ред. А.А. Бодалева. - М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. - С. 150–151.
4. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. - М.:

Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - С. 29–36.
5. Манойлова М.Е. Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта. Режим доступа: <http://my-training.ru/?p=3531>.
6. Менджерцкая Ю.А. Особенности эмпатии у субъектов затрудненного общения // Психологический вестник, 1998. - № 3. - С. 240–252.
7. Никишов С.Н. Тренинг как эффективная форма подготовки сотрудников организации // Вестник Мордовского университета. Серия «Психологические науки». - №2. - 2011. - С. 105–107.

8. Осипова И.С., Егоров В.С. Особенности эмоционального интеллекта школьников и студентов разных профессиональных типов // Вестник Мордовского университета. Серия «Психологические науки». - №2. - 2011. - С. 66–68.

9. Пескова Е.П., Алексеева Т.В., Коваль В.В. Проявление эмпатийных способностей в юношеском возрасте // Мир науки, культуры, образования. - 2013.- № 4(41). - С. 113–115.

Сведения об авторах:

Никишов Сергей Николаевич (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева

Осипова Ирина Станиславовна (г. Саранск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», e-mail: isosipova@yandex.ru

Data about the authors:

S. Nikishov (Saransk, Russia), candidate of psychological sciences, docent, Department of Psychology, N.P. Ogarev Mordovia State University.

I. Osipova (Saransk, Russia), candidate of psychological sciences, docent, Department of Psychology, N.P. Ogarev Mordovia State University, e-mail: isosipova@yandex.ru



УДК 159

ДЕСТРУКТИВНЫЕ КОПИНГ-РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Т.М. Попова

Аннотация. Рассматриваются подходы к изучению копинг-поведения как стратегии совладания со стрессом. В качестве копинг-ресурсов представлены особенности направленности и типы реакций подростков в условиях фрустрации на основе проективной методики С. Розенцвейга. Представлены результаты исследования фрустрационных копинг-реакций у девиантных и недевиантных подростков. Представлен сравнительный анализ деструктивных типов реакций подросткового онтогенеза и дизонтогенеза. Деструктивные копинг-ресурсы рассматриваются в качестве фактора риска формирования девиантного поведения у подростков с отклонениями развития.

Ключевые слова: копинг-ресурсы, копинг-поведение, тип реакции на фрустрацию, девиантное поведение, подростки, ограниченные возможности здоровья.

DESTRUCTIVE COPING RESOURCES AS A RISK FACTOR OF DEVIANT BEHAVIOR OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES

T. Popova

Abstract. The author examines approaches to the study of coping behavior as a strategy of coping with stress. The coping resources are particular orientations and types of reactions of teenagers in conditions of frustration on the basis of projective techniques of S. Rosenzweig. The author presents the results of a study of frustration of coping responses of deviant and normal adolescents. The comparative analysis of destructive types of reactions teenage ontogenesis and dysontogenesis. Destructive coping resources are considered to be a risk factor for the formation of deviant behavior of adolescents with developmental disorders.

Keywords: coping resources, coping behavior, type of reaction to frustration, deviant behavior, adolescents, disabilities.

Проблема копинг-поведения стала предметом активного изучения в американской психологии в 60-е годы 20 века. Понятие «coping» использовалось зарубежными психологами для объяснения особенностей поведения индивида в ситуациях стресса и фрустрации. Анализ зарубежных и отечественных работ таких авторов, как: Б.Д. Карвасарский, Л.И. Вассерман, А. Биллингс, Р. Лазарус, Н. Хаан, С. Фолкман, позволяет выделить несколько подходов к объяснению понятия «копинг». Первый подход представлен неопсихоаналитиками, которые рассматривают копинг-процессы как эго-процессы, способствующие продуктивной адаптации личности в условиях стресса. В случае неспособности человека к конструктивному разрешению проблемы вступают в действие защитные механизмы, реализуя пассивную адаптацию.

Представители второго подхода А. Биллингс и Р. Моос определяют копинг как совокупность качеств личности, которые обеспечивают относительно постоянные варианты реагирования в стрессовых ситуациях [6].

Сторонники третьего подхода С. Фолкман и Р. Лазарус представляют копинг как динамический процесс, результат которого обусловлен когнитивной оценкой стрессовой ситуации, субъективными переживаниями личности, а также ее стрессоустойчивостью. Авторы рассматривают «копинг» как деятельность личности по поддержанию баланса между требованиями среды и соответствующим данным требованиям ресурсами. Взаимодействие личности и среды регулируется двумя ведущими процессами: когнитивной оценкой и копинг-поведением. Выделяют два вида копинг-поведения: активное и пассивное. Активное копинг-поведение направлено на уменьшение или устранение интенсивности стрессорного фактора, изменение стрессовой связи с собственной физической или социальной средой. Поведение, направленное на интрапсихические способы преодоления стресса, обеспечивается защитными механизмами для совладания с эмоциональным возбуждением, и является пассивным копинг-поведением [5].

Копинг-поведение реализуется на основе копинг-ресурсов с помощью копинг-стратегий. Копинг-ресурсы – это совокупность черт

личности и характеристик социальной среды, позволяющих осуществлять оптимальную адаптацию в ситуациях стресса. Копинг-стратегии – актуальные ответы личности на воспринимаемый стресс.

Копинг-ресурсы являются относительно стабильными характеристиками личности и среды (эмпатия, высокая фрустрационная толерантность, адекватная самооценка и т.д.), и эффективностью развития подобных ресурсов определяется успешность адаптации подростка к жизненным стрессам. Слабое развитие копинг-ресурсов приводит к формированию пассивного копинг-поведения, социальной дезадаптации личности [5].

Среди возрастных групп подростки наиболее интолерантны к негативным социально-стрессовым воздействиям, что обусловлено незрелостью и неустойчивостью их стратегий адаптации. Вследствие этого в пубертатный период нередко развивается девиантное поведение, особенно актуализирующееся в ситуациях затрудненности удовлетворения социально значимых потребностей личности.

Ориентация на изучение особенностей копинг-ресурсов подростков с девиантным поведением привела к необходимости использования проективного теста изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга [4]. Методика направлена на исследование реакций в ситуации неудачи и способов разрешения ситуации, которая препятствует удовлетворению потребностей личности.

По направлению реакции ответы подразделяются на: 1) экстрапунитивные – реакция направлена на внешнее социальное окружение, подчеркивается степень фрустрации, вину за создание фрустрирующей ситуации испытуемый возлагает на окружающих; 2) интропунитивные – ответственность и вину за создание фрустрирующей ситуации испытуемый берет на себя; 3) импунитивные – испытуемый рассматривает ситуацию как малозначущую или надеется, что все разрешится «со временем», обвинение себя или окружения отсутствует.

По типу реакции делятся на: 1) препятственно-доминантные, тип реакции «с фиксацией на препятствии»; 2) самозащитные, тип реакции «с фиксацией на самозащите»; 3) необходимо – упорствующие, тип реакции «с фиксацией на удовлетворение потребностей» [4].

В исследовании участвовали подростки с признаками девиантного поведения (алкогольная зависимость) и подростки без аддиктивного поведения (по 35 испытуемых в экспериментальной и контрольной группах).

Распределение ответов испытуемых по шкалам теста С. Розенцвейга, позволяет отметить, что у подростков экспериментальной группы в ситуациях стресса и фрустрации преобладают реакции самозащитного типа (50%). У испытуемых не склонных к девиациям доминируют реакции упорствующего типа (42%), которые свидетельствуют о стремлении подростков к самостоятельному разрешению конфликта и поиску конструктивного решения. Доминантный тип поведенческих реакций в ситуациях конфликта и стресса чаще представлен в ответах подростков контрольной группы (30%). У девиантных подростков указанных тип реакций составляет 21%. Проявление доминантных реакций у недевиантных подростков свидетельствует об их самостоятельности и целеустремленности в преодолении препятствий и разрешении проблем [3].

Сравнивая особенности поведенческих реакций подростков в ситуациях фрустрации по показателю направленности реакций, следует отметить, что у недевиантных подростков доминируют интропунитивные реакции (41%), когда испытуемый принимает на себя ответственность за создание неблагоприятной ситуации и стремится самостоятельно найти решение. Для подростков экспериментальной группы в условиях фрустрации характерны экстрапунитивные реакции (55%), которые направлены на обвинение окружающих или внешней причины фрустрации. Импунитивная направленность реакции предполагает разрешение конфликта путем смягчения остроты ситуации, ее нивелирования. Подобная тенденция чаще наблюдается в поведении подростков контрольной группы (31% ответов); у подростков с алкогольной девиацией данный показатель достигает 20%.

Изучение особенностей фрустрационных реакций подростков с нарушением интеллекта, предпринятое Ч.Б. Колижаевой, показало преобладание у умственно отсталых школьников реакций экстрапунитивной направленности (51% ответов у 50 испытуемых). В основном это обвинительные реакции с требованием от других удовлетворения своей потребности. Как отмечает автор, интропунитивные реакции у испытуемых наблюдаются в ситуациях общения с взрослыми (34% ответов), они указывают на желание подростков оправдаться, заслужить доверие, поощрение. В ответах содержится явное или скрытое признание своей вины, но обязательно присутствует ссылка на смягчающие обстоятельства. Доля реакций

импунитивной направленности незначительна (15 % ответов). Умственно отсталые подростки принимают ситуацию как бесконфликтную. В ответах выражается надежда, что естественный ход событий сам собой приведет к разрешению ситуации. Анализ типов реакций на фрустрирующую ситуацию позволяет отметить, что основной формой поведения у школьников с нарушением интеллекта является реакция «с фиксацией на самозащите» (54% ответов). По интерпретации Ч.Б. Колижаевой школьники стараются защитить свое «Я», нивелируя чувство вины всевозможными оправданиями [4, 120 – 123]. Также для школьников с нарушением интеллекта характерна реакция «с фиксацией на удовлетворение потребностей» (40% ответов), при которой разрешение конфликтной ситуации выражается в виде ожидания помощи от других или уверенности в том, что естественный ход событий приведет к ее разрешению. Упорствующий тип реакции «с фиксацией на препятствии» представлен у испытуемых в 6% ответов, что свидетельствует о неспособности подростков с нарушением интеллекта самостоятельно разрешить конфликтную ситуацию.

Сравнительный анализ копинг-реакций в ситуациях фрустрации у девиантных подростков и подростков с нарушением интеллекта позволяет отметить аналогичные тенденции в поведении испытуемых. В исследуемых выборках преобладают экстрапунитивные реакции на фрустрацию (55% ответов у девиантных подростков и 51% – у подростков с ОВЗ), в проявлении которых отмечается низкая фрустрационная толерантность, направленность реакций обвинения и агрессивного поведения на других участников конфликта. Среди типов исследуемых реакций преобладают реакции «с фиксацией на самозащите» (50% ответов у девиантных подростков и 54% – у подростков с ОВЗ), поведение направлено на защиту своего «Я» в форме отрицания собственной вины в конфликтной ситуации или признания вины под давлением окружающих, но с оправданием своего поступка.

Фрустрационные реакции подростков в ситуации конфликта характеризуются преимущественным использованием подростками копинг-стратегии избегания жизненных проблем, отрицания вины, переадресации ответственности в конфликте на окружающих. Такие деструктивные стереотипы поведения в подростковом возрасте реализуются вследствие слабости или отсутствия конструктивных адаптивных механизмов копинга.

Анализ экспериментальных данных позволяет рассмотреть в качестве факторов риска, способствующих формированию девиаций у подростков с отклонениями развития, следующие: 1) неспособность подростков к конструктивному разрешению ситуаций фрустрации; 2) отсутствие или неэффективность копинг-ресурсов, способствующих развитию личностной предрасположенности в психологическую готовность к девиантному поведению; 3) наличие фрустрирующей (стрессовой) ситуации, влияющей на формирование и проявление этой психологической готовности.

В связи с этим психологическая готовность к девиантному поведению подростков с ОВЗ обусловлена, с одной стороны, симптомами психического дизонтогенеза, своеобразием в развитии личности, слабостью произвольного поведения и контроля над средой, с другой – деструктивными копинг-ресурсами и особенностями воспитания, препятствующими самостоятельному разрешению проблем и развитию эффективных стратегий копинга [2].

Таким образом, для психологической поддержки подростков с разными типами нарушений психического развития и профилактики формирования девиантного поведения необходимо найти способы актуализации скрытых ресурсов, потенциально сильных сторон личности, которые послужат основой формирования адекватных и эффективных копинг-стратегий в подростковом возрасте.

Литература:

1. Кожалиева Ч.Б. Образ «Я» в структуре личности умственно отсталых подростков. - Монография. – Москва. - 2013. - 144 с.
2. Попова Т.М. Деадаптация как предпосылка развития девиантного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. Екатеринбург. - 2013. - № 1(29). - С. 79-88.

3. Попова Т.М. Индивидуально-психологические предпосылки аддиктивного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Казанский педагогический журнал. - Казань. - 2015. - № 4(111). – Ч. 2. - С. 407-410.
4. Психологические тесты / Под редакцией А.А. Карелина. – Москва. - 1999. - Т.1. - С. 150-182.

5. Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotion and coping // Europ. J. Personality. - 1987. - V. 1. - P.141-169.

6. Moos R.H., Billings A. Conceptualizing and

measuring coping resources and Processes // Goldenberg L., Brezintz S. (Eds.) Handbook of stress. - N. Y.: Free Press, 1982. - P. 212-230.

Сведения об авторе:

Попова Татьяна Михайловна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психолого-педагогических основ специального образования Института специального образования и комплексной реабилитации, ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», e-mail: popova_opb@mail.ru

Data about the author:

T. Popova (Moscow, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor at Department of Psychological and Pedagogical Basics of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow State Pedagogical University, e-mail: popova_opb@mail.ru



УДК 159.9.072.43

СТРУКТУРА САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Ж.Ю. Брук, Г.В. Кухтерина

Аннотация. Самосознание в подростковом возрасте является важнейшим инструментом саморегуляции поведения и источником самостоятельности личности. В статье представлены результаты исследования самосознания подростков двух групп – оставшихся без попечения родителей и воспитывающихся в семье. Структура самосознания подростков, оставшихся без попечения родителей, отличается от сверстников, воспитывающихся в семье. У таких подростков занижена самооценка волевых качеств, моральных норм и этических правил, они предвзято относятся к себе и к окружающим людям, уверены в своей неинтересности, незначимости для других; отказываются видеть в себе положительные качества. В то же время, подростки, оставшиеся без попечения родителей, способны контролировать себя, даже если это противоречит их внутренним качествам, испытывают обостренное чувство вины по поводу своих мыслей и поступков.

Ключевые слова: структура самосознания; личность подростка, оставшегося без попечения родителей; материнская депривация; самооценка; дети-сироты; социальные сироты; подростки, воспитывающиеся в семье.

STRUCTURE OF CONSCIOUSNESS OF YOUNGSTERS DEPRIVED OF PARENTAL CARE

Zh. Bruk, G. Kuchterina

Abstract. Consciousness in adolescence is an important tool for behavior self-regulation and a source of personal autonomy. The article presents the results of a study of consciousness of two groups of youngsters: those without parental care and those raised in a family. The structure of consciousness of youngsters without parental care is different from their peers who are brought up in the family. These teens have low self-esteem will qualities, moral norms and ethical rules, they are prejudiced against yourself and the people around them, confident in their interesting, relevance to other; they refuse to see themselves as positive qualities. At the same time youngster deprived of parental care are able to control themselves, even if it is contrary to their inner qualities, they are experiencing a heightened sense of guilt about their thoughts and actions.

Keywords: structure of consciousness; identity of the teenager deprived of parental care; maternal deprivation; self-esteem; orphans; social orphans; teenagers who are brought up in a family.

Проблема сиротства детей в России сегодня не утрачивает своей актуальности. Статистика свидетельствует, что по числу сирот наша страна занимает одно из первых мест в мире: всего зарегистрировано свыше 760 тысяч детей, оставшихся без попечения родителей. Почти половина детей нашей страны находится в зоне социального риска, в России насчитывается около миллиона беспризорных детей, более 300 тысяч преступлений совершаются подростками. В сложившейся ситуации наряду с понятием «сирота», означающим потерю одного или обоих родителей, все чаще используют определение «социальная сирота» [2, 5]. Это дети, родители которых юридически не всегда лишены родительских прав, но фактически по каким-то причинам не осуществляют своих обязанностей по их воспитанию и содержанию. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, не имеют возможности получить положительный опыт семейной жизни и испытывают трудности в

создании здоровой полноценной семьи, часто повторяют судьбу своих родителей [3, 4].

Особенности развития детей, оставшихся без попечения родителей, исследовали как зарубежные авторы (Й. Лангмейера, З. Матейчек), так и отечественные ученые (А.М. Прихожан, Л.М. Шипицына, И.Л. Одногулова, В.И. Брутман, М.В. Фирсов, И.Б. Назарова, М.Г. Панкратова и др.). Однако эти исследования направлены на изучение и развитие, главным образом, либо познавательной, либо эмоциональной сферы таких детей. Целостность подхода можно обеспечить выявлением особенностей самосознания ребенка, которое является важнейшим инструментом саморегуляции поведения и источником самостоятельности личности, особенно в подростковом возрасте. Ю.Б. Гиппенрейтер определяет самосознание как образ себя и отношение к себе [1].

Проблема самосознания подростков, оставшихся без попечения родителей, на сегодняшний день, является острой и требует

подробного рассмотрения. Объектом исследования стал феномен подросткового самосознания. Предметом изучения явилась структура эмоционально-ценностного самоотношения подростков, оставшихся без попечения родителей. Цель исследования: выявление эмоционально-ценностного самоотношения подростков-воспитанников детского дома.

Гипотеза исследования: в структуре самосознания подростков, оставшихся без попечения родителей, более выражены такие эмоционально-ценностные компоненты, как ожидаемое отношение от других, самообвинение, самостоятельность и менее характерны гармоничность, самоинтерес, самоуверенность, самопринятие. Фактологической базой исследования стали: МАОУ СШ № 66 г. Тюмени, детский дом № 66 г. Тюмени и ДООЦ «Алые паруса», всего в исследовании приняло участие 50 человек в возрасте 14 – 15 лет, из них 24 мальчика и 26 девочек. В экспериментальную группу вошли подростки, оставшиеся без попечения родителей, в количестве 27 человек (16 девочек и 11 мальчиков), в контрольной группе – учащиеся 9 класса школы, воспитывающиеся в семье, в количестве 23 человек, из них 13 мальчиков и 10 девочек.

Проведенное диагностическое обследование подростков двух групп с помощью методики «Самооценка личности» Моткова О.И., позволило сравнить результаты по следующим факторам: нравственность, воля, самостоятельность и чувство реальности, креативность, гармоничность, экстраверсия и общая самооценка позитивных аспектов личности. Анализ осуществлялся с помощью метода математической статистики, U-критерия Манна-Уитни.

Статистически значимые различия в выраженности особенностей самооценки у подростков двух групп были обнаружены только по двум шкалам: нравственность и воля. Подростки, воспитывающиеся в семье, более склонны придерживаться этических правил и моральных норм, чем их сверстники, оставшиеся без попечения родителей. Это связано с тем, что подростки экспериментальной группы какое-то время находились в безнравственной среде и приняли те социальные установки, которые были специфичны для их окружения. Также это является своеобразным протестом социуму, для привлечения внимания окружающих.

Значимо низкие показатели по развитию волевых качеств у подростков, оставшихся без попечения родителей, по сравнению с их сверстниками, связано с тем, что условия воспитания вне семьи затрудняет формирование способности сознательно и целенаправленно регулировать свое поведение и деятельность, умения мобилизовать свои возможности для эффективного преодоления трудностей и препятствий.

Для определения особенностей самосознания подростков двух групп была осуществлена диагностика с помощью «Методики исследования самоотношения» (МИС) В.В. Столина, С.Р. Пантелеева по 12 факторам. Сравнительный анализ диагностических данных подростков и проверка статистически значимых различий с помощью расчета U-критерия Манна-Уитни позволяет говорить о том, что у подростков, оставшихся без попечения родителей, значительно выше показатели по таким шкалам, как саморуководство и самообвинение, и ниже по аутосимпатии, самоинтересу, отношению к другим и самопринятию.

Из этого следует, что подростки, оставшиеся без попечения родителей, склонны более негативно, предвзято относиться к себе в целом. Более низкий уровень аутосимпатии у подростков экспериментальной группы свидетельствует о враждебном настроении к себе, фиксации на своих недостатках, низкой самооценке и готовности к самообвинению. Пункты данной шкалы свидетельствуют о таких эмоциональных реакциях подростков на себя, как раздражение, презрение, издевка, вынесение самоприговоров, что обусловлено сформировавшимся чувством вины по причине отсутствия родителей. Подросток дает себе установку «Я – плохой», которая закрепляется в процессе его взросления в черту личности.

Подростки, оставшиеся без попечения родителей, в меньшей степени, чем их сверстники, воспитывающиеся в семье, интересуются своими мыслями и чувствами, не уверены в своей значимости для других, избегают общения с посторонними людьми, более закрыты для мира. Им сложнее строить планы на будущее ввиду отсутствия полноценной заботы, внимания, поддержки со стороны родителей. Такие подростки склонны чаще обвинять себя, быть постоянно недовольными собой, считают, что окружающие люди относятся к ним хуже, чем они заслуживают. Часто в обществе принято

предвзято относиться к детям-сиротам, у окружающих людей сохраняется стереотип, что воспитанники детского дома склонны к девиациям. Подростки, в свою очередь, чувствуют это и переносят в сферу своего самосознания. Они, пережившие предательство со стороны биологических родителей, не могут привязываться к людям, устанавливая с ними близкие эмоциональные связи. У подростков экспериментальной группы чаще, чем у сверстников возникают проблемы с самопринятием, они постоянно недовольны собой, не могут прощать себе слабости, не принимают в себе недостатки, отрицают негативные стороны своего характера или же переносят их очень болезненно, из-за чего может сформироваться чувство безысходности, но желания скорректировать свои негативные черты характера у них не возникает. Подростки, оставшиеся без попечения родителей, часто чувствуют себя ненужными, а материнская депривация создает мотивацию для демонстрации только положительных качеств, что не всегда удается, поэтому возникают защитные механизмы – избегание, агрессия, что может служить формированию негативной картины мира в целом. Этим подросткам приходится постоянно самим отвечать за свои

поступки, поэтому статистически значимы более высокие результаты по шкале саморуководство. Такие дети постоянно пытаются доказать себе и другим, что они лучше, чем кажутся, им постоянно приходится себя контролировать, даже если это противоречит их внутренним качествам.

В современном обществе часто бытует мнение, что у подростков, оставшихся без попечения родителей, завышенные требования к окружающим и высокие запросы к ним. Исследование показывает, что существенных различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной группой нет.

Таким образом, структура самосознания у подростков, оставшихся без попечения родителей, отличается от их сверстников, воспитывающихся в семье. Выдвинутая гипотеза исследования о том, что в структуре самосознания у подростков, оставшихся без попечения родителей, более выражены такие эмоционально-ценностные компоненты, как ожидаемое отношение от других, самообвинение, самостоятельность и менее характерны гармоничность, самоинтерес, самоуверенность, самопринятие, подтвердилась частично.

Литература:

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М.: Изд-во АСТ, Астрель, 2008.
2. Дети социального риска и их воспитание / Под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2006.
3. Прихожан А.М., Толстых Я.Н. Дети без семьи. – М.: Педагогика, 2005.
4. Развитие личности в условиях психической депривации / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: МГУ, 2005.
5. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.

Сведения об авторах:

Брук Жанна Юрьевна (г. Тюмень, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Института психологии и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский Государственный университет», e-mail: bruk_882@mail.ru

Кухтерина Галина Владимировна (г. Тюмень, Россия), кандидат психологических наук, заведующая кафедрой возрастной и педагогической психологии Института психологии и педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский Государственный университет».

Data about the authors:

Zh. Bruk (Tyumen, Russia), candidate of pedagogic sciences, associate professor at Department of Developmental and Pedagogical Psychology of Institute of Psychology and Pedagogy of Tyumen State University, e-mail: bruk_882@mail.ru

G. Kuchterina (Tyumen, Russia), candidate of psychological sciences, head of Department of Developmental and Pedagogical Psychology of Institute of Psychology and Pedagogy of Tyumen State University.

ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ КУЛЬТУРЫ

УДК 930.253

СОДРУЖЕСТВО УЧЕНЫХ И СТАНОВЛЕНИЕ ВЫСШЕГО ВЕТЕРИНАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В ПОСЛЕДНЕЙ ТРЕТИ XIX ВЕКА

О.М. Гильмутдинова, А.С. Хакимова

Аннотация. В статье на основе архивных документов показана роль ученых Казанского университета в формировании высшего ветеринарного образования в Казани в последней трети XIX века. Анализируется деятельность профессоров университета в ветеринарном институте по созданию учебной и научной базы, подготовке студентов. Исследуется содружество ученых Казанского университета и ветеринарного института.

Ключевые слова: ученые, Казанский университет, ветеринарный институт, Казань, высшее ветеринарное образование, ветеринарная медицина, восток России.

SCIENTISTS' COLLABORATION AND ESTABLISHMENT OF HIGHER VETERINARY EDUCATION OF RUSSIA AT THE LATE THIRD OF THE XIX CENTURY

O. Gilmutdinova, A. Khakimova

Abstract. In the article the role of Kazan University's scientists in formation of higher veterinary education in Kazan at the late third of the XIX century is reconstructed on the base of archival documents. The authors analyze the activity of University's professors occupied with formation of educational and scientific base and students training in Veterinary Institute. The authors investigate the collaboration of Kazan University and Veterinary Institute scientists.

Keywords: scientists, Kazan University, Veterinary Institute, Kazan, higher veterinary education, veterinary medicine, east of Russia.

Ветеринарное образование в России начало формироваться в начале XIX века. В его основу было положено научное направление, предусматривающее подготовку ветеринара как высококвалифицированного специалиста и образованного человека. В программу обучения ветеринарного лекаря помимо специальных входил широкий спектр естественнонаучных дисциплин. Неотъемлемой частью его образования было знание русского и иностранного языков, литературы. По этой системе готовили ветеринарных специалистов в академиях, преимущественно для армии, обеспечить такой уровень подготовки могли университеты. Согласно университетскому уставу 1804 года при медицинских отделениях университетов создавались кафедры скотолечения с целью обучения будущих медицинских врачей ветеринарным наукам. Однако реализация этой задачи протекала с большими трудностями. Серьезным препятствием в подготовке ветеринарного специалиста в России было отсутствие собственных преподавателей, разработанных программ.

В Казани основой ветеринарного образования стала кафедра скотолечения при отделении врачебных наук университета, начавшая свою деятельность в 1822 году. Она сыграла значительную роль в становлении ветеринарного образования в восточном регионе страны. Изучение отдельных разрозненных ветеринарных дисциплин было приведено в систему.

Назрела насущная необходимость в создании центра ветеринарного образования на востоке страны. Это хорошо понимали ученые Казанского университета, чьи достижения в области естествознания и медицины создали реальные предпосылки для развития такой области науки, как ветеринарная медицина. Поэтому отнюдь не случайно среди профессоров медицинского факультета возникла идея об основании высшего ветеринарного учебного заведения в Казани. Значительный научный потенциал и солидная учебная база университета могли оказать весомую помощь в решении вопроса.

Идея начала приобретать реальные очертания, когда на заседании Совета медицинского факультета от 20 апреля 1862 года был рассмотрен вопрос о необходимости создания ветеринарного училища, либо

отделения при университете. Совет выразил уверенность, что «такое учреждение было бы в высшей степени полезным не только для востока России, но и всей Империи» [4, Л. 238].

Предложение было настолько убедительно аргументировано, что правительство использовало его при проведении реформы ветеринарного образования в 1873 году. Реформа первоначально включала в себя преобразование Дерптского и Харьковского ветеринарных училищ в институты. Затем 31 мая 1873 года последовало высочайшее Повеление «Об учреждении в Казани высшего учебно-практического заведения, имеющего целью образование ученых ветеринаров». Институт был открыт 22 августа 1874 года (по старому стилю).

Ведущие профессора университета приняли участие в организации учебного процесса в ветеринарном институте. Глубокие профессиональные знания, научная эрудиция, широкая образованность способствовали квалификационной подготовке ветеринарных специалистов – практиков и ученых. Ученые Казанского университета сыграли важную роль в формировании новых научных направлений ветеринарной медицины.

Основы кафедры физиологии с гистологическим кабинетом были заложены в 1875 году Н.О. Ковалевским. Продолжил эту деятельность его ученик, доктор медицины И.Г. Навалихин. Благодаря усилиям Навалихина кабинет физиологии пополнялся богатыми коллекциями зоотомических, гистологических, эмбриологических препаратов, что положительно влияло на постановку курса.

С 1876 года курс фармакологии с рецептурой начал читать крупный фармаколог, физиолог и анатом И.М. Догель. Его исследования в области физиологии кровообращения были признаны этапными. Догель преподавал в институте 36 лет, в учебный процесс широко ввел эксперимент [11, с. 668 - 669]. В лаборатории Догеля успешно трудились начинающие исследователи, сыгравшие важную роль в развитии ветеринарной медицины. К их числу относился профессор Г.И. Гумилевский.

Кафедру хирургии с 1881 года возглавил профессор университета Л.Л. Левшин. Он читал теоретический курс общей хирургии. Помимо глубоких теоретических знаний он обладал большим практическим опытом (работал в госпиталях в русско-турецкую

войну 1877 – 1878 гг.). В ходе занятий, проходивших в тесном сотрудничестве преподавателей университета и института, отработывались новые методики, способы обезболивания, дальнейшего послеоперационного лечения.

Значение естественнонаучных дисциплин в формировании ветеринарного врача трудно переоценить. С 1880 года студенты изучали эти предметы непосредственно в институте. Заслуживает внимания уровень постановки преподавания химических дисциплин, осуществляемых профессорами университета. С 1884 года в течение почти двух десятилетий неорганическую химию преподавал ординарный профессор Ф.М. Флавицкий, ученик Бутлерова, обладавший, по отзывам его коллег, «выдающейся научной энергией» [5, л. 1]. Он был широко известен своими научными трудами. В течение 20 лет биологическую химию вел профессор, доктор медицины А.Я. Щербаков. Это был талантливый, энергичный ученый и педагог.

Усилиями ученых в химический кабинет были приобретены необходимые химические материалы, посуда, таблицы, из-за границы выписано оборудование. В кабинет регулярно поступали журналы физико-химического общества [5, л. 19]. При кабинете была создана лаборатория медицинской химии (1888 г.), в которой студенты занимались не только в часы занятий, но и в свободное время.

В ряду создаваемых кабинетов выделялся минералогический. Его основал доктор минералогии, профессор Ф.Ф. Розен, долгие годы работавший в институте. При его активном участии было приобретено большое количество минералов с моделями по кристаллографии. Уже в 1882 году минералогический кабинет располагал разнообразными экспонатами в количестве 598 единиц [7, с. 70]. За большой вклад в развитие института профессор Ф.Ф. Розен в 1894 году был избран его почетным членом.

В 1894 году к преподаванию курса минералогии приступил доктор минералогии и геогнозии, профессор А.А. Штукенберг [3, л. 5]. Он принимал самое деятельное участие в научных экспедициях, результатами которых были новые интересные экспонаты кабинета. Курс ботаники в институте вел профессор Н.Ф. Леваковский. Его исследования в области экспериментальной морфологии растений К.А. Тимирязев считал наиболее выдающимися [1, с. 402]. Он создал ботанический кабинет.

Содружество ученых университета и ветеринарного института расширялось, чему способствовали достижения ученых-ветеринаров. Оно охватывало учебную, научную и практическую деятельность. Так, например, создатель вакцины против сибирской язвы, передающейся от животного к человеку, профессор института И.Н. Ланге читал курс лекций по эпизоотологии на медицинском факультете университета. Научные изыскания К.М. Гольцмана под руководством профессора университета И.М. Догеля привели к разработке новых методик и принципов в диагностике и лечении опасных

заболеваний. Общества врачей, созданные в университете и ветеринарном институте, совместно трудились по применению созданных в институте медицинских препаратов, таких как дифтеритная сыворотка.

Обращение к историческому опыту содружества ученых Казанского университета и Ветеринарного института представляется важным и необходимым для современного образования. Опыт педагогического научного сотрудничества вузов в значительной мере способствует развитию высшего образования в современных условиях.

Литература:

1. История естествознания в России / Под ред. Л.Я. Бляхера и др. - М.: Изд-во академии наук СССР, 1962. - В 3-х томах. - Т. 3. - С. 402.
2. НАРТ (Национальный Архив Республики Татарстан), ф. 92, оп. 1, д. 12324, 15938.
3. НАРТ, ф. 534, оп. 5л., д. 113.
4. НАРТ, ф. 977, оп. Совет, д. 4515.
5. НАРТ, ф. 92, оп. 1, д. 15938.
6. НАРТ, ф. 977, оп. Совет, д. 6226, 5903.
7. Отчет по Казанскому ветеринарному институту за 1882 г. - Казань, 1883. - 7 с.

8. Отчет по Казанскому ветеринарному институту за 1891 г. - Казань, 1892. - 116 с.
9. Отчет по Казанскому ветеринарному институту за 1897 г. - Казань, 1898. - 111 с.
10. Отчет по Казанскому ветеринарному институту за 1899 г. - Казань, 1900. - 188 с.
11. Харкевич Д., Догель И.М. // Большая медицинская энциклопедия. - М.: Изд-во академии наук, 1959. - Т. 9. - С. 668-660.

Сведения об авторах:

Гильмутдинова Ольга Михайловна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и связей с общественностью, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева (КАИ), e-mail: olgagilmutdinova@rambler.ru

Хакимова Анора Салиховна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и связей с общественностью, Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева (КАИ).

Data about the authors:

O. Gilmutdinova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, assistant professor at Department of History and Public Affairs, Kazan National Research Technical University of A. Tupolev (KAI), e-mail: olgagilmutdinova@rambler.ru

A. Khakimova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, assistant professor at Department of History and Public Affairs, Kazan National Research Technical University of A. Tupolev (KAI).



УДК 930.1

НАЧАЛЬНАЯ ИСТОРИЯ РУСИ ПО УЧЕБНИКАМ ДМИТРИЯ ИВАНОВИЧА ИЛОВАЙСКОГО

А.В. Плетнева

Аннотация. В дореформенной России формирование исторического сознания молодежи являлось очень важным вопросом и стояло в центре внимания научных кругов и передовой общественности. В свою очередь, знание предшествующего опыта преподавания русской истории помогает успешно решать важнейшие проблемы исторического образования, такие как, например, объяснение в учебной литературе принципиального для науки и актуального для современного общества вопроса об этносе варягов, активных участников строительства Древнерусского государства. В статье раскрываются особенности освещения данной проблемы в самых популярных дореволюционных учебниках по истории России, автором которых был Дмитрий Иванович Иловайский (1832 – 1920).

Ключевые слова: учебная литература, преподавание истории, варяго-русский вопрос, Д.И. Иловайский, историография.

EARLY HISTORY OF RUS' IN TEXTBOOKS OF DMITRY ILOVAYSKY

A. Pletnyova

Abstract. Modeling youth's history knowledge in post-reform Russia was of great importance. The preceding experience of teaching Russian history helps to solve problems of historical education such as textbooks' information on Varangians' ethnic group who took active part in foundation of Rus'. The issue is essential for science and actual for contemporary society. The author pays attention to the aspects of touching upon this problem of the most popular history textbooks of Russia before revolution whose author was Dmitry Ilovaysky (1832 – 1920).

Keywords: study books, history teaching, issue of Varangians and Russians, D. Ilovaysky, historiography.

Проблемой начальной истории Руси выдающийся русский ученый Дмитрий Иванович Иловайский занимался на протяжении всей своей жизни. С 1871 г. он выступает с рядом статей, позднее объединенных в одно общее исследование, – «Разыскания о начале Руси» (1876 г.). По поводу этой работы крупнейший в то время норманист А.А. Куник констатировал: они (вместе с С.А. Гедеоным и И.Е. Забелиным), подняв в «роковом» 1876 г. «бурю против норманства», устроили «великое избиение норманистов», «отслужили панихиду по во брани убиенным норманистам» [14]. В ходе работы над проблемой, которую Иловайский считал основной в русской истории, им были мобилизованы новые источники, пущены в дело показания археологии, источниковедения, лингвистики, этнографии, и указанная монография стала своеобразным рубежом в исследовании варяго-русского вопроса [9].

По его мнению, в Среднем Поднепровье в древности образовалось самостоятельное славяно-русское княжество, этнический материал для которого дало скифо-сарматское, т.е. славянское племя роксалан или росалан, помещаемое Страбоном между Днепром и Доном. Русское государство возникло органически, без участия норманнов. Эти и

другие положения своей теории историк отстаивал поистине стоически – ни одна заслуживающая хоть какого-то внимания работа по проблемам славянского этногенеза не оставалась без его критического отзыва. Среди полемизировавших с Дмитрием Ивановичем можно назвать следующих историков: М.П. Погодин, С.М. Соловьев, Н.И. Киреев, В.О. Ключевский, А.А. Шахматов, П.Н. Миллюков, В.Г. Васильевский, Н.И. Костомаров, С.А. Гедеонов и др.

Естественно, такая важная для ученого тема нашла особое отражение в издаваемых им популярнейших на то время учебниках и учебных пособиях. Ведь на протяжении второй половины XIX в. едва ли можно было найти школьника, который не изучал историю «по Иловайскому». До 1916 г. его пособие по русской истории для среднего возраста переиздавалось 44 раза, для старшего – 36, по всеобщей истории – 35. Первое издание «Кратких очерков русской истории» Д.И. Иловайского появилось в свет в 1860 г., а последнее – 36-е в 1912 г.

И в данной статье нам важно проследить связь между степенью разработки Дмитрием Ивановичем вопросов образования Древнерусского государства и отражением полученных выводов в издаваемых им учебниках

и руководства по русской истории. Тем более что в историографии встречается мнение об «Иловайском – сидящем на двух стульях». Являясь во взглядах убежденным антинорманистом, историк якобы не мог вступать в идеологический конфликт с Академией наук вместе с программами Министерства народного просвещения и был вынужден приводить норманскую теорию в учебниках [11, 2]. В свою очередь, советская историография также практически нигде не занималась этой проблемой (как и творчеством самого Дмитрия Ивановича). Весьма распространенной была мысль о заинтересованности самого государства в лице Министерства народного просвещения в преподнесении школьникам норманского взгляда на древнюю историю Руси. Так, М.А. Алпатов, характеризуя освещение в учебной литературе Сказания о призвании варягов, приводил тезис о том, что этим сюжетом «открывались все учебники, по которым преподавалась русская история в царской России, от приходского училища до университета» [1].

Действительно, в первом издании «Кратких очерков русской истории. Курс старшего возраста» (1860 г.) ученый объяснял учащимся, что плодом движения варягов-норманнов «на Восточную Европу было основание Русского государства». Второе издание этой книги (1861 г.) также, как и первое, содержит раздел, изложенный вполне в духе норманского взгляда на древнюю историю Руси – «норманы (они же варяги. – А.П.)... преимущественно жители скандинавских стран... основали Русское государство». Мимоходом упоминает о существовании проблемы этнической принадлежности племени руссов, хотя «наибольшую вероятность» ученый все же «оставляет» за скандинавской школой, обстоятельно рассказывая о жизни норманнов Рюрика и Олега [6]. До пятого издания логика изложения не меняется. Неизменно присутствуют разделы о «варягах – основателях русского государства» и «первых русских князьях – завоевателях». Последний параграф повествует о Рюрике, Олеге и Игоре.

В следующем выпуске (1865 г.) «достоверность» норманского происхождения племени «Русь» дополняется «географическими указаниями Нестора», «скандинавскими именами первых наших князей и их дружины» и «тесными связями между этими князьями... инорманскими конунгами». Примечание учебника впервые содержит фамилии

противников северного происхождения варягов («Венелин, Савельев и в последнее время Геденон» против «Карамзина, Устрялов, Погодин и Соловьев») [7]. Данное обстоятельство свидетельствует о начале более глубокого знакомства Иловайского с литературой по варяго-русскому вопросу и подтверждается записной книжкой Дмитрия Ивановича, хранящейся в архиве Государственного исторического музея в фонде историка. Она названа самим Иловайским «Варяжский вопрос и Русь до Рюрика». Датирована рукопись началом 1868 г. и содержит конспекты более сорока статей и монографий, так или иначе касающихся начальной истории Руси [3].

Впервые (по воспоминаниям самого историка) результаты исследований по варяжскому вопросу научному сообществу Иловайским были предложены в 1871 г. на втором Археологическом съезде в Петербурге. В это же время в «Русском вестнике» была опубликована первая статья – «О мнимом призвании варягов» [10]. Именно тогда Дмитрий Иванович пришел к выводу, что «напрасно смешивать русь с варягами», т.к. русь является особым народом, южным, имеющим своих собственных князей, и варяги с норманнами были северным народом, а «сказание о призвании варягов имеет все признаки баснословия» [5].

Освещение начальной истории Руси в тринадцатом издании 1873 г. было переписано полностью. Теперь вместо рассказа о варягах раздел о происхождении русского государства начинался с истории нападения на Константинополь в 865 г. «языческого народа <...> рось или русь <...> пришедшего из Скифии». Сюжет с призванием варягов отнесен к баснословным рассказам, но, тем не менее, передан во всех подробностях. После него историк выделяет причины, по которым «летописные рассказы долгое время принимались за исторические события». По Иловайскому, «летописное предание смешало варягов или норманнов с туземным народом русь». Варяги только в X в. появляются на Руси как наемное войско, и только в XI в. они в качестве наемников встречаются на службе у византийских императоров. Дмитрий Иванович повествует в учебнике о славянском племени русь, «обитающем между Днепром и Азовским морем, упоминающемся у греческих и латинских писателей до VI века включительно под именем сарматского народа роксалан или россалан». Первыми «несомненно историческим

князьями, сидевшими в Киеве» названы Олег и Игорь [8]. Ученый переписал раздел о начале Руси задолго до выхода специальной монографии по этому вопросу («Разыскания о начале Руси»). Вот как о такой быстрой перемене отозвался А.А. Куник: «прежде чем новое евангелие успело пройти чрез чистилище критики, оно предложено было в назидание учащейся молодежи в Кратких очерках русской истории» [4].

Глубокое погружение в проблематику и историографию варяго-русского вопроса и непоколебимая уверенность в ложности норманского взгляда на нашу историю заставили ученого так быстро и кардинально изменить освещение начального этапа происхождения Древнерусского государства. Но как же Министерство, если верить тезису о его «жестких программах», позволило в дальнейшем этому учебнику существовать и выдержать 36 изданий? Такими ли жесткими были предписания о содержании пособий?

В начале 1870-х годов государство стало определять учебную политику посредством разработки Ученым Комитетом (УК) Министерства народного просвещения обязательных программ. Он же рекомендовал и рецензировал учебную литературу по русской истории. Перечень одобренных УК руководств печатался в Журнале Министерства народного просвещения (ЖМНП), в том числе для того, чтобы педагогические советы гимназий могли выбирать учебники по своему усмотрению [15]. Новые гимназические программы утверждались в 1872, 1890, 1902, 1905–1906, 1913 и 1915 годах. Отметим, что эти программы были «примерными» и служили лишь своеобразной «основой» для составления преподавателями собственных программ [13]. В состав курса отечественной истории, освещающего процессы образования Древнерусского государства, входили следующие разделы: Главные племена Славян Русских; Соседи их: Финны, Козары, Норманны; Призвание Рюрика; Первые русские князья; Их походы и завоевания [12]. Книги

Дмитрия Ивановича не противоречили этому плану. Он рассказывал о призвании Рюрика, но сюжет этот, как мы уже отмечали выше, считал «баснословным». Вплоть до 1912 г., когда вышло последнее в дореволюционной России тридцать шестое издание, основная канва изложения начальных этапов Древнерусской истории не менялась.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить следующее. Занимаясь давно (с 1868 г.), глубоко и вдумчиво начальной историей Руси, Иловайский в ее осмыслении поднялся над широко навязываемой многими учеными распространенной схемой образования Древнерусского государства. При этом видя именно в учебнике залог успешности школьного обучения («не только наша речь, письменная и изустная, носит часто следы книг, по которым мы учились, но это влияние иногда прослеживается и на самом складе нашего мышления»), он не мог позволить школьникам изучать по своим же учебникам исторические факты, которые не разделял и в истинности которых не был уверен.

Сегодня, когда в обществе продолжается спор о целесообразности единого учебника по истории, нам как никогда необходимо обращаться к позитивному опыту прошлых поколений, и в частности к самым успешным дореволюционным учебникам. При этом в каждом важном и принципиальном для истории факте и явлении, как например, в случае с варягами, необходимо указывать на проблемность решения их этноса и приводить самые распространенные в науке мнения на этот счет, что позволит учащимся разобраться в сложности исторических трактовок, приблизиться к пониманию многообразия истории. Фундамент исторического образования в виде качественных учебников истории России может быть надежным, только если в его основание заложены анализ и тщательная оценка всего предшествующего опыта.

Литература:

1. Алпатов М.А. Варяжский вопрос в дореволюционной литературе // Вопросы истории. - 1982. - № 5. - С. 43.
2. Бабич И.В. Иловайский Дмитрий Иванович // Историки России. Биографии. - М., 2001. - С. 260-261.
3. Государственный Исторический музей. Отдел письменных источников. - Ф. 2. - Д. 34.
4. Дополнения А.А. Куника // Дорн Б. Каспий. - СПб., 1876. - С. 449.

5. Иловайский Д.И. Жизнь и труды М.П. Погодина. Н. Барсукова. Книга семнадцатая. - СПб., 1903 // Кремль. 11 октября 1903 г. - № 17 и 18. - С. 7.
6. Иловайский Д.И. Краткие очерки Русской истории. - Изд. 2-е. - М., 1861. - С. 6-8.
7. Иловайский Д.И. Краткие очерки Русской истории. - Изд. 6-е. - М., 1865. - С. 8.
8. Иловайский Д.И. Краткие очерки Русской истории. - Изд. 13-е. - М., 1873. - С. 7-11.

9. Иловайский Д.И. Критика и библиография // Кремль. 12 декабря 1902 г. - № 15 и 16. - С. 6.

10. Иловайский Д.И. О мнимом призвании варягов // Русский вестник. - Т. 96. - Кн. 11. - 1871. - С. 1-5; кн. 12. - С. 371-414.

11. Каратеев М.Д. Норманская болезнь в русской истории // Сборник Русского исторического общества. Том 8 (156). - Антинорманизм. - М., 2003. - С. 186, 189.

12. Примерная программа курса истории // Журнал Министерства Народного Просвещения (ЖМНП). - 1872. - № 7. - С. 126.

13. Учебные планы предметов, преподаваемых в мужских гимназиях Министерства народного Просвещения // ЖМНП. - 1872. - № 7. - С. 35-161.

14. Фомин В.В. Варяго-русский вопрос и некоторые аспекты его историографии // Изгнание норманнов из русской истории / Сб. статей и монографий / Сост. и ред. В.В. Фомин. - М., 2010. - С. 466.

15. Циркулярное предложение г. министра народного просвещения // ЖМНП. - 1872. - № 7. - С. 157-161.

Сведения об авторе:

Плетнева Анна Викторовна (г. Липецк, Россия), аспирант кафедры Отечественной истории, Липецкий государственный педагогический университет, e-mail: coulant@yandex.ru

Data about the author:

A. Pletnyova (Lipetsk, Russia), graduate student, Department of World History, Lipetsk State Pedagogical University, e-mail: coulant@yandex.ru



УДК 930

РОЛЬ «ОБЩЕСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ ТУЗЕМЦЕВ МУСУЛЬМАН» В РАЗВИТИИ СВЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДАГЕСТАНЕ

З.М. Доного

Аннотация. Статья посвящена истории создания и деятельности «Общества просвещения туземцев-мусульман» в столице Дагестанской области – городе Темир-Хан-Шуре – с помощью группы дагестанских интеллигентов, в свое время окончивших учебные заведения в России и убедившихся в их прогрессивности и необходимости перенять опыт. Общество, просуществовавшее до 1917 года и стоявшее во главе мусульманского реформизма в плане просвещения среди дагестанцев, оказало большое значение на развитие культуры и просвещения.

Ключевые слова: светское образование, мусульмане, общество, Дагестан, Темир-Хан-Шура, новометодные школы, просвещение.

ROLE OF SOCIETY FOR THE EDUCATION OF THE NATIVES OF THE MUSLIMS IN THE DEVELOPMENT OF SECULAR EDUCATION IN DAGESTAN

Z. Donogo

Abstract. The article deals with the history of creation and activity of the society for the education of native Muslims in the capital of the Dagestan region, the city of Temir-Khan-Shura, with the help of a group of Dagestani intellectuals who graduated from educational institutions in Russia and convinced them of progress and the need to learn from the experience. The society that existed before 1917 and stood at the head of the Muslim reformism in terms of education among the people of Dagestan had a great influence on the development of culture and education.

Keywords: secular education, Muslims, society, Dagestan, Temir-Khan-Shura, new-method schools, education.

Проблемы образования общества приобретают особую актуальность в свете проводимой правительством Российской Федерации политики реформ, затрагивающей в том числе и сферу народного просвещения. При этом анализ общего состояния образования в стране невозможен без решения локальных задач и проблем провинции. Как показывает исторический опыт, реорганизации, проводимые в деле образования, призваны объединить в целостном культурном пространстве центр и регионы.

Исследование малоизученных проблем истории становления и развития светского образования в Дагестане, имея необходимую в научном отношении ценность, дает исследователю возможность восполнить пробелы в изучении исторического развития светского образования в Стране гор, рассмотреть в полном объеме достижения, противоречия и трудности его становления, представить его как целостный феномен, в комплексе всех составляющих элементов.

Для России начала XX века был характерен процесс развития общественно-исторической мысли и осознание идеи о самоценности образования, необходимости развития школьного дела. В этот процесс втягивался и

Дагестан. Анализ целого ряда источников позволил нам установить, что при становлении и развитии светского образования в Дагестане царское правительство придерживалось интересов, прежде всего, своей геополитики на Кавказе. Все мероприятия правительства в сфере учебного дела были связаны одной общей нитью – постоянным стремлением примирить местные умственные, религиозные и бытовые особенности края с общими духовными интересами России и постепенно, без насилия, с помощью школы провести в жизнь сынов гор европейско-русские начала образования и гражданственности.

В начале XX века Дагестан продолжал оставаться окраиной империи, где культурно-просветительские учреждения были относительно редки. В 1900 г. в Порт-Петровске начала свою работу первая в области публичная библиотека с читальней. В это же время в Дербенте функционировала частная читальня, состоящая в основном из периодических изданий.

Заслуживает внимания возникновение в области Общества просвещения туземцев мусульман с помощью группы дагестанских интеллигентов, которые в свое время окончили учебные заведения в России и убедились в их

прогрессивности и необходимости перенять их опыт.

21 февраля 1901 года устав общества был представлен для утверждения высшему начальству на Кавказе. «Первоначальный устав Общества был составлен широко и захватывал все отрасли прикладных знаний, какие были бы желательны применить к каждой отдельной местности Дагестана и сообразно с этим допускал открытие разнохарактерных начальных училищ с преподаванием предметов на местных языках» [6, с. 11]. Однако со стороны учебного ведомства данная инициатива не была поддержана. Мы это объясняем тем, что власти опасались антиросийских настроений, рассадником которых могло стать новоявленное Общество. Вместе с тем, возможной причиной возвращения на доработку и изменение устава вплоть до 1905 года являлась и бюрократическая волокита. Тем не менее, несмотря на затянувшееся положение и постепенную доработку устава, занятия в школе при обществе проводились.

Наконец, 10 октября 1905 года устав общества был утвержден и 21 октября в Темир-Хан-Шурином общественном собрании было созвано первое общее собрание, на котором председателем общества и правления был избран Пир-Али Эмиров [6, с. 12]. В обращении Общества к населению Дагестанской области говорилось, что «все слои дагестанского населения, а также и другие лица, которым дороги интересы народного образования без различия национальности и исповедания, отзовутся на этот призыв к делу, не только доброму, но и имеющему глубочайшее значение для массы всего дагестанского населения, только в просвещении могущего найти выход из своего нынешнего положения. Давно уже пора дать ему возможность войти в общение с общечеловеческой культурой и усвоением ее результатов занять достойное место в ряду других народностей нашего отечества» [6, с. 19].

Нам представляется, что население с энтузиазмом восприняло призыв Общества не только со стороны местных жителей без различия национальностей и вероисповедания, но и, как свидетельствуют изученные нами материалы, со стороны дагестанцев, проживавших в других городах страны, что, в первую очередь, отобразилось на добровольных пожертвованиях для общества.

Дело пошло так удачно, что Общество смогло выкупить дом с большим двором, где было открыто общежитие с начальной подготовительной русско-мусульманской школой для подготовки детей к поступлению в средние учебные заведения Темир-Хан-Шуры. Деятельность по сбору средств для успешного функционирования Общества была разнообразной и состояла преимущественно в устройстве спектаклей, концертов, лекций, вечеров. Так, в одном из номеров газеты «Дагестанские областные ведомости» от 23 октября 1916 года приводится «Отчет по народному гулянию, устроенному в Т.-Х.-Шурином городском саду 12 июня 1916 г. на усиление средств Общества просвещения туземцев-мусульман Дагестанской области» [4, с. 4]. Доход от проведенного мероприятия в тот день составил 3091 рубль.

Задачи Общества были сформулированы так: «Помочь многотысячному населению Дагестана приобщиться к европейской культуре, с сохранением коренных основ его жизни и быта, как религиозных, так и общественно-нравственных, и тем облегчить его сближение с великим народом, с которым его тесно связала судьба» [6, с. 1]. По нашему мнению, это было обосновано тем, что члены Общества, будучи достаточно высокообразованными людьми, считали своим призванием работу на благо прогресса, подчеркивая преимущества современной цивилизации. Согласно одному из официальных документов «конечной целью общества было взять в свои руки постановку всего низшего образования в области» [5, с. 182].

Собрание членов Общества 26 марта 1906 г. отметило, что: «дело народного образования в области пошло бы вперед крупными шагами, если бы в мечетских школах преподавались кроме арабского языка и закона Божьего также и общеобразовательные предметы... Преподавателями в них должны быть, разумеется, муллы и кадии, получившие серьезную современную воспитательно-педагогическую подготовку» [7, с. 12]. Дело в том, что общество стояло во главе исламского реформизма, одну из главных задач которого выполняли новометодные школы, в которых был установлен твердый учебный год и осуществлен переход к классно-урочной системе преподавания. Материальная база новометодных школ была намного лучше, чем в традиционных мектебах: в классах предусматривались парты, доски,

географические карты, столы для учителей [2, с. 399]. «Новый метод» основывался на фонетическом принципе чтения в обучении, а также на введении в медресе светских предметов: арифметики, русского языка, географии и истории. Суть новометодных школ сводилась к тому, чтобы сохранив в основе традиционное мусульманское содержание образования, ввести преподавание светских дисциплин. Здесь необходимо отметить тот факт, что подобная деятельность, а именно попытка приспособить исламскую школу к потребностям новых реалий, отражала наметившийся с просвещением рост самосознания, перемены нарождавшегося движения в мусульманском мире, только закладывавшие основы нового умственного направления, нашедших свое яркое выражение в последующем развитии общественно-политической жизни.

На самом деле не следует понимать под реформаторством изменения только в сфере просвещения, ведь происходили преобразования и в сфере культуры, а также в других сферах. Например, в 1901 г. по инициативе Общества в Казань, Уфу и Бахчисарай для изучения опыта преподавания в новометодных школах были командированы Абусуфьян Акаев и Магомед-Мирза Мавраев [1, с. 128]. В типографии И. Гаспринского они освоили печатное дело и впоследствии издали на кумыкском и арабском языках около 20 книг дагестанских просветителей.

В новометодной школе Общества преподавались следующие предметы: на русском языке: русский язык, арифметика, геометрия, русская история, естественная история, география и законоведение, и на местном татарском языке: татарский язык, мусульманское вероучение (Закон Божий) и арабский язык [8, л. 12]. Занятия велись по учебникам на русском языке по: арифметике, русскому языку, истории, геометрии, естественной истории, географии, законоведению; и татарском, по:

мусульманскому вероучению, татарскому и арабскому языкам.

Преподавательский состав школы состоял всего из двух человек. Это были: «Леонтий Иванович Симонов, окончивший педагогические курсы при Петровском городском Николаевском училище, и житель селения Гочоб Гунибского округа Магома Дибир оглы, получивший образование в примечетских школах Дагестанской области» [8, л. 13].

Как свидетельствуют данные из рапорта Темир-Хан-Шурина полцимейстера, военному губернатору Дагестанской области от 26 ноября 1913 г. программа этой школы, в которой в это время училось 62 мальчика и 29 девочек, была приравнена к министерским начальным сельским школам [8, л. 13], что, по нашему мнению, свидетельствует о хорошем уровне организации учебного процесса школы. Тем не менее, наблюдение со стороны местной администрации за Обществом велось, однако никаких нарушений замечено не было. Так, например, в секретном отношении Военного губернатора Дагестанской области С.В. Вольского в Департамент полиции от 25 июня 1908 года говорилось, что «общество это преследует цель содействовать развитию образования среди мусульманского населения области и распространению между ними технических знаний...» [3, л. 71].

На основе изучения литературных источников и выявления новых архивных материалов можно сделать вывод, что Общество просвещения туземцев-мусульман, просуществовавшее до 1917 года и стоявшее во главе мусульманского реформизма в плане просвещения среди дагестанцев, несомненно, оказало большое значение на развитие культуры и просвещения Дагестане. Исторический опыт в этой области для сохранения преемственности культурного наследия поколений, определения региональной специфики в обновлении современной системы образования, заслуживает внимания.

Литература:

1. «Автобиография» Абусуфьяна Акаева / Пер., прим. Г.М.-Р. Оразаева // Литературное и научное наследие Абусуфьяна Акаева: Сборник статей и материалов / Отв. ред. А.Р. Шихсаидов, Г.М.-Р. Оразаев. - Махачкала, 1992. - С. 147-152.
2. Вильданов А.Х., Фархшатов М.Н. Усул-и джадид // Ислам на территории бывшей Российской империи. Энциклопедический словарь. Т. 1 / Под ред. С.М. Прозорова. - М., 2006. - С. 398-399.

3. ГАРФ. Ф. 7102. ДП-4, 1908. Д. 17. Ч. 7.
4. Дагестанские областные ведомости. 23 октября 1916 г.
5. Кавказские мусульмане по материалам Особого отдела канцелярии заместителя Кавказа (1912 г.) / Предисл. и публ. Д.Ю. Арапова // Кавказский сборник. Т. 2(34) / Отв. ред. В.В. Дегоев. - М., 2005. - С. 168-188.

6. Отчет о деятельности общества просвещения туземцев-мусульман Дагестанской области за время открытия общества 21 октября 1905 года по 1 января 1907 года. - Темир-Хан-Шура, 1907. - 62 с.

7. Протокол общего собрания «Общества просвещения туземцев-мусульман Дагестанской области». 26 марта 1906 г. - Темир-Хан-Шура, 1907. - 37 с.

8. ЦГА РД. Ф. 2. Оп. 2. Д. 148.

Сведения об авторе:

Доного Зумруд Мурадовна (г. Махачкала, Россия), аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет», e-mail: donogo@yandex.ru

Data about the author:

Z. Donogo (Makhachkala, Russia), postgraduate student at Department of Pedagogy of Dagestan State Pedagogical University, e-mail: donogo@yandex.ru



УДК 929.733

СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ В ТУВЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

С.С. Ховалыг, В.Ч. Монгуш¹

¹Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ № 15-21-03002/15 «Диалог цивилизаций народов Центральной и Внутренней Азии: история, культура и парадигмы существования».

Аннотация. В статье на основе архивных и этнографических материалов изучаются проблемы подготовки управленческих кадров Тувы в начале XX века. Авторы раскрывают особенности и духовного образования в Туве, и подготовки тувинского чиновничества в Кобдо, Улясутае. Новизна статьи в том, что впервые проанализирована тесная взаимосвязь системы духовного и светского образования и подготовки чиновничества Танну-Тувы в начале XX столетия.

Ключевые слова: духовное образование, чиновник, традиционное общество, амбын-нойон, угерда, Урянхайский край, хурээ, светское образование, Тува.

SYSTEM OF MANAGEMENT STAFF TRAINING IN TUVA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY

S. Khovalyg, V. Mongush

Abstract. The authors analyze problems of staff management training in Tuva at the beginning of the XX century taking into account some archival and ethnographic information. The authors reveal the features of spiritual education in Tuva as well as of training the Tuvan officials in Kobdo and Uliastai. The novelty of the article lies in the analysis of close relationship of the spiritual and secular education and training of officials of Tannu Tuva at the beginning of the XX century.

Keywords: spiritual education, officials, traditional society, amban-noyon, ugerda, Uriankhai edge, khuree, secular education, Tuva.

Состояние и развитие образования каждого народа определяются конкретными социально-экономическими и политическими условиями его существования. История образования в Туве начала двадцатого века в этом отношении особенно показательна. Система подготовки управленческих кадров представляла собой тесную взаимосвязь духовного и светского образования.

В Туве социальный слой чиновников сформировался под непосредственным влиянием Китая и в своем развитии прошел несколько этапов [16, с. 42-72.]. Нас интересует система подготовки управленческих кадров Танну-Тувы, как особого социального слоя, игравшего значительную роль в жизни тувинского общества. Подготовка чиновников в изучаемый период является недостаточно изученной темой в историографии Тувы [17, с. 69-73]. О получении духовного образования в Урянхайском крае в рассматриваемый период писали М.В.Монгуш, О.М.Хомушку и др. [10, 11, 12, 18].

К сожалению, духовное образование Тувы документально представлено слабо [9, с. 114-121]. Процесс секуляризации образования и воспитания, начавшийся в тридцатые годы XX

в., привел к отрицанию и забвению положительного опыта, накопленного монастырями в деле духовного образования, уничтожению архивных документов. Тем не менее, те немногие сведения, которые дошли до нас, позволяют представить ее в общих чертах.

В буддийских монастырях были организованы специальные школы (дуганы), где обучались мальчики в возрасте 7-8 лет. Попав к тому или другому ламе для обучения, мальчик давал первые обеты и становился учеником ламы, которого ему предстояло чтить как своего духовного наставника. Культ наставника в буддизме чрезвычайно популярен. После прохождения курса обучения они посвящались в хуураки (ученики лам). Попав из Тибета в Монголию, этот культ там настолько широко распространился, что «каждый монгол до революции имел своего учителя из лам, заповеди которого выполнялись беспрекословно» [2, с. 10]. В Туве он, преломившись на местной почве, подменил собой все, что имело отношение к просвещению. В результате словом «башкы», т.е. учитель, называли любого, кто обладал неизвестными для широких масс знаниями.

Здесь надо отметить, что, несмотря на то, что духовное образование в Туве строилось по образцу и подобию Монголии, на тувинской основе оно имело местную специфику и выглядело более скромно. Так, духовное образование в Монголии имело определенную структуру, представленную тремя ступенями обучения [2, с. 11-13]. На начальной ступени обучение длилось семь–восемь лет. В течение первых трех лет учеников обучали чтению молитв, в последующие три–четыре года – богослужению. До 15-летнего возраста хуурак не имел права участвовать в богослужениях. К этой процедуре допускались со специального разрешения администрации монастыря лишь ученики, прошедшие первоначальный курс обучения. Продолжительность обучения на второй ступени составляла десять лет. На этом этапе расширялся объем и количество изучаемых дисциплин: вводилось толкование молитв, изучение религиозных догматов и основ буддийской философии. Срок обучения на высшей ступени духовного образования составлял двадцать лет, в круг учебных дисциплин входили богословие, философия, история религии и т.д.

В Туве такого разделения на ступени обучения не было. Обучение в тувинских хурээ являлось начальной монастырской школой, завершение обучения в которой предполагало возможность получения монашеского сана. Часть хуураков, окончив монастырскую школу и сдав экзамены по чтению молитв, имела право уйти из монастыря в свои семьи. Перед уходом они давали обязательство читать молитвы, если их пригласят араты. Те же из них, которые предпочитали духовную карьеру, получив разрешение участвовать в богослужениях, принимали монашеские обеты кечила и хелина. От хуурака кечил отличался тем, что участвовал в богослужениях и совершал несложные обряды. В монашеский сан хелина могли посвящаться лица, достигнувшие 20-летнего возраста. Обет хелина включал в себя 253 заповеди. Хелин по сравнению с кечилом имел более широкие права и полномочия, мог заниматься преподавательской деятельностью в монастырских школах, иметь личных учеников, занимать ту или иную административную должность в хурээ [12, с. 70]. Таким образом, хуураки, кечилы и хелины составляли наиболее многочисленную группу тувинского ламства.

В становлении и развитии духовного образования Тувы значительную роль сыграл

Верхнечаданский монастырь (хурээ), который являлся в начале XX в. крупнейшим культурным центром. История его создания широко представлена многими источниками, в то время как сообщения о других монастырях за редким исключением чаще всего даже не датированы конкретным годом и тем более не содержат данных об их основателях [1, 5, 7, 8, 14].

Инициатором его строительства был Монгуш Хайдып угерда, сыгравший значительную роль в распространении духовного образования в Туве. Проявлениями последовательной политики в этом отношении следует считать установление тесных и долгосрочных контактов с монгольскими и тибетскими ламами, предоставление им возможности заниматься наставнической деятельностью, поощрение строительства новых монастырей, отправка на учебу в монастыри Монголии и Тибета тувинских юношей.

Монгуш Хайдып угерда одним из первых в монастырь Монголии определил своего сына Севена, а приемному сыну Буян-Бадыргы дал хорошее по тем временам домашнее образование, специально наняв для этого учителей. Известный монгольский лама Уржугт Оскал обучал мальчика монгольскому и тибетскому языкам, буддийской философии, математике и астрологии. Русский учитель Шуруку (Шура) Ряхлов давал ему уроки русского языка [10, с. 135].

Верхнечаданский хурээ был возведен за период с 1905 по 1907 гг. [10, с. 133-147]. Когда хурээ начал действовать, Хайдып угерда созвал съезд чиновников, на котором решили подготовить хуураков (ученики лам). Для этого со всех сумонов собрали 100 мальчиков восьмилетнего возраста. Обучение их монгольскому и тибетскому языкам и буддийской философии поручили кешпи [8, с. 236]. Ондару Чамзы, старшему брату Хайдыпа, впоследствии ставшего камбы-ламой (настоятелем) Верхнечаданского монастыря. Назначение на столь ответственную должность для Ондара Чамзы было не случайным явлением. Получив духовное образование в одном из монастырей Тибета, он вернулся в Туву весьма грамотным человеком, обладавшим глубокими знаниями в области философии и обрядовой практики буддизма, тибетского и монгольского языков. Он быстро снискал уважение народа как истинный буддийский монах, безукоризненно соблюдавший все обеты, в том числе и обет

безбрачия, которому следовали лишь самые верные своему выбору ламы.

Любопытное наблюдение о Камбы-ламе сделал С.Р. Минцлов, побывавший в Туве в 1914 г. и при этом верно отметивший, что он «пользуется большой популярностью и среди русского населения Урянхай, в разных концах мне приходилось слышать отзывы, что он самый умный человек из сойотов. Это влиятельный и популярный человек, <...> твердо и определенно ведущий свою политику...» [8, с. 239].

Далее он писал: «...Учиться, учиться нам надо, вот главное!»—несколько раз он повторил во время разговора, покачивая головой. «Съезжу в Петербург, заведу здесь, у себя школы!»—и лицо его озарилось веселой улыбкой! Как знать, может быть, сойотский Петр Великий, но со связанными крыльями, сидел передо мною в юрте?» [8, с. 239]. В этих словах довольно точно передано настроение передовой части тувинского духовенства, отчетливо осознававшей, что для дальнейшего социально-экономического развития Тувы образование является необходимым условием.

Наряду с духовным образованием управленцы традиционного тувинского общества получали и светское образование, представление о котором можно получить из немногочисленных архивных материалов и этнографических источников. Законодательной базой для получения светского образования чиновниками было «Уложение Китайской палаты внешних сношений» (Ли-фань-юань цзэ-ли) [6, с. 28-29] содержавшее регламентацию деятельности училищ и учителей, состоящих в ведении Палаты Внешних сношений, находившихся в Халхе [13, с. 310, 363].

Глава VI «Уложения» тщательно регламентирует организацию деятельности училищ, которые были устроены по уставу Пекинского университета. В училищах должны были работать 8 младших учителей, избираемых из 8 монгольских пекинских корпусов, разделенных на два крыла по 4 человека. При возникновении вакансии младшего учителя Палата имеет право требовать от правителя соответствующей административной единицы, из которой прибыл выбывший учитель, прислать новых кандидатов для проведения конкурсного отбора. Критерием определения профессиональной пригодности будущих учителей был квалифицированный перевод текстов с монгольского языка на

маньчжурский и китайский языки. По итогам конкурсного отбора победители удостоивались чести быть представленными императору.

В училищах при восьми монгольских корпусах назначались восемь учителей для монгольского языка, т.е. из каждого корпуса по одному. Кандидат должен выдержать экзамен, и лучший из них определяется по назначению Палаты, которой также вменяется в обязанность брать на замечание тех из кандидатов, переводы которых окажутся лучше остальных, чтобы при случае использовать их на административной службе. Во всех восьми училищах воспитанников положено обучать искусству стрелять из лука как пешими, так и на лошадях. Для этого также необходимо назначить учителей из восьми корпусов. Кандидатов брать из рядовых, хорошо знающих маньчжурский и монгольский языки и отличных в искусстве стрелять из лука пешим и на лошади [6, с. 28-29].

А.М. Позднеев во время своей экспедиции в Монголии сделал записи об училище, созданном в Кобдо. При учреждении Кобдосского Ли-фань-юаня по положению 1768 г. находилось училище для приготовления писарей, устроенное по расчету на 15 молодых людей. Дети прибывают сюда в возрасте от 12 лет и пребывают в школе до 18-19 лет. Помещаются они в казенных юртах, на содержание их пищу и одежду хошуны высылают по 18 лан (36 серебряных рублей) в год на каждого. Дети обучаются в школе маньчжурской и монгольской грамоте, начиная с маньчжурской азбуки, а потом уж знакомятся с монгольской. Далее следует зазубривание словарей и переводы по сочинениям «Эньдурингэ-тачихянь» и «Сань-цзы-цзинь», чтение маньчжурского «Сы-му» и, наконец, законов, в объеме исключительно уголовных постановлений. Учителей в школе полагаются два, в звании цзангинов, командироваемых с этой целью от олетских и мингатских хошунов, они отбывают свои обязанности, исполняя месячную очередь, и получают за свой труд содержание в количестве 800 лан в год [13, с. 310, 363]. Всем этим занята вся южная половина крепости Кобдо.

Училище для подготовки гражданских и военных чиновников имелось также в Улясутае. Устроено оно было таким же образом, как и в Кобдо. «Все урянхайские ноины получают свое образование в Улясутае,—читаем мы у А.М.Позднеева,—их

отправляют обыкновенно в возрасте 13-14 лет, после чего, проживая при ямуне улясутайского цзянцзюня, они изучают здесь монгольский язык и письменность; учатся также языку маньчжурскому, но говорить на нем считается необязательным» [13, с. 310, 363].

Изучая многочисленную переписку чиновников, мы можем сделать определенные выводы о получении светского образования в тувинских хошунах. Известно, что в Туве специальные училища для подготовки писарей не создавались, но при отдельных управлениях и канцеляриях способные дети чиновников могли обучаться у писарей монгольскому письму, получавших за это отдельное жалование. В предписаниях амбын-нойона правителям хошунов имелись специальные указания о подготовке именно молодежи, способной и ответственной, для передачи им канцелярских дел управления. Каждый хошун был обязан ежегодно посылать одного чалана и трех писцов в канцелярию амбын-нойона, для несения ими служебных обязанностей. Но иногда в связи с недостатком писарей, управление могло командировать только одного, что можно прочесть из отношения угерда Хемчикского Даа хошуна Сарая: «Хотя по обычаю нужно отправить одного чангы и трех писарей, мы можем отправить только одного писаря в связи с тем, что у нас в хошуне очень мало писарей» [3].

На рубеже XIX–XX вв. духовное образование становится важнейшей составляющей традиционной тувинской

культуры, благодаря которой происходит значительный рост образованной части населения, о чем свидетельствует появление монголоязычных летописей. Первые исторические произведения были созданы еще во второй половине XIX в., авторами которых предположительно были представители чиновничества, поскольку им были доступны делопроизводственные документы. Например, амбын-нойон Олзей-Очур (годы правления 1866-1899) явился автором двух исторических сочинений [15, с. 165-173], источниками которых послужили делопроизводственные документы улясутайского цзянцзюня.

О возросшем уровне культурных запросов управленческих кадров Тувы говорило и то, что появляется потребность в регулярном чтении печатной периодики. В начале XX в. амбын-нойон выписывал и раз в месяц получал монгольские газеты «Монголын Сонин бичиг» (Монгольская газета), «Нийслэл хурээний Сонин бичиг» (Ургинская столичная газета)[4, с. 113].

В заключение необходимо отметить, что в Туве в начале XX столетия происходил процесс формирования системы подготовки грамотных чиновников высшего и среднего ранга, однако основная масса населения Тувы получала не светское, а духовное образование. Но были случаи, когда молодые люди, получившие духовное образование, назначались на службу в управление, но это считалось скорее исключением, чем нормой.

Литература:

1. Адрианов А.В. Очерки Минусинского края. - Томск: Паровая типо-литография П.И. Макушина, 1904. - 67 с.
2. Балдаев Р.Л. Народное образование в МНР. - М.: Наука, 1971. - 183 с.
3. Государственный архив Республики Тыва. Ф. 115. Оп. 1. Д. 127. Л. 22.
4. Кан В.С. Социально-исторические условия правления и функционирования периодической печати на монгольском языке в Туве (1925-1930) // Музей в XXI в.: проблемы и перспективы. Материалы научно-практической конференции. - Ч. I. - Кызыл, 2005. - 180 с.
5. Каррутерс Д. Неведомая Монголия. Урянхайский край. - Петроград, 1914. - Т. I. - 272 с.
6. Липовцев С.В. Уложение Китайской палаты внешних сношений (пер. с маньчжур.). - Т. I. - СПб, 1828.
7. Минцлова К.Д. Далекый край. Путешествие по Урянхайской земле. - Петроград: Восток, 1915. - 104 с.

8. Минцлов С.Р. Секретное поручение (путешествие в Урянхай). - Рига: Сиб. кн. изд-во, 1915. - 276 с.
9. Монгуш В.Ч. Народное образование в Туве первой половины XX века: к историографии вопроса. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я.Яковлева. - № 4(84). - Чебоксары: Изд-во ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2014. - С. 114-121.
10. Монгуш М.В. К вопросу о восстановлении Верхнечаданского хурэ / Отв. ред. К.А. Бичелдей, Б.И. Татаринцев, С.М. Биче-оол. - М.: Издат. РУДН, 2001. - 332 с.
11. Монгуш М.В. Ламаизм в семейной жизни тувинцев // Культура тувинцев: традиция и современность. - Кызыл: Тув. Книжное изд-во, 1988. - 151 с.
12. Монгуш М.В. История буддизма в Туве. - Новосибирск: Наука, 2001. - 200 с.

13. Позднеев А.М. Монголия и монголы. - СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1896. - 528 с.

14. Родевич В. Урянхайский край и его обитатели. - СПб.: ИРГО, 1912. - 188 с.

15. Самдан А.А. Тувинские летописи как исторический источник // Гуманитарные исследования в Туве / Отв. ред. К.А. Бичелдей, Б.И. Татаринцев, С.М. Биче-оол. – М.: Изд-во РУДН, 2001. - 332 с.

16. Ховалыг С.С. Монгуш Буян-Бадыргы (1894-1932): личность в истории // Вестник Евразии. - №2(36) / гл. ред. С.А. Панарин. - М., 2007. - С. 42-72.

17. Ховалыг С.С. Историография чиновничества Тувы во второй половине XIX – начале XX вв. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - № 2(82). - Чебоксары: Изд-во ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2014. - С. 69-73.

18. Хомушку О.М. Религия в истории культуры тувинцев. - М.: Изд-во РАН Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая, 1998. - С. 49-54. – 177с.

Сведения об авторах:

Ховалыг Салимаа Сергеевна (г. Кызыл, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения и архивоведения, ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», e-mail: salimaa@mail.ru

Монгуш Виктория Чарыоловна (г. Кызыл, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры документоведения и архивоведения, ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет».

Data about the authors:

S. Khovalyg (Kyzyl, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of Records Management and Archival Science, Tuvan State University, e-mail: salimaa@mail.ru

V. Mongush (Kyzyl, Russia), candidate of historical sciences, associate professor at Department of Records Management and Archival Science, Tuvan State University.



УДК 390 (571-52)+392.1 (571.52)

СОВРЕМЕННЫЙ ПОГРЕБАЛЬНО-ПОМИНАЛЬНЫЙ ОБРЯД ТУВИНЦЕВ МОНГУН-ТАЙГИНСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

Е.В.Айыжы¹

¹Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ № 15-21-03002/15 «Диалог цивилизаций народов Центральной и Внутренней Азии: история, культура и парадигмы существования».

Аннотация. В данной статье охарактеризован современный погребально-поминальный обряд тувинцев Монгун-Тайгинского района Республики Тыва. Актуальностью темы исследования является то, что на основе полевых материалов проведен анализ погребально-поминального обряда на примере самого дальнего района, который находится на стыке Монголии, Алтая и Казахстана. Автор обосновывает в статье современные изменения в погребальном обряде тувинцев.

Ключевые слова: погребально-поминальный обряд, обряд «таакпылажыр», душа, «сунезин».

MODERN BURIAL FUNERAL RITES OF TUVINIANS MONGUN-TAIGA DISTRICT OF TYVA REPUBLIC

E. Aiygy

Abstract. The article describes contemporary burial and funeral rites of Tuvinians of Mongun-Taiga district of Tyva Republic. On the basis of field data the analysis of funeral and memorial ceremony was carried out on the example of the most distant area, which is located at the junction of Mongolia, Altai and Kazakhstan. The author substantiates the current changes that the funeral rite of Tuvinians underwent.

Keywords: burial and funeral rites, ritual "taakpylazhyr", soul, "sunezin".

Исследование традиционного погребального обряда имеет большое значение, оно заполняет серьезный пробел в характеристике традиционного быта тувинцев. Однако ряд аспектов до сих пор слабо освещены в современной этнографической литературе. Оно может внести полезный вклад в общую развернутую картину народной культуры и быта тувинцев на современном этапе.

В погребально-поминальном обряде можно выделить три комплекса:

1) обычаи и обряды, связанные с момента смерти и до погребения умершего, период нахождения умершего дома, включительно до его выноса к месту погребения;

2) все обычаи и обряды, выполняемые по пути к месту погребения, при самих похоронах и во время возвращения участников похорон домой;

3) обычаи и обряды, соблюдаемые после похорон до того времени, пока умерший переселялся в загробный мир или пока не заканчивались «поминки» [4].

Материалы, представленные в этой статье, были собраны во время археолого-этнографической экспедиции в Монгун-Тайгинский кожуун Республики Тыва. Основная цель научно-исследовательской экспедиции – выявление сфер взаимодействия культур (именно алтайского, монгольского и казахского) с тувинцами Монгун-Тайгинского кожууна.

Если коснуться географического положения данного региона (ввиду того что находится на стыке разных культур, аккультурационные процессы имели свое место) здесь происходило взаимопроникновение культур [1]. Поэтому нами принято решение об исследовании местного населения. Основной акцент деятельности нашей экспедиционной группы был сделан на сохранении историко-культурного наследия данного кожууна. Выбор Монгун-Тайгинского кожууна обусловлен рядом причин.

Во время экспедиции было исследовано кладбище жителей Мугур-Аксы, расположенное в полтора километрах от районного центра. Кроме того, к полевым этнографическим материалам относятся записи от представителей обоюбого пола старшего, среднего и молодого поколения тувинцев, многие из которых в свое время лично придерживались традиционных обрядов погребального цикла, затем личного наблюдения автора, присутствовавшего на похоронах и поминках (к моменту сборов в Монгун-Тайгу наша экспедиция была наслышана о старейшей жительнице кожууна Анаратовне, и, конечно, потеря оказалась огромной и невозполнимой).

Подводя итоги нашей работы, мы решили обязательно рассказать, написать об этой замечательной женщине – Бегзи Долуме Анаратовне. Особенно хотим выразить благодарность ее родственникам, которые

предоставили возможность фиксировать, фотографировать погребально-поминальный обряд полностью.

Во время экспедиции в Монгун-Тайгинском кожууне в Мугур-Аксы умерла 91-летняя бабушка, одна из долгожительниц этой местности – Бегзи Долума Анаратовна, 1917 (1918) года рождения. Родственники утверждают, что Долуме Анаратовне было примерно 95 – 96 лет, возраст во время паспортизации изменили. При жизни ее называли «Шыдаар». Близкие бабушки «Шыдаар» по-разному объясняют происхождение прозвища: во время перестройки была талонная система, были перебои с продуктами питания и бабушка всегда в запасе держала муку, сахар, таким образом подкармливала своих родственников; в 80-х годах, когда шла антиалкогольная кампания, всегда в запасе держала спиртное; в виду ее старшего возраста.

Она прожила очень интересную жизнь, прошла через все процессы, происходившие в Советском Союзе: НЭП, индустриализацию, коллективизацию, Великую Отечественную войну и т.д. Но самое тяжелое бремя, которое выпало на ее хрупкие плечи, – это репрессии ее родителей. Она прошла и это испытание, прошла через унижения, обиду и боль, сумела воспитать троих приемных детей. На данный момент в живых никого не осталось, но у нее очень много внуков и правнуков. Как дочь репрессированных ее в школу не приняли, специально грамоте не учили, но она сумела выучить ее через сверстников. Интересно, что она умела читать и подписывать свое имя по-латински. При жизни Долума Анаратовна не умела ругаться, была искусной швеей, любила готовить различные блюда. Особенно дети ее очень любили. Во время уличных игр она была арбитром, объективно оценивала действия детей. Часто юноши, девушки приходили к ней советоваться, стоит ли дружить с тем парнем или той девушкой, доверяли свои личные секреты. Также бабушка очень любила петь песни, причем сама их сочиняла. Ее двоюродная сестра Болатмаа Донгаковна нам спела одну из любимых песен Долумы Анаратовны:

*Кара дуруяа ужуп-ужуп
Кандыг шолге хонар чувел
Кадай оглу чоруп чоруп
Кандыг кыска дужсар чувел
Торгунекте кускун эдер
Торуп алган кускун боор
Торелдери улус чыгыр
Торе керээ болган чоор бе?*

Таким образом, мы видим, что Долума Анаратовна приняла активное участие, внесла огромный вклад в создание Монгун-Тайгинского кожууна и в воспитание молодого поколения.

Покойницу обмывают пожилые женщины-родственницы, но не близкие (близкие могут это делать только в том случае, если других не оказалось) примерно 60 – 70 лет. Мы приехали поздно, и мужчину, члена нашей экспедиции, стали просить, чтобы он вышел, так как до восхода солнца нужно было ее переодеть.

Одевают умершего те же, кто его обмывал. Одежду заранее не готовили, но были случаи, когда умирающий говорил, какие вещи он хотел бы «взять» с собой. В данном случае дети и правнучки Анаратовны знали, во что одеть свою бабушку. Нередко, чтобы хорошие вещи, в частности, постель, остались в доме, умирающий просит переместить его на пол. Просьба умершего переложить его на пол для того, как говорят информанты, чтобы сохранить в семье хорошую постель, представляется лишь частичным объяснением этого действия. Можно думать, что за этой просьбой стоит, возможно, неосознанное, стремление придерживаться традиции, заключающий в себе определенные мировоззренческие установки: находясь на пути в нижний мир, умирающий перемещается в нижнюю часть жилища. Тело бабушки Анаратовны тоже положили на сетке разобранной кровати. Вместо матраца положили войлок, полностью тело было прикрыто покрывалом.

После того как человек умер, зажигают свечу, лампу, которая должна гореть в течении 49 дней. При умершем, пока он лежит в доме, постоянно находятся люди (родственники, знакомые). Чаще всего приглашают людей пожилого возраста. В это время вспоминают различные истории из его жизни – «он все слышит». Рядом с покойником, слева у изголовья, ставят низкий столик. На нем помещают воду, пищу, спиртное. Кроме того, на стол ставят банку, емкость, куда каждый проходящий человек, бросает сигареты, папиросы. Тем самым выражается уважение, прежде всего, к умершему – пришел почтить его память, родственникам принести соболезнование по поводу безвременной кончины. Обряд «таакпылажыр» соблюдается во всех кожуунах Республики Тыва. В Монгун-Тайгинском кожууне во время обряда «таакпылажыр» проходящий гость обменивается с родственниками умершего папиросами, но, уходя, их оставляют в специальной банке. В

ходе погребального обряда, во время похорон, папиросы бросают в яму, где хоронят умершего.

Всем приходящим в дом наливают чай (причем один и тот же человек может зайти несколько раз, и каждый раз его будут угощать). Угощают различной едой, причем «любимой» пищей умершего (это могут быть различные салаты, мясной суп, блюда с гарниром, сладкие пряности). Из национальных блюд мы обратили внимание на чай с молоком, лепешки круглой формы, боорзаки. Большую часть хлопот взяли на себя родственники матери умершей. Характерной особенностью тувинцев, как и у других тюрко-монгольских народов Саяно-Алтая и Центральной Азии является почитание сөөка матери и ее родственников, что выражено в уважительном и особом отношении ко всем родственникам по линии матери [2].

С момента смерти человека, еще до его выноса, вступал в силу ряд запретов. Из дома покойного с этого дня вплоть до переселения его в мир умерших нельзя было давать кому-либо каких-либо предметов, пищи. Нельзя было допустить, чтобы огонь в очаге погас. Нельзя было произносить с этого момента и имя покойного. Пока умерший находится дома, нельзя выносить мусор, мыть и подметать полы, выливать грязную воду, стирать. Здесь существует традиционная система запретов и предписаний, связанных с погребально-поминальным обрядом тувинцев.

Хоронят в гробах. День захоронения узнали от лам в г. Кызыле по телефону, ввиду того что Монгун-Тайгинский кожуун – отдаленный уголок Тувы, многие родственники не смогли приехать сразу, поэтому бабушку хоронили на третий день. Время назначили уже по-местному обычаю, между 13.00 и 14.00 часами дня. Гроб был готов на второй день, делали его посторонние люди, примерно 30–40 лет. Перед выносом гроба из дома в него кладут «любимые» предметы, вещи умершего, которые будут сопровождать его на том свете. Бабушке положили ее курительные принадлежности: длинную трубку (данза) и кисет. Интересным было то, что она оставила трубку в летнике (чайлаге) и когда произошло несчастье, родственники задержали похороны на один день, чтобы привезти ее трубку, чтобы положить в гроб любимую вещь покойной. После выноса умершего из дома, его везут к месту погребения на машине. Тувинцы, как и другие кочевники-скотоводы, никогда не несут труп к месту погребения на руках.

Когда хоронили бабушку Анаратовну, в похоронном процессе мы посчитали примерно

15 автомашин. По сведениям информантов бабушка Анаратовна воспитала своих детей, внуков, правнуков и проводы ее были достойными, кроме того, с долгожительницей попрощался весь Монгун-Тайгинский кожуун.

По материалам, собранным в Монгун-Тайге, на месте погребения вырывали яму (онгар), глубиной около 1 метра. Яма была неглубокая, ввиду высокогорья и того, что кладбище находилось на горе. До погребального процесса в яму положили три камня (уш ожак – древнетюркский обычай). Здесь мы видим этногенетические связи тувинцев с древними тюрками-тугю. На кладбище заходят с западной стороны.

На месте погребения поставили табуретки, на них гроб. Начиная процесс с того, что зачитывали некролог умершей, потом слово предоставляли близким родственникам и всем желающим. Старались вспоминать добрым словом, рассказывали истории из ее жизни. Следующий особенный момент – все присутствующие подходили к умершей и прощались. Каждый подходил, клал руку к груди и целовал ее лоб. Видимо, здесь мы видим трансформационные процессы, появление новых элементов в погребально-поминальном обряде, влияние западной цивилизации, что нехарактерно для географически изолированного, отдаленного кожууна.

Следующий этап – каждый присутствующий подходил к специально поставленному человеку, чтобы взять горсть пшеницы или ячменя, для того чтобы бросить в яму. Тем самым, просили землю, чтобы она «мягко» приняла умершего человека. После опустили гроб в яму и каждый взял горстку земли, чтобы бросить ее туда. Все присутствующие в погребальном обряде уходили искать большие камни, чтобы с их помощью построить «оградку». Камни-валуны ставят вокруг могилы. По сведениям информантов обычай делать подобные «оградки» появилось во второй половине XX века и связано с тем, что деревянные оградки могил отличаются от камней чаще всего разрушаются от ветров. Опираясь на сохранение и анализ таких особенностей, ряд исследователей этногенеза тувинцев устанавливает тесную историко-генетическую связь тувинцев с древними тюркскими племенами. У нас нет оснований не доверять также фактам, сообщенным Н.Ф. Катановым, относительно устройства каменных или деревянных изваяний или стел на месте погребения богатых людей [5].

Следующим этапом являются поминки. Недалеко от могилы людей сажали в круг и начинали угощать горячим чаем, специально приготовленной пищей, водкой. Тем самым на кладбище умерший прощался со своим народом. Громко кричать, разговаривать, петь песни было запрещено. После все подходили к могиле и обходили ее три раза (по солнцу). Выехав из-за территории кладбища, на машинах вокруг объезжали три раза, давали длинный сигнал и уезжали. Здесь тоже видим элемент трансформации обрядовой практике тувинцев.

После похорон собирались около дома покойной. Не заходя в дом, мыли руки и лицо водой, взятой из родника (аржаан), разбавленной молоком и измельченным артышом. Интересно, что подливали воду мужчины. Дальше окуривали себя дымом можжевельника. Во время похорон, оставшиеся дома женщины внутри и снаружи «очищали», то есть окуривали дымом можжевельника. Такое «очищение» имело предупредительное значение. Его делали для того, чтобы умерший не вернулся за теми, кто его хоронил. Затем ставили импровизированные длинные стулья, и каждый должен был отведать прощальную трапезу. Еще одна особенность обряда «поминки» – каждый присутствующий должен был отведать кусочек мяса яка (сарлыка) (для глубокого изучения и осмысления). Пища относится к числу важнейших элементов культуры этноса, играющих большую роль в обеспечении его жизнедеятельности.

Составные части традиционной системы питания, обусловленные природно-географической средой, хозяйственной деятельностью, мировоззрением и мировосприятием, национальными традициями того или иного этноса, определяют в известной мере образ жизни и менталитет любого народа, в том числе и тувинцев [3].

Таким образом, подводя итоги, можно сказать, что в погребально-поминальном обряде жителей Монгун-Тайгинского кожууна появляется инокультурное влияние. Но эта задача дальнейших исследований. В целом погребально-поминальный обряд тувинцев на современном этапе переживает большие изменения. Старый быт и традиционные формы культуры уходят с такой быстротой, что возникает опасение за возможность зафиксировать их с достаточной полнотой и тщательностью для исторической науки, для истории самого тувинского народа. В отличие от археологических памятников, охрана которых находится под покровительством законов, этнографические памятники не должны быть законсервированы.

Единственным рациональным и эффективным видом сохранения в научных целях такого рода материалов является безотлагательное этнографическое изучение уходящих или ушедших форм традиционной культуры и быта тувинцев, пока они еще живы в памяти страшного поколения.

Литература:

1. Айыжы Е.В. Тувинцы Кобдоского аймака Монголии: этничность и культура. – Кызыл: Изд-во КЦО «Аныяк», 2007. - 84 с.
2. Айыжы Е.В. Родовые группы тувинцев Кобдоского аймака Монголии на современном этапе (по материалам полевых исследований) //Вестник КИГИ РАН, Калмыцкий институт гуманитарных исследований РАН. Элиста. - № 1. - 2013. - С. 34-38.
3. Айыжы Е.В. Традиционная система питания жителей Тоджинского района Республики Тыва // Вестник Чувашского государственного

педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2014. - №3(83). - С. 44-47.

4. Дьяконова В.П. Погребальный обряд тувинцев как историко-этнографический источник. - Л: Наука, 1975. - 165 с.

5. Катанов Н.Ф. О погребальных обрядах у тюркских племен с древнейших времен до наших дней //Известия Общества археологии, истории и этнографии (ИОАИЭ). - Казань: Типолитография, 1894. - Т. 12. - В.2. - С. 109-142.

Сведения об авторе:

Айыжы Елена Валерьевна (г. Кызыл, Россия), кандидат исторических наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», e-mail: aiygy@mail.ru

Data about the author:

E. Aiygy (Kyzyl, Russia), candidate of historical sciences, docent, Tuva State University, e-mail: aiygy@mail.ru

УДК 930.25 (470.41)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ПУБЛИКАЦИЙ АРХИВНЫХ ДОКУМЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ЛЕКЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ» В ВУЗЕ

А.А. Герич

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью использования информационно-коммуникативных технологий в системе гуманитарного образования, в частности, электронных публикаций архивных документов в преподавании дисциплины «История» в высших учебных заведениях на современном этапе. В статье автором рассматриваются ряд архивных публикаций, использовавшиеся преподавателями кафедры «История и Педагогика» на занятиях по дисциплине «История». Автором была выявлена необходимость использования архивных документов, в том числе и электронных, при подготовке лекционного материала. Полученные результаты рекомендуется использовать на практических занятиях для формирования мировоззрения студентов и воспитания их в духе патриотизма.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии (ИКТ), электронные публикации, архивные документы, лекционный материал, дисциплина «История».

USE OF ELECTRONIC PUBLICATIONS OF ARCHIVAL DOCUMENTS IN THE PREPARATION OF LECTURE MATERIAL ON THE SUBJECT OF HISTORY IN UNIVERSITY

A. Gerich

Abstract. The relevance of article is caused by necessity of use of information and communication technologies in the system of humanitarian education, electronic publications of archival documents in particular in teaching History at Universities at the present stage. In this article the author discusses a number of archival publications used by teachers of Department of History and Pedagogy when teaching History. The author identifies the need for the use of archival documents including electronic documents in preparation of a lecture material. The results must be used at practical classes to form the worldview of students and cultivate their patriotism.

Keywords: information and communication technologies (ICT), electronic publications, archival documents, lecture material, subject of History.

Своеобразной «точкой отсчета» внедрения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в сферу отечественного среднего и высшего образования стал Болонский процесс, рассматривающий информатизацию как важнейшее условие включения России в единое европейское образовательное пространство. За период с 2003 по 2010 гг. в рамках реализации решений Болонского процесса в сфере информатизации были осуществлены программы по грантам Российского Гуманитарного Научного Фонда (РГНФ), касающиеся Информатизации Системы Образования (ИСО) среднего и высшего звена [9]. В конкретном выражении программа ИСО позволила решить главную на тот момент задачу – обучение учителей школ и преподавателей вузов навыкам владения ИКТ, овладение приемами их создания и

методиками использования, а также способствовала широкому применению и внедрению их в учебный процесс.

Безусловно, это коснулось не только технической, но в полной мере и гуманитарной сферы образования. Программа дисциплины «История» как одной из базовых, обязательных дисциплин согласно ФГОС третьего поколения претерпела некоторые изменения. В ней нашли отражение новые подходы, которые были осуществлены в исторической науке благодаря введению в научный оборот и широкому использованию ранее закрытых исторических источников, хранящихся в архивах и свидетельствующих о событиях прошлого нашей страны и мира в целом.

Внедрение информационных технологий в отечественных архивах началось еще со

второй половины XX века. В 90-е годы сложная экономическая обстановка в стране не позволяла в большом количестве оснащать архивы компьютерами и другими техническими средствами. Но уже с начала 2000-х гг. процесс внедрения ИКТ во все сферы деятельности российского общества, в том числе в систему высшего и среднего профессионального образования, и в архивную отрасль идет интенсивно. На рубеже XX – XXI веков создаются электронный сайт Федерального архивного агентства, а также электронные сайты всех федеральных архивов, государственных архивов субъектов РФ, муниципальных архивов, федеральных и государственных библиотек, архивов Российской академии наук, ведомственных архивов [11]. Несмотря на то, что отечественные архивы значительно отставали по степени компьютеризации от стран Европы, Северной Америки, Японии и Австралии, проделанная работа по внедрению ИКТкратно уменьшила это отставание и сделала возможным прорыв в широком использовании архивных документов обществом.

За указанный период времени сайт Росархива (Федерального архивного агентства России) [10] и других архивов РФ качественно изменился. Они постоянно обновляются информацией о различных выставках, on-line проектах, приуроченных к выдающимся событиям прошлого нашей страны. Кроме того, в январе 2013 года Росархив запустил новую программу – «Архивы – школам», целью которой стала визуальная демонстрация школьникам и учителям важнейших документов по отечественной истории. Это позволило привязать ключевые исторические события нашей истории к уникальным документам различных эпох.

Учебная и методическая составляющая процесса обучения в высших учебных заведениях, в частности, подготовка к лекционным и семинарским занятиям претерпела серьезные изменения. На сегодняшний день, когда интернет становится повсеместно доступен, недостаточно использовать информацию только из учебников, к тому же некоторые современные учебные издания и иллюстративный материал (карты, схемы, рисунки, фотографии, гравюры, поясняющие текст) существуют только в электронном виде. Именно поэтому преподаватель истории в высшей школе, а также общеобразовательной школы должен в полной мере ориентироваться на внедрение

новых информационных технологий в учебный процесс.

Болонские соглашения имели положительное значение в том смысле, что способствовали «внедрению» технических средств в процесс обучения и в целом подготовку специалистов не только в сфере образования, но и в социальной сфере. За небольшой промежуток времени информационные технологии стали такой же неотъемлемой частью образования, как когда-то была книга или учебник. Без сомнения, процесс активного использования информационных технологий в учебном процессе, в том числе и архивных электронных публикаций при подготовке в целом учебно-методического комплекса по историческим дисциплинам на рубеже 2015 – 2020 гг. будет интенсивно развиваться. Вполне возможно, что через некоторое время электронные учебники и книги станут такими же массовыми по масштабам использования, как некогда были печатные издания, что свидетельствует об их актуальности и перспективности в будущем.

На региональном уровне в Республике Татарстан был также создан сайт Главного архивного управления при Кабинете Министров РТ, на котором начиная с 1995 года было выложено более полутора тысяч публикаций на различные исторические темы [12]. Это документы и материалы, обзоры, воспоминания, посвященные Отечественной войне советского народа [4], вкладу республики в общую победу в Великой Отечественной войне 1941 – 1945 гг. [2], строительству архивной службы РТ – Государственной архивной службе Татарстана (1916 – 2006 гг.): Сборник документов и материалов [3], анализ публикаций архивных документов по истории становления энергетики и энергетического образования в Татарстане [8] и многие другие. Как показывает практика, взаимодействие высшей и средней школы с архивами республики становится актуальным и приносит хорошие плоды. В связи с празднованием юбилейных дат и значимых для страны исторических событий теоретическое и информационное сопровождение является важным дополнением к проводимым мероприятиям как патриотической, так и иной направленности в целом в деле воспитания молодежи.

В канун празднования юбилея города был издан сборник документов, посвященный 1000-летию Казани. Архивы Татарстана также

приняли активное участие в подготовке и проведении 70-летия Победы в Великой Отечественной войне. В частности, 5 мая 2015 года в Татглавархиве прошли историко-просветительские чтения «Архивы Татарстана о Великой Отечественной войне», где был представлен сборник документов в дневниках и воспоминаниях участников и очевидцев Великой Отечественной войны [1]. Уникальные документы, исторические реликвии и редкие издания активно используются в подготовке публикаций архивного управления республики [7, 6, 5].

Необходимо отметить, что все публикации архивов РТ переведены в электронный вид, что дает возможность их использования непосредственно на лекциях и семинарах в вузах через Интернет. Тем самым современные технологии предоставляют гораздо больше возможностей для учебы и исследований, воспитательной и патриотической работы со студенчеством. Однако есть и определенные трудности в использовании электронных публикаций по гуманитарным дисциплинам, в том числе историческим дисциплинам в новых быстромменяющихся условиях. Необходимость осуществления постоянного контроля за состоянием сайта, обеспечение его сохранности от «взлома», более тщательная проверка размещаемых архивных документов и материалов – далеко не весь перечень имеющихся проблем.

За последние четверть века количество печатной продукции (научная, публицистическая, художественная) увеличилось в несколько раз. Происходит дублирование информации (в электронном и в печатном виде), в несколько раз возрастает и поток информации, а это, в свою очередь, увеличивает интеллектуальную нагрузку исследователей, а также дезориентирует рядовых граждан. Еще сложнее ориентироваться в этих потоках информации молодым людям. Данная ситуация может привести к «искажению» их мировосприятия, осложнению правильного осмысления тех или иных исторических процессов и событий, и, в свою очередь, к подмене патриотизма «псевдопатриотизмом». В таких исторических реалиях сложно строить гражданское общество и правовое государство. Именно преподаватели на всех этапах обучения должны помогать молодому поколению правильно ориентироваться и научить отделять в большом объеме информации главное от второстепенного.

Использование электронных архивных публикаций в учебном процессе не только дополняет лекционный материал и помогает заинтересовать студентов на семинарах, делает их более информативными и кроме того позволяет проводить занятия на качественно новом современном уровне. Используя информационные технологии, можно читать лекции по примеру on-line телемостов, что позволяет максимальное включение внимания обучающихся, знакомить их с существующими подходами и различными мнениями по вопросам исторического развития. В этой связи показателен пример Республики Татарстан. Главное архивное управление при Кабинете Министров РТ (далее – ГАУ при КМ РТ) имеет специальный раздел электронного журнала «Гасырларавазы = Эхо веков». В нем приведены статьи, обзоры, выступления как научных сотрудников государственных архивов г. Казани, так и сотрудников архивных отделов муниципальных образований, ученых и преподавателей учебных заведений Республики Татарстан.

Кроме того, на электронной странице ГАУ при КМ РТ в разделе «Татглавархив» есть подраздел «Издавания и публикации», где можно проследить публикаторскую деятельность архивов. Постоянно публикуются различные научные статьи, освещающие новые, ранее неизвестные страницы отечественной истории и истории родного края. Это не только расширяет кругозор молодых людей, но подводит их к серьезным размышлениям и осмыслению вопросов, связанных с историей государственности, патриотизма, построения гражданского общества. Документальные источники дают возможность более глубокого и детального анализа действительности, формирование нового взгляда на исторические события прошлого.

Таким образом, можно констатировать, что использование электронных архивных публикаций в учебном процессе предоставляет гораздо больше возможностей при изучении и освоении лекционного материала по дисциплине «История», помогает соединять традиционные методы преподавания с новыми современными методиками и информационными технологиями. Нельзя не отметить и тот факт, что электронные архивные публикации со временем становятся частью историко-культурного наследия нашей страны.

Литература:

1. Великая Отечественная война в дневниках и воспоминаниях: сборник документов / Под общей редакцией канд. ист. наук Д.И. Ибрагимов / Научный редактор д-р ист. наук А.Ш. Кабирова // Рецензенты: д-р ист. наук И.А. Гилязов, канд. ист. наук Е.Г. Кривоножкина // Составители: отв. сост. В.Г. Хамидуллина, Р.Б. Садыкова, сост. Л.В. Хузеева, Г.Н. Фаезов. – Казань: Главное архивное управление при Кабинете Министров Республики Татарстан, 2015. - 240 с.
2. Горохова Л., Нерозникова Н. Татарстан – один из арсеналов победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг. / Л. Горохова, Н. Нерозникова // «Гасырларавазы - Эхо веков». - 2005. - № 1. - С. 3-10.
3. Государственная архивная служба Татарстана (1916 - 2006 гг.): Сборник документов и материалов / Отв. сост. Д.И. Ибрагимов; сост. Л.В. Горохова, Н.Д. Нерозникова, Н.А. Шарангина. - Казань: Гасыр, 2006. - 366 с.
4. Елизарова С., Хузеева Л. Я очень рад, что участвую в Отечественной войне советского народа / С. Елизарова, Л. Хузеева // «Гасырларавазы - Эхо веков». - 2000. - № 1/2. - С. 47-52.
5. Ибрагимов Д.И. История архивной службы Республики Татарстан (вторая половина XX - XXI в.): Монография. - Казань: Главное архивное управление при Кабинете Министров РТ, 2011. - 448 с., 32 с. илл.
6. Из истории энергетического образования в Татарстане (1897 - 2006 гг.). Документы и материалы / Отв. сост. Д.И. Ибрагимов; сост. Л.В. Горохова, Н.Д. Нерозникова, Ф.М. Нуриахметова, О.Н. Шафигуллина. - Казань: Гасыр, 2006. - 256 с.
7. Казани – 1000 лет. Уникальные документы, исторические реликвии и редкие издания: Каталог выставки / Сост. Л.В. Горохова, С.Р. Долгова, И.А. Мустакимов, Н.А. Шарангина / Под общ. ред. З.Р. Валеевой. - Казань: Гасыр, 2003. - 120 с.
8. Нуриахметова Ф.М., Герич А.А. Анализ публикаций архивных документов по истории становления энергетики и энергетического образования в Татарстане // Сборник материалов докладов Национального конгресса по энергетике, 8-12 сентября 2014 г. Казань: Казан. гос. энерг. ун-т. - Т.5. - С. 157-162.
9. Проект «Информатизация системы образования»: сборник информационно-методических материалов / И.Д. Фрумин, Е.Н. Соболева, С.М. Авдеева, В.П. Кашицын, А.Ю. Уварова, Т.А. Шумихина, А.А. Муранов, М.Ю. Барышникова, С.К. Коваленко, М.С. Цветкова, Д.Ю. Столяров.
10. Сайт Главного архивного управления при Кабинете министров Республики Татарстан. [Электронный ресурс]. - 2015. - Режим доступа: <http://www.archive.gov.tatarstan.ru/magazine/go/anonymous/main>
11. Сайт Федерального архивного агентства. [Электронный ресурс]. - 2015. - Режим доступа: http://archives.ru/documents/perechen_typedocs_ukazatel.shtml
12. Сайт Федерального архивного агентства. [Электронный ресурс]. - 2015. - Режим доступа: http://archives.ru/documents/perechen_typedocs

Сведения об авторе:

Герич Андрей Анатольевич (г. Казань, Россия), аспирант кафедры «История» ФГБОУ ВПО «Казанский государственный энергетический университет», e-mail: balasaguni@yandex.ru

Data about the author:

A. Gerich (Kazan, Russia), postgraduate student at Department of History of Kazan State Power Engineering University, e-mail: balasaguni@yandex.ru



УДК 930

**РАЗВИТИЕ ПРОМЫШЛЕННЫХ КАДРОВ АВИАЦИОННЫХ ЗАВОДОВ СССР
В ГОДЫ ПЕРВОЙ ПОСЛЕВОЕННОЙ ПЯТИЛЕТКИ 1945 – 1950 ГГ.
(ПО МАТЕРИАЛАМ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПУБЛИКАЦИЙ)**

А.А. Краснов

Аннотация. Статья представляет собой исследование процесса формирования системы подготовки, переподготовки, закрепления работников авиационной промышленности СССР во второй половине 1940-х годов. На основе советских и постсоветских публикаций установлены основные формы и направления деятельности администрации предприятий в этой области, некоторые результаты проделанной работы. Автор приходит к вполне обоснованным выводам, что в результате проведенных мероприятий были созданы объективные условия, способствовавшие успешному освоению передовых технологий.

Ключевые слова: авиационная промышленность, завод, кадры, социальная политика.

**DEVELOPMENT OF INDUSTRIAL FRAMES OF AIRCRAFT FACTORIES
OF THE USSR DURING THE FIRST POSTWAR FIVE-YEAR PLAN (1945 – 1950)
(BASED ON DOMESTIC PUBLICATIONS)**

A. Krasnov

Abstract. The article is a study of the process of forming a system of training, retraining, secure employees of the aviation industry of the USSR in the second half of the 1940s. On the basis of the Soviet and post-Soviet publications establish the basic shape and direction of the administration of enterprises in this field, some of the results of the work done. The author comes to the well-founded conclusion that as a result of the measures were created objective conditions that contributed to the successful development of advanced technologies.

Keywords: aviation industry, factory, staff, social policy.

Авиационная промышленность СССР после окончания Великой Отечественной войны находилась в состоянии кризиса. Это показано в работах Н.С. Симонова [12, с. 194 – 196] и И.В. Быстровой [1, с. 238 – 239]. Одним из основных недостатков в состоянии воздушной мощи нашей Родины было невысокое качество самолетов [3, с. 114].

Период с 1945 до начала 1950-х годов, отмечает А.А. Гордин, стал переходным этапом в области трудовой политики СССР. Во-первых, отменялись чрезвычайные законы, принятые в годы войны, что оказывало прямое влияние на структуру трудовых ресурсов. Во-вторых, изменения кадрового состава предприятий были вызваны конверсией и внедрением в производство нового модельного ряда техники. Это привело к существенному росту числа специалистов узкого профиля в структуре трудовых ресурсов предприятий. В-третьих, в заводские цеха пришло новое поколение молодых рабочих и специалистов, получивших образование в годы войны и послевоенное пятилетие [2, с. 35]. Именно в это время проходили процессы перехода на выпуск гражданской продукции с одной стороны и налаживание производства

современной авиационной техники для обороны страны с другой.

На авиационных заводах СССР после окончания Великой Отечественной войны начался массовый отток кадров. Особенно остро Иркутский завод ощутил нехватку инженерно-технических работников: на заводе осталось 111 инженеров и техников из почти тысячи необходимых [10, с. 174]. На моторостроительном заводе № 24 шли те же процессы: главная опора предприятия кадровые специалисты-москвичи стали покидать самарскую землю, возвращаясь в столицу на завод имени Фрунзе. К 1947 г. из 230 технологов-двигателистов в самарском Заволжье осталось 14 москвичей [11, с. 43]. В 1945 г. металлургический завод № 95 в Верхней Салде покинули 1108 человек, главным образом, кадровые работники. Свое рабочее место покинул каждый четвертый. В 1946 г. завод оставили 462 опытных рабочих. Настоящим бедствием для завода стал отъезд 103 инженерно-технических работников (из них 33 человека имели высшее и среднетехническое образование). За 1947 г. с завода уволился еще 901 человек. Люди или просто покидали завод самовольно, или

увольнялись «по семейным обстоятельствам» [3, с. 177 – 178].

На Горьковском заводе № 119 им. Маленкова в 1945 г. текучесть кадров составила почти 48 процентов от трудового коллектива на начало года [4, с. 145]. В условиях сокращения финансирования «оборонки» и снятия части заказов на гражданскую продукцию рабочие завода, в основном сдельщики, к середине 1945 года потеряли в зарплате почти половину [4, с. 154].

Аналогичные трудности испытывали практически все авиационные заводы страны, независимо от их места расположения [см. например: 9, с. 100 – 102; 11, с. 48 – 50; 12, с. 62 – 64; 13, с. 235 – 244].

Таким образом, перед руководством авиапрома сразу же после войны встала *проблема закрепления, подготовки и переподготовки кадров*. Это совпало с освоением выпуска реактивной техники и более совершенных поршневых самолетов. Так, на заводе № 16 в Казани в 1946 г. была организована техучеба рабочих и ИТР, занятых производством реактивного двигателя РД-20 [8, с. 66].

Казанский завод № 387 после войны был перепрофилирован на выпуск зерновых комбайнов. Для организации нового производства требовались тысячи слесарей-сборщиков, токарей, электросварщиков, жестянщиков, кузнецов, штамповщиков, формовщиков.

В течение первых недель января 1947 г. начальник отдела подготовки кадров П.П. Сурков с работниками отдела определяют контингент рабочих, ИТР, подлежащих обучению новым специальностям, и вскоре под руководством старшего конструктора А.И. Корешкова начинают работать трехмесячные курсы по подготовке первой очереди специалистов в количестве 255 человек.

Для организации обучения были назначены в качестве инструкторов и преподавателей лучшие специалисты завода, а также приглашены мастера и рабочие-специалисты по обработке металлов резанием и слесарно-сборочным работам с Казанских самолетостроительного и моторостроительного заводов. М.П. Семенов, работавший в годы Великой Отечественной войны заместителем директора Казанского самолетостроительного завода, принимает в это время правильное решение о подготовке большого отряда сварщиков и рабочих некоторых других специальностей

непосредственно на территории авиационного завода. Результаты напряженной работы не замедлили сказаться: к июлю 1947 г. завод уже имел более пятисот подготовленных и переподготовленных специалистов по всем ведущим профессиям комбайнового производства [6, с. 130 – 131]. Отметим, что в это время завод № 22 им. С.П. Горбунова вел напряженную работу по освоению выпуска самолета Ту-4 первого советского носителя атомного оружия [12, с. 118 – 135].

На примере завода № 467 в Павлово-на-Оке видно, что уже в конце сороковых годов дальновидные директора предприятий решали вопросы перехода на новые виды изделий. По инициативе директора завода № 467 С.И. Кадышева в инструментальном цехе предприятия в порядке помощи ЦАГИ была изготовлена небольшая серия бустеров Б-7. Эта работа определила все будущее завода. Министерство авиационной промышленности (МАП), учитывая быстрое и качественное изготовление небольшой партии бустеров, предложило заводу приступить к изготовлению этих изделий [7, с. 30].

И.В. Козловым дается анализ процесса формирования комплексной системы подготовки и переподготовки работников авиазавода № 1 имени Сталина г. Куйбышева во второй половине 1940-х гг. Автор пишет, что в условиях послевоенного времени, когда в широких масштабах проходил процесс обновления кадров, появилась объективная необходимость разработать систему подготовки и переподготовки рабочих. Значительную часть пополнения рабочих составляли выходцы из сельской местности, не обладавшие необходимыми промышленными специальностями.

Старые производственники с охотой передавали секреты своего мастерства. Только в 1947 г. на заводе № 469 им. М.М. Громова в Горьком сто стахановцев обучили своему мастерству свыше 200 новичков. В свою очередь у них также появлялись свои ученики, которые старались и становились достойной сменой ветеранам [5, с. 46].

В 1949 г. на заводе получило распространение шефство инженерно-технических работников над молодыми рабочими, которое подробно рассмотрено в работе В.А. Носкова [5, с. 48 – 50].

Предприятия стремились обзавестись собственными учебными заведениями для подготовки специалистов. В 1947 г. комсомольцы авиазавода в Улан-Удэ на своей

конференции дружно проголосовали за открытие авиационного техникума, вопрос о котором давно назревал. Но только в 1950 г. был сделан набор на два вечерних отделения [9, с. 109].

Другим резервом стала инициатива авиастроителей, например, рационализаторское движение. На заводе № 16 в Казани кузнец А. Линева, например, выполнял нормы на 325%, подал и внедрил в производство 2 крупных рационализаторских предложения, давших заводу 100 тыс. рублей экономии. Давильщик К. Капишин за год выполнил 3,3 годовых норм, внес 5 рацпредложений [8, с. 71, 72]. Шлифовщик первого цеха завода № 84 Е. Кавардаков призвал чкаловцев открыть лицевые счета экономии. Он взял обязательство довести выполнение месячного задания до 225 процентов, передать свой опыт правки шлифовальных кругов без применения алмазов всем шлифовщикам, проработать на своей станке без капремонта 2,5 года, сэкономить 50% абразивных кругов, предназначенных для станка по плану.

Призыв новатора поддержали шлифовщики механических и инструментальных цехов – А. Анипка, А. Маркина, К. Гафуров. А всего на заводе насчитывалось 800 последователей новатора, сэкономивших до конца 1951 г. 14 тонн черных и цветных металлов [6, с. 78].

На заводе № 39 инициатором движения за бездефектное изготовление продукции стал бригадир монтажников А. Губарь. Его начинание, одобренное партийным комитетом и областным комитетом партии, нашло широкое распространение на заводе и на многих предприятиях области.

Вовлечению в борьбу за высокое качество продукции всего коллектива способствовал общественный смотр качества продукции, проведенный с 20 июля по 1 августа 1949 г. в период смотра цехами совместно с ОТК и техническими отделами разработало 431 мероприятие, благодаря которому улучшилось качество продукции, повысилась культура производства. К концу 1949 г. 548 бригад выполнили условия социалистического соревнования за бездефектное изготовление продукции. В 1949 г. по сравнению с 1948 годом, количество дефектов по заводу уменьшилось в 2,5 раза [10, с. 180].

На заводе имени Лепсе в Кирове начиная с 1949 г. ведущее место отводилось соревнованию за выпуск продукции отличного

качества. Регулярно проходили в 1950 г. заводские конференции по качеству. Так, в конференции, состоявшейся в июле этого года, участвовало более 300 делегатов. Рекомендации конференции помогли повысить качество изделий.

По почину комсомольско-молодежной бригады имени 4-й пятилетки (под руководством Е. Булдаковой) бригады завода стали переходить на хозрасчет. Двадцати трем бригадам к концу пятилетки было присвоено звание «Бригада отличного качества» [13, с. 176 – 177].

В послевоенное время не снимался с повестки дня и вопрос об обеспечении авиастроителей сельскохозяйственными продуктами. По-прежнему серьезным подспорьем были коллективными и индивидуальные огороды. На заводе № 84 им. В.П. Чкалова ими было занято 94 гектара. В 1947 году под индивидуальные и коллективные огороды авиастроителей было отведено еще 100 гектаров.

Важнейшим направлением *социальной политики* после войны стало жилищное строительство, хотя здесь имелось много трудностей – не хватало строительных материалов и рабочих рук [6, с. 85 – 86]. Коллектив серийно-конструкторского отдела завода № 84 обратился ко всем рабочим и служащим завода с призывом начать строительство жилья своими силами. Взят было конкретное обязательство – каждому в свободное от работы время отработать на строительстве не менее 50 часов. Развивая эту инициативу, чкаловцы решили построить дополнительно к государственному плану не менее 400 кв. метров жилплощади [6, с. 74].

На заводе № 32 в г. Кирове «четырёхугольник» завода после войны принял решение строить дома своими силами в нерабочее время. Материал собирали на свалках, на берегах реки брали природный камень на фундаменты. Люди работали на стройке семьями. Благодаря самодеятельному строительству 500 семей получили жилье [12, с. 146]. В 1947 г. руководство завода № 32 приняло решение изготавливать кирпичи из шлака в заводской котельной. В ноябре из них был построен первый шлакоблочный 8-квартирный дом [12, с. 149].

Отметим примечательный факт: на Горьковском заводе № 469 вопросы распределения квартир решались гласно, с обсуждением каждого кандидата на получение

ордера в том коллективе, где он трудился [5, с. 47].

Можно сделать *вывод*: государство пыталось решать жилищные вопросы авиапредприятий, например, Харьковский завод № 135 в 1947 г. получил на жилищное строительство 8 млн. рублей [14, с. 168], но этих средств было недостаточно для решения данной проблемы.

Руководство авиазаводов уделяло внимание *отдыху* работников и их детей. Приказом от 14 июня 1945 г. на Казанском заводе им. С.П. Горбунова были запрещены сверхурочные работы, уменьшилась продолжительность рабочего дня, установлен официальный перерыв на обед. 18 июня вышел приказ директора завода о возобновлении очередных отпусков. В начале июля 1945 г. в заводских многотиражках «Вперед» и «Алга» была опубликована информация о том, что рабочие и ИТР могут получить путевки в дома отдыха и санатории с 70-процентной скидкой [12, с. 110]. В 1945 г. труженики завода № 84 получили возможность построить первый свой пионерский лагерь «Акташ», где за летний период отдохнуло 1000 ребят. Для детей многосемейных рабочих была организована детская столовая с усиленным питанием на 200 человек. При Тахтапульской больнице был открыт дом отдыха для будущих матерей.

Сукокский дом отдыха был передан заводу. В том же году в нем отдохнули и поправили здоровье 750 человек. В 1947 г. был открыт заводской дом отдыха «Чигатай» [6, с. 75]. На бесплатные путевки в санатории и дома отдыха заводу № 135 в Харькове МАП в 1947 г. выделил 93 тыс. рублей [15, с. 25].

Несмотря на трудности восстановительного периода, предприятия создавали собственные дома культуры. Показателен пример Пермского завода № 19 и его директора А.Г. Солдатова. Сразу же после

окончания войны А.Г. Солдатов возобновил прерванное строительство заводского Дворца культуры, чем значительно опередил все другие производственные предприятия региона [14, с. 166]. Был случай, о котором Солдатов как-то сказал: «Обида пройдет – опыт останется». Подрядчик, строитель Дворца культуры, в самый разгар работ отказался продолжать работы. У завода закончилось финансирование. Деньги министерство обещало выделить в конце года. Чтобы не прекращать работы по ДК, которого так ждал коллектив завода, Солдатов создал специальный цех, и Дворец культуры был достроен и открыт. Но госконтроль за временное использование средств производства не по назначению, т.е. на строительство, сделал Солдатову денежный начет – месячный оклад Солдатову высчитали в пользу государства [14, с. 129].

Можно подвести некоторые *итоги*. Положение с кадрами на авиационных заводах страны после окончания Великой Отечественной войны было тяжелым. Из авиационной промышленности СССР во втором полугодии 1945 г. ушли 75 тыс. человек, из них только 25 тыс. было организовано переведено в другие отрасли промышленности [6, с. 25]. В закреплении квалифицированных кадров авиационной промышленности важную роль сыграла кадровая и социальная политика руководства авиапрома. Её можно признать довольно успешной. Так, к началу 1950-х годов средний возраст работающих на Харьковском авиационном заводе, восстановленном после войны, составлял 30 – 32 года [6, с. 25]. Некоторые приемы этой политики вполне могут быть использованы и в современном авиапроме России.

Литература:

1. Быстрова И.В. Советский военно-промышленный комплекс: проблемы становления и развития (1930 - 1980-е годы) / И.В. Быстрова / Рос. Акад. наук., Ин-т рос. истории. – М.: [ИРИ РАН], 2006. – 704 с.
2. Гордин А.А. Формирование и развитие промышленных кадров на советском предприятии. 1929 – середина 1960-х годов: социокультурный аспект (на материалах Горьковского автозавода) / Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук / А.А. Гордин. – Нижний Новгород, 2012. – 54с.

3. Ежов А.О., Ежова Е.Г. Постигая суть титана. 1933 - 1956 / А.О. Ежов, Е.Г. Ежова. – Верхняя Салда: ОАО «Корпорация ВСМПО-АВИСМА», 2005. – 216 с.
4. Карпенко В.Ф., Козлова Л.Е., Нелидов Г.Л., Харламов В.А. От кареты до ракеты: Очерки истории Нижегородского открытого общества «Гидромаш» (1805 - 2005) / В.Ф. Капренко, Л.Е. Козлова, Г.Л. Нелидов, В.А. Харламов / Под общ. ред. В.И. Лузянина. – Н. Новгород, 2005. – 288 с.
5. Носков В.А. «Теплообменник»: Дела и люди объединения / В.А. Носков. – Н. Новгород: Волго-Вятское кн. изд-во, 1991. – 224с.

6. Подрепный Е.И. Авиационная промышленность СССР в годы «холодной войны» (Отечественное самолетостроение во второй половине 1940-х – 1960-е годы): монография / Е.И. Подрепный; науч. ред. Е.П. Титков; АГПИ. – Арзамас: АГПИ, 2011. – 301 с.

7. Спиридонов Г.В. На крыльях профессионализма. 60 лет. Открытое Акционерное Общество «Гидроагрегат». (1940-2000 годы) / Г.В. Спиридонов. – Н. Новгород: ООО «РИГ АТИС»; ООО «АТИС», 2000. – 152 с.

8. Фролова Л. Казанскому моторостроительному – 70 лет / Л. Фролова. – Казань: «Идел-Пресс», 2001. – 208 с.

9. Тихоновец А.И. Авиастроители / А.И. Тихоновец. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1989. – 224 с.

10. Чаркова А.А. Сибирские крылья: Очерки о трудовом пути Иркутского авиационного завода / А.А. Чаркова. – Иркутск: Восточно-Сибирское кн. изд-во., 1983. – 256 с.

11. Живая история «Моторостроителя». Век двадцатый / Под общ. ред. И.Г. Шитарева. – Самара: ОАО «Моторостроитель», 1999. – 208 с.

12. Завод стратегического назначения, издание 2-е, переработанное и дополненное (книга посвящается 80-летию КАПО им. С.П. Горбунова). – Казань: Изд-во «Вертолет», 2007. – 320 с.

13. Мы – лепсены: Очерки истории объединения имени Лепсе. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1987. – 383 с.

14. Феномен Солдатова. Исследования. Воспоминания. Документы: К 100-летию со дня рождения А.Г. Солдатова / Отв. составитель Т.И. Силина. – Пермь: Издательство «Пушка», 2004. – 328 с.

15. Харьковский авиазавод. История, современность. Перспективы / Под ред. ген. директора ХГАПП П.О. Науменко. – Х.: ХГАПП, 2006. – 436 с.

Сведения об авторе:

Краснов Антон Александрович (г. Нижний Новгород, Россия), аспирант второго года обучения ННГУ им. Лобачевского, учитель истории школы № 43, e-mail: oficier13@mail.ru

Data about the author:

A. Krasnov (Nizhny Novgorod, Russia), postgraduate student of the second year of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, history teacher at school № 43, e-mail: oficier13@mail.ru



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

УДК 81'42

РЕТРАНСЛЯЦИЯ ЮРИДИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В ТЕКСТАХ СМИ О МИГРАЦИИ

Е.И. Замотина, Т.В. Дубровская¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научного проекта №15-34-14001 «Политический, юридический и масс-медийный дискурс в аспекте конструирования межнациональных отношений Российской Федерации».

Аннотация. Статья является частью проекта, направленного на выявление и анализ механизмов конструирования межнациональных отношений в разных типах дискурса. На материале газеты «Известия» исследуются типичные способы репрезентации в СМИ юридического дискурса, в частности, Федерального закона РФ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации». В основу исследования заложены такие аспекты, как степень эксплицитности ссылки на законодательство, степень достоверности представляемой правовой информации, субъективно-оценочная рамка. Анализ позволяет выявить ряд трансформаций юридического дискурса в СМИ.

Ключевые слова: юридический дискурс, медийный дискурс, миграция, репрезентация.

RETRANSLATION OF LEGAL DISCOURSE IN MEDIA TEXTS ON THE PROBLEM OF MIGRATION

E. Zamotina, T. Dubrovskaya

Abstract. The paper presents part of the project aimed at revealing and analyzing the mechanisms of construction of international relations in various discursive practices. Drawing on a newspaper corpus, the authors explore typical media representations of legal discourse, in particular the Russian Federal Law 'On the legal status of foreign citizens in the Russian Federation'. The research involves such aspects as the explicitness of references to law, the validity of the provided legal information, a subjective evaluation frame. The analysis has disclosed a number of transformations of legal discourse as it is represented in the media.

Keywords: legal discourse, media discourse, migration, representation.

Данная статья является частью более крупного проекта, нацеленного на выявление и анализ механизмов конструирования межнациональных отношений в разных типах дискурса. В исследовании мы опираемся на положения социального конструкционизма. Толкуемая в этом русле, нация представляет собой «воображаемое сообщество» [10], существующее скорее в сознании людей, чем в реальной действительности. Мы утверждаем, что и межнациональные отношения представляют собой дискурсивный конструкт. Они, «как и любой другой социальный феномен, являются предметом дискурсивных практик – как научных, так и институциональных – и через них могут быть поняты, поскольку их суть, их «семантический капитал» есть результат сложных когнитивно-коммуникативных операций» [5, с. 112].

Более подробно теоретические положения, лежащие в основании проекта, были

предложены нами ранее [5]. Кроме того, были изучены некоторые медийные и внешнеполитические дискурсивные практики [6; 9].

Данная статья обращена к такому аспекту межнациональных отношений, как миграция, и способам его репрезентации в СМИ. В частности, объектом рассмотрения являются репрезентации юридических текстов. Характер межгосударственных отношений и порядок миграции определен и закреплён юридически. Именно юридический дискурс, который «направлен не только на точное описание положения дел в социальной реальности, но и на реализацию действий по ее изменению» [7, с. 126], конструирует порядок межнационального взаимодействия. Юридический дискурс обретает свойство публичности посредством обнародования нормативных текстов в СМИ, причём способы такой ретрансляции могут иметь самые разные языковые формы. Свою

задачу мы видим в том, чтобы выявить характерные для российских печатных СМИ формы ретрансляции правовых документов, определяющие характер дискурсивного конструирования межнациональных отношений в контексте обсуждения вопросов миграции.

Статья включает 5 разделов. Раздел 2 представляет материал и методологию исследования. Раздел 3 содержит обзор научной литературы, посвященной медийному дискурсу о миграции. В разделе 4 анализируются способы ретрансляции юридического дискурса в российских СМИ. Статья завершается заключением (раздел 5) и списком литературы.

Поскольку в фокусе данного исследования находится юридический дискурс, «встроенный» в дискурс СМИ, материал по сути охватывает два типа дискурса: юридический и медийный. В результате сопоставления двух типов дискурса возможно выявление трансформаций, которым подвергается юридический дискурс в СМИ. Объем законодательства, касающегося миграционной политики, велик. Государственная миграционная политика Российской Федерации (РФ) основывается на таких государственных документах, как Конституция РФ, федеральные конституционные законы, федеральные законы и иные нормативные правовые акты Российской Федерации во взаимосвязи с Концепцией государственной национальной политики РФ, Концепцией демографической политики РФ на период до 2025 года, Концепцией долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 года, Стратегией национальной безопасности РФ до 2020 года. Кроме того, РФ руководствуется общепризнанными принципами и нормами международного права и своими обязательствами, вытекающими из международных договоров в сфере миграции.

В число Федеральных законов, регламентирующих жизнь и работу иностранных граждан в России, входят Федеральный закон от 18.07.2006 № 109-ФЗ (ред. от 22.12.2014) «О миграционном учете иностранных граждан и лиц без гражданства в Российской Федерации», Федеральный закон от 15.08.1996 № 114-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.10.2015), Федеральный закон от 25.07.2002 № 115-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).

В настоящей статье мы ограничиваемся рассмотрением последнего из перечисленных выше Федеральных законов. Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» был принят в 2002 году, а последние поправки в него внесены в 2015 году. В 2014 году шло общественное обсуждение этого Закона перед вступлением его в силу, строились прогнозы на то, как он будет действовать. В 2015 году СМИ обсуждают Закон, уже вступивший в силу.

Материал СМИ, ретранслирующий законодательство, включает статьи из ежедневной российской газеты «Известия» за 2014 и 2015 год. Статьи, посвященные проблемам миграции и миграционной политики РФ, отбирались вручную по всем рубрикам газеты. Основу корпуса составили тексты из рубрик «Политика», «Общество», «Культура», «Москва». Статьи о миграционных процессах, не затрагивающих Россию, исключались. Из собранного корпуса для анализа в рамках настоящей статьи выбраны публикации, содержащие упоминание в той или иной форме Федерального закона «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации». Количество статей составило за 2014 год – 16, за 2015 год – 13. Всего – 29 публикаций.

Ретрансляции закона в СМИ были рассмотрены в нескольких аспектах:

- степень эксплицитности ссылки на законодательство;
- степень достоверности представляемой правовой информации;
- наличие оценочной рамки, в которую помещена правовая информация, а также языковая форма этой оценочной рамки.

Дискурс масс-медиа, доступный для наблюдения и удобный для сбора, является активно исследуемой сферой социальных практик. Значительное количество работ, отечественных и зарубежных, обращены к изучению дискурсивных репрезентаций миграционных процессов и образа мигранта в СМИ. Р. Водак обозначает сформировавшееся направление как «исследовательская парадигма дискурса расизма и предрассудков» [15, с. 108]. Интерес самой исследовательницы концентрируется вокруг положения меньшинств в Австрии и развития в СМИ таких тем о мигрантах, как их культурные и умственные отличия, отклонения, угроза, криминальность и ущерб социо-экономическим интересам принимающей страны [15, с. 114]. Р. Водак анализирует стратегии развития этих тем и

отмечает, что конструируемые имиджи «другого» одновременно являются и отражением имиджа самого себя, поиском собственной коллективной идентичности.

В трудах Т.А. ван Дейка, активно разрабатывающего миграционную тематику, можно выделить несколько принципиальных положений. Учёный выделяет в качестве признака бесправия национальных меньшинств отсутствие у них доступа к производству дискурса и отмечает также существование длительной социокультурной традиции отрицательных образов «Другого», которые преобладают и в современных дискурсах [13, с. 361]. Кроме того, он перечисляет ряд стратегий обработки информации, применяемых СМИ и приводящих к созданию отрицательного образа этнических меньшинств, в частности, мигрантов [14, с. 26-33].

Изучая проблему мигранта в отдельной главе исследования «Обсуждая культурные различия» [11], Я. Блуммэрт и Дж. Фершуерен предлагают анализ бельгийских СМИ с точки зрения конструирования образа мигранта. Обсуждаются языковые способы категоризации мигрантов, основные дихотомии, на которых строится категоризация, средства выражения оценки и отношения к мигрантам как группе.

«Поразительное сходство стереотипов, предрассудков и других форм вербального уничижения» (перевод с английского мой – Т.Д.), касающихся репрезентаций мигрантов в СМИ, выявленное в исследованиях СМИ на предмет конструирования этнического и расового неравенства и отмеченное Т.А. ван Дейком [13, с. 361], подтверждается и в других публикациях зарубежных и отечественных исследователей [1, 2; 8; 12 и др.].

Отметим, что при исследовании медийного дискурса роль правовых текстов и характер их «преломления» в СМИ не были объектом внимания. Обращение к этому аспекту конструирования межнациональных отношений в СМИ и составляет новизну исследования.

Статьи, ссылающиеся на федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в РФ», тематически охватывают проблемы самого разного характера: полное или частичное освобождение отдельных групп мигрантов от сдачи комплексного экзамена по русскому языку, основам права и истории РФ; запрет на трудоустройство иностранных пилотов на территории РФ; снижение числа мигрантов в строительстве; введение новых требований для предпринимателей, нанимающих иностранцев; депортация нелегалов за счет работодателей;

пункты самоподготовки к экзаменам; регистрация и дактилоскопирование иностранных граждан; медицинское обслуживание мигрантов; квота на иностранных футболистов и т.д.

Обращаясь к вопросу о способах ретрансляции юридического дискурса в СМИ, мы опираемся на классификацию типов интертекстуальных ссылок на законодательные тексты в публичных речах судей, предложенную нами в работе о судебном дискурсе [4, с. 286]. Уточняя и развивая данную классификацию, мы предлагаем выделить интертекстуальные ссылки на законодательный текст:

- 1) содержащие указание на закон, но не цитирующие и не трактующие его;
- 2) цитирующие оригинальный текст;
- 3) пересказывающие или трактующие оригинальный текст;
- 4) включённые в субъективно-оценочную рамку.

Анализ текстов показывает, что рассматриваемый закон называется СМИ без точного указания номера и даты принятия закона. Ссылка содержит только его название, например: федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в РФ», закон «О правовом положении иностранных граждан в РФ». Также встречаются упоминания отдельных пунктов этого Закона, и в этих случаях ссылки содержат точные номера статей и пунктов:

(1) Проектом закона (имеется в распоряжении «Известий») предлагается признать утратившими силу изменения в ст. 56 Воздушного кодекса РФ и ст. 14-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в РФ». (Известия» от 30.12.2014);

(2) Поправки предлагается внести в ч. 3.1. ст. 13 Закона №115 «О правовом положении иностранных граждан в РФ». («Известия» от 10.09.2014).

Отметим, что при обсуждении в СМИ проектов законов акцент ставится на вносимых изменениях, а не на содержании названных пунктов действующего законодательства. Поэтому собственно содержание корректируемых или отменяемых статей и пунктов чаще не цитируется и не пересказывается.

Интересно, что в текстах статей встречаются случаи, когда толкование права предшествует указанию на собственно источник права:

(3) С 1 января 2015 года проходить тестирование по русскому языку, истории и

праву должны не только гастарбайтеры, которые приезжают в Россию работать дворниками и строителями, но и ведущие мировые режиссеры и балетмейстеры, которые заключили договоры с российскими театрами. («Известия» от 02.02.2015).

О каком именно законе идет речь, читатель узнает лишь из 6 абзаца текста статьи:

(4) Сейчас ведомство начинает разрабатывать законопроект, который освободит творческих работников от экзамена. Поправки будут вноситься в Закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации». («Известия» от 02.02.2015).

Отметим, что ретрансляция юридического дискурса как дискурса, конструирующего действительность, изменяющего её, получает выражение в виде языковых форм деонтической модальности, подчеркивающих обязательный и непреложный характер права: *должны иметь, обязаны будут, придется, должны будут, должны*.

(5) Напомним, согласно действующему законодательству сертификаты по русскому языку должны иметь только те мигранты, которые претендуют на вакансии в сфере ЖКХ и торговли. Однако с 1 января 2015 года тест обязаны будут пройти все приезжие, желающие получить разрешение на работу на территории РФ. Сдавать придется не только русский язык — мигранты должны будут сдать экзамен по основам законодательства и истории России (Известия 6 октября 2014).

Таким образом, интертекстуальные ссылки на рассматриваемый Закон включают как эксплицитные, содержащие его точное название и номера его статей и пунктов, так и не включающие точных указаний на источник права, но при этом пересказывающие его содержание или содержание вносимых поправок.

Степень достоверности ретранслируемой в СМИ правовой информации самым тесным образом связана с языковыми формами представления правового текста в СМИ. Как мы отмечали, интертекстуальные ссылки могут цитировать оригинальный правовой текст либо предлагать его свободный пересказ и трактовку. Безусловно, наибольшая достоверность ретрансляции обеспечивается точным цитированием, представленным в виде «закавыченного» фрагмента правового текста с точным указанием на источник. Точное цитирование встретилось нам только в случае ссылки на предстоящие поправки в законодательство:

(6) Для решения этой проблемы законодатели предлагают внести в ст. 8-ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в РФ» новый п. 3.2.1: «Требование о предоставлении документов, указанных в п. 3.2 настоящей статьи, подаваемых иностранным гражданином вместе с заявлением о выдаче вида на жительство, не распространяется на граждан Украины» («Известия» от 01.04.2015).

В газетных текстах вместо точного цитирования чаще используется свободный пересказ действующего законодательства. Не имеющему юридического образования читателю газеты очень трудно сориентироваться в большом тексте источника права и проверить достоверность представляемой информации, особенно в случае, если точно не указаны статья и пункт закона. В ходе сопоставления собственно юридического текста и его ретрансляции в СМИ обнаруживаются значительные трансформации исходного текста. Рассмотрим пример. Пункт 5 статьи 15.1 Закона гласит:

(7) «5. От подтверждения владения русским языком, знания истории России и основ законодательства Российской Федерации при подаче заявления о выдаче разрешения на временное проживание или вида на жительство освобождаются:

1) недееспособные иностранные граждане или иностранные граждане, ограниченные в дееспособности;

2) иностранные граждане, не достигшие возраста восемнадцати лет;

3) иностранные граждане – мужчины, достигшие возраста шестидесяти пяти лет;

4) иностранные граждане – женщины, достигшие возраста шестидесяти лет;

5) иностранные граждане, являющиеся участниками Государственной программы по оказанию содействия добровольному переселению в Российскую Федерацию соотечественников, проживающих за рубежом, и члены их семей, переселяющиеся совместно с ними в Российскую Федерацию;

б) иностранные граждане – высококвалифицированные специалисты и члены их семей, обратившиеся с заявлением о выдаче вида на жительство, указанного в пункте 27 статьи 13.2 настоящего Федерального закона;

7) иностранные граждане, обратившиеся с заявлением о выдаче вида на жительство в связи с признанием носителями русского языка в соответствии со статьей 33.1 Федерального закона от 31 мая 2002 года N 62-ФЗ «О гражданстве Российской Федерации»

(http://www.consultant.ru/popular/pravove-polozhenie-inostrannyh-grazhdan-v-rf/277_1.html#p1006).

В медийной интерпретации данный пункт получает следующую репрезентацию:

(8) Избежать проверки знаний смогут только ограниченно дееспособные и недееспособные лица, подростки до 18 лет, мужчины старше 65 лет и женщины старше 60 лет, а также участники программы переселения соотечественников, высококвалифицированные специалисты и студенты очной формы обучения («Известия» от 05.06.2015).

Самыми очевидными нам представляются стилистические трансформации, позволяющие избавиться от тяжело воспринимаемых юридических формулировок и сделать текст не только короче, но и более доступным для читателя. К примеру, юридическая формулировка «иностранцы граждане, не достигшие возраста восемнадцати лет» заменена на применяемое в обыденной коммуникации «подростки до 18 лет». Вместо длинного официального названия Государственной программы использовано краткое «программа переселения соотечественников».

Изменения, однако, касаются не только стилистики текста. Медийное сообщение о законе заменяет нейтральную юридическую формулировку об освобождении от экзамена на номинацию «избежать проверки знаний», предполагающую оценочное отношение к экзамену как к сложному и нежелательному для мигранта событию. Кроме того, в газетном тексте не упомянута последняя категория граждан, входящая в список в юридическом тексте, но включена категория студентов-очников, которая рассматривается наряду с другими категориями уже в пункте 6 статьи 15.1 Закона. Опущены в газетном тексте и упоминания об освобожденных от экзамена членах семей некоторых категорий граждан. Таким образом, медийный текст представляет собой сжатое стилистически трансформированное воспроизведение юридического текста, не отражающее закон во всей его полноте и дающее представление о нём только в целом, в общих чертах.

Интерес к функционированию оценочных высказываний в текстах СМИ связан с вопросом воздействия на аудиторию и формированием общественного мнения. Оценочность позволяет конструировать реальность за счет отбора репрезентируемых фактов и явлений

действительности, подачи освещаемого события под определенным углом зрения, что получает выражение в выборе специфических лингвистических средств. «Расширени» цитат с помощью журналистского комментария позволяет заложить в цитату дополнительный оценочный смысл.

Справедливо будет отметить, что материал ретрансляций юридического дискурса в СМИ содержит высказывания, разнонаправленные по своему оценочному вектору.

Приведем пример положительной оценки:

(9) Председатель Профсоюза трудящихся мигрантов Ренат Каримов считает создание упрощенного теста для трудовых мигрантов целесообразным («Известия» от 07.11.2014).

Положительно-оценочная рамка законодательной инициативы создается посредством репрезентации мнения о ней авторитетного лица, статус которого непосредственным образом соотносится с предметом оценки. Ссылка на положительную оценку выражена словосочетанием *считает целесообразным*.

Цитирование авторитетного мнения применяется и для создания отрицательно-оценочной рамки:

(10) Президент Лиги защитников пациентов и член общественного совета при Минздраве Александр Саверский подчеркнул, что страхование мигрантов согласно статистике становится выгодным бизнесом для страховщиков.

— <...> И к тому же трудовые права мигрантов абсолютно не защищены, их рабочие условия не дают возможности и времени воспользоваться полисом для лечения, — сказал Саверский («Известия» от 14.05.2015).

Использование усиления (*абсолютно*) и множественного числа (*мигрантов*) представляет собой тактику обобщения, которая расширяет границы суждения одного человека и усиливает негативную оценку.

В другом примере отрицательно-оценочная рамка создаётся посредством тактики указания на правильное действие как альтернативу неправильному [3, с. 157]. Правильным для автора представляется расходование средств на граждан России, а не на мигрантов:

(11) При этом другой собеседник «Известий» в ведомстве отметил, что на лечение мигрантов и так тратятся деньги из бюджета, в то время как лучше бы задуматься о помощи своим гражданам с ограниченными возможностями («Известия» от 05.06.2015).

С точки зрения собственно языковых средств неправильное действие получает отрицательную оценку за счет применения глагола «*тратятся*», тогда как положительно оцениваемая альтернатива выражена существительным с положительной коннотацией «*помощь*».

Если говорить о невербальных средствах создания субъективно-оценочной рамки, то одним из них является подчеркивание. Не характерное для юридического дискурса, подчеркивание используется в СМИ при ретрансляции юридического текста для акцентуализации ключевых, по мнению автора медийного текста, аспектов. Так автор газетной публикации привлекает внимание читателя именно к тому фрагменту права, который кажется ему интересным, важным и заслуживающим рассмотрения:

(12) *Ранее депутаты Астраханской областной думы направили обращение к председателю правительства РФ Дмитрию Медведеву с просьбой увеличить допустимую долю иностранных работников, привлекаемых в сферу овощеводства, до 80% от общего числа работников организации («Известия» от 28.04.2015).*

В следующем примере подчеркивание акцентирует особое отношение к высококвалифицированным специалистам, стремление выработать в России дифференцированный подход в вопросе сдачи экзамена для приезжих-иностранцев:

(13) *Напомним, сейчас Министерство культуры РФ также разработало*

законопроект, который освободит от тестирования высококвалифицированных творческих специалистов – режиссеров-постановщиков, балетмейстеров-постановщиков, художников-постановщиков, дирижеров, постановщиков массовых представлений в цирках, режиссеров-постановщиков кинопроизводства и др. («Известия» от 28.04.2015).

Собранный нами речевой материал газетных статей «Известий» позволил проанализировать способы ретрансляции юридического текста в СМИ в трёх ключевых аспектах: степень эксплицитности ссылки на законодательство, степень достоверности представляемой правовой информации и субъективно-оценочную рамку репрезентации юридического дискурса в СМИ. Проведенный анализ позволяет утверждать о существовании специфических для медийного дискурса способов репрезентации права, в основе которых лежит упрощение юридических текстов, их сокращение, опущение отдельных фрагментов, а также стилистические трансформации в сторону обыденного языка, приближенного к читателю прессы. В то же время обязательный и непреложный характер права получает в СМИ выражение в формах деонтической модальности. Субъективно-оценочная рамка, типичная для СМИ, придает дополнительные смыслы ссылкам на право и расставляет нужные акценты в восприятии информации.

Литература:

1. Баринаева А.О. Языковая репрезентация собирательного образа мигранта в российском обществе // Вопросы психолингвистики. - Москва. - 2013. - №18. - С. 174-181.
2. Викулова Л.Г., Серебренникова Е.Ф. Структуры и способы конструирования социальной реальности в медийном дискурсе (предметная область иммиграция) // Вестник НВГУ. - Нижневартовск. - 2014. - №4. - С. 10-16.
3. Дубровская Т.В. Речевые жанры «осуждение» и «обвинение» в русском и английском речевом общении // Дисс...канд. филол. наук. - Саратов, 2003. - 233 с.
4. Дубровская Т.В. Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков). - Москва: Изд-во «Академия МНЭПУ». - 2010. - 351 с.
5. Дубровская Т.В., Кожемякин Е.А. Конструирование межнациональных отношений в СМИ: специфика репрезентаций // Научные ведомости Белгородского государственного университета. - Белгород. - 2015. - №8(215). - Вып. 27. - С. 111-125.

6. Замотина Е.И., Дубровская Т.В. Корпус российских медийных текстов в аспекте дискурсивного конструирования процессов иммиграции // Ценностные ориентиры современной журналистики: сб. науч. Ст. III Международн. науч.- практ. конф. (г. Пенза, 24-26 сентября 2015 г.) / под ред. Е.К. Рева. - Пенза: Изд-во ПГУ. - 2015.- С. 39-44.
7. Кожемякин Е.А. Юридический дискурс // Дискурс-Пи.Екатеринбург. - 2013. - Т. 10. - №3. - С. 126-127.
8. Скребцова Т.Г. Образ мигранта в современных российских СМИ // Политическая лингвистика. - Екатеринбург. - 2007. - №3(23).- С. 115-118.
9. Ярославцева Я.А., Дубровская Т.В. Корпус российского внешнеполитического дискурса в жанровом аспекте (на материале выступлений министра иностранных дел Российской Федерации С.В. Лаврова) // Научный диалог. - Екатеринбург. - 2015. - №6(42). - С. 121-139.

10. Anderson B. Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London. - N.Y.: Verso, 2006. - 240 p.

11. Blommaert J., Verschueren J. Debating Diversity: Analysing the Discourse of Tolerance. London. - NY: Routledge, 2002. - 233 p.

12. Catalano T., Waugh L.R. The Ideologies Behind Newspaper Crime Reports of Latinos and Wall Street CEOs: a Critical Analysis of Metonymy in Text and Image // Critical Discourse Studies.- 2013.- Vol.10. - No.4.- P. 406-426.

13. Van Dijk T.A. Critical Discourse Analysis // Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, & Heidi E. Hamilton (Eds.) The Handbook of Discourse Analysis. - Oxford: Blackwell, 2001.- P. 352-371.

14. Van Dijk T.A. Prejudice in Discourse. Amsterdam: John Benjamins, 1984. - 173 p.

15. Wodak R. The Genesis of Racist Discourse in Austria since 1989 // Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis. Carmen Rosa Caldas-Coulthard and Malcolm Coulthard (Eds.). - London: Routledge, 2003. - P. 107-128.

Сведения об авторах:

Замотина Евгения Игоревна (г. Пенза, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры «Английский язык», Пензенский государственный университет, e-mail: e.i.zamotina@mail.ru

Дубровская Татьяна Викторовна (г. Пенза, Россия), доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Английский язык», Пензенский государственный университет.

Data about the authors:

E. Zamotina (Penza, Russia), candidate of philological sciences, associate professor at Department of English Language, Penza State University, e-mail: e.i.zamotina@mail.ru

T. Dubrovskaya (Penza, Russia), doctor of philology, docent, head of Department of English Language, Penza State University.



УДК 811.133.1'367

СИНТАКСИЧЕСКИЙ, СЕМАНТИЧЕСКИЙ И СИНТАКСЕМНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Е.А. Ванчикова

Аннотация. В данной статье рассматривается эволюция от синтаксической функции к синтаксеме, которая является минимальной единицей синтаксиса. Синтаксема наделена трёхмерностью, что означает наличие у неё синтаксических, морфологических и семантических характеристик. Синтаксема позволяет представить предложение как комбинацию синтаксем, что даёт возможность его интегрального анализа, отпадает необходимость делить предложение на синтаксический и семантический уровни.

Ключевые слова: синтаксическая функция, семантическая роль, предикат, синтаксема, синтаксемный анализ.

SYNTAX, SEMANTIC AND SYNTAXEME ANALYSIS OF SENTENCE

E. Vanchikova

Abstract. This article deals with the evolvement of syntactical function to syntaxeme which is the smallest part of syntax. Syntaxeme is three-dimensional. It has syntactical, morphological and semantical features. Syntaxeme gives the opportunity of sentence presentation as a set of syntaxemes, which allows studying it integrally, not dividing the sentence on syntactic and semantic levels.

Keywords: syntactical function, semantic role, predicate, syntaxeme, syntaxeme analysis.

Как известно, синтаксический анализ предложения предполагает разбор по членам предложения: различают главные и второстепенные члены предложения. К главным относятся подлежащее и сказуемое, к второстепенным – прямые и косвенные дополнения, обстоятельства и определения. Система членов предложения, являющаяся наследием формально-логического подхода к языку, остаётся базовым понятием, которое переходит из грамматики в лингвистику. Действительно, «... строение предложения воспринимается сквозь призму системы членов предложения. Восходящая к далёким временам античности и средневековья, сложившаяся в основном на ранних стадиях развития грамматической и логической мысли, многократно подвергавшаяся позже критике, система членов предложения остаётся основным способом представления его синтаксической структуры» [1, с. 19]. Стандартная схема выделения двух главных и нескольких второстепенных членов предложения не отражает всего многообразия смысловых отношений между единицами предложения. Так, в позиции подлежащего может находиться субъект действия: *Pierre parle*, объект: *Le livre est lu*, инструмент: *Le couteau coupe bien*, локатив: *Le tiroir contient les clés*. Кроме того, во французском языке

подлежащее может быть выражено безличным местоимением 'il': *Il arrive un train*. Так что же такое подлежащее? «Вялотекущий спор продолжается более века» [3, с. 135]. Современное подлежащее – это именно грамматическое подлежащее, т.е. элемент синтаксической структуры предложения, «подлежащее обозначает лицо или предмет, о котором что-то говорится и которое актуализируется в глаголе» [5, с. 172]. Подлежащее – это синтаксический предмет, какой бы ни была его морфологическая принадлежность, определяемый с помощью признака – сказуемого [2, с. 72 – 75]. Итак, основной характеристикой подлежащего является его согласование со сказуемым. А что же такое сказуемое? Во французском языке сказуемое может быть глагольным (простым и сложным): *Elle marche*, *Elle vient d'arriver*, и именным: *Elle est belle*. Различают также глагольно-именное сказуемое: *Il est revenu officier*. Классификация сказуемых основана на морфологических, структурных и лексико-грамматических критериях.

Прямые и косвенные дополнения не всегда обозначают предмет, на который переходит действие глагола, это возможно только при реализации первичных функций дополнения – предмет, подвергаемый созданию или разрушению, перемещению, изменению, а

также объект восприятия: *Il lit un livre*. В своих вторичных функциях дополнения могут обозначать семантический субъект действия, место действия, орудие или средство, адресат. Так, в примерах *'survoler une ville'* / *'voler au-dessus d'une ville'* прямое дополнение *'une ville'* и обстоятельство *'au-dessus d'une ville'* связаны с глаголом одним и тем же семантическим отношением, которое может быть названо локативом или местом. Аналогичная ситуация наблюдается в некоторых идентичных по смыслу парах глагол / описательная глагольная конструкция: *conseiller un élève – donner des conseils à un élève*. Мы видим, что разные синтаксические функции имеют одно и то же семантическое содержание. Зачем же тогда различать эти функции? Возможно, синтаксис может обойтись без учения о членах предложения? Академик Г.А. Золотова утверждает, что может, и что учение о членах предложения могло бы претвориться в учение о структурно-семантических компонентах предложения. Так, наше знание о синтаксисе может стать содержательнее, если видеть в предложениях: *«Ему весело»* – субъект и его состояние, *«Рыбы – бездна»* – предмет и его количественную характеристику, *«Дуб – у лукоморья»* – предмет и его местонахождение, вместо того, чтобы ломать голову над вопросом: есть ли в этих предложениях подлежащее и сказуемое [1, с. 27].

Учение о структурно-семантических компонентах предложения определённым образом связано с теорией семантической структуры предложения. Первым лингвистом, заговорившим о существовании глубинных падежей, является Ч. Филлмор. «Смыслы падежей образуют набор универсальных, возможно врождённых понятий, идентифицирующих некоторые типы суждений, которые человек способен делать о событиях, происходящих вокруг него, – суждений о вещах такого рода, как «кто сделал нечто», «с кем нечто случилось», «что подверглось некоему изменению» [4, с. 405]. Ч. Филлмор различает шесть таких падежей: агентив, инструменталис, датив, фактитив, локатив и объектив. Несмотря на то, что инвентарь семантических ролей неоднороден у различных исследователей, существует типизированный набор таких функций, повторяющийся от исследователя к исследователю. Наиболее интересным и полным, на наш взгляд, является набор семантических ролей, предложенный французскими авторами, которые различают

агент (agent) – одушевлённый объект, инициатор и контролёр процесса; объект (objet) – одушевлённая или неодушевлённая сущность, на которую непосредственно направлено действие; бенефициант (bénéficiaire) – одушевлённый объект, затронутый процессом; инструмент (instrument) – неодушевлённый объект, контролируемый агентом; место (locatif) – пространственная опора действия; цель (but) – конкретная или абстрактная сущность, на которую направлен процесс; результат (résultatif) – объект, являющийся следствием процесса; источник (source) – сущность, от которой происходит или удаляется другая сущность [6, с. 125 – 126]. Данный список семантических ролей не является законченным и предполагает дальнейшую детализацию инвентаря семантических функций. Существенным недостатком вычленения семантической структуры предложения, состоящей из предиката и актантов, является её изоляция от синтаксической структуры предложения: семантическая структура как модель предложения существует сама по себе, а синтаксическая продолжает комбинироваться из членов предложения.

На современном этапе развития лингвистики возможно объединение этих двух структур и изучение предложения без деления его на уровни. Такую возможность даёт новая функциональная единица – синтаксема, которая отличается как от члена предложения, так и от семантического актанта. В отличие от последнего, синтаксема не ограничивается семантической характеристикой; а в отличие от члена предложения с синтаксической позицией и морфологическим выражением, синтаксема наделена третьим признаком – семантикой. Синтаксема как конструктивный носитель смысла позволяет построить типологию простого предложения, опираясь на соотношение семантических, морфологических и синтаксических признаков [1, с. 3].

Синтаксемный анализ предложения в корне отличается от синтаксического анализа по членам предложения. Синтаксические функции, базирующиеся, в основном, на формальных критериях, определяются только в синтагматическом плане языка, тогда как синтаксемные принадлежат как синтагматическому, так и парадигматическому планам. Синтаксеммы могут быть противопоставлены одна другой в одной и той же синтаксической позиции, но в разных

предложениях, а также, относясь к определенному типу, синтаксема может функционировать в разных синтаксических позициях. В отличие от синтаксем, член предложения не может находиться в разных синтаксических позициях, так как он выделяется на базе определённой синтаксической связи, и подлежащее не может стать зависимым компонентом.

Противопоставление одной синтаксемой другой в идентичной синтаксической позиции является оппозицией, относящейся к парадигматическому плану языка. Данная оппозиция проявляется в том, что различные по своим характеристикам синтаксеммы могут занимать одну и ту же синтаксическую

позицию. Например, в синтаксической позиции подлежащего может находиться агентивная синтаксема: *Pierre parle*, объектная: *Un château est loué*, качественная: *Elle est belle*. Данные синтаксеммы образуют единый оппозитивный ряд вследствие наличия у них общего признака субстанциональности.

Таким образом, синтаксемный анализ предложения представляет его как материально единый объект, изучение которого основано не на разделении, а на интегральном подходе к его структуре. Разделение синтаксиса и семантики по параллельным уровням, отрыв формы от содержания только затрудняют изучение синтаксиса.

Литература:

1. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. - М.: Эдиториал УРСС. - 2001. - 368 с.
2. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. - М.: УРСС, 2002. - 234 с.
3. Лекант П.А. Что же такое подлежащее? // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. - М., 2002. - С. 135 - 139.

4. Филлмор Ч. Дело о падеже // Новое в зарубежной лингвистике. - Вып. X.: Лингвистическая семантика. - М., 1981. - С. 369 - 495.
5. Grevisse M. Le bon usage: Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. - P.: Duculot. - 1980. - 1519 p.
6. Riegel M., Pellat J.-Ch., Rioul R. Grammaire méthodique du français. - P.: PUF. - 1994. - 646 p.

Сведения об авторе:

Ванчикова Елена Анатольевна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики французского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, Россия, e-mail: vanchik510@yandex.ru

Data about the author:

E. Vanchikova (Nizhny Novgorod, Russia), candidate of philological sciences, docent, associate professor at Department of French Language Theory and Practice, Linguistics University Of Nizhny Novgorod, Russia, e-mail: vanchik510@yandex.ru



УДК 811.11-112

**К ВОПРОСУ О ВЛИЯНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА
НА ДЕРИВАЦИЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ
ЕСТЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК
(НА ПРИМЕРЕ ТЕРМИНОВ ОПТИКИ, АСТРОНОМИИ,
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ И УГОЛОВНОГО ПРАВА)**

Н.С. Берсенева, Е.С. Капшутарь

Аннотация. В данной статье рассматриваются примеры из англоязычных терминологий гуманитарных и точных наук, которые наиболее ярко иллюстрируют ту роль, которую играл латинский язык в терминологической деривации. Представлены частотные префиксы, суффиксы, а также особые случаи, связанные с элементами, заимствованными из латинского языка. Кроме того, в статье проанализированы так называемые «неоклассические образования», которые являются важной составляющей академического дискурса и потому широко представлены в различных англоязычных терминологиях. Данная статья напрямую связана не только с теорией и практикой терминоведения, но и с языками для специальных целей и вопросами отбора лексики в процессе преподавания.

Ключевые слова: терминологическая деривация, латинский язык, языки для специальных целей, термины-гибриды, англоязычные терминологии гуманитарных наук, англоязычные терминологии естественных наук.

**CONCERNING LATIN INFLUENCE ON TERMINOLOGICAL
DERIVATION OF ENGLISH TERMS IN NATURAL SCIENCES AND
HUMANITIES (A CASE STUDY OF OPTICS, ASTRONOMY,
LITERARY CRITICISM AND CRIMINAL LAW)**

N. Berseneva, E. Kapshutar

Abstract. The article deals with prominent examples from English terminologies of natural sciences and humanities which illustrate the role of the Latin language in terminological derivation. The objects under consideration include recurrent prefixes and suffixes as well as noteworthy examples that also count as Latin borrowings. Moreover, the article includes an overview of the so-called neoclassical compounds that are widely represented in various English terminologies. This article deals not only with theory and practice of terminological studies but also contributes to Languages for Specific Purposes and issues of vocabulary selection in teaching.

Keywords: terminological derivation, the Latin language, Languages for Specific Purposes, terminological compounds, English terminologies of Humanities, English terminologies of natural sciences.

Роль латыни в становлении и развитии английского языка едва ли возможно переоценить – на всех этапах развития язык пополнялся все новыми лексическими единицами, среди которых были и латинские термины различных наук – как естественных, так и гуманитарных. Кроме того, латинский язык повлиял не только на словарный состав, но и на сам процесс словообразования в английском языке. Заимствование аффиксов происходило потому, что «словообразовательные элементы, часто встречающиеся в заимствованных словах, выделялись, осознавались как аффиксы и приобретали в некоторых случаях большую продуктивность, становясь средством образования новых слов от английских корней» [3, с. 23]. К таким примерам, в частности, относятся:

(сокращения: CL= уголовное право,

A= астрономия, O= оптика,

L=литературоведение)

Префиксы:

- Un-: unlawful (CL), unstained (O), uneclipsed (A), unrhymed (L),
- In-: insane (CL), invisible (O), indirect (wave) (A,O), indirect (speech) (L),
- Anti-: anti-fraud (CL), anti-reflexion (O), antithesis (L), antimatter (A),
- Bi-: bilingual (L), bicultural (L), bigamy (CL), bifocal (O), bipolar (sunspot) (A),
- Pseudo-: pseudo-crime (CL), pseudonym (L), pseudo-Bloch (O), pseudo-potentiometric (A),
- Non-: non-insane (CL), non-molestation (CL), non-absorbing (O), non-vignetted (field) (O, A), nonrealistic, nonfiction (L),
- Over-: overrule (CL), overcorrected (O), overdense (trail) (A), overtone (L),
- Pre-: pretrial (CL), prealigned (O), preprint (L), pre-stellar (A),
- Re-: retrial (CL), regenerative (O), rewriting (L), refocus (A, O).

На примере термина ‘non-insane’ хорошо видно, насколько в английском языке развита морфологическая антонимия. Помимо пары

'sane / insane' существует другая пара: insane / non-insane, хотя термины 'sane' и 'non-insane' имеют одинаковый план содержания.

При рассмотрении же терминов 'bilingual' и 'bicultural' становится ясно, что, несмотря на их схожую структуру, они стали частью словарного состава английского языка в результате разных деривационных процессов. *Bilingual* является дериватом латинского 'bilinguis', которое было образовано как сложное слово, составленное из двух самостоятельных основ, однако элемент 'bi', вошедший в английский язык, не функционировал в нем как самостоятельное слово и играл в образованиях 'bilingual' и 'bicultural' роль аффикса.

Что касается частотных суффиксов латинского происхождения, среди них могут быть выделены:

Суффиксы существительных:

- *-ion* – prosecution (CL), resolution (CL, O), absorption (O), chromatic aberration (O), synchrotron-radiation (A), magnification (O), low-repetition (rate) (pinch-plasma source) (A), interpretation (L),

- *-ment* – punishment (CL), indictment (CL), pre-alignment (O), enlargement (O), (aqueous) environment (O), Rare Earth Elements (A), implement (A), fragment (L), lament (L),

- *-ence/-ance* – evidence (CL), violence (CL), interference (CL, L), coherence (L), audience (L), sentence (CL, L), (image) disturbance (O, A),

- *-y* – custody (CL), robbery (CL), battery (CL, A), scenery (L), refractometry (O), anisotropy (O), (photometric) binary (O, A), irony (L).

Суффиксы прилагательных:

- *-al* – penal (CL), accidental (CL), residual (liquid) (O), internal lunar structure (A), astronomical (A), numerical (aperture match) (O), colloidal (gold markers) (O), spatial (resolution) (O), metaphorical (L),

- *-(a/i)ble* – admissible (CL), indictable (CL), visible (O), incompatible (elements) (A), frequency-doubled (O), communicable (L),

- *-ry* – adjudicatory (CL), protoplanetary (A), capillary (O), literary (L),

- *-ous*: serious (crime), malicious (crime), aqueous (O), ferrous (formation) (A), homonymous (A, L), monotonous (L).

Знаменательно, что среди приведенных примеров немало консубстанциональных терминов, то есть «лексем, пришедших из общеупотребительного языка в профессиональную речь и получивших специализированное (профессиональное) значение» [1, с. 19–20] (первоначально термин

появился в работах Гвишиани Н.Б. и Анисимовой А.Г.). И если в случае терминологий оптики и астрономии это достаточно легко объяснимо и термины имеют одинаковые или очень схожие планы содержания, то план содержания таких терминов, как 'sentence', 'interference', 'homonymous', 'battery' в разных терминологиях значительно отличается:

Sentence (CL) – тюремный срок, *sentence* (L) – предложение;

Interference (CL) – вмешательство, *interference* (O) – интерференция;

Homonymous (L) – одинаковые по составу, *homonymous* (A) – омонимичные;

Battery (CL) – избиение, *battery* (A) – батарея.

Что касается еще одного значительного примера влияния латинского языка на английский, неоклассических образований, они, несомненно, играют важную роль в академическом дискурсе, поскольку именно в эту морфологическую группу попадает большое число терминов из разных научных областей.

Новые образования получили название «неоклассических», поскольку были образованы в современных языках с использованием лексического материала классических языков. Кроме того, согласно морфологу И. Плагу в рамках этих форм «лексема греческого или латинского происхождения в сочетании друг с другом способны порождать новые комбинации, не существовавшие до этого в языках-источниках» [5, с. 198]. При этом морфологический анализ неоклассических образований является непростой задачей, усложненной неоднозначным статусом морфем. Как отмечает А.В. Иванов, особенно остро этот вопрос стоит в рамках исследований научной терминологии, поскольку «науки, в первую очередь точные и естественные, оперируют как вновь созданными терминологическими обозначениями, так и готовыми терминами-словами, унаследованными из словарного состава классических древних языков» [2, с. 143].

В вопросе о том, могут ли неоклассические элементы использоваться для образования сложных слов или стоит рассматривать их как префиксы, исследователи занимают разные позиции. Л. Бауэр, признавая способность неоклассических элементов образовывать сложные слова, вместе с тем отмечает, что «ряд элементов в английском словообразовании, выполняя функции аффиксов в некоторых лексемах, не являются таковыми в других аспектах своей деятельности». Он также

полагает, что рассматривать все неоклассические элементы исключительно как аффиксы было бы неверно, поскольку в этом случае ряд неоклассических образований (таких, как *galvanoscope* и *protogen*) трактуются как слова, состоящие из одних аффиксов [4, с. 213].

Распространенными являются также случаи «гибридного сложения» классических и английских основ, как, например, *gravityfield* (от лат. *gravitas* – «тяжеловесность, тяжесть» и да. *feld* – «поле») [6, запрос *field*]. Говорить о «гибридном» происхождении терминов порой бывает сложно в связи с наличием в английском языке обширного пласта лексики, восходящей к греческому и латыни, которая сегодня воспринимается как английская. В терминологии уголовного права также присутствуют подобные термины: *subpoenaedwitness* (от лат. *subpoena* – «вызов в суд» и да. *witnes(s)* – «свидетель») [6, запрос *witness*], *habeaspetition* (от лат. *Habere* «иметь, содержать» и стрфр. *petition* – «запрос») [6, запрос *petition*], *probono* (от лат. *Probono*

«ради блага» и стрфр. *cas*, восходящее к лат. *casus*, – «случай, ситуация») [6, запрос *case*].

В заключение стоит отметить, что влияние латыни на английский язык действительно колоссально, и благодаря этому воздействию произошло не только заимствование терминов и отдельных морфем, но и изменение словообразовательной системы. Словообразовательные элементы, входящие в состав заимствованных слов, позднее становились продуктивными элементами терминологической деривации в английском языке. Одна из особенностей использования латинских заимствований в сфере академического дискурса заключается в том, что латинские заимствования оказываются предпочтительней исконно английских морфем и формантов, что является причиной высокой продуктивности латинских элементов и постоянного появления новых терминов, образованных с их помощью.

Литература:

1. Бережанская И.Ю. Консубстанциональные термины в лингвистической терминологии английского и русского языков (сравнительный анализ) / Дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.20. - М.: 2005. - 250 с.
2. Гвишиани Н.Б. Язык научного общения: Вопросы методологии. – М., Издательство ЛКИ, 2008. - 280 с.
3. Иванов А.В. К проблеме статуса греко-латинских основ в морфологической структуре общезыковых единиц и единиц специальной

номинации // Вестник Нижегородского Университета им. Н.И. Лобачевского. - Нижний Новгород, 2011. - С. 193-198.

4. Смирницкий А.И. Лекции по истории английского языка. - М.: Издательство «КДУ», 2011. - 236 с.

5. Bauer L. English Word-Formation. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. - 328 p.

6. Plag I. Word-formation in English. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. - 254 p.

7. Etymonline. URL: <http://etymonline.com>

Сведения об авторах:

Берсенева Наталья Сергеевна (г. Москва, Россия), аспирантка 2-го года филологического факультета МГУ им.М.В. Ломоносова.

Капшутар Елена Сергеевна (г. Москва, Россия), аспирантка 2-го года филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, e-mail: elena.kapshutar@gmail.com

Data about the authors:

N. Berseneva (Moscow, Russia), postgraduate student of the 2 year at Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology.

E. Kapshutar (Moscow, Russia), postgraduate student of the 2 year at Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philology, e-mail: elena.kapshutar@gmail.com

УДК 811

ФОНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УСТНОГО ОПОСРЕДОВАННОГО ПЕРЕВОДА

В.Л. Завьялова, Д.С. Шайдуллина¹

¹Исследование выполнено при поддержке ДВФУ, проект № 14-08-05-14_и

Аннотация. Особенность устного перевода с английского языка в современных условиях заключается в том, что для коммуникантов, включая самого переводчика, зачастую, английский язык не является родным. Ситуация опосредованного перевода требует от переводчика дополнительных усилий, подготовки и знаний особенностей речи говорящего, связанных с его социокультурной и этнической принадлежностью. В данной статье рассматриваются проблемы восприятия и перевода акцентной английской речи носителей восточноазиатских языков русскими переводчиками. Приводятся результаты практического исследования конкретной переводческой ситуации. Авторы ставят задачу выявления трансформаций на сегментном и супraseгментном фонетических уровнях организации английской речи носителей, восприятие которых представляет сложность для переводчика в условиях синхронного перевода. Подчеркивается важность изучения явлений звуковой вариативности в акцентной речи для подготовки переводчиков высокого класса.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, английская акцентная речь, восточноазиатские разновидности английского языка, синхронный перевод, подготовка переводчиков.

PHONETIC ASPECTS OF INTERMEDIARY INTERPRETING

V. Zavyalova, D. Shaydullina

Abstract. In view of modern English to Russian interpreting situations where communicants involved are not English native speakers, the interpreter is required to use extra mental resources and knowledge of specific features of foreign accented English speech associated with the speaker's socio-cultural and ethnic background. This article discusses the problems of East-Asian accented English speech perception and interpreting by Russian interpreters. The findings of the research in particular interpreting situation are presented. The authors are aiming to identify the spectrum of transformations on segmental and supra-segmental speech level, the perception of which poses real difficulty in a simultaneous interpreting situation and results in information loss. The importance of studying the phenomena of sound variation in foreign-accented speech to be further applied in the course of training for highly qualified interpreters is brought into focus.

Keywords: intercultural communication, English accented speech, East Asian forms of English, simultaneous interpreting, interpreters training.

Страны Азиатско-Тихоокеанского региона активно поддерживают социально-экономические отношения, взаимодействуя преимущественно на английском языке, давно заслужившем статус языка крупных международных мероприятий. Английский язык активно проник во многие сферы деятельности региона, тем самым актуализируя многоплановые кросс-культурные исследования на Дальнем Востоке. Несомненно, для улучшения взаимопонимания между Россией и странами Азиатско-Тихоокеанского региона (Китаем, Кореей, Японией и др.), которые находятся в долговременных экономических отношениях, необходимо разрабатывать стратегии повышения эффективности межкультурного диалога на английском языке-посреднике, так как отдельные лингвистические и экстралингвистические факторы могут оказывать негативное влияние на результат такого взаимодействия. Принимая во внимание региональную и этнокультурную специфику,

переводчики Дальнего Востока России при обучении нуждаются в тренировке перцептивных навыков и расширении перцептивного аппарата с учетом существующей фонетической вариативности в английской речи представителей стран Азиатско-Тихоокеанского региона, воспринимаемой как акцент. В статье рассматриваются наиболее типичные признаки восточноазиатского акцента, актуализирующиеся в виде разного рода девиаций (трансформаций) на сегментном и супraseгментном фонетических уровнях в английской мезолектной речи функциональных носителей английского языка и представляющие определенные трудности для переводчиков-синхронистов. Внимание уделяется также проблеме описания фонетической вариативности в акцентной английской речи азиатов, представленной в исследуемом переводческом корпусе, и установлению причин реальных переводческих сбоев для

последующей разработки специализированного образовательного модуля программы подготовки высококвалифицированных синхронных переводчиков в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

Вслед за З.Г. Прошиной, опосредованный перевод понимается, в современном контексте межкультурной коммуникации через языки международного общения, как «перевод с языка-посредника, обслуживающего две неродные для него культуры» [4, с. 242]. В ситуациях перевода, опосредованного английским языком, переводчику приходится иметь дело с его различными мировыми вариантами. Изучение вариативности и этнокультурного своеобразия существующих и формирующихся разновидностей английского языка в странах, где он является родным, вторым и иностранным, осуществляется сегодня в рамках научной парадигмы *Мировых вариантов английского языка (World Englishes – WE)*, становление которой приходится на вторую половину 20-го века [8, 9, 12]. Предшествующие ей исследования вариативности английской речи и организации речевой деятельности билингов представлены работами в рамках теории языковых контактов [6, 13]. Основным направлением в русле *WE* является изучение широкого спектра проблем национально-английского билингвизма, с учётом социологических, психологических, культурных и этнолингвистических факторов, а также феномена интерференции, проблем разборчивости и понятности (*intelligibility & comprehensibility*) речи на неродном языке и др.

Анализ данных по функционированию английского языка в мире показывает, что он существует в шести региональных стандартах – как европейский английский, азиатский английский, английский стран латинской Америки, арабский английский, африканский английский и, наконец, англо-американский английский [14, с. 249]. При этом отмечается, что азиатский английский (включая восточноазиатский и южноазиатский варианты), характеризующийся специфическими способами актуализации азиатского культурного компонента, отличается от остальных по звучанию, семантике лексических единиц и способам грамматической организации [9, 11]. Важно отметить, что хотя основанием для конвергенции нескольких вариантов английского языка в некоторый региональный стандарт служит, наряду с общностью ареала,

некоторая единая типологическая специфика, между вариантами могут обнаруживаться различия, обусловленные типологией образующих их языковых субстратов. Признавая наличие отличительных черт, как внутри регионального варианта восточноазиатского английского языка, так и в сравнении с южноазиатским вариантом, а также с европейским и любым другим стандартом английского языка в многоязычных регионах, полагаем, что функционально он идентичен этим вариантам (или стандартам), поскольку используется как язык межнационального общения билингвами – генетическими носителями иных автохтонных языков.

Отметим, что функциональная трактовка английского языка как лингва франка (*English as a lingua franca – ELF*), являющегося связующим звеном в межкультурной коммуникации, не отрицает существование мировых разновидностей языка и даже иногда рассматривает *ELF* как один из таких вариантов [7]. Совокупность возможных в современном мире контекстов, коммуникативным инструментом которых выступает английский язык (*ELF*), наглядно представлена Дж. Левисом в виде матрицы разборчивости речи говорящего-слушающего (*World Englishes Speaker-Listener Intelligibility Matrix*), демонстрирующей их многообразие в терминах парадигмы мировых вариантов английского языка, распределённых по схеме «концентрических кругов» Б. Качру: *IC – Внутренний круг* (включает страны, где английский является национальным языком); *OC – Внешний круг* (включает страны, где английский является вторым официальным языком); *EC – Расширяющийся круг* (включает страны, где английский является иностранным языком); прим. *NS – носитель языка; NNS – неноситель*) [10] (рис.1).

Российские граждане, имеющие опыт англоязычного общения с представителями стран расширяющегося круга (*EC*) – носителями восточноазиатской группы языков в различных ситуациях (деловые переговоры, работа на международных конференциях и т.д.), отмечают, что взаимное непонимание и коммуникативные сбои возникают достаточно часто и в большинстве случаев причина тому – специфическое «азиатское» звучание английской речи, при котором общеупотребительные слова и выражения нередко изменены до неузнаваемости [1].

ГОВОРЯЩИЙ	СЛУШАЮЩИЙ		
	Внутренний круг (IC)	Внешний круг (OC)	Расширяющийся круг (EC)
Внутренний круг (IC)	IC-IC (NS-NS)	OC-IC	EC-IC (NNS-NS)
Внешний круг (OC)	IC-OC	OC-OC	EC-OC
Расширяющийся круг (EC)	IC-EC (NS-NNS)	OC-EC	EC-EC (NNS-NNS)

Рисунок 1. - Матрица разборчивости коммуникативных контекстов с использованием в качестве коммуникативного инструмента мировых вариантов английского языка

Например, географические названия, в частности региональные топонимы, зачастую произносятся носителями восточных языков в речи на английском языке так, как они звучат в их родных языках: *Россия* – кит. яз. *Èluósī*, яп.яз. *Roshia*, кор.яз. *Leosia*; *Москва* – кит. яз. *Mòsikē*, яп.яз. *Mosukuwa*, кор.яз. *Moseukeuba*; *Владивосток* – кит. яз. *Fú lā dí wò sī tuō kè*, яп.яз. *Urajiosutoku*, кор.яз. *Bulladiboseutokeu*. Г.В. Чернов одним из первых среди российских специалистов по синхронному переводу подчеркивал необходимость усвоения переводчиком не только некоторого стандарта звукового строя английского языка, но и специфических черт всех остальных вариантов английского языка, включая его «неофициальные» варианты [5]. Анализируя особенности восприятия речи в ситуации синхронного перевода, следует отметить, что в условиях отставания (в среднем на 2 – 3 секунды) переводной речи от оратора, необходимого для ориентирования при решении очередной переводческой задачи [там же, с. 16], наиболее информативными являются структуры большей размерности (начиная со слога), поскольку они являются носителями системной просодической информации. Просодическим моделям слога, слова, синтагмы и фразы отводится важная роль в информационной структуре речевого сообщения, однако основной оперативной единицей восприятия признается фонетическая словоформа – «целостный образ», с одной стороны, состоящий из последовательности фонем, с другой – характеризующийся свойственной ему акцентно-ритмической структурой, количественной дистрибуцией слогов, местом ударения [2].

Как следствие, трансформации фонетического облика словоформы (и фразы) в акцентной (мезолектной) английской речи могут представлять собой реальные коммуникативные помехи в опосредованном межкультурном

взаимодействии в АТР. В этой связи представляется крайне необходимым детальное описание фонетических особенностей регионального восточноазиатского варианта английского языка, выявление причин и следствий интерференционных процессов в речи азиатов-билингвов, а также выработка методик обучения русских переводчиков стратегиям восприятия акцентной английской речи, характеризующейся высокой степенью вариативности. В настоящей статье представлены результаты анализа звукового переводческого корпуса, собранного в ситуации опосредованного синхронного перевода при проведении крупного международного экономического форума в г. Владивостоке (2015).

Участники ситуации опосредованного синхронного перевода:

1) Азиаты-билингвы (5 мужчин, от 35 до 50 лет, представители государственных служб и крупных предприятий Китая, Кореи и Японии).

2) Русские билингвы (1 женщина и 3 мужчин, от 26 до 40 лет, профессиональные синхронные переводчики).

Звуковой переводческий материал

Запись звукового материала – параллельно двух каналов: 1) выступлений на английском языке ораторов-представителей стран Восточной Азии и 2) их переводов на русский язык русскими переводчиками-синхронистами – осуществлялась с многоканальных приёмников синхронного перевода с помощью профессионального звукозаписывающего оборудования в зале специализированного медиа-центра. Общая длительность анализируемых в рамках данной статьи аудиофайлов составила 40 минут (речевые стимулы ~ 20 минут + перевод ~ 20 минут).

Исследование фонетической разборчивости речи ораторов, представляющей собой восточноазиатский вариант английского языка, и степени точности синхронного перевода

проводилось в несколько этапов. На первом этапе был осуществлён сбор описанного выше звукового корпуса; вторым этапом было проведение сравнительного слухового анализа двух аудиодорожек с целью выявления переводческих сбоев; в рамках третьего этапа был проведен экспертный слуховой, аудиторский и, выборочно, электроакустический анализ фрагментов, вызвавших наибольшие затруднения в переводе, полную или частичную потерю информации, и неверный перевод. В ходе анализа авторы прибегали также к социолингвистическим и психолингвистическим методикам с целью выявления успешных/неуспешных переводческих стратегий и определения возможных способов улучшения взаимопонимания в контексте опосредованного перевода как вида межкультурной коммуникации.

Контекст опосредованного английским языком межкультурного взаимодействия в ситуации синхронного перевода, изучаемой в данной работе, согласно матрице Дж. Левиса может быть определен как ЕС–ЕС (NNS–NNS), так как участники (говорящие/ораторы) являются генетическими носителями восточноазиатских языков (корейский, японский, китайский), а переводчики (слушающие) – генетическими носителями русского языка. В ходе слухового анализа установлено, что акцентная английская речь носителей восточноазиатской группы языков характеризуется многочисленными трансформациями сегментной и просодической структуры сообщения, что выражается в деформации звуковых образов английских слов (фраз) в речи и имеет различные коммуникативные последствия. Выявление фонетических особенностей исследуемых образцов акцентной речи позволило определить сегменты и просодические комплексы, демонстрирующие недостаточные фонетические контрасты (случаи недодифференциации) и, как следствие, являющиеся причиной затруднений при восприятии и переводе.

Результаты, полученные в ходе сравнительного анализа исследуемых речевых стимулов и их переводов, подтверждают данные более ранних экспериментов авторов [15] по восприятию акцентной английской речи носителями английского языка (методика эхо-

повтора) и профессиональными русскими переводчиками (синхронный перевод в условиях речевой лаборатории) о том, что девиации на уровне сегментного состава слова или словосочетания (субституции отдельных звуков), как правило, вызывают проблемы при восприятии и переводе, если сопровождаются просодическими трансформациями (например, изменением слога-ритмической структуры). Высокая информативность фонетического и смыслового контекстов, в большинстве случаев, позволяет переводчику восстановить необходимую информацию. Приведем пример из исследуемого звукового корпуса, иллюстрирующий вышесказанное. Известно, что перевод числительных представляет особую сложность для устных переводчиков даже при переводе нормативной речи. В ситуации перевода речи оратора, говорящего на неродном языке с акцентом, эта проблема становится еще более серьезной. В результате слухового анализа, направленного на выявление переводческих сбоев, был отобран фрагмент английской речи в реализации оратора – генетического носителя корейского языка, содержащий составное числительное *one hundred sixty five*. Транскрипционная запись звучания данного речевого отрезка /wɒn əndə 'sɪksɪ faɪv/, выполненная с опорой на данные электроакустического анализа, свидетельствует, что элементы составного числительного претерпевают определённые фонетические изменения. Так, в слове *hundred* /'hʌndrəd/ => [əndə] отмечается минус-сегментация (элизия) согласных звуков (начального /h/ и конечного /d/), упрощение консонантного кластера /ndr/, сопровождаемое субституцией /d/ => [ð] (явление сверхдифференции), а также ослабление ударного в норме гласного /ʌ/ => [ə]; в слове *sixty* /'sɪksɪ/ => ['sɪksɪ] – минус-сегментация согласного звука /t/. Подобная фонетическая реализация слов *hundred* [əndə] и *sixty* ['sɪksɪ] в изолированном произнесении, безусловно, могла бы представлять сложность для восприятия, однако в конкретной ситуации при наличии более широкого семантического контекста переводчик, опираясь на реальное фонетическое окружение, успешно распознаёт искажённый акустический сигнал и переводит декодируемый фрагмент соответствующим числительным русского языка (см. пример в Таблице 1).

Таблица 1. - Орфографическая запись английской фразы, нормативная транскрипция, транскрипция реализации оратора-корейца и орфографическая запись текста синхронного перевода на русский язык

Оригинал фразы на английском языке	Фонетическая реализация в норме	Фонетическая реализация в речи оратора-корейца	Перевод на русский язык
<i>On the one hundred and sixty fifth anniversary of Tolstoy's birth we created Tolstoy literature award to encourage the novelists of Russia.</i>	/ɒn ðə wʌn 'hʌndrəd ənd 'sɪksɪ fɪfθ, ænɪ 'vɜːsəri əv 'tɒl 'stɔɪz bɜːθ wi kriː 'eɪtɪd 'tɒl 'stɔɪ 'lɪtrəʃə ə 'wɔːd tə ɪn 'kʌrɪdʒ ðə 'nɒvəlɪsts əv 'rʌʃə /	[wɒn əndə 'sɪksɪ faɪv ənɪ 'vɜːsəri əv 'tɒl 'stɔɪz 'bɒθ wi kretɪd 'tɒl 'stɔɪ 'lɪtrəʃə 'ɔvə(t) 'tu ɪn 'kʌrədʒ də 'nɒbə 'lɪs əv 'rʌʃə]	Также мы отмечали сто шестидесяти сто шестьдесят пятью ...годовщину ...рождения Льва Толстого....

Высокий профессионализм позволяет переводчику осуществить также контекстное «дистраивание» и правильный перевод искаженной на сегментном уровне фонетической формы лексемы (*Tolstoy's*) *birth* [bɒθ] – ‘рождение’ (Льва Толстого). О некоторых перцептивных трудностях для переводчика в данном случае можно судить по незначительной задержке перевода самого числительного вследствие речевого повтора (‘сто шестидесяти...сто шестьдесят пятью’) и по частичной потере информации (предлога *on*) в речевом отрезке *On the one hundred and sixty fifth anniversary of Tolstoy's birth* (В сто шестьдесят пятью годовщину рождения Толстого – перевод наш ЗВЛ, ШДС).

Можно предположить, что указанный перцептивный сбой в начале фразы, потребовавший от переводчика больших когнитивных усилий по декодированию акустико-фонетической и семантической информации, предшествующий фазе перцептивной обработки последующего ключевого в семантическом плане речевого отрезка *...we created Tolstoy literature award to encourage the novelists of Russia* (...мы учредили литературную премию Толстого для поощрения писателей-романистов в России – перевод наш ЗВЛ, ШДС), повлек за собой полную потерю информации и опущение данного фрагмента целиком в переводе. Отметим, что решающим фактором, вызвавшим тотальный перцептивный сбой во второй части фразы, являлось существенное фонетическое искажение реализации отдельных лексем – *award* ['ɔvə(t)], *novelists* ['nɒbə'lis]), как на сегментном, так и на супraseгментном фонетических уровнях. Примечательно, что текст оригинала самим

исследователям удалось восстановить путём многократного прослушивания и привлечения более широкого контекста выступления оратора-корейца.

В ходе анализа акцентной английской речи ораторов – носителей языков Восточной Азии в исследуемом звуковом корпусе, были установлены многочисленные случаи трансформации сегментного состава английских слов. Наиболее значимые девиации, сводимые с полной/частичной замене (субституции) звуков отмечаются в категории согласных. Авторами были отобраны наиболее частотные случаи субституции согласных звуков (n=200), примеры которых представлены в Таблице 2. Наиболее многочисленны случаи замены звонкого щелевого губно-зубного звука [v] звонким смычным губно-губным [b] – 28%, случаи субституции щелевого срединного сонанта [r] щелевым боковым сонантом [l] составили 22% и замена щелевого фрикативного [ð] альтернативно смычным взрывным [d] или щелевым фрикативным [z] – 16%. Отмечено, что, несмотря на незначительную роль подобных сегментных трансформаций в определении успешности/неуспешности восприятия в обычной ситуации общения (при возможности переспроса или уточнения непонятого слова), при ограниченности времени принятия переводческого решения и довольно высокой скорости потока речи оратора в условиях синхронного перевода неподготовленный переводчик может не расслышать или неправильно понять слово, произнесенное с отклонением от произносительной нормы, и перевести фразу отлично от ее оригинала.

Таблица 2. - Примеры наиболее частотных консонантных модификаций в анализируемом корпусе акцентной английской речи

[v]-[b] (28%)	[r]-[l] (22%)	[ð]-[d], [ð]-[z] (16%)	[θ]-[t], [θ]-[s] (14%)	[ŋ]-[g] (12%)	Вокализация конечного [r] (8%)
<p><i>Например:</i> available [ə'veiləbəl] – [ə'beiləbəl] Vladivostok [v.lædɪvə'stɒk] [b.lædɪ'vɒstɒk] development [dɪ'veləpmənt]- [dɪ'beləpmənt] involved [ɪn'vɒlvd]- [ɪn'bɒlvd]</p>	<p><i>Например:</i> representative [,repri'zentətɪv]- [,lepri'zentə'tɪv] right [raɪt]-[raɪt] Russia ['rʌʃə]-['rʌʃə] market ['mɑ:kɪt]-['mɑl'kɪt]</p>	<p><i>Например:</i> this [ðɪs]-[dɪs]- [zɪs] there [ðeə]-[deə]- [zeə]- that [ðæt]-[zæt]-[dæt] other ['ʌðə]- ['ʌdə]</p>	<p><i>Например:</i> thirty ['θɜ:ti]- ['sɜ:ti] thank you ['θæŋk ju]- ['sæŋk 'ju]- ['tæŋk 'ju]</p>	<p><i>Например:</i> establishing [ɪ'stæblɪʃɪŋ]- [ɪ'stæblɪ'ʃɪŋg] going ['gəʊɪŋ]- ['gəŋg] doing ['du:ɪŋ]- ['du'ɪŋg]</p>	<p><i>Например:</i> over ['əʊvə]- ['əʊvər] better ['betə]- ['betər]</p>

Успешная перцепция модифицированного звукового образа возможна за счет подключения механизма «тонкой/точной подстройки» (*fine tuning*), т.е. достраивания входящего сигнала до имеющегося в сознании реципиента ранее сформированного базового акустического эталона словоформы (словосочетания, фразы). Иными словами, восприятие измененного речевого фрагмента переводчиком может осуществляться путем когнитивной операции «синхронизации» эталонного и акцентного вариантов звучания. В случае успешного «выравнивания» звуковой образ соотносится с соответствующим смысловым содержанием, что, несмотря на определенную временную задержку, приводит в конечном итоге к правильной интерпретации сообщения в переводе. На супrasegmentном уровне были выявлены случаи переноса локализации ударения, либо появления избыточного ударения на нормативно неударном слоге, например, в следующих словах: *award* ['ɔvə(t)], *producing* /'prodʒu'sɪn/, *licensed* /'laɪ'sens(t)/, *substituted* /'sʌb'stɪ'tju'tɪd/, etc. Следует особо отметить случаи акцентного выделения конечного открытого слога многосложного слова, неударного в нормативной английской речи, например в существительных *electricity*, *company*, *ecology*, *university*, *family*, etc., а также наречиях *evidently*, *recently*, *firstly*, *secondly*, *mainly*, etc. Подобное явление реализуется в английской речи генетических носителей языков Восточной Азии увеличением акустических параметров интенсивности и длительности. Подобное изменение акцентно-ритмической структуры слова на фоне вышеописанных

сегментных модификаций может привести к существенному видоизменению его фонетического облика. Так, например, в исследуемом корпусе слово *secondly* /'sekəndli/ в реализации оратора – генетического носителя японского языка акустически видоизменяется настолько, что восстановление искаженного сигнала возможно только исходя из предшествующего контекста – слова *firstly* в предыдущей фразе. Результат визуализации в программе *Praat* речевого отрезка, соответствующего по контексту слову *secondly* и в реализации оратора-японца звучащего как /ə'sɪgnli:/, демонстрирует акцентное выделение конечного слога на фоне акустической сегментной и просодической «размытости» предшествующего фонетического отрезка.

Анализируя признаки фонетико-фонологической трансференции (или интерференции, см., например, [3]), возникающей в результате контакта звуковых систем родного восточного и английского языков в сознании билингвов – генетических носителей языков Восточной Азии, можно определить наиболее частотные случаи проявления данного феномена в виде количественных характеристик акцента в английской речи данной группы билингвов. Таковыми являются: 1) минус-сегментация (упрощение структуры слова путем опущения консонантных звуков или упрощения консонантных кластеров); 2) плюс-сегментация (добавление, или эпентеза, гласного или нескольких гласных между согласными при их скоплении в слоге или на стыке слогов, а также добавление гласного звука в конце слова, заканчивающегося

слогом закрытого типа). Подобные количественные трансформации линейной структуры речевых единиц, сопровождающиеся изменением локализации ударения, при отсутствии четких контрастов по длительности ударных и безударных слогов, ведут к кардинальному изменению акцентно-ритмического облика английского слова (словоформы), что не может не оказывать негативное влияние на восприятие и перевод данной «опорной» единицы восприятия речи, а также на возможность её использования для целей переводческого прогнозирования.

Установлено, что особую трудность для переводчиков-синхронистов в анализируемом корпусе представляли аббревиатуры, акцентная реализация которых как на уровне сегментной субституции, так и трансформаций просодического характера, в большинстве случаев приводила к полной (частичной) потере информации в содержащем их фрагменте исходного сообщения. Следует отметить, что в контексте экономического дискурса, представленного на исследуемом международном форуме, выступающие активно использовали в речи различного рода термины-аббревиатуры, такие как, например, *LNG (liquefied natural gas) – СПГ (сжиженный природный газ)*, *DNA barcoding – ДНК-штрихкодирование* и т.п. Несмотря на высокую квалификацию и многолетний опыт работы, переводчики испытывали очевидные сложности с переводом таких терминов, в случае их акцентной реализации, специфичной для носителей языков Восточной Азии.

На основании полученных в исследовании данных, можно заключить, что частичное опущение информации в синхронном переводе неизбежно, однако объём потерь зависит от множества факторов, в первую очередь от квалификации переводчика, опыта работы, психокогнитивных особенностей, и в случае опосредованного перевода – от осведомлённости об акцентной вариативности мировых вариантов английского языка и владения навыками перевода акцентной речи. Следует отметить высокую квалификацию специалистов, осуществляющих синхронный перевод на международном мероприятии, где собирался материал для анализа в настоящем

исследовании. Процент потери информации составил в среднем 14%, это означает, что информация передавалась в полном объеме за исключением некоторых уточнений, описательных моментов и редких случаев значительного пропуска информации и неполной передачи смысла исходного сообщения. Представляется не единственно верным утверждение о том, что явления переноса особенностей родного языка говорящего, возникающие в силу отсутствия в нём определенных фонетических оппозиций, свойственных английскому языку, должны считаться неотъемлемой частью лингва франка в АТР и приниматься во внимание коммуникантами как данность, неизбежно приводящая к коммуникативным сбоям. Результаты проведенного анкетирования генетических носителей английского языка и русских переводчиков на предмет эффективности опосредованного межкультурного взаимодействия в регионе свидетельствуют о том, что такое сотрудничество может выйти на новый уровень при условии активного привлечения внимания к данной проблематике действующих и будущих переводчиков, а также работников сферы языкового образования. При подготовке переводчиков для работы в условиях опосредованного синхронного перевода необходимо использование методик, направленных на развитие гибких стратегий восприятия, расширение перцептивных фонетико-фонологических моделей в перцептивной базе переводчиков с учётом акцентной вариативности. Знание и учет специалистом в области перевода лингвистических и экстралингвистических факторов специфики общения на региональных вариантах английского языка служит залогом успешной переводческой деятельности и коммуникации в целом. И наоборот, игнорирование существующих особенностей может вести к проблемам восприятия и понимания сообщения переводчиком и в результате – к тотальному коммуникативному провалу. Полный и систематический анализ особенностей функционирования английского языка как лингва франка в АТР, включая анализ лингвистических аспектов, должен послужить хорошим дополнением политическому, экономическому и культурному развитию региона.

Литература:

1. Завьялова В.Л. Трансформации слого-ритмической структуры английской фразы в речи носителей китайского языка // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. - Т.8. - Вып.2. - Новосибирск. - 2010. - С. 24-34.
2. Завьялова В.Л. К проблеме перевода акцентной речи // Вестник Московского лингвистического университета. - Москва. - 2013. - № 9. - С. 108-116.
3. Прохорова А.А. К вопросу о просодической интерференции // Билингвизм и его аспекты: XXI век: межвуз. сб. научн. тр. / Под ред. Г.М. Вишневской. - Иваново: Иван. Гос. ун-т. - 2012. - С. 146-149.
4. Прошина З.Г. Английский язык и культура Восточной Азии. - Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та. - 2001. - 476 с.
5. Чернов Г.В. Теория и практика синхронного перевода: переводчикам-синхронистам, организаторам конференций, преподавателям, психологам, лингвистам. – Изд. 3-е. - М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ. - 2009. - 208 с.
6. Haugen E. The ecology of language: essays by Einar Haugen edited by Anwar S. Dil. Stanford. CA: Stanford University Press. - 1972. - Pp. 325–339.
7. Jenkins J. World Englishes. London and New York: Routledge. - 2003. - 240 p.
8. Kachru B.B. Meaning in deviation: Toward understanding non-native English texts. In B. Kachru (Ed.). The other tongue: English across cultures (2nd ed.). Urbana & Chicago: University of Illinois Press. - 1992. - Pp. 301-326.
9. Kirkpatrick A. World Englishes: Implications for International Communication and English Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. - 2007. - Pp. 1-3.
10. Levis J. Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. TESOL Quarterly 39. - 2005. - Pp. 369-377.
11. Ono R. Asian varieties of English: Review. World Englishes. - Vol. 11. - № 1. - 1992. - Pp.79-81.
12. Schneider E.W. The Dynamics of New Englishes: from Identity Construction to Dialect Birth. Language. Washington, DC: Linguistic Society of America. Vol. 79. - № 2. - 2003. - Pp. 233–281.
13. Weinreich U. Languages in Contact (2nd ed.). The Hague. - 1963. - Pp. 219.
14. Yano Y. English as an international lingua franca: from societal to individual, World Englishes, 28 (2). - 2009. - Pp. 246-255.
15. Zavyalova V., Primak O. Lingua Franca Intercultural Communication in Asia Pacific: Issues of Phonetic Competence, Phonological Transfer, and Perceptual Adaptation Strategies. Asian Social Science. - Vol. 11. - № 22. - 2015. – Pp. 67-75.

Сведения об авторах:

Завьялова Виктория Львовна (г. Владивосток, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет, e-mail: zavyalova.vl@dvfu.ru

Шайдуллина Диана Султановна (г. Владивосток, Россия), аспирант, специалист кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет, e-mail: needle_91@mail.ru

Data about the authors:

V. Zavyalova (Vladivostok, Russia), candidate of philological sciences, docent, associate professor at Oriental Institute-School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University, e-mail: zavyalova.vl@dvfu.ru

D. Shaydullina (Vladivostok, Russia), postgraduate student, expert at Oriental Institute-School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University, e-mail: needle_91@mail.ru



УДК 81+159.9

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С СЕМАНТИКОЙ DOUBT В МОДЕЛИ ПОЛЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

В.В. Доброва, Л.Н. Юровицкая

Аннотация. Статья посвящена выявлению и описанию аксиологического статуса сомнения в английских идиомах, поговорках и «крылатых словах» в составе функционально-семантического поля эпистемических состояний. Выявлена амбивалентность оценочных коннотаций фразеологизмов сомнения в зависимости от сферы его применения и выполняемых функций. В отличие от смежных эпистемических состояний, сомнение связано с негативной когнитивной позицией.

Ключевые слова: функционально-семантическое поле, эпистемические состояния, аксиологический статус, фразеологизм.

PHRASEOLOGICAL UNITS WITH DOUBT SEMANTICS IN THE MODEL OF THE EPISTEMIC STATES FIELD

V. Dobrova, L. Yurovitskaya

Abstract. The article defines the axiological status of doubt as presented in phraseological units and proverbs within the semantic field of epistemic states. It is shown here that doubt as such has ambivalent character which depends on the sphere of its use and the function fulfilled. Unlike other epistemic states doubt is connected with negative cognitive position.

Keywords: functional semantic field, epistemic states, axiological status, phraseological unit.

Один из наиболее продуктивных и популярных методов современных лингвистических изысканий – метод полевого моделирования, основанный на построении системы разнородных и разноуровневых языковых элементов, связанных общностью выполняемой ими семантической функции, вокруг некоего семантического инварианта. По определению А.В. Бондарко функционально-семантическое поле представляет собой двустороннее (т.е. содержательно-формальное) единство, которое формируется грамматическими (морфологическими, синтаксическими) средствами языка во взаимодействии со словообразовательными, лексическими и лексико-грамматическими элементами, принадлежащими той же семантической зоне [1, с. 40]. Существующие внутри такого семантического поля разнообразные системные связи превращают данное поле в ту «семантическую сетку», которая согласно учению Ф. де Соссюра [6], Э. Сепира [5] и других языковедов XX века определяет взгляд носителя языка на экстралингвистическую реальность.

Поле, выступающее в качестве принципа организации объекта, обладает особым членением, отличающимся компактностью, максимальной концентрацией семантических

признаков в центре и диффузностью этих признаков на периферии, а также интенсификацией связей и отношений в центре и их ослаблением по мере удаления от него. Однако понимать периферию поля как некое вторичное по значимости образование было бы ошибочно – так, именно периферия отвечает за системные связи со смежными семантическими пространствами, демонстрируя «вписанность» данной модели в общую семантическую систему языка. Ядро соединено с периферией когнитивными связями, структурирующими семантическое поле. Более того, как правило, именно периферия представляет аксиологический статус исследуемого ядерного значения в данной системе.

Периферия функционально-семантического поля с семантическим инвариантом *doubt* в ядре интересует нас в связи с его соотносительностью с полем эпистемических состояний, таких как убеждение, понимание, вера, предвидение и им подобных. Сомнение является неотъемлемой частью любого познания и сопряжено со смежными эпистемическими состояниями через «когнитивную позицию», то есть «степень познания» предмета или явления. Все эпистемические состояния – от *знания, убежденности, уверенности* до

колебания и неверия – представляют собой иерархию положительных или отрицательных когнитивных позиций. Изучение именно этого аспекта человеческих состояний способствует не только созданию гармоничной картины мира, но и приводит к пониманию объектов собственно внутреннего мира человека, его отношения к себе самому, мыслящему. Важнейшим инструментом подобного познания является инвентаризация и анализ всей совокупности языковых способов репрезентации заданного интегрального семантического признака. В соответствии с целью нашего исследования, рассмотрим, какую оценку имеет состояние сомнения в реальной коммуникации и каков его аксиологический статус в рамках поля эпистемических состояний.

В вербальной коммуникации сомнение может выражаться, обозначаться, характеризоваться огромным набором разноуровневых средств – от лексического до текстового. Нас же в первую очередь интересует, какую характеристику получает сомнение, выраженное на уровне фразеологических единиц. Именно аксиологический статус сомнения наиболее ярко выделяет его на фоне других эпистемических состояний и выявляет его специфику.

Эпистемические состояния могут сопровождаться соответствующими эмоциональными состояниями, что отражено в таких устойчивых словосочетаниях как *радостное ожидание, мучительное сомнение, страстная вера, твердое убеждение* и т.п.

Во фразеологизмах, паремиях, «крылатых словах», устойчивых речениях и т.п. сомнение отражено в разных модусах: оно обозначено и выражено в зависимости от функциональной специфики видов речений. В целом фразеологизмы определяются А.В. Куниным как «устойчивые сочетания лексем с частично или полностью переосмысленным значением» [3, с. 7]. Фразеологизмы, так или иначе отражающие сомнение, отличаются от модальных фраз и клише, выражающих сомнение, в том отношении, что они носят образный метафорический или перифрастический характер; к тому же некоторые из них могут не выражать сомнение и смежные с ним эпистемические категории, а только обозначают его, либо нечто, к нему относящееся. Например, английский фразеологизм *'a doubting Thomas'* в образной форме обозначает сомневающегося человека,

скептика. В основе его образности в данном случае лежит стилистический прием, известный как *автономазия*, т.е. использование имени собственного в качестве нарицательного. Присущая фразеологизму *'a doubting Thomas'* некоторая экспрессивность не является выражением сомнения, а выражает мягко-негативное отношение к упомянутой склонности. Поэтому в составе высказывания рассматриваемый нами фразеологизм способствует передаче сообщения о том, что некто обладает данной склонностью. Например:

He was neither happy nor unhappy – a doubting Thomas without faith or hope in humanity... (Th. Dreiser) [4, с. 61].

Аналогичными свойствами обладает и русский фразеологизм *«разумная Эльза»* (который этимологически восходит к одноименной сказке братьев Grimm), обозначающий очень нерешительного человека, который заранее сомневается в успехе всякого дела и потому ничего не предпринимает. Можно привести и другой пример: *Buridan's ass*, рус. *Буриданов осел*, или *an ass between two bundles of hay* [этим. притча Ж. Буридана] – *«человек, который не решается сделать выбор»*.

Во фразеологизмах с *перифрастической* образностью (в их внутренней форме) отражаются внешние проявления внутренних эмотивно-эпистемических состояний, например: *to make smb open smb's eyes* «изумить кого-либо», *one's jaw dropped* «кто-либо удивился», *to be taken aback* «быть в недоумении», *to make big eyes* «удивиться», *one's eyes opened wide* «кто-либо изумился», *to make smb stare* «удивить кого-либо», а также другие выражения с подобным значением: *to clasp one's hands* (с удивлением), *to shrug one's shoulders* (в замешательстве), *to curl one's lip* (скептически), *to screw up one's lip* (подозрительно/ с недоверием), *to raise one's brow* (с неверием) и т.д. Сомнение, удивление, недоумение и т.п. *выражаются* здесь паравербальными средствами, т.е. самими этими жестами или мимическими движениями, а в словесной форме вышеназванные душевные состояния только *обозначаются*. Так как перечисленные фразеологизмы в настоящем времени обычно не употребляются по отношению к самому себе (можно недоверчиво скривиться, но вряд ли можно сказать **«I am curling my lip»* в смысле «Я скептически настроена»), то они зачастую не выражают сомнения, удивления, недоумения и

т.п., а только лишь участвуют в сообщении о чем-либо состоянии, к примеру:

...if ever they get properly started an' get rid o' their Grand Dukes an' suchlike – they'll make some of us sit up, Russians will. You mark my words, lad. (J.B. Priestley) [5, с. 15].

Исключения составляют лишь восклицания образного характера (междометные фразеологизмы, по классификации А.В. Кунина [3]), которые действительно выражают изумление: *Oh my eye and Betty Martin! You could knock me down with a feather!* и т.п., а также стертые метафоры, не обладающие кинесической образностью: *I am in two minds about it («Я пребываю в нерешительности по этому поводу»), I have half a mind to do it («Я еще не совсем решил на это») и т.п.*

Человек, вызывающий подозрение, человек сомнительных качеств называется субстантивными фразеологизмами *'a queer fish', 'a dark horse', 'a bad penny'* (букв. «фальшивый пенс», перен. «подозрительная личность»). Глагольный фразеологизм *'to touch pitch'* (букв. «вляпаться в смолу») означает «связаться с подозрительными личностями», «ввязаться в сомнительное предприятие». Фразеологизм *'a wild cat'* (с утраченной мотивировкой) означает «нечто сомнительное».

Паремии, в отличие от номинативных фразеологизмов, обозначающих сомнение или сопряженные с ним состояния, прежде всего, характеризуют их, выражая народное отношение к ним в форме рекомендаций. К примеру: *When in doubt, leave it out.* – «Сомневаешься, не берись за дело» (ср. рус. *Не уверен – не обгоняй*). Речения, которые восходят к текстам религиозной тематики, одобряют веру в Бога и осуждают сомнения в Нем, например: *Without faith it is impossible to please God* (Hebrews 11:6) [3].

Паремии характерны тем, что они, во-первых, анонимны, во-вторых, отражают народную мудрость и, в-третьих, строятся по определенным структурно-семантическим моделям в соответствии с канонами народной поэтики. «Крылатые слова», хотя и близки с паремиями, но отличаются от последних отражением индивидуального опыта, авторской принадлежностью и, соответственно, большим разнообразием форм выражения мысли. Они, как правило, принадлежат выдающимся мыслителям и отражают просвещенный взгляд на сомнение, учитывая позитивный и негативный опыт:

Doubt is long-winged; certainty is brief (M. Cooley) [3, с. 42].

Doubt must be no more than vigilance, otherwise it can become dangerous (G. Lichtenberg) [7, с. 80].

A mind troubled by doubt cannot focus on the course of victory (A. Golden) [5, с. 134].

Who never doubted never half believed, Where doubt there truth is – it is her shadow (Ph.J. Bailey) [1, с. 141].

The beginning of wisdom is found in doubting; by doubting we come to a question, and by seeking we may come upon the truth (P. Abelard) [2, с. 131].

Doubt is faith in the main; but faith on the whole is doubt;

We cannot believe by proof; but could we believe without (A. Swinburn) [9, с. 46].

В отличие от религиозных мыслителей, мыслители идеалисты воспринимают сомнение как инструмент постижения истины, который помогает в познании, но мешает практическим достижениям.

Рассмотрим далее модель сочетаемости английского слова *'doubt'*. В ней оценка сомнения представлена во всем богатстве нюансов.

В работах В.М. Савицкого [4] различается явная и скрытая внутренняя форма слова. Явная внутренняя форма представляет собой номинальное значение слова, то есть его буквальное значение, утратившее статус реального в результате переосмысления. Так, английское слово *'doubt'* когда-то имело явную внутреннюю форму, которая, по-видимому, восходила к латинскому корню *'dub-'*, означавшему двойственность (ср. лат. *duplus/dublus* «двойной»). В современном английском слове *'doubt'* эта форма утрачена. Однако остается еще скрытая внутренняя форма, которая выявляется не из внутренней структуры слова, а из спектра его сочетаемости. При этом стоит отметить, что она может быть не единственной. Это то метафорическое осмысление сомнения, которое возникает из сочетания слова *doubt* с другими словами в рамках комбинаторной модели. Такие сочетания по определению К.А. Долинина [2, с. 25] называются одночленными метафорами. Так, в нормативном словосочетании *creeping doubt* сомнение осмысливается как некое ползучее существо, которое независимо от желания человека исподволь закрадывается в его душу. Здесь подчеркивается определенная неподконтрольность сомнения сознанию

человека, способность сомнения возникать помимо воли во имя истины. Для сравнения можно привести следующие примеры: *stirring doubt, nagging doubt, the worm of doubt, gnawing doubt, haunting doubt, tormenting/troubling/niggling doubt, lingering doubt* и др. Червь сомнения преследует человека, пробирается к нему в душу, копошится там, не уходит, гложет и мучает его (ср. рус. *мучительные/жгучие/томительные сомнения, терзаться сомнениями, сомнения грызут душу, сверлят и точат сердце* и т.п.). Здесь подчеркнуты негативные переживания, связанные с сомнением.

Кроме того, сомнение осмысливается как пучина (*the abyss of doubt*), в которую погружается человек. Это вторая скрытая внутренняя форма данного слова. В русском языке есть также аналогичная метафора *погрузиться в болото сомнения*, подчеркивающая, что от сомнения трудно избавиться, а также то, что оно противоположно твердости духа (решимости).

Третья обнаруженная нами метафора сомнения – тяжелый камень на душе/на

сердце: *doubt lies on somebody's heart like a stone* (ср. рус. *Сомнение камнем легло на душу*.) В рамках модели сочетаемости слова 'doubt' нам не удалось обнаружить ни одного амелиоративного эпитета.

Таким образом, эпистемическое состояние сомнения получает разностороннюю характеристику, десигнацию и выражение в нормативных словосочетаниях и высказываниях разных жанров и классов. Оно характеризуется амбивалентно и в зависимости от сферы своего применения актуализирует свои положительные либо отрицательные оценочные коннотации. Выявленная нами тенденция показывает, что народное и религиозное сознание характеризует сомнение скорее негативно, а просвещенное рационалистическое сознание – позитивно. По-видимому, это обусловлено тем, что в упомянутых случаях сомнение предстает в разных социокультурных контекстах и связано с выполнением разных функций.

Литература:

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. - Л.: Наука, 1984. - 136 с.
2. Долинин К.А. Стилистика французского языка. - Л.: Наука, 1978. - 94 с.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. - М.: Высшая школа, 1996. - 215 с.

4. Савицкий В.М. Скрытая внутренняя форма слова // Проблемы значения и смысла: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 1994. - С. 89-92.
5. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. - М.: Прогресс, 1993. - 350 с.
6. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики. Екатеринбург: изд-во Уральского гос. ун-та, 1999. - 432 с.

Сведения об авторах:

Доброва Виктория Вадимовна (г. Самара, Россия), кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет», e-mail: victoria_dob@mail.ru

Юровицкая Лариса Николаевна (г. Самара, Россия), кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Самарский государственный технический университет».

Data about the authors:

V. Dobrova (Samara, Russia), candidate of psychological sciences, docent, head at Department of Foreign Languages, Samara State Technical University, e-mail: victoria_dob@mail.ru

L. Yurovitskaya (Samara, Russia), candidate of philological sciences, docent, assistant professor at Department of Foreign Languages, Samara State Technical University.

УДК 81

ОСОБЕННОСТИ ЭТНОПОЭТИКИ В РАССКАЗЕ «ПОБАСЕНКИ ШЫНАППАЯ» С. ПЮРБЮ

Е.Т. Чамзырын

Аннотация. Статья посвящена изучению роли народной поэтики в произведении ее основоположника и народного писателя Тувы Сергея Пюрбю. В статье дается подробное описание роли этнопоэтики в рассказе «Побасёнки Шынаппая». С. Пюрбю, обращаясь к жанру побасёнки и байки, развивает классическую традицию тувинских «охотничьих историй», которые имеют корни в фольклоре, где поднимается «вечная» тема «человек-природа». Широкое использование автором народной поэтики знакомит юного читателя с жизнью тайги и обычаями тувинских охотников.

Ключевые слова: народная поэтика, побасёнки, фольклоризм, образ.

FEATURES OF ETHNOPOETICS IN "SHYNAPPAY FABLES" OF S. PYURBYU

E. Chamzyryn

Abstract. The article deals with the study of the role of folk poetics in the work of its founder Sergei Pyurbyu the national writer of Tuva. The article gives a detailed description of the role of ethnopoetics in "Shynappay fables". Via fables S. Pyurbyu develops the classical tradition of Tuvan "hunting stories" that have their roots in folklore, which rises "eternal" theme of "man-nature". The widespread use of folk poetics presents to young readers the life and customs of Tuvan taiga hunters.

Keywords: folk poetics, fables, folklorism, image.

Общепризнано, что проявление фольклоризма в литературе многообразно: от явных фольклорных заимствований до едва уловимых примет и типологических соответствий. В принципе какой угодно достаточно протяженный художественный текст содержит от фольклорные знаки (словесные или интонационно-ритмические). Человеческое сознание вообще фольклоризировано, тем более это характерно для художников слова. Фундаментальные законы словотворчества пришли в литературу из фольклора. Зависимость от фольклора наблюдается даже в такой традиционно противопоставляемой ему области, как литературный психологизм. «Много из того, что так ярко проявилось в литературе, – пишет Н.И. Кравцов, – зародилось в фольклоре. Эта передача внутреннего состояния вовне, стилизация человека, объяснение духовных движений жизненными обстоятельствами и, напротив, мотивировка переживаний поступков героев, передача эмоциональной реакции, борьбы чувств и их взрыва, раскрытие чувств в сюжете, самохарактеристике, авторском определении, отзывах других персонажей и образе лирического героя» [1, с. 35].

Устное народное творчество, возникнув в глубокой древности и достигнув совершенства,

стало для тувинской детской литературы, своеобразной поэтической колыбелью.

Поэтика фольклора занимает одно из ведущих мест среди художественно-выразительных средств тувинской детской литературы. Особую роль в развитии детской прозы сыграл национальный детский фольклор. В детском фольклоре практически реализованы вопросы народной педагогики, основанной на огромном жизненном опыте народа. Высокохудожественные образцы поэтического слова тувинцев несли в себе человеколюбивые идеалы, стремление к добру, справедливости, большую любовь к родной земле. Гуманизм, человечность, оптимизм, национальная основа сюжетов, живой сочный язык – все эти лучшие качества фольклора взяты на вооружение тувинскими писателями, пишущими свои произведения для детей.

Поэтому в детских произведениях Тувы широко использованы лучшие образцы устного народного творчества: сказки, колыбельные песни, пословицы, загадки, считалки и вся народная поэтика многообразного детского фольклора. Вот суждение известного фольклориста М. Китайника по этому поводу: «...С тех пор как детский фольклор проник в книгу, целый ряд замечательных произведений для детей был создан на основании сознательного использования

устного детского творчества» [2, с. 174]. Эта неразрывная связь литературы и фольклора является одним из условий быстрого успешного роста тувинской детской литературы, обогащает ее образами большой художественной ценности.

Трудно переоценить вклад основоположников тувинской литературы и народных писателей Тувы в тувинскую детскую литературу. Тувинские писатели разных лет, разумеется, по-разному воспринимали народную поэтику. Обращаясь к старым, родившимся в народе сюжетам, они интерпретировали их, вкладывая в них новое содержание.

Одним из таких писателей является С.Б. Пюрбю, первый народный писатель Тувы. В. Салчак отмечает, что «его фигура выделяется среди зачинателей тувинской литературы и культуры особой значимостью. В истории тувинской литературы он отмечен как новатор, стихи и поэмы, которого вошли в золотой фонд тувинской и всей многонациональной литературы России» [3, с. 20].

В детской литературе он выступил как прозаик. С. Пюрбю написал веселым и жизнерадостным, легким и понятным детям языком следующие произведения «Побасенки Шынаппая» (1960), «День рождения» (1963), «Умные малыши и глупые великаны» (1968).

«Побасенки Шынаппая» – одно из лучших произведений С.Пюрбю, которое с интересом читают сегодняшние дети и взрослые. С первого появления в печати он входит в круг чтения детей, привлекая их занимательностью сюжета, необыкновенными коллизиями, благородством характеров, нравственной чистотой.

Природно-климатические условия породили у тувинцев особый тип цивилизации. Ее степь определила – быть тувинцу скотоводом, а тайга и горы – охотником. Вероятно, поэтому бытуют в тувинском фольклоре различные были и небылицы, побасенки, появившиеся вокруг реальных или вымышленных героев. Многие детские писатели обращаются к жанру побасенки и байки, развивая тем самым классическую традицию тувинских «охотничьих историй», которые имеют корни в фольклоре. В них поднимается «вечная» тема «человек-природа». Здесь можно назвать рассказы, как «Побасенки Шынаппая» С. Пюрбю, «Медведь» Л. Чадамба, «Случай с охотником» С. Серена, «Побасенки Хөрээрэ» М. Өлчөй-оола, «Рассказы охотника Чолдак-Аңчы» Э. Донгака, «Кичливый кролик», «Лиса

и Ястреб» К. Аракчаа, а также рассказы – были «Орлиная благодарность» Ч. Куулара, «Первые встречи» М. Эргепя. Этим произведениям присущи новые черты, отличающие их от традиционных фольклорных жанров.

«Побасенки Шынаппая» С. Пюрбю – это открытие нового характера в тувинской детской литературе. В какой-то мере Шынаппай напоминает известные образы охотников русской литературы, людей чистых, близких к природе, неисправимых выдумщиков и фантазеров, настоящих поэтов в душе: тургеневского Калиныча, некрасовского деда Мазая, толстовского казака Ерощу. Но характер Шынаппая истинно национальный, тувинский [4, с. 114].

За удивительной, подчас подобной мюнхгаузеновской, историей всякий раз слушатель улавливает серьезность внутреннего содержания, правду жизненной и нравственной сути. В нем много поучительного и интересного, «безназойливой морали учит ребенка быть внимательным и пытливым» [5, с. 72].

Рассказ С. Пюрбю имеет форму народного сказа и полусказочный сюжет. В центре повествования – дедушка Шынаппай (Правдивый), имеющий большой жизненный и охотничий опыт. Он представляет выразителем народных идеалов и интересов. С ним на охоте происходят самые невероятные приключения. Автор вводит невероятные ситуации Шынаппай *«видывал необыкновенные вещи, которых никто не видел»*. С. Пюрбю *«приводит рассказы – небылицы о том, как лиса надела лисьей шапку, как сокол угодил под воду, уцепившись за щуку, как коня охотника чуть не увел марал, потому что сам охотник накиннул поводья на рога, спящего марала, приняв их за ветки»*. Он активно вмешивается в излагаемые события, дает оценку действующим лицам, сочувствует бедным, честным людьми осуждает богатых.

От имени деда Шынаппая его устами ведет рассказ писатель С. Пюрбю. При чтении особенно вслух создается впечатление, будто слышится голос рассказчика, сказывающего ту или иную чудесную историю. Постоянными обращениями деда к слушателям автор привлекает внимание к рассказу. *«Поближе, дети мои. Ты здесь садись, а ты сюда, вот так»* или *«Вот они какие, чудеса, дети мои. А что вы смеетесь? И такое бывает на охоте, дети»*.

Рассказывая о себе, бывалый охотник Шынаппай повествует и о своем народе. Он,

старый охотник, многое повидавший и испытавший на своем веку, является выразителем мнения и отношения народа к окружающему, к народным героям, к народным угнетателям. Первыми он восхищается, вторыми возмущается, язвит и смеется над их глупостью и ничтожеством, клеймит коварство и злобу. Особенно достается нойонам.

Этот рассказ состоит из десяти маленьких миниатюрных произведений, связанных между собой, и каждый из них – это законченный эпизод. Дети, читая их, узнают, о чем рассказывает ночью река, где охотнику лучше развести костер, как обмануть хитрого волка, почему медведь встает зимой из берлоги и т.д. Так автор через смешные, веселые истории знакомит маленького читателя с жизнью тайги, с обычаями охотников. Так, например, глава «Как проучил» созвучна рассказу бурятского писателя Х. Намсараева «Взимание долга». С. Пюрбю рассказывает о жадном Дыртык-Чалаң, которого проучили Шынаппай со своим «учителем» Чодуром. Они наказали его за скупость. Дыртык-Чалаң за долги забирает единственную корову, которая кормила семью Чодур, мудрого охотника и наставника Шынаппая. И вот он, Шынаппай, придумал хитрость, чтобы забрать корову. Об этой хитрости написано в традиционной и в какой-то мере даже сказочной манере.

Когда Дыртык-Чалаң забрал корову и уехал, Шынаппай пробежал напрямик, чтобы встретить на дороге, по которой должен был ехать Дыртык-Чалаң недалеко друг от друга он бросил идик (тувинская национальная обувь с загнутыми вверх носками), а сам спрятался. Дыртык-Чалаң, увидев идик, остановился, пожалел, что лишь один, и поехал дальше. Когда скрылся Дыртык-Чалаң Шынаппай забрал свой идик. А Дыртык-Чалаң, проехав дальше, увидел второй идик и очень обрадовался находке и из-за жадности захотел завладеть идиками. И он, привязав корову к дереву, повернул обратно, чтобы забрать первый. В это время Шынаппай вышел из укрытия забрал идик и увел корову. А Дыртык-Чалаң остался ни с чем, так проучил его Шынаппай.

Главный герой Шынаппай подобен героям сказок. Этот сюжет и конфликт заимствован писателем из народных произведений. Такой, как этот, сюжет достаточно широко распространен в Сибири. Он бытует в Бурятии, на Алтае, в Туве, Якутии.

Язык С. Пюрбю точен, ярок, выразителен. Он обогащен народной лексикой, фразеологией, пословицам и поговорками, но в то же время остается литературным. Свое отношение к происходящему и его оценку дед Шынаппай часто подкрепляет народным мнением, афористически выраженным в народных пословицах, поговорках, как «*Как будто в сказке*», «*Ни жив, ни мёртв*», «*Своего он позора никому не расскажет*» и т.д.

В образе Шынаппая, типичного охотника, так как охота всеобщее занятие, удивительно чутко и проникновенно воплощена глубокая душа отважного представителя народа. Шынаппай своим простодушием и жизнерадостным чистосердечием, всем своим существом напоминает героев шуточных народных побасенок. Совершенно очевидно, что, создавая этот образ, С. Пюрбю широко использует принципы, элементы, композиции и форму народной поэтики.

С. Пюрбю используя фольклорную форму сюжетообразования, создает нетрадиционное, собственно, литературно-художественное произведение. Сюжет, созданный по народнопоэтическому принципу, оказывается фундаментом, на котором создаются нетрадиционные, обобщающие литературные типы. Но вместе с тем в создании сюжета по народному принципу сохраняются основные черты народнопоэтической сюжетной структуры, которые литературному произведению придают фольклорность.

Относительно конфликтной основы рассказа следует сказать, что она тоже проистекает от фольклорных традиций. В нем, как и в сказке, в борьбе с богачом побеждает умный и ловкий представитель трудового народа. В традиционных жанрах тувинского фольклора конфликтную основу всегда составляет борьба добра и зла, справедливости и несправедливости, человечности и бесчеловечности. В этом и в других рассказах С. Пюрбю мы видим то же самое. И способы достижения победы те же, что и в фольклорных произведениях.

Таким образом, «Побасенки Шынаппая» С. Пюрбю воспитывает у современных детей гуманные чувства, вызывает уважение к простому человеку, тонко передает душевный мир охотника-тувинца, учит ценить его душевное богатство, любовь к родной земле. Именно поэтому это произведение включено в школьные учебники и хрестоматии по родной литературе.

Литература:

1. Кравцов Н.И. Искусство психологического изображения в русском народном поэтическом творчестве // Фольклор как искусство слова. - М., 1969. - Вып. 2. - С. 5-35.
2. Китайник М.Г. О специфике фольклорных связей советской детской литературы // Роль фольклора в развитии литератур народов СССР. - М., 1975.
3. Салчак В.С. Тыва чогаалчылар дугайында демдеглелдер. - Кызыл, 2000.
4. Чамзырын Е.Т. Этнопоэтические особенности тувинской детской прозы. - Кызыл, 2009.
5. Хадаханэ М.А. Тувинская проза. - Кызыл, 1968.

Сведения об авторе:

Чамзырын Екатерина Тамбиевна (г. Кызыл, Россия), кандидат филологических наук, доцент кафедры тувинской филологии и общего языкознания ФГБОУ ВПО «Тувинский государственный университет», e-mail: kuzhuget-sh@mail.ru

Data about the author:

E. Chamzyryn (Kyzyl, Russia), candidate of philological sciences, associate professorat Department of Philology and General Linguistics, Tuvan State University, e-mail: kuzhuget-sh@mail.ru



УДК 81

**ЭВФЕМИЗМЫ В СИСТЕМЕ СРЕДСТВ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ
В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ «ВРАЧ – ПАЦИЕНТ»
(НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)**

С.А. Агаджанян

Аннотация. Статья посвящена вопросу употребления эвфемизмов в коммуникации между врачом и пациентом на английском языке. В результате анализа аутентичных скриптов диалогического общения между врачами и пациентами удалось установить основные цели использования эвфемизмов в данном типе дискурса. Кроме того, примеры использования эвфемизмов, наиболее характерных для коммуникации «врач – пациент», были классифицированы по семантическим полям.

Ключевые слова: эвфемизмы, семантическое поле, термины, сленгизмы, коммуникация «врач – пациент».

**EUPHEMISMS IN THE SYSTEM OF METHODS OF LINGUISTIC
MANIPULATION IN DOCTOR PATIENT COMMUNICATION
(BASED ON THE MATERIAL OF THE ENGLISH LANGUAGE)**

S. Agadzhanyan

Abstract. The article is devoted to the problem of the use of euphemisms in doctor-patient communication in English. An analysis of authentic doctor-patient communication scripts made it possible to determine the main aims of the use of euphemisms in this type of discourse. Moreover, the article contains a classification of euphemisms employed both by doctors and patients.

Keywords: euphemisms, semantic field, terms, slangism, doctor-patient communication.

Медицина – сфера, которая в силу многих факторов, как морально-этических, так и личностных, всегда была благодатной почвой для развития явления эвфемии. С установлением тенденции открытости и честности при общении с пациентами роль данных лексических единиц в коммуникационном пространстве «врач – пациент» значительно изменилась. Так, Л.П. Крысин в своей работе, посвященной особенностям употребления эвфемизмов [1, с. 32], выделил две основные цели употребления данных лексических единиц: стремление избегать коммуникативных конфликтов и неудач и камуфлирование существа дела. В некоторых работах, посвященных исследованию медицинского дискурса [2, 3], подчеркивается именно конспиративная цель употребления эвфемизмов при разговоре с пациентом. Однако в качестве материала для исследования эвфемизмов в данных работах использовались либо медицинские тексты, созданные специально для врачей, либо тексты художественной литературы, в которых не отражена специфика аутентичного общения между врачом и больным.

В ходе проведенного нами анализа аутентичных примеров общения между врачом и пациентом на английском языке удалось

установить, что конспиративная функция эвфемизмов именно в этом типе медицинского дискурса очень незначительна. Во многом это связано тем, что для успешного лечения и выстраивания доверительных отношений необходимо полное взаимопонимание между агентами коммуникации. Избыточное использование эвфемизмов во время медицинских консультаций может повлечь за собой недопонимание или же это может быть воспринято как средство дезинформации. Интересно то, что данное предположение также выражено в некоторых британских учебниках по основам коммуникации с пациентами. Так, в частности, врачу рекомендуется избегать эвфемизмов выражения *'the patient has died'* при необходимости сообщить о смерти пациента родственникам, так как есть вероятность того, что в этот напряженный момент такие слова могут быть истолкованы неправильно [6, с. 97]. Подобную точку зрения разделяют и другие западные исследователи [5].

Таким образом, необходимость маскировки или зашифровывания некоторой информации о здоровье пациента осталась в основном в общении между специалистами-медиками. Конспиративная функция реализуется в основном через врачебный сленг, который, в

отличие от эвфемизмов, зачастую не смягчает стилистическую окраску высказываний, а, наоборот, делает ее более резкой. Подобные случаи были описаны в диссертационном исследовании Н.В. Пестеровой [4].

Кроме того, до сих пор малоизученным оставался тот факт, что пациенты прибегают к эвфемизмам наравне с врачами. С одной стороны, они поддерживают настрой лечащего специалиста на создание благоприятной для коммуникации среды. С другой стороны, с помощью данного лингвистического средства они могут избежать чувства стыда и неловкости, вызванного необходимостью говорить о деликатных проблемах.

Необходимость балансировать на грани профессионального и повседневного знания в рамках дискурса врач – пациент значительно отразилась на общей природе лексики, используемой в данной среде. По мнению С.И. Маджаевой [2, с. 55], эвфемизмы являются важным средством пополнения медицинской терминологии. В ходе анализа материала нам удалось установить, что многие медицинские термины, которые находят применение в том числе в диалогах между врачами и пациентами, изначально выросли из эвфемизмов, имеют эвфемистичное происхождение. В связи с этим, можно предположить, что именно необходимость использовать их при общении не только с коллегами, но и с пациентами, породила такую разновидность медицинских терминов:

– *Do you use any recreational drugs?*

Приведенный выше пример из речи врача – наглядная иллюстрация терминов, ведущих свое происхождение от эвфемизмов. Термин ‘*recreational drugs*’ (легкие наркотики) выполняет сразу две функции. Во-первых, он служит непосредственно как эвфемизм для слова ‘*drugs*’ (любые наркотики), во-вторых, позволяет исключить недопонимание, которое может возникнуть из-за его употребления: как известно, существительное *drugs* имеет также значение «лекарственные препараты».

В целом эвфемизмы, встречающиеся в рамках общения врач – пациент, можно классифицировать по нескольким семантическим полям:

1) Смерть:

Одними из наиболее распространенных являются эвфемизмы, принадлежащие к семантическому полю со значением «смерть». Интересно, что тенденция избегания слова *death* и его производных наблюдается независимо от того, насколько серьезно болен

пациент. Практически в любой ситуации, требующей малейшего намека на летальный исход, врач прибегает именно к эвфемизмам, но не к самому слову:

(1) – *After this operation you'll feel great, but there is also a chance that it will be a disaster..*

(2) – *If we could predict that, we'd only do the good ones. <...> And you're at much higher risk for the bad outcome.*

(3) – *I'm afraid the prognosis is not very good...*

В примерах 1 и 2 специалист-медик заменяет слово ‘death’ на эвфемизмы ‘disaster’ и ‘bad outcome’. В последнем отрывке врач обращается к сугубо «научному» эвфемизму – «прогноз не очень хороший». По сравнению с первыми двумя примерами, он представляется менее конкретным и имеет меньше указаний на то, что пациент обречен.

Пациенты прибегают к эвфемизмам слова «смерть» наравне с врачами:

(1) – *Am I at the end of my life?*

(2) – *I just want to fall off the twig when the last putt drops in on the 18th hole at the golf course. Oh man, I would be the happiest man dead.*

В первом случае пациент заменяет вопрос ‘Am I dying?’ (Я умираю?) на вопрос ‘Am I at the end of my life?’ (Моя жизнь подходит к концу?). Во втором случае пожилой пациент для того, чтобы избежать глагола *to die*, использует метафорическое выражение ‘*to fall off the twig*’, которое к тому же имеет иронический оттенок.

2) Болезни:

На наш взгляд, в рамках данного семантического поля отдельного рассмотрения требуют эвфемизмы, используемые для того, чтобы исключить употребление слов ‘cancer’, ‘malignant tumour’:

(1) – *The lump that was detected...*

(2) – *We found something ... suspicious on what we call pancreas gland.*

(3) – *The growth invaded deeply in the tissues...*

В данных фразах в качестве эвфемизмов для существительного *cancer* используются такие слова и словосочетания, как ‘growth’, ‘lump’. В примере 2 можно наблюдать попытку еще более расплывчатого указания на наличие раковой опухоли с помощью местоимения ‘something’: ‘something suspicious’ – «нечто подозрительное».

Однако в большинстве ситуаций, которые так или иначе требуют упоминания о наличии раковой опухоли, врач использует эвфемизмы только в качестве так называемого *warning shot*

– «предупреждающего выстрела», призванного смягчить впечатление о диагнозе. Таким образом, эвфемизмы полностью не заменяют слово cancer, но только предвзвешивают его:

– *The second showed that there is definitely something on your pancreas. And when I say “something” I worry whether or not that could be a type of cancer.*

– *I'm afraid that I have bad news. The mass in your intestines is a cancer.*

3) Потеря некоторых функций организма:

В следующем примере врач-гинеколог в разговоре с пациенткой пользуется оборотом с достаточно общим смыслом – manifold of change (система изменений, изменения различного характера) для обозначения конкретного понятия «менопаузы»:

– *You're forty-two, the manifold of the change usually kicks in for most women at about eight years time from now...*

В одном из случаев можно наблюдать, как пациентка эвфемизирует не смерть, но близкое к ней состояние, а именно полную потерю рассудка и возможности управлять своими действиями:

– *I very much hope that I will be able to manage cognitively until the end of my life.*

4) Различные виды терапии и лекарств:

Кроме того, в коммуникации врач – пациент часто можно наблюдать эвфемизмы, связанные с необходимостью разговора о сложных и неприятных для больного видах терапии:

– *I'll be frank. We have to start some aggressive treatment...*

В данном случае под «агрессивным лечением» имеются в виду различные типы противораковой терапии, известные своими многочисленными побочными эффектами.

Процессу эвфемизации подвергаются также и обозначения других, более «штатных» видов медикаментозного лечения. Так, довольно часто врачи заменяют термины, обозначающие лекарства, в которых есть указание на заболевание, на описательные фразы эвфемистического характера: ‘tablets to improve you mood’ вместо ‘antidepressant drug’, ‘pills for blood pressure’ вместо ‘hypertension

medication’, ‘sleeping tablets’ вместо ‘hypnotics’. Таким образом, через прием эвфемии в данном случае реализуются сразу две важные функции: когнитивная (то есть обеспечение взаимопонимания через замену терминов, которые могут быть непонятны больному) и эмоциональная (введение эвфемизмов с ориентацией на позитивный исход лечения).

5) Табуированные части и функции тела:

Как правило, эвфемизмы чаще всего используются в отношении интимных частей тела:

– *I will also have to measure your blood pressure and, you know, I will have to look down below...*

Врач-уролог в данном отрывке использует сленговое выражение ‘down below’ для обозначения промежности. Интересно, что словари сленга английского языка определяют данное словосочетание как «женские гениталии», хотя в нашем случае речь идет о мужчине. Возможно, поводом для обращения к данному выражению со стороны врача стало то, что по своей форме оно является нейтральным (в отличие от множества других вариантов слов и выражений для обозначения промежности) и подразумевает только локализацию зоны, которую нужно будет осмотреть. Кроме того, через использование сленгизмов и других слов обиходно-бытового стиля реализуется контактоустанавливающая функция.

В качестве заключения можно отметить, что основной целью использования эвфемизмов в речи врача становится не вуалирование сущности некоторых явлений и процессов, а ее смягчение для создания атмосферы, благоприятной для доверительного общения с больным. Среди основных функций эвфемизмов в речи врача выделяются контактоустанавливающая, когнитивная, предупреждающая и эмоциональная. Основные функции эвфемизмов в речи пациента – контактоустанавливающая, направленная на поддержание атмосферы доверия, а также функция избегания прямых наименований различных явлений и процессов, которая является частью механизма эмоциональной самозащиты больного.

Литература:

1. Крысин Л.П. Эвфемизмы в современной русской речи // Русистика. – Берлин. – 1994. - № 1-2. - С. 28-49.
2. Маджаева С.И. Эвфемизация как способ пополнения медицинской терминологии //

Гуманитарные исследования. – 2010. - № 3. - С. 55-61.
3. Малыгина Е.Н. Характеристика эвфемизмов медицинской речи в художественных текстах русской литературы XIX-XXI вв. // Вестник

Самарского Государственного Университета. – 2006. - № 10-2. - С. 170-178.

4. Пестерова Н.В. Субстандартная номинация в современном английском медицинском субъязыке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. [Место защиты: С.-Петербург. гос. ун-т экономики и финансов]. - Санкт-Петербург, 2011. - 26 с.

5. Lloyd M., Bor R. Communication skills for medicine-Churchill Livingstone Elsevier, 2009. – 207 p.

6. Washer P. Clinical Communication Skills-Oxford University Press, 2013. – 157 p.

Сведения об авторе:

Агаджанян Сона Арамовна (г. Москва, Россия), аспирантка кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, e-mail: sona_1990@mail.ru

Data about the author:

S. Agadzhanyan (Moscow, Russia), postgraduate student of Lomonosov Moscow State University, Department of English for Natural Science, e-mail: sona_1990@mail.ru



СОЦИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ ИНСТИТУТЫ И ПРОЦЕССЫ

УДК 316

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ: РЕГИОНАЛЬНОЕ ИЗМЕРЕНИЕ

Р.И. Зинурова, А.Р. Тузиков, С.А. Алексеев¹

¹Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта №15-03-00303 «Конфигурация новой российской идентичности молодежи: тенденции и региональная специфика».

Аннотация. В статье анализируются особенности формирования идентичности в молодежной среде в современных условиях, когда идентичность является «множественной», а отдельные ее компоненты неустойчивы и подвержены разнообразным модификациям. Приводятся данные социологических исследований, проведенных членами авторского коллектива в национальных республиках Приволжского федерального округа, и осуществляется их сравнение с данными других исследователей. Указывается, что каждый российский регион обладает уникальной социокультурной спецификой, которая оказывает существенное влияние на формирование идентичности молодежи.

Ключевые слова: молодежь, идентичность, гражданская идентичность, этническая идентичность, религиозная идентичность.

SPECIAL ASPECTS OF THE RUSSIAN YOUTH IDENTITY: THE REGIONAL DIMENSION

R. Zinurova, A. Tuzikov, S. Alekseev

Abstract. This article focuses on the special aspects of identity construction in youth culture under present day conditions, when identity is «diversified» and its individual components are unstable and undergo various changes. The authors present results of the sociological research on this topic and compare them with observation of other scientists. The sociological analysis was held in the national republics of the Privolzhsky Federal district. The article states that every Russian region has the unique sociocultural peculiarity, which has an impact on the identity construction of youth.

Keywords: youth, identity, civil identity, ethnic identity, religious identity.

В современном мире мы имеем дело с «множественной идентичностью», когда различные идентичности образуют сложную иерархию идентичностей, при этом неустойчивую, подверженную разнообразным модификациям. Для описания этой ситуации используется яркое сравнение – «лабиринт идентичностей» [4, с. 33]. Становление гражданского общества в России оказывает существенное влияние на развитие молодежи и носит противоречивый, сложный характер. Социальная проблема новой российской идентичности актуализируется как возможность для всего населения, и молодых людей в том числе, позитивно идентифицировать себя со своей страной и ее историей, стоящими перед ней социально-культурными задачами, как альтернатива распаду идентификационных связей. Таким образом, возникают постоянные изменения конфигурации идентичности молодежи, что актуализирует изучение ее особенностей в

целом, так и ее отдельных компонентов [2; 5, с. 120].

Сравнение данных различных социологических исследований указывает на наличие особенностей в формировании идентичности российской молодежи, проживающей в различных регионах. Так, например, молодежь Воронежской области, где доля русского населения составляет 93%, наиболее склонна определять себя как «гражданин России» (54%). 14% молодежи Воронежской области определяют себя как «жителя своей местности города, района», 13% – как представителя своего народа, 3% – как представителя своего региона. Аналогичная картина наблюдается и в других областях Центрального Федерального округа [3, с. 210].

Результаты, полученные нашим авторским коллективом при проведении исследования в национальных республиках Приволжского федерального округа, показывают на некоторые отличия в идентификации

молодежи этих регионов [1]. Так, большинство молодежи Республики Татарстан (66%) определяют себя, прежде всего, как «граждан России». 11% опрошенных определяют себя как «граждан Республики Татарстан», 9% – как «жителя своего города, района», 5% – как «представителя своей национальности». Аналогичная ситуация и в Республике Башкортостан. Здесь также большинство представителей молодого поколения (68%) склонны определять себя как «граждан России». 9% опрошенных определяют себя как «граждан Республики Башкортостан», 8% – как «жителя своего города, района», 7% – как «представителя своей национальности», 1% – как «представителя своей религии». В Удмуртской Республике 69% опрошенной молодежи определяют себя как «граждан России», 9% опрошенных определяют себя как «граждан Удмуртской Республики», 7% – как «жителя своего города, района», 6% – как «представителя своей национальности», 1% – как «представителя своей религии».

В еще более явной форме различия в идентификации молодежи заметны, если проанализировать идентификацию молодежи, принадлежащей к различным национальным группам. Так, в Республике Татарстан представители татарской молодежи менее склонны идентифицировать себя как «граждан России» (среди русских – 74%, а среди татар – 60%) и более склонны идентифицировать себя как «граждан Республики Татарстан» (среди русских – 2%, среди татар – 18%). В Республике Башкортостан представители башкирской и татарской молодежи также менее склонны идентифицировать себя как «граждан России» (среди русских – 75%, среди татар – 66%, среди башкир – 59%). Однако идентификация себя с «гражданами Республики Башкортостан» наблюдается преимущественно у башкирской молодежи (среди русских – 3%, среди татар – 7%, среди башкир – 17%). Аналогичная ситуация и в Удмуртской Республике. Здесь удмуртская молодежь менее склонна идентифицировать себя как «граждан России» (среди русских – 74%, а среди удмуртов – 58%) и в большей степени идентифицирует себя как «граждан Удмуртской Республики» (среди русских – 5%, среди удмуртов – 15%). Таким образом, очевидно, что для молодежи национальных республик, являющихся представителями

титульной нации, статус гражданина своей национальной республики играет значимую роль. Для представителей русской молодежи национальных республик этот статус значим примерно в такой же мере, как и для их сверстников и мононациональных русских регионов, однако статус «гражданина России» имеет большую значимость. Несмотря на приведенные выше данные об идентификации молодежи, нельзя утверждать, что значимость национальной принадлежности является незначимой для молодежи. Так, для молодежи Воронежской области национальность в той или иной мере значима для 63% опрошенных. В целом по регионам ЦФО национальность значима для 67% опрошенных представителей молодого поколения [3, с. 212]. Данные опросов в национальных регионах ПФО указывают, что в них для молодежи значимость национальной принадлежности несколько ниже. Так в Республике Татарстан национальная принадлежность в той или иной степени значима для 56% опрошенных, в Республике Башкортостан – для 56% опрошенных, в Удмуртской Республике 44% опрошенных. В то же время принадлежность к конкретной национальности, по мнению опрошенной молодежи, не дает каких-то особенных преимуществ.

У некоторой доли молодежи как ЦФО, так и в ПФО наблюдается повышенная оценка значимости своей национальности. Так, в целом по ЦФО на то, что их национальность в чем-то лучше других, указали 42% опрошенных [3, с. 214]. Аналогичная картина и в ПФО. В Республике Татарстан такую точку зрения разделяют 36% респондентов (среди русской молодежи – 38%, среди татарской молодежи – 35%), в Республике Башкортостан – 43% (среди русской молодежи – 41%, среди башкирской молодежи – 48%, среди татарской молодежи – 41%), в Удмуртской Республике – 37% (среди русской молодежи – 37%, среди удмуртской молодежи – 37%).

Таким образом, можно заключить, что каждый российский регион обладает своей особой социокультурной спецификой, которая оказывает определенное, порой значительное влияние на формирование идентичности молодежи и, соответственно, актуализирует изучение особенностей формирования идентичности молодежи.

Литература:

1. Зинурова Р.И., Тузиков А.Р., Алексеев С.А. Особенности формирования идентичности в молодежной среде // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - Т. 17. - № 16. - С. 279-282.

2. Катбамбетова М.А. Региональная идентичность в контексте многоуровневой идентичности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2013. - № 4(130). - С. 120-124.

3. Причины распространения этнического экстремизма и ксенофобии среди молодежи

(Центральный федеральный округ): Сборник материалов социологического исследования / Под ред. проф. Л.Я. Дятченко. – Белгород: Изд-во БелГУ. - 2008. - 326 с.

4. Резчикова В.В. Личность в лабиринте идентичностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. - 2012. - № 152. - С. 33-41.

5. Рожкова Л.В. Идентичность современной студенческой молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. - 2010. - № 2. - С. 55-63.

Сведения об авторах:

Зинурова Раушания Ильшатовна (г. Казань, Россия), докторсоциологическихнаук, профессор, директор Института управления инновациям Казанского национального исследовательского технологического университета, заведующая кафедрой менеджмента и предпринимательской деятельности.

Тузиков Андрей Римович (г. Казань, Россия), доктор социологических наук, профессор, заведующий кафедры государственного, муниципального управления и социологии, декан факультета промышленной политики и бизнес-администрирования Казанского национального исследовательского технологического университета.

Алексеев Сергей Анатольевич (г. Казань, Россия), кандидат социологическихнаук, доцент кафедры государственного, муниципального управления и социологии Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: alekseyev75@mail.ru

Data about the authors:

R. Zinurova (Kazan, Russia), Dr. of Sociology, prof., Director of the Institute for Innovation Management Kazan National Research Technological University, The Head of the Department of Management and Entrepreneurship

A. Tuzikov (Kazan, Russia), Dr. of Sociology, prof., The Dean of the faculty for Industrial Policy and Business Administration, The Head of the Department for Public Administration and Sociology of Kazan National Research Technological University

S. Alekseev (Kazan, Russia), Cand. Sci. (Sociol.), docent, Department for Public Administration and Sociology of Kazan National Research Technological University, e-mail: alekseyev75@mail.ru



УДК 316

ОБ «ОТСТАВАНИИ» КУЛЬТУРЫ

С.Т. Сагитов

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития культуры. Особое внимание уделено проблеме несоответствия в темпах и качестве развития технического прогресса и изменения культурных ценностей и норм. Утверждается, что развитие общества возможно лишь при паритетном развитии как экономической, так и культурной сферы. Выдвигается тезис о первичности регионально-отраслевого принципа в управлении общественными процессами.

Ключевые слова: духовная сфера, культурные ценности и нормы, регион, культура управления, anomia.

ON CULTURAL LAG

S. Sagitov

Abstract. The article deals with the aspects of development of culture. Special attention is paid to the mismatch of speed and quality of technical progress and cultural values and practices. The author insists that society evolution depends on the development of economy and culture which should be simultaneous. The author puts forward the thesis of the antecedence of local and branch principle in managing of social processes.

Keywords: spiritual sphere, cultural values and practices, region, culture of management, anomie.

«...много людей в конце недели вспоминают, сколько они должны заплатить по счетам. Но немного людей хотя бы один раз в неделю вспомнили, что за семь дней они внесли в область красоты и знания. И тщетно искусство стучится в эти запертые двери...» Н. Рерих [1]

Не случайно эпиграфом к данной статье взяты слова Н.К. Рериха, ибо эта мысль, озвученная им еще в первой половине XX века, актуальна и сегодня. Более того, в современных условиях это утверждение приобретает еще большую остроту. Действительно, большинство из нас вынужденно считает ежемесячные выплаты по кредитам и ипотеке, анализирует процентные ставки, сопоставляет все это с размером своего дохода (а зачастую и пересчитывает расходно-доходную часть других, иногда совершенно незнакомых людей). Не могу сказать, что человек тратит на это время. Еще раз повторюсь: он вынужден это делать, это жизнь. Но есть одно «но» – это стало чуть ли не основным занятием в жизни. При этом множество других явлений и фактов проходит мимо человека... Или, вернее, человек в своем бегущем ритме финансово зависимой жизни пробегает мимо многообразия процессов, происходящих вокруг него. К сожалению, до сих пор большинство представителей нашего социума живет тезисом «Будет хлеб – будет и песня», что, на мой взгляд, является заблуждением. И если бы по этому принципу жили только отдельные индивиды, или социальные группы. Но можно констатировать, что этим принципом, когда надо сначала «двигать» экономику», а «духовное» подождет, руководствуются целые социальные институты.

Например, государство как институт политической власти.

Не будем заниматься обсуждением посыла о первичности бытия и сознания, однако хотелось бы заметить, что этот философский принцип, механически перенесен на социальную сферу. Здесь следует напомнить один факт: еще летом 1941 года на территории СССР начал действовать «Оперативный штаб» Альфреда Розенберга, который планировал, готовил и претворял в жизнь планы по разграблению объектов культурного наследия народов Советского Союза, пересылке культурных ценностей в Германию. Нацистские идеологи прекрасно понимали, что, уничтожая людей и одновременно лишая страну культурных артефактов, они лишат страну памяти, а следовательно, и будущего [2].

При этом не стоит говорить о главенстве песни над хлебом. Ибо человек согласно постулатам марксистской теории – биосоциальное существо. И в понятии «личность» отражена социальная сущность человека как совокупности общественных отношений, которые определяют социальные, психологические и духовные качества людей, социализируют их природно-биологические свойства.

Большинству хорошо известны экономические циклы Кондратьева, который обратил внимание на то, что в долгосрочной

динамике некоторых экономических индикаторов наблюдается определенная циклическая регулярность, в ходе которой на смену фазам роста соответствующих показателей приходят фазы их относительного спада. Подобно биологической эволюции развитие технико-экономических систем происходит в режиме чередования фаз и начинается с интенсивного порождения новых программ, с фаз кризисных, ароморфозов. Далее они сменяются длительными экстенсивными фазами, идиоадаптациями, когда осуществляется распространение нововведений по географическому пространству, по технологическим цепочкам, по отраслям экономики. Осуществляется приспособление новых технологий к местным условиям, требованиям, конкурентное вытеснение устаревших программ. Несмотря на то, что у этой теории есть и свои противники, соглашаясь с предложенной Кондратьевым теорией, подчеркнув, что хронологический отрезок циклов составляет порядка 50 лет и длительность циклов зависит, прежде всего, от технологического уклада. Прорывные технологии открывают возможности для расширения производства и формируют новые секторы экономики, образующие новый технологический уклад [3], что и влечет волнообразное развитие экономики.

Но это только экономика. Одна из четырех основных сфер общественной жизни. А ведь есть еще и социальная, и политическая, и духовная сферы жизни. Как они ведут себя в этих экономических циклах? Не будем анализировать все сферы, ибо эта глобальная задача не входит в цели данной статьи, остановимся на сфере культуры, которую с определенной долей относительности можно отождествить с духовной сферой. Что происходит в сфере культуры при технологических прорывах, определяющих новый виток развития экономики? Первое, что лежит на поверхности, – сфера культуры постоянно и безнадежно отстает в своем развитии от технических нововведений. Разработанная американским социологом В. Огберном «Теория «культурного отставания» доказывает, что культурные ценности и нормы меняются несравненно медленнее, чем совершается технический прогресс [4]. Согласно данной теории технические изменения происходят в момент времени t^1 , а культурные ценности и нормы достигают соответствующего изменения в момент времени t^2 .

Казалось бы, что в этом страшного, если эти процессы повторяются от цикла к циклу и носят постоянный характер. Может быть, страшного ничего и нет, но одна опасность здесь присутствует всегда. Между моментами t^1 и t^2 остается маргинальный период времени, т.н. «состояние без норм», своего рода дюркгеймовская аномия. Именно этот период и представляет собой основную опасность, поскольку идет разрушение существовавшей до этого системы ценностей. И чем длительнее промежуток времени между t^1 и t^2 , тем больше возможности для деформации общества и тем медленнее оно будет развиваться. Уменьшение промежутка времени между t^1 и t^2 важно еще и потому, что для дальнейшего технико-экономического прогресса необходимо целостное развитие общества, ибо техника не существует вне общества, как нечто не зависящее от него, а тем более «стоящее» над ним. Как не может хромой человек быстро и равномерно двигаться вперед, так и общество, которое будет «волочить» сферу культуры за экономикой не сможет прогрессивно развиваться опережающими темпами. Поэтому следующий момент времени, например, t^{11} , когда должен наступить очередной технический прорыв, напрямую зависит от времени t^2 .

В советские времена сфера культуры, управляемая административно из одного всемогущего центра в содержательном плане находилась в рамках единой государственной политики. Она не только выступала ядром всей духовной жизни общества и нивелировала особенности регионов СССР, но и создавала предпосылки для огромного разрыва между отраслевым и территориальным принципами управления при явном преобладании первого. Это привело к тому, что регионы рассматривались как источники ресурсов, а не как самостоятельная среда, имеющая свои особенности и направления развития. Сложилось потребительское отношение отраслей к региону, что привело не только к нерациональному использованию региональных ресурсов, но, самое главное, к отставанию инфраструктуры культуры от темпов роста производственной среды. Именно здесь, прежде всего, нужно говорить об «отставании культуры» в сравнении с техническими нововведениями.

С сожалением приходится констатировать и то, что и в современной России все чаще и чаще слышны послы о сверхсуперпервичности экономики и промышленности. Хотелось бы еще раз отметить, что никто и не ставит под

сомнения важность развитой промышленности. Но промышленность не может развиваться сама по себе. В отрыве от общества, от науки, в конце концов. Поэтому, когда начинается «дележ науки» – одну (в большей части прикладную) науку будем поддерживать, ибо она может дать быстрый финансовый результат, вторую (в большей части гуманитарную) – пока не будем, ибо она слишком затратна и никакой прибыли не дает, а третью (в большей части фундаментальную) – финансировать тоже надо с осторожностью, ибо никаких гарантий в положительном исходе исследований никто дать не может. При этом забывается, что даже отрицательный результат в науке – тоже дает результат. Забывается и другое, что интенсивный рост, или как принято говорить, прорывные технологии неожиданно дают именно результаты фундаментальных исследований.

Забывается и другое, что отраслевой гегемонизм приведет к тому, что многие факторы, относящиеся к культурно-духовному потенциалу региона, не будут задействованы, что, в свою очередь, способно привести к видимости общекультурного перепроизводства, при фактической культурной недоразвитости и избытку общей образованности при фактическом его отставании [5].

О значении и соотношении в процессе социального управления этих факторов существует большое количество научной литературы [6], в которой в зависимости от поставленной цели изучаются различные стороны этой проблемы. Но в своих трудах авторы не указывают на то, что сама социальная политика государства способна опосредованно оказывать управленческое воздействие на соотношение разных сфер. Например, если государство занимается только производством в материальной сфере, то этим самым, хотя и опосредованно, но очень эффективно «способствует» развалу сферы культуры, что в свою очередь приведет в дальнейшем к развалу экономики.

В качестве примера можно привести один из небольших городов, располагающихся на северо-западе Республики Башкортостан – Агидель. В 1979 году на северо-западе Башкирии в 50 километрах от Нефтекамска было решено построить атомную АЭС. Одновременно началось и строительство города атомщиков – Агидели. Первыми его жителями стали жители местных сел Кабаново и Новокабаново. Проектирование города с «чистого листа» позволяло избежать многих градостроительных

проблем – Агидель получила широкие улицы, удобные транспортные развязки, социальные объекты, среди которых большая больница. К началу девяностых в городе было построено 56 многоэтажек и в 1991 году Агидели присвоен статус города. Однако после Чернобыльской трагедии 1986 года и в дальнейшем под давлением «зелёных» строительство АЭС в Агидели было прекращено и город остановился в своем развитии. Сегодня население Агидели не превышает 20 тысяч человек. Город глубоко дотационный, с высоким уровнем безработицы, превышающий среднереспубликанский в 6 раз. Вместе с тем с экономической, транспортно-логистической точки зрения город расположен очень удобно. В 100 км от города находится железнодорожная станция Янаул Горьковской железной дороги, расположенная на магистрали Москва — Екатеринбург. В Агидели есть ведомственная железнодорожная станция без пассажирского движения. В 20 км к востоку от города проходит автомобильная дорога III технической категории с асфальтобетонным покрытием, связывающая с Уфой, Ижевском, Казанью, Пермью, Екатеринбургом. Через реки Белая и Каму город Агидель имеет выход в Каспийское, Чёрное и Балтийское моря, есть возможность принимать суда типа «река-море» водоизмещением до 5 000 тонн. Но вместе с тем социальных объектов, кроме основных жизненно необходимых, построенных в середине 80-х годов нет. Даже ближайший вокзал располагается в 50 км в соседнем городе Нефтекамске. И в целом современная политика муниципалитета заключается в основном в обеспечении социальных выплат и благоустройству территории. Никаких реальных проектов, которые способствовали бы развитию города, на уровне муниципалитета не наблюдается. Таким образом, вроде бы продуманное решение по строительству города, из-за одной основополагающей причины свело все расчеты проектировщиков на нет. При этом окончательный отказ от строительства АЭС был официально оформлен буквально год-два назад. Все эти факторы и привели к тому, что на протяжении многих лет государство вкладывает значительные средства для обеспечения выживания горожан, не занимаясь развитием социальной инфраструктуры, удовлетворением духовной жизни людей. А результата – все нет и нет. Лучшие работники уезжают на другие территории, молодежь по окончании школы следует по их пути. Хотя еще раз подчеркну, решение по строительству АЭС было обоснованным, но оно не учитывало многие

другие факторы, диверсификацию производства и главное – возможные потребности населения, рост, как в качественном, так и количественном плане их притязаний. На этом примере отчетливо видно, что если момент t^1 в г. Агидели наступил, и достаточно давно, то t^{11} еще нет. И причина тому, что до сих пор не произошло изменений культурных ценностей и норм в момент времени t^2 .

Думается, именно такая модель развития и преобладала в советской действительности, при которой решения с приоритетом технико-производственной информации принимались отраслевыми органами и «спускались» на территории. Такая модель подразумевает остаточный принцип распределения ресурсов на сферу культуры.

Таким образом, можно говорить о том, что государство само породило систему социального неравенства как по отраслевому, так и по территориальному признаку. Мы опять-таки имеем ситуацию, когда вместо того, чтобы нивелировать разницу между определенными социальными группами, государство, руководствуясь отраслевым, т.е. исключительно экономическим принципом, выстраивает различные территории на ступени вертикальной социальной иерархии и «наделяет» неравными жизненными шансами и возможностями для удовлетворения потребностей большие социальные группы людей.

Представляется же, что наиболее эффективной является модель, при которой территориальные органы власти задают определенные параметры развития региона, опираясь на социально-культурные показатели (т.е. момент t^2), в которые уже потом «вписываются» отраслевые органы. При таком варианте развития может быть преодолена технократическая практика управления и обеспечены культурно-духовные приоритеты развития российского общества. И разница между моментами t^1 и t^2 при данном подходе будет минимальной, что в свою очередь позволит максимально быстро приблизить время t^{11} , время очередного производственно-экономического развития. Пока же у нас все по старинке. Сидя в столице, мы определяем, что именно необходимо сегодня в том или ином селе, районе или городе. Причем находим этому оправдания, которые, на первый взгляд, вполне убедительны: на местах у специалистов не хватает компетенции, нет общего видения происходящих процессов, нет, в конце концов, необходимых финансовых средств... Этот ассоциативный ряд можно долго продолжать.

Здесь вопрос в другом – что необходимо сделать, чтобы не «центр» определял все и вся, а чтобы и первичные уровни имели «определяющее слово».

Не хотелось бы углубляться в данном направлении, ибо это предмет размышления отдельной статьи, однако осмелюсь предположить следующее: главная причина разрыва – культура управления, вернее ее практическое отсутствие. До сих пор большинство чиновников руководствуются в процессе управления субъектно-объектным подходом (может быть, поэтому зачастую кажется, что у других не хватает профессионализма) в ситуации, когда время уже давно диктует необходимость субъектно-объектного подхода.

Допускаю, что некоторые читатели зададутся вопросом – какова необходимость рассуждать на эту тему, раз все уже предопределено и сфере культуре суждено «отставать» по определению? Если первичность экономики неоспорима. Вот здесь и хотелось бы подискутировать.

Выше уже упоминались наиболее распространенные в экономической науке Кондратьевские циклы (которые, как и более кратковременные циклы Жюглара, Китчина, основаны на экономических индикаторах и полностью подчинены им), длительность которых определяется двумя параметрами. С одной стороны, волна не может быть короче, чем время окупаемости совокупного капитала, вложенного в новые технологические цепочки. С другой стороны, техника обладает свойством изнашиваться в физическом отношении, а еще до этого обычно наступает точка морального износа, своеобразная точка экстремума. Срок службы технологического комплекса определяет верхний предел его эксплуатации и, соответственно, максимальную протяженность Кондратьевского цикла.

Но ведь среди научных изысканий циклического развития цивилизаций есть и циклы Камерона – это логистические циклы продолжительностью от 150 до 350 лет. Их можно назвать цивилизационными и смею утверждать, что базой для таких циклов является именно культура. Культура (в широком смысле слова), развиваясь, дает толчок дальнейшему развитию социума и когда «... достигает полного развития, начинает формироваться следующая, предназначенная в короткой или длительной борьбе заменить первую» [7]. Здесь же можно упомянуть и учение Вернадского о ноосфере, где именно духовная составляющая –

наука – является катализатором перехода от биосферы к более высшему порядку развития.

Если технологии совершенствуются достаточно часто (40 – 60 лет), что и определяет продолжительность этих волн, то культура с длинными волнами определяет развитие того или иного социума на несколько веков, а смену культуры можно обозначить как переход от одного цивилизационного этапа развития к другому. Если обратиться к истории, например, в истории западноевропейской культуры выделяются следующие периоды культурного взлета (речь идет, прежде всего, о так называемой «высокой культуре» – искусстве, архитектуре, религиозном творчестве, философии, но не о естественных науках): вторая половина VIII в. – первая половина IX в. («каролингское возрождение»), конец XI – XII вв. (расцвет архитектуры, зодчества, литературы в Западной Европе, связанный с бурным ростом городов, – «первый витраж, первый готический свод, первая героическая поэма» во Франции), XV в. – первая половина XVI в. (эпоха Возрождения), XVIII в. – первая половина XIX в. (эпоха Просвещения, расцвет западноевропейской музыки, литературы, живописи). Каждому из этих периодов культурного взлета предшествовал краткий период постепенного культурного подъема, и

вслед за каждым из них наступал период более или менее глубокого упадка культуры.

Если рассматривать сегодняшнюю ситуацию в Европе, то можно утверждать, что мы являемся свидетелями определенного упадка цивилизации и многочисленные финансово-экономические кризисы служат подтверждением этому. Напомню, мысль о неизбежности гибели Западной культуры была обоснована еще Шпенглером – «...падение Западного мира представляет собой не более ни менее как проблему цивилизации».

Именно поэтому необходимо говорить о паритетном отношении к сфере культуры, ибо ее развитие во многом определяет процессы, происходящие в социуме (равно как и на ней находят отражение изменения в социальных, экономических и политических отношениях). Именно потому, что в управлении общественными процессами необходимо отталкиваться от социокультурного регионально-отраслевого принципа (ведь можно сколько угодно вкладывать деньги в приобретение современных станков и машин, но если человек с детства привык рисовать на парте, «украшать» граффити стены домов, то трудно рассчитывать, что и к наладке станка он подойдет не с молотком, а с современным инструментом). Именно поэтому так важно хотя бы один раз в неделю вспоминать, что ты за семь дней внес в область красоты и знания.

Литература:

1. Рерих Н.К. Гималаи – Обитель Света. Адамант: пер. с англ. – Самара, 1996.
2. Зинич М.С. Деятельность оперативного штаба А. Розенберга по вывозу культурных ценностей из СССР // Вопросы музеологии. – 2011. - № 1(3).
3. Гринин Л.Е. Кондратьевские волны, технологические уклады и теория производственных революций. /Кондратьевские волны. Аспекты и перспективы / Отв. ред. А.А. Акаев, Р.С. Гринберг, Л.Е. Гринин, А.В. Коротяев, С.Ю. Малков. - Волгоград: Учитель, 2012.
4. Асп Э.К. Введение в социологию (пер. с финского М. Аалто и П. Саари). – СПб.: Алетей, 2000.
5. Панарин А.С. Философия политики. – М.: Новая школа, 1996.
6. Лебедев П.Н. Очерки социального управления. - Л., 1976.; Основы социального управления: Учебное пособие / А.Г. Гладышев, В.Н. Иванов, В.И. Патрушев и др. / Под ред. В.Н. Иванова. – М., 2001.
7. Зиммель Г. Конфликт современной культуры. Западно-европейская социология XIX – начала XX веков / Под ред. В.И. Добренькова. – М., 1996.
8. Шпенглер «Закат Европы: очерки морфологии мировой истории. Т. 1. Образ и действительность». – Минск: «Попурри», 1998.

Сведения об авторе:

Сагитов Салават Талгатович (г. Уфа, Россия), кандидат социологических наук, заведующий кафедрой социологии и социальных технологий Уфимского государственного авиационного технического университета, e-mail: sst09@list.ru

Data about the author:

S. Sagitov (Ufa, Russia), head of Department of Sociology and Social Technologies of Ufa State Aviation Technical University, candidate of sociological sciences, e-mail: sst09@list.ru

УДК 31

ЦЕННОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

И.Н. Валиев

Аннотация. В статье показано, что разнонаправленное, многофакторное воздействие образовательной среды на социальное становление человека приводит к формированию у него целостной совокупности взаимосвязанных качеств и особенностей, проявляющейся в способности к самостоятельному, ответственному функционированию в изменяющемся мире, благодаря синергетическому влиянию усваиваемой и присваиваемой системы ценностей. Автор раскрывает в работе понимание структуры образовательной среды, модель образовательной среды, структуру компонента образовательной среды.

Ключевые слова: ценность, образовательная среда, социальное становление, индивидуальные позиции.

VALUE COMPONENT OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I. Valiev

Abstract. This article shows that multidirectional, multifactor impact of the educational environment for man's social development leads to his formation of a coherent set of interrelated qualities and features, which proves his ability to self-responsible functioning in a changing world, thanks to the synergistic influence of a digestible and assigned values' system. The author reveals the understanding of the educational environmental structure, the model of the educational environment, the component's structure of the educational environment.

Keywords: value, educational environment, social formation, the individual positions..

В данном исследовании под образовательной средой мы понимаем совокупность внешних условий, обеспечивающих целенаправленный и социально ожидаемый процесс развития, формирования и воспитания у представителей молодого поколения определенных типов отношения к окружающему миру. Процесс усвоения молодежью индивидуальных (социальных, нравственно-эстетических и др.) позиций относительно самых различных объектов материального и духовного мира, обуславливается взаимодействием с различными составляющими этой среды. Обозначенное взаимодействие настолько многообразно (в силу своей стохастичности), что не может быть описано и проектируемо одновременно во всех возможных его проявлениях. Последнее вынуждает нас выделить в структуре образовательной среды некоторую доминанту, своеобразную «систему отсчета», относительно которой будет трактоваться все многообразие отношений молодых людей с образовательной средой. Такого рода доминанта должна иметь объективный характер, то есть, объективно играть системообразующую роль в определении особенностей «лично-средового» взаимодействия.

Анализ структуры образовательной среды, как и данные социально-философских, социологических, психологических и педагогических исследований (В.Э. Бойков, А.И. Донцов, В.С. Магун, В.Д. Патрушев, А.В.

Петровский, М.Г. Рогов, А.Л. Темницкий, Н.Е. Тихонова, Р.Х. Шакуров и др.) позволяет выделить в качестве искомой доминанты личностную систему ценностей.

Несмотря на ключевую роль ценностей в жизнедеятельности человека, к настоящему времени в науке не сформировалось единого понимания природы ценностей. В самом общем виде, под ценностью понимается «человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности. Все многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» как объектов ценностного отношения... Способы и критерии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания соответствующих явлений, закрепляются в общественном сознании как «субъектные ценности» (установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений), выступая ориентирами деятельности человека» [6, с. 765].

На другую, исключительно психологическую особенность ценностей, указывает Б.С. Алишев. На его взгляд «... ценности можно определить как универсальные психические комплексы, образуемые наиболее общими, в значительной мере интуитивными представлениями личности о должном, о добре,

о месте человека в мире и среди людей, наполняющиеся в каждой ситуации жизнедеятельности конкретным содержанием и позволяющие в качестве критериев, во-первых, определить отношение, во-вторых, осуществлять выбор варианта поведения» [1, с. 129].

Субъективистский взгляд на природу ценностей высказывает А.Н. Занковский, утверждая, что «...ценности представляют собой базовые представления о том, что определенные идеи, цели, формы поведения или институты являются индивидуально или социально предпочтительнее иных идей, целей, форм поведения и т.д. [3, с. 571].

Вместе с тем приведенные определения ценностей указывают скорее не на присутствие противоречий в отношении их природы, а на различие субъективных позиций в их оценке. Действительно, с социально-исторической точки зрения ценности могут представляться как закрепленные в общественном сознании представления о человеческом, социальном и культурном значении определенных явлений; с позиций психологии трактоваться как универсальные психические комплексы, что совершенно не исключает восприятие самим человеком ценностей как субъективной предпочтительности объектов природного и социального окружения.

Гораздо сложнее дела обстоят с различением терминальных и инструментальных ценностей (ценностей-целей и ценностей-средств). Проблема заключается в том, что одно и то же явление социальной действительности может выступать для разных людей (или даже для одного и того же человека в разные периоды жизни) как ценностью-целью, так и ценностью-средством. Так, например, высшее профессиональное образование является целью для старшеклассника и средством для специалиста.

Оригинальный способ решения обозначенного противоречия предложен Л.Х. Гиматдиновой и М.Г. Роговым [4]. По мнению авторов, ценности имеют сложную, многоуровневую структуру. Всего выделяется пять основных групп ценностей: физические, эмоционально-психологические, интеллектуальные, социальные и духовные. В зависимости от степени развития ценностной составляющей каждый человек может характеризоваться одним из шести уровней развития системы ценностей.

Первый, самый низкий, уровень развития ценностной составляющей – внеценностный; второй – уровень самодостаточности,

характеризующийся эгоцентризмом («Я» – высшая ценность); третий – уровень микросоциальных ценностей (ценности непосредственного взаимодействия, связанные с семьей, друзьями, любимым человеком); четвертый – уровень мезосоциальных ценностей (общество, государство, организация, город, район); пятый – уровень мегасоциальных ценностей (человечество, международные проблемы и движения); шестой – уровень метасоциальных ценностей (Бог, Идея, Прогресс).

В зависимости от того, каким уровнем ценностной составляющей характеризуется личность, ценности низлежащих уровней будут инструментальными, а настоящего или вышележащих уровней – терминальными.

Представленная многоуровневая модель ценностной составляющей личности имеет и еще одно следствие, более значимое для нас. Дело в том, что в зависимости от уровня доминирующих ценностей находится социальная деятельность человека. Так, например, уровень внеценностного существования характерен для человека в состоянии смысловой фрустрации с депривацией социальной активности. Это, пожалуй, единственный из всех остальных типов человека (по уровню развития ценностной составляющей), находящийся в состоянии психического заболевания.

Все остальные уровни развития ценностной составляющей являются достаточно распространенными в обществе. Не являясь генетически наследуемыми, ценности и ценностные ориентации (основанные на субъективно наиболее значимых ценностях) развиваются, формируются и воспитываются в течение жизни. По мнению М.С. Яницкого, «содержание образования в настоящее время ... должно быть посвящено не столько усвоению профессиональных знаний и навыков, сколько личностному росту и развитию, формированию ценностных ориентаций самоактуализирующейся личности» [7, с. 168]. Учитывая ведущую роль ценностной составляющей личности в определении практически всех сфер человеческой жизнедеятельности, с последним тезисом сложно не согласиться. Вместе с тем такое согласие вызывает целый комплекс вопросов, основным из которых является вопрос о том, какие именно ценности должны формироваться у молодежи в процессе их взаимодействия с образовательной средой.

Приходится признать, что к настоящему времени в науке вообще и в социологии в частности не выработаны представления об идеальном образе ценностной составляющей личности. Как следствие, в практике управления образовательными процессами мы сталкиваемся с феноменом мифологизации, иллюзорности целеполагания в рассматриваемой нами области. Такие гуманистические положения парадигмального характера, как «В каждом ребенке жив Моцарт» или «Разносторонне, гармонично развитая личность» как цель образовательного процесса не только не являются опережающими с управленческой точки зрения, но и обуславливают множественные социально-дисфункциональные проявления в деятельности образования как социального института. Действительно, попытавшись принять эти и подобные тезисы, напоминающие поэтические метафоры, в качестве основы социального проектирования образовательной среды, мы тут же вынуждены признать или их практическую невыполнимость, или абсурдность.

Вышесказанное в полной мере касается и системы ценностей. Будет ли правильным утверждать, что целью (или одной из целей) взаимодействия молодежи с образовательной средой является развитие, формирование и воспитание у представителей подрастающего поколения граждан системы ценностей высшего метасоциального уровня? Такое утверждение, на наш взгляд, было бы преждевременным. Проанализируем проявившуюся проблему повариантно.

1. Ценности уровня самодостаточности («Я»-ценности). Прежде всего, нужно указать на природную эгоистичность человека, отмеченную еще В.С. Соловьевым [5], и на очевидный с психологической точки зрения тезис об обусловленности человеческой деятельности стремлением к удовлетворению индивидуальных потребностей и интересов.

Дело не только в том, что уровень самодостаточности характеризуется стремлением к удовлетворению собственных потребностей и интересов, а в отношении к другим людям как средству достижения собственных целей при осознании высокой ценности последних и нивелировании ценности целей других людей.

Иными словами, «Я»-ценности могут иметь и социально позитивное значение для специалистов, профессиональная деятельность которых или предполагает проявление ярких лидерских качеств, способности навязать другим

свою волю, или является личностно ориентированной по своей природе.

Сказанное не идеализирует рассматриваемый уровень развития ценностной составляющей личности. В том же спорте эгоистическая направленность человека (соответствующая уровню самодостаточности) будет дисфункциональной в командных видах спорта; в науке – если результат зависит от согласованности действий сотрудников научно-исследовательской лаборатории и т.п.

2. Ценности микросоциального уровня. Приоритетность ценностей данного уровня характерна для людей, направленных на тесные отношения с ближайшим окружением. Наиболее значимым для них является состояние личностных взаимосвязей в семье, дружеской компании, в трудовом коллективе и других малых группах, постоянными или временными членами которых они являются. Соответственно, всё остальное воспринимается такими людьми через призму микросоциальных ценностей. Они готовы пожертвовать чем угодно, лишь бы избежать конфликта, поддержать «добрые отношения» (а иногда и само существование) других членов группы. В условиях серьезной угрозы близкому окружению человек рассматриваемого уровня ценностной составляющей может пожертвовать своей жизнью для сохранения жизни окружающих.

Являются ли ценности микросоциального уровня столь позитивными с социологической точки зрения? Вероятно, ответ на этот вопрос напрямую зависит от социальной роли и социального статуса каждого конкретного человека – носителя этих ценностей. Так, например, для руководителя, основной задачей которого является трансляция государственных интересов на нижестоящие статусные уровни, приоритетность микросоциальных ценностей будет играть негативную роль, так как будет означать вторичность государственных (или корпоративных) интересов по отношению к ценности психологического климата во вверенном ему подразделении. Наоборот, для медика микросоциальная ориентированность может быть профессионально необходима. Так, психотерапевт, осуществляющий сеанс психотерапии, должен уметь устанавливать позитивные отношения в группе, от чего зависит эффективность его профессиональной деятельности.

3. Ценности мезосоциального уровня характеризуют человека общественной направленности. Как и в предыдущем случае, здесь мы наблюдаем относительность

социальной привлекательности рассматриваемых ценностей. С одной стороны, такого рода ценности являются профессионально необходимыми для государственного деятеля, опосредуя его стремление к достижению общественного благополучия. С другой стороны, коммерсант-государственник вряд ли сможет добиться процветания своей фирмы, и, соответственно, максимально возможной эффективности своей социальной деятельности.

4. Ценности мегасоциального уровня. Человек, обладающий такими ценностями, выходит в своих устремлениях за пределы интересов собственного государства и общества, преследуя в своей деятельности интересы всего человечества так, как он их понимает. С социально-функциональной точки зрения сложно найти такую социальную функцию, которая бы соответствовала ценностям рассматриваемого уровня. Исключением является лишь часть работников международных организаций, по долгу службы призванных защищать интересы мирового сообщества, не считаясь с интересами отдельных государств. К выразителям ценностей рассматриваемого уровня можно отнести участников неформальных международных движений против войны, геноцида, загрязнения окружающей среды и т.п.

5. Ценности метасоциального уровня имеют трансцендентные, надвременные и надсоциальные корни. В системе социального взаимодействия люди, в структуре ценностной составляющей которых доминируют метасоциальные ценности, чаще выполняют функции религиозных деятелей, подвижников, ученых, деятелей искусства, то есть занимаются такими видами социальной деятельности, которые предполагают «служение вечному».

Кратко охарактеризовав уровни развития ценностной составляющей личности через призму социальной деятельности нетрудно заметить, что ни один из уровней не может считаться априорно положительным. Социально желаемым необходимо признать не воспитание у людей ценностей определенного рода, а воспитание ценностей, соответствующих генетически и социально наследуемым качествам человека и востребованные обществом в определенной пропорции.

Необходимость достижения соответствия между особенностями социальной деятельности и характером ценностной составляющей личности косвенным образом подтверждается профессором В.Д. Патрушевым. Обобщая

результаты социологических исследований, проводившихся на протяжении 10 лет (1990 – 2000 гг.) на заводах и предприятиях Москвы и Московской области, В.Д. Патрушев указывает, что за отмеченный период заметно изменилась иерархия ценностей рабочих. «Ценность труда на предприятии снизилась как у мужчин, так и у женщин более чем в 2 раза, а ценность семьи, ее материального благосостояния, воспитания детей возросла» [4, с. 74]. Здесь мы видим проявление зависимости между состоянием социальных процессов, участником которых является человек, и его системой ценностей. Если эта зависимость проявляется в динамике степени значимости различных ценностей, то она естественным образом должна сказываться и на структуре ценностной составляющей личности. При этом зависимость должна носить взаимный характер. То есть, не только социальные процессы должны сказываться на состоянии ценностной составляющей личности, но и наоборот, состояние ценностной составляющей личности должно сказываться на эффективности социального функционирования человека.

Таким образом, с социологической точки зрения уровни развития ценностной составляющей личности не являются таковыми на самом деле, а представляют собой определенные направления развития, формирования и воспитания ценностной составляющей личности, обуславливающие эффективность социального функционирования личности в границах определенного социального типа. Соответственно, обозначенные уровни (за исключением внеценностного уровня) целесообразно принять в качестве ценностных уровней проектируемой образовательной среды.

Предложенное дополнение к пониманию структуры образовательной среды может быть представлено в следующем виде (рис. 1).

Биотическая, психическая, сознательная, социальная и духовная составляющие (компоненты) образовательной среды могут обуславливать формирование у человека системы ценностей самодостаточного, микросоциального, мезосоциального, мегасоциального и метасоциального уровней. Таким образом, мы получаем пять структурных составляющих каждого из пяти основных компонентов. Такого рода дробление структуры образовательной среды может быть при необходимости продолжено вплоть до ценностей каждой отдельной социальной единицы.

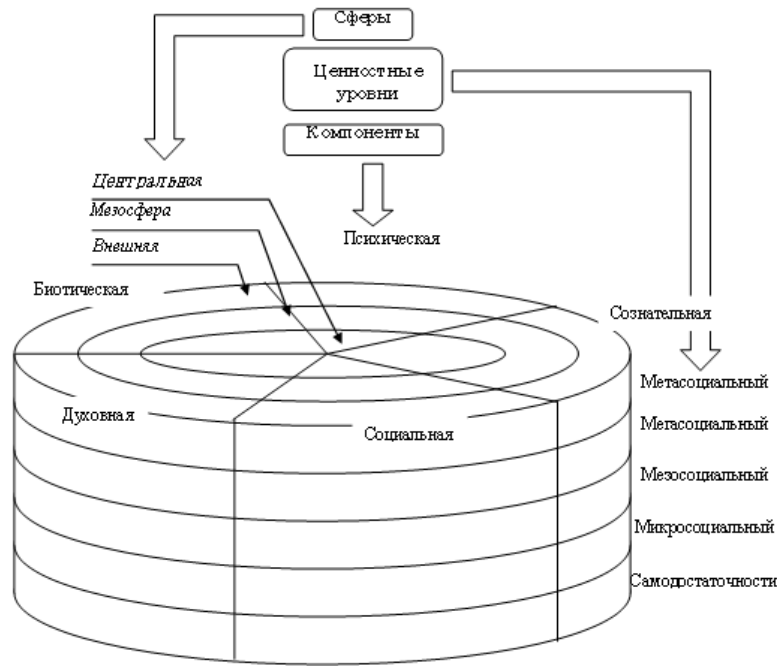


Рисунок 1. - Структура образовательной среды

Однако такая возможность является исключительно теоретической, если учесть большое число социальных единиц и динамичность социума. Кроме того, увеличение переменных нуждающихся в управлении усложняет процесс управления, а при достижении определенной меры делает его невозможным.

Таким образом, обобщая вышесказанное мы получаем необходимую для осуществления задач социального проектирования модель образовательной среды, в соответствии с которой она состоит из трех сфер (центральная, внешняя и мезосфера), пяти компонентов (биотическая, психическая, сознательная, социальная и духовная) и пяти ценностных

уровней (самодостаточности, микросоциальный, мезосоциальный, мегасоциальный и метасоциальный).

Предложенная модель образовательной среды является предельно абстрактной, что выражается, в первую очередь, в ее «симметричности». Любая реальная модель будет ассиметричной, что обуславливается различной представленностью тех или иных составляющих среды в социально-экономической системе муниципального района, региона и т.д. Соответственно, модель структуры образовательной среды в процессе ее проектирования должна быть детализирована (рис. 2).

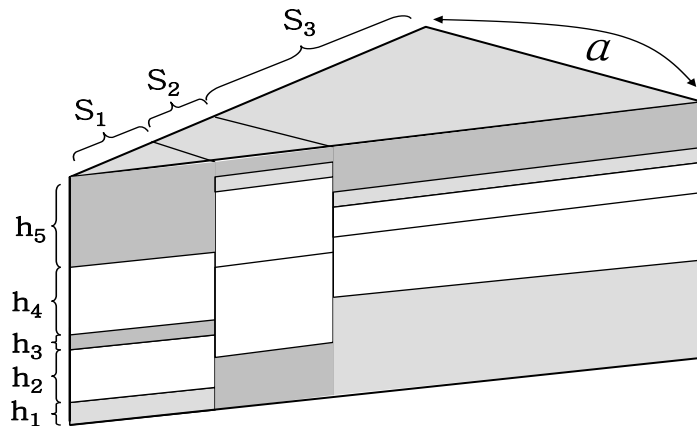


Рисунок 2. - Структура компонента образовательной среды

Для этого используется комплекс переменных, наиболее важными из которых выступают:

- относительная доля компонентов образовательной среды, характеризуемая величиной угла α_i , отсекаемого соответствующим компонентом;

- S_i – относительная доля соответствующей сферы образовательной среды;

- h_i – относительная доля соответствующего ценностного уровня.

Учитывая системообразующую роль образовательной среды в решении проблем управления человеческими ресурсами, логично предположить, что ее «профиль» должен характеризоваться сущностным соответствием

профилю социально-профессиональной системы в ее потенциальном виде. При этом степень такого соответствия отражает степень социальной стабильности. В любом случае дальнейший анализ проблем социального проектирования образовательной среды требует оценки состояния современной муниципальной образовательной среды на начало активного социально экономического развития муниципального района, анализа современных тенденций развития образовательной среды, определения основных составляющих социального заказа образованию как цели социального проектирования образовательной среды.

Литература:

1. Алишев Б.С. К вопросу о психологической сущности ценностей // Социально-профессиональное становление молодежи: Тезисы докладов Международной научно-практической конференции (17-18 мая 1999 г.), в 2-х частях. - Часть 2 / Под ред. академика РАО, д.п.н., профессора Г.В. Мухаметзяновой. - Казань: ИСПО РАО, 1999. - С. 126-129.

2. Гиматдинова Л.Х., Рогов М.Г. Ценности старшеклассников и их удовлетворенность отношениями в различных контактных группах. - Казань: Дом печати, 2005. - 32 с.

3. Занковский А.Н. Организационная психология. - М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648 с.

4. Патрушев В.Д., Бессокирная Г.П. Динамика основных ценностей повседневной деятельности и мотивов труда московских рабочих в 1990-е годы // Социологические исследования. - 2003. - № 5. - С. 72-84.

5. Соловьев В.С. Смысл любви / Соловьев В.С. // Сочинения в 2 т. - М.: Мысль, 1990.

6. Философский энциклопедический словарь / Главная редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М.: Энциклопедия, 1983. – 840 с.

7. Яницкий М.С. Ценностная ориентация личности как динамическая система. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 204 с.

Сведения об авторе:

Валиев Ильдар Накипович (г. Елабуга, Россия), кандидат философских наук, доцент, Казанский федеральный университет, e-mail: iivaliev@list.ru

Data about the author:

I. Valiev (Yelabuga, Russia), candidate of philosophical sciences, docent, Kazan Federal University, e-mail: iivaliev@list.ru.



ИНФОРМАЦИЯ О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the **Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014** “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychologic science

22.00.00 Sociological science

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК Российской Федерации, в которых публикуются основные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по специальностям педагогика, психология, социологические науки.

Статья должна быть актуальной, содержать научную, теоретическую и практическую новизну, без содержания плагиата и самоплагиата (уникальность не менее 80%), без сведений экстремистского, клеветнического и подстрекательного характера. Все статьи проходят закрытую экспертизу в Экспертном совете журнала. Возможен возврат на доработку. Статьи, содержащие обзор научной литературы по теме исследования, не рассматриваются.

Объем публикации – 5 – 15 страниц.

Редакция оставляет за собой право на редактирование статьи.

Для публикации в «Казанском педагогическом журнале» материалы отправляются на e-mail: **krj07@mail.ru**

Материалы, отправленные в редакцию, должны содержать:

- Заявку автора на публикацию статьи в Казанском педагогическом журнале;
- Рецензию доктора наук по специальности, соответствующей тематике статьи);
- Текст статьи, оформленный по требованиям Казанского педагогического журнала (наименование файла: «Фамилия И.О. первого автора»).

Автор, направляя рукопись в редакцию, принимает личную ответственность за оригинальность исследования, поручает редакции обнародовать произведение посредством его публикации в печати, выражает свое согласие со всеми требованиями журнала, обязуется не публиковать данную статью в других журналах.

Номер выпуска размещается на сайте журнала.

Требования к оформлению статьи:

- объем статьи от 5 страниц; формат – А4, все поля – 2 см; без вставки номера страницы; без расстановки переносов;
- шрифт Times New Roman; кегель 14;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный); отступ – 0,6\$
- выравнивание по всему тексту – по ширине;
- таблицы (надпись сверху) и рисунки (надпись снизу) оформляются в редакторе MicrosoftWord, кегель 12, все рисунки должны быть выполнены только в черно-белой гамме;
- в тексте авторы источников: И.О. Фамилия;
- статья должна содержать 5 – 15 ссылок на источники;
- ссылки в тексте [7, с. 17] или [7].

Структура статьи:

УДК

Название статьи (прописные полужирные буквы)

И.О. Фамилия автора

Аннотация (3 – 5 предложений, не менее 50 слов)

Ключевые слова (5 – 10 слов)

Название статьи (прописные полужирные буквы) (англ.)

И. Фамилия автора (англ.)

Abstract. (англ.)

Keywords: (англ.)

ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ

Литература: (оформленная по требованиям ГОСТ, в алфавитном порядке):

- 1. Фамилия И.О. Название книги. Казань: Название изд-ва. 2015. - 177 с.
- 2. Фамилия И.О. Название статьи // Казанский педагогический журнал. Казань. 2015. - С. 77-78.
- 3. Название статьи электронного ресурса. URL: http://www.ссылка_на_сайт
- 4. ...
- 5. ...

Сведения об авторе (авторах):

Фамилия Имя Отчество (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы, e-mail.

Data about the author (authors):

И. Фамилия (город, страна), ученая степень, звание, должность, место работы (**англ.**), e-mail.

INFORMATION FOR AUTHORS

This peer-reviewed Journal is included into the list of periodicals recommended by the Higher Attestation Commission of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for publishing doctoral research results in the fields of education, psychology, sociological science.

The submitted article should be relevant, free of plagiarism and self-plagiarism (no less than 80% unique), imply scientific, theoretic and practical novelty. The articles should be free from extremist, libelous or inciting implication. All the papers submitted to the editors undergo an expertise at the Expert council. The article can be returned to the submitter for refining. The papers containing a review of scientific literature on the subject of research are not accepted.

The volume of the article should be no less than 5 and no more than 15 pages.

The editorial board reserves the right to make editorial changes to the original of the article.

The materials to Kazan Pedagogical Journal should be sent as e-mail attachments to: kpj07@mail.ru

The materials submitted to the editors should include:

- Application of the author for publication in Kazan Pedagogical Journal;
- Review of the expert having PhD degree in relevant fields;
- The article should be formalized in compliance with the requirements of Kazan Pedagogical Journal (file name: "Full name of the main author").

The author submitting the manuscript to the editor takes over personal responsibility for the research originality, authorizes the editorial board to deliver the research to an audience by publishing, accedes to all Journal requirements, agrees not to publish the article in any other journal.

The issue number is posted on the Journal website.

Article requirements:

- The article volume should be no less than 5 pages; A4 format, all margins – 2 cm; without page numbers; without hyphenation;
- the font is Times New Roman; size – 14;
- the line spacing is 1.5 (one-and-half); first line indent – 0.6;
- the full justification of text;
- the tables (superscript) and figures (subscript) captions are made in Microsoft Word, size 12, all figures should be performed only in black/white;
- the article should contain 5 – 15 references;
- the references within the text should be presented: forename, patronymic, surname;
- the references within the text should be presented [7, p. 17] or [7].

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АСПИРАНТОВ

Для аспирантов устанавливаются следующие публикационные условия:

1. Статьи аспирантов публикуются в журнале бесплатно.
2. Публикация осуществляется в порядке аспирантской очереди.
3. При подаче статьи аспирантам необходимо прислать по электронной почте:
 - рецензию научного руководителя;
 - рецензию доктора наук;
 - справку об обучении в аспирантуре.
4. Все статьи проходят экспертизу в экспертном совете журнала.
5. Статья аспиранта с учетом требований к оформлению не должна превышать 6 страниц.

INFORMATION FOR POSTGRADUATE STUDENTS

The following publishing requirements for postgraduate students are established:

1. The articles of postgraduate students are published free of charge.
2. The publication is available on a first-come basis.
3. When submitting the articles postgraduate students should send the following by e-mail:
 - review of the mentor;
 - review of the doctor of sciences;
 - extract from the minutes of the meeting of the unit;
 - letter confirming status of postgraduate student.
4. All the articles undergo an expertise at the Expert council of the Journal.
5. The article of postgraduate student should not exceed 6 pages taking into account the article requirements.

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов.

В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students.

The subscription is available at post office through the publications directory of JSC “Agency “Rospechat”. The index is 16885.

Научное издание

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2015, № 6 (113), часть 2

Официальный сайт: <http://kpj.ipppora.o.ru/>

E-mail: kpj07@mail.ru

Подписан в печать 10.11.2015 г.
Отпечатан с оригинал-макета.