

**НАУЧНОЕ ОБОЗРЕНИЕ:
ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

Научный журнал | Издаётся с 2010 года

Периодичность выхода: 1 раз в месяц

Журнал «Научное обозрение: гуманитарные исследования» входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов ВАК РФ

Импакт-фактор РИНЦ (пятилетний) – 0,372

№ 4, 2017

Главный редактор:

Кубрушко П. Ф.,

д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО

Редакционная коллегия:

Азизов А. Х., д. п. н., проф. (Худжанд, Таджикистан)

Александрова Е. А., д. п. н., проф. (зам. гл. ред.)

Араева Л. А., д. фил. н., проф.

Буранок О. М., д. фил. н., проф.

Валеева Р. А., д. п. н., проф.,

Заслуженный деятель науки РФ

Вишнякова О. Д., д. фил. н., проф.

Голованов В. П., д. п. н., проф.

Голубков С. А., д. фил. н., проф.

Демешкина Т. А., д. фил. н., проф.

Дизер Е., д. фил. н., проф. (Вюрцбург, Германия)

Дунаева Л. А., д. п. н., проф.

Егоров Б. Ф., д. фил. н., проф.

Елина Е. А., д. фил. н., проф.

Зеер Э. Ф., д. псих. н., проф., чл.-корр. РАО,

Заслуженный деятель науки РФ

Карасик В. И., д. фил. н., проф.

Кашапов С. М., д. псих. н., проф.

Кудрявцев В. Т., д. псих. н., проф.

Ли Си-Мэй, к. фил. н., проф. (Тайбэй, Тайвань, Китай)

Моисеева С. А., д. фил. н., проф.

Оя Он, профессор (Саппоро, Япония)

Панова М. Н., д. фил. н., проф.

Петров Ю. Н., д. п. н., проф.,

Заслуженный деятель науки РФ

Прохорова О. Н., д. фил. н., проф.

Сергеев Н. К., д. п. н., проф., академик РАО

Сергеева М. Г., д. п. н., доц.

Сериков В. В., д. п. н., проф., чл.-корр. РАО,

Заслуженный деятель науки РФ

Сиротинина О. Б., д. фил. н., проф.,

Заслуженный деятель науки РФ

Степнова Л. А., д. псих. н., проф.

Хамраева Е. А., д. п. н., проф.

Хижняк С. П., д. фил. н., проф.

Шамионов Р. М., д. псих. н., проф.

Шевчук В. Ф., д. п. н., проф.

Редакторы: **Акимова И. В., Алмазова К. А.**

Корректор: **Боякова О. М.**

Компьютерная верстка: **Кочетова Н. А.**

Адреса редакции:

г. Москва, Ленинский пр-т, 30

г. Саратов, пр-т Энтузиастов, 43

Адреса для почтовой связи:

115551, г. Москва, а/я 66

410039, г. Саратов, а/я 160

www.sced.ru, e-mail: info@sced.ru

Тел.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-901

Учредитель: ЗАО «АЛКОР»

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-49017.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

© «Научное обозрение:
гуманитарные исследования», 2017

**SCIENCE REVIEW:
HUMANITIES RESEARCH**

Scientific journal | Published since 2010

Frequency: every month

“Science Review: Humanities Research” journal is among the leading scientific journals reviewed by the Higher Attestation Commission

RSCI impact factor (five-year) – 0,372

№ 4, 2017

Editor-in-Chief:

Kubrushko P. F.,

Dr. Sci. (Ped.), Professor, corr. memb. of RAE

Editorial board:

Azizov A. Kh., Dr. Sci. (Ped.), Prof. (Khujand, Tadjikistan)

Aleksandrova E. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

(Deputy Editor-in-Chief)

Araeva L. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Buranok O. M., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Valeeva R. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.,

honorary worker of science of the RF

Vishnyakova O. D., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Golovanov V. P., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Golubkov S. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Demeshkina T. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Dizer E., Dr. Sci. (Phil.), Prof. (Wurzburg, Germany)

Dunaeva L. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Egorov B. F., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Elina E. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Zeer E. F., Dr. Sci. (Psych.), Prof., corr. memb.

of RAE, honorary worker of science of the RF

Karasik V. I., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Kashapov S. M., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Kudryavtsev V. T., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Li Si-Mey, Cand. Sci. (Phil.), Prof. (Chinese Taipei, Taiwan)

Moiseeva S. A., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Oya On, Prof. (Sapporo, Japan)

Panova M. N., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Petrov Yu. N., Dr. Sci. (Ped.), Prof.,

honorary worker of science of the RF

Prokhorova O. N., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Sergeev N. K., Dr. Sci. (Ped.), Prof., RAE academician

Sergeeva M. G., Dr. Sci. (Ped.), Ass. Prof.

Serikov V. V., Dr. Sci. (Ped.), Prof., corr. memb.

of RAE, honorary worker of science of the RF

Sirotnina O. B., Dr. Sci. (Phil.), Prof.,

honorary worker of science of the RF

Stepnova L. A., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Khamraeva E. A., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Khizhnyak S. P., Dr. Sci. (Phil.), Prof.

Shamionov R. M., Dr. Sci. (Psych.), Prof.

Shevchuk V. F., Dr. Sci. (Ped.), Prof.

Editors: **Akimova I. V., Almazova K. A.**

Proof-reader: **Boyakova O. M.**

Computer make-up: **Kochetova N. A.**

Addresses of the editorial office:

Russia, Moscow, Leninskiy prospect, 30

Russia, Saratov, prospect Entuziastov, 43

Addresses for the mail service:

Russia, 115551, Moscow, p/o/b 66

Russia, 410039, Saratov, p/o/b 160

www.sced.ru, e-mail: info@sced.ru

Тел.: (495) 666-29-30; (845-2) 921-901

Founder: “ALKOR” CJSC

Registration certificate PI № FS77-49017.

The journal is included in the database of the Russian Science Citation Index (RSCI)

© «Science Review: Humanities Research», 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Яковлева Е. Л. Идеи о воспитании в педагогических и художественных трудах Каюма Насыри	6
Цыгулина Н. В., Соколова Н. Л., Сергеева М. Г. Менеджмент-сопровождение моделирования образовательной траектории студентов вуза в условиях социокультурной образовательной среды	16
Асербеков О. У., Милехин А. В., Субботин А. Г. Современные подходы в адаптации студентов в вузе на начальных этапах обучения	26
Шорина А. В. Критерии сформированности рефлексивных умений у будущих бакалавров психологии	35
Назарова Л. И., Серегин А. С. Применение полипарадигмального подхода в системе профессионального образования	43
Артаева Г. В., Кюнкрикова И. В. Этнокультурный аспект подготовки бакалавров к профессиональной деятельности	49
Астафьева А. Е. Развитие профессиональной англоязычной коммуникации посредством деловой игры	55
Грибкова Е. В. Подходы к изучению проблемы организации самостоятельной работы студентов	60
Белоусова А. К., Халимова Н. М. Практико-ориентированная интеграция основного общего, дополнительного и профессионального образования как условие успешного самоопределения школьников	65
Сергеева М. Г. Педагогические условия обеспечения эффективности школьного экономического образования	70
Насырова Э. Ф., Руднева Р. И. Критерии и показатели оценки уровня педагогического мастерства учителя школы	77
Мироненко В. В. Особенности формирования иноязычного мышления у студентов гуманитарного профиля	81
Ручка О. Н. Структура и содержание подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков проектной деятельности	86
Серегин А. С. Организация производственных практик студентов автомобильного колледжа в соответствии со стандартами WorldSkills	94
Кузнецов И. Н. Проектная деятельность как один из инструментов для успешной социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями	100

ПСИХОЛОГИЯ

- Бобинкин С. А., Пряжникова Е. Ю., Сергеева М. Г., Мохаммад Сарвар Мохаммад Анвар** Психологические особенности восприятия сотрудниками трудового коллектива 108
- Камнева Е. В.** Специфика отношения российского общества к проблемам коррупции 121
- Магомед-Эминова О. И., Карачева Е. А.** Роль смысловой работы личности в совладании с травматическим опытом 126
- Харланова Ю. В.** Явление буллинга как угроза психологической безопасности гетерогенной образовательной среды в школе 131
- Карачева Е. А., Магомед-Эминова О. И.** Связь мотивации достижения с особенностями переживания утраты значимого Другого 142
- Бобинкин С. А., Пряжникова Е. Ю., Сергеева М. Г., Мохаммад Сарвар Мохаммад Анвар.** Психологические особенности восприятия сотрудниками трудового коллектива 147

ФИЛОЛОГИЯ

- Панова М. Н.** Литературная норма в официально-деловых текстах 159
- Джамалова М. К.** Виды лексического повтора в языке новейшей поэзии 166
- Соболева О. В.** Явления интерференции и положительного переноса при изучении РКИ 173
- Федосеева Л. Н.** Отражение категории локативности в русской лингвокультуре 179
- Базарова Л. В., Гилязева Э. Н.** Структурные особенности нозологических терминов-словосочетаний английского и русского языков 185
- Минц Б. А.** К проблеме вариативности в ранней поэзии О. Мандельштама (на материале стихов о Риме) 190
- Деулин Д. А.** Мифоним как воплощение языковой личности автора 198
- Рубина Н. Б.** Особенности изучения фразеологизмов английского языка 204
- Минина О. В.** Жанровая природа народных мемуаров в интернет-коммуникации (лингвопрагматический аспект) 210

CONTENTS

PEDAGOGY

Yakovleva E. L. Ideas of upbringing in pedagogic and artistic works by Qayum Nasiri	6
Tsyulina N. V., Sokolova N. L., Sergeeva M. G. Management support of modeling the educational trajectory of university students in conditions of sociocultural education environment	16
Aserbekov O. U., Milekhin A. V., Subbotin A. G. Modern approaches to the students' adaptation in a university at the initial stages of training	26
Shorina A. V. Criteria for the reflexive skills formedness in future bachelors in psychology	35
Nazarova L. I., Seregin A. S. Applying the polyparadigmatic approach to the system of vocational education	43
Artaeva G. V., Kyunkrikova I. V. Ethnocultural aspect of training bachelors for professional activities	49
Astaf'eva A. E. Development of professional English-speaking communication by means of a business game	55
Gribkova E. V. Approaches to studying the problem of students' individual work organization	60
Belousova A. K., Khalimova N. M. Practice-oriented integration of basic general, supplementary and professional education as a condition for the successful self-determination of schoolchildren	65
Sergeeva M. G. Pedagogical conditions for ensuring the efficiency of school economic education	70
Nasyrova E. F., Rudneva R. I. Criteria and indicators for assessing the level of pedagogical skill of a school teacher	77
Mironenko V. V. Features of the formation of foreign language thinking in students in humanities	81
Ruchka O. N. Structure and content of the training of future teachers of the humanitarian profile for teaching project activities to older teenagers	86
Seregin A. S. Organization of manufacturing practices of students of the Automobile College in accordance with WorldSkills standards	94
Kuznetsov I. N. Project activity as one of the tools for the successful socialization of students with special educational needs	100

PSYCHOLOGY

- Bobinkin S. A., Pryazhnikova E. Yu., Sergeeva M. G., Mokhammad Sarvar Mokhammad Anvar** Psychological features of working collective perception by the workers 108
- Kamneva E. V.** Specificity of the Russian society's attitude to the problems of corruption 121
- Magomed-Eminova O. I., Karacheva E. A.** Role of sense-bearing work of a person in coping with traumatic experience 126
- Kharlanova Yu. V.** Phenomenon of bullying as a threat to psychological safety of heterogeneous educational environment at school 131
- Karacheva E. A., Magomed-Eminova O. I.** Relationship of the motivation of achievement with the peculiarities of experiencing the loss of a significant Other 142
- Bobinkin S. A., Pryazhnikova E. Yu., Sergeeva M. G., Mokhammad Sarvar Mokhammad Anvar.** Psychological features of working collective perception by the workers 147

PHILOLOGY

- Panova M. N.** Literary norm in official texts 159
- Dzhamalova M. K.** Types of reiteration in the language of modern poetry 166
- Soboleva O. V.** Phenomena of interference and positive transfer in learning Russian as a foreign language 173
- Fedoseeva L. N.** Display of the category of locativity in Russian linguoculture 179
- Bazarova L. V., Gilyazeva E. N.** Structural peculiarities of nosological word combination terms in English and Russian languages 185
- Mints B. A.** On the problem of variability in O. Mandelstam's early poetry (based on poems about Rome) 190
- Deulin D. A.** Mythonym as a realization of author's linguistic persona 198
- Rubina N. B.** Features of studying English idioms 204
- Minina O. V.** Genre origin of public memoirs in Internet communication (linguopragmatic aspect) 210

ИДЕИ О ВОСПИТАНИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТРУДАХ КАЮМА НАСЫРИ

Е. Л. ЯКОВЛЕВА

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова
(ИЭУП)»,
г. Казань, Республика Татарстан*

Аннотация. Объектом исследования стали идеи о воспитании и нравственности Каюма Насыри, представленные в работах «Сказания о мудром Абу Али Сине» и «Книга о воспитании». Методологической основой исследования стал сравнительно-диалектический анализ произведений, благодаря которому осуществлена реконструкция ключевых педагогических идей татарского просветителя. В «Сказаниях» нравственно-воспитательные идеи К. Насыри проявились как определенные интуиции, позволившие в художественной форме открыться поэтапно. В «Книге о воспитании» данные педагогические идеи выстраиваются в концепцию, не потерявшую актуальности в современности. К. Насыри акцентировал внимание на воспитании личности трудолюбивой, сочетающей в своей жизнедеятельности знания и опыт, нравственно проявляющей себя в любых ситуациях и воспринимающей красоту бытия. В педагогической концепции татарского ученого неявно прочитываются актуальные идеи диалога культур и заботы о себе, что помогает личности проявиться в социальном.

Ключевые слова: Каюм Насыри, поэтапность, Абу Али Сина/Авиценна, труд, знания, педагог, нравственность.

Кризисность социального и личного, инновационный характер развития, связанный с быстрой сменой тенденций, нередко разрушающих традиционное, реформирование системы образования – таковы беглые пассажи, характеризующие современную эпоху переходности. Перечисленное актуализирует внимание к проблемам воспитания и образования, а также поиска педагогических методов, адекватных инновационному развитию и способствующих становлению самодостаточной личности в непростых условиях «текущей современности». Проблемы воспитания подрастающего поколения всегда были в центре внимания не только профессионалов (воспитателей, пе-

дагогов и специалистов, работающих с детьми), но и родителей, заботящихся о собственном ребенке. Неслучайно методическая, педагогическая и психологическая литература по данной проблеме пользуется спросом. Особо выделим труды по этнопедагогике, показателем интереса к которой выступают многочисленные публикации в научных журналах. Как мы считаем, данный интерес обусловлен рядом факторов. Так, современная политика в области образования направлена на защиту и развитие культурных традиций многонационального российского государства. Принципы этнопедагогика, представляя собой «хорошо забытое старое», оказываются простыми и действенными: их могут освоить

и применять не только профессионалы, но и каждый родитель, вспоминая при этом алгоритмы воспитательных воздействий отца и матери. Обращение к этнопедагогике помогает осознать идентичность, в том числе национальную, и проявиться личностному Я, давая импульс к поиску ответов на проблемные вопросы современности.

В современной исследовательской литературе, посвященной этнопедагогике, можно выделить несколько тенденций. Так, важным аспектом является формирование национальной идентичности, что позволяет использовать в педагогическом процессе самобытный региональный материал, начиная с младших классов [6]. Осознание многообразия идентичностей приводит к развитию идеи взаимодействия и сотрудничества, которые невозможны без построения диалога [13, 15, 17]. В национальной культуре исследователи отдельно выделяют ее нравственный потенциал, образцы которого необходимо прививать детям, начиная с раннего возраста [2, 3, 14]. Более того, особое внимание уделяется эстетическому компоненту культуры, наглядно демонстрирующим посредством мифов, сказок и их героев образцы нравственного поведения, что также сегодня используется в образовательном процессе [7–9]. Роль проводника национальных идей выполняет преподаватель, личность которого должна быть культурно и нравственно безупречной. Неслучайно сегодня в процессе обучения будущих педагогов внимание уделяется специфике региона по проблемам воспитания детей в русле традиций, приемам народной педагогики, знакомству с материальной

и духовной традицией определенного народа [4, 16]. В своей работе педагог, в первую очередь, руководствуется нравственными принципами, которые входят в его профессиональные компетенции и навыки [5, 12].

Несмотря на многочисленные публикации по проблемам этнопедагогике, тем не менее, можно обнаружить и определенные лакуны. Одна из них – творчество татарского просветителя К. Насыри, чье наследие в полном объеме не изучено. Через всю жизнь он пронес кантовскую идею воспитания совершеннолетия у татарского народа, что проявилось в его творческом наследии. Свои духовно-нравственные искания, связанные с процессом воспитания и образования, он изложил в художественном произведении «Сказания о мудром Абу Али Сине, его брате Абу Али Харисе и невероятных приключениях, которые были с ними» (1861 г.) [11] и «Книге о воспитании» (1898 г.) [10]. Статья посвящена сравнительному анализу данных работ, позволяющему выявить специфику этнопедагогических взглядов К. Насыри. Подчеркнем, исходя из дат создания произведений, первоначально философско-нравственные интуиции татарского просветителя проявились в художественной форме, а позже приобрели теоретизированный вид в публицистическом трактате. Несмотря на жанровое различие произведений, тем не менее в них можно найти точки пересечения. Так, в «Книге о воспитании» просветитель обратился к притчевому характеру изложения. Притча как премудрость происходит от корня *течь/идти* или *ткнуть/встретиться*, что указывает на *путевой* характер высказывания, являющегося своеобразным

нравственным указателем в жизни. Сказание (от праславянского слова *казати* – *говорить/читать проповедь*) относится к числу литературных жанров, основывающихся одновременно на исторических и легендарных эпизодах, имеющих своей целью нравственное поучение. Перечисленное позволяет заключить: оба произведения содержат в себе художественный и нравственно-воспитательный потенциал, что придает им особую привлекательность.

Осуществляя интерпретацию произведений с современных позиций, обратим внимание на некоторые важные, на наш взгляд, содержательные аспекты.

Сказание состоит из описания нескольких эпизодов жизни Абу Али Сины, где особое место занимают *таинственность и чудеса*. Именно таинственно-чудесная нить окутывает все повествование, создавая драматургическую интригу: желание проникнуть в тайну, постичь чудо и его технику стимулирует чтение. Таинственно-чудесный аспект указывает на онтологические и гносеологические доминанты. Каждый человек представляет собой великую тайну, а в его жизни есть место для чудесного, таинственного и потаенного, олицетворяющими собой необычное, потрясающее, фантастическое, сокрытое, неизвестное и даже запретное, что привлекает внимание, заставляя понять и познать их. Как мы считаем, акцентирование внимания на таинственности и чуде было обусловлено рядом причин. Во-первых, К. Насыри пытается посредством этих характеристик донести до читателя ценность и уникальность каждой личности, требующей нравственного отношения к себе. Во-

вторых, ученый передает идею значимости знаний, демонстрирующих мощь разума и открывающих перед человеком огромные перспективы, нередко трактуемые в качестве чуда. В-третьих, татарский просветитель, несмотря на научный склад ума, говорит о присутствии иррационального в виде таинственного и чудесного в мироздании, что стимулирует получение знаний и поиск ответов на загадки. В-четвертых, таинственность и чудеса – среда, хорошо понимаемая и интерпретируемая ребенком. К. Насыри, работавший с подрастающим поколением и молодежью, понимал, что таинственно-чудесный аспект необходим в произведениях для детей. Более того, чудо заставляет самих взрослых окунуться в особый мир, отвлекаясь от реальности и погружаясь в атмосферу необычного. В-пятых, К. Насыри вводит понятие таинственности и чуда в свое повествование, чтобы неявно сказать о существовании *потаенного* в бытии каждого человека. Словообразовательная единица *по-* рождает превосходную степень сравнения, погружая в *глубинность субъективности*, где в состоянии глубокой интимности личность оказывается наедине с *Я*. Потаенность сокрыта *в-Я*, осуществляясь *для-Я* и иногда делая допущения открыться для-Других, но вуалировано – посредством творчества. Если обратиться к личности самого К. Насыри, то в своих произведениях/*про-из-ведениях* (как *про-ведениях* или *из-ведениях*) как высказанных *вовне (изнутри)* поверхностях автор приоткрывает завесу потаенного. Из биографии известно, личная жизнь татарского просветителя не сложилась: он не нашел близкой ему по духу женщины. Но в своем по-

таенном через весь жизненный путь он пронес мечту о любви, (сознательно/бессознательно) высветив в своей повести. Любовь есть великая тайна и чудо: она не знает преград («какую бы я охрану не ставил, ничто не помогает») и обладает мощной энергетикой («никто не может узнать, что за силы уносят дочь мою каждую ночь и где она пребывает» [11, с. 43]). Возможно, причина таинственности любви кроется в законах мироздания, связанных с божественной волей: «Аллах наполнил их сердца любовью» [11, с. 68]. Путь любви не рационализирован, в нем имеют место иррациональные импульсы: «половину пути я совсем не помню, а потом чувствую, что иду не своими ногами, но не по полю, а, кажется, по городу. И не иду, а бегу быстро-быстро, и нет сил остановить бег, словно невидимые нити тянут меня» [11, с. 52–53]. По К. Насыри, от любви невозможно найти спасения, она захватывает в свой плен и не выпускает:

Мой сын, благоразумие яви

И не ищи спасенья от любви.

Ты слезы льешь. Напрасны эти слезы.

Слезами не залить огонь в крови [11, с. 34].

Образ главного персонажа повествования Абу Али Сины (980–1037) был выбран татарским просветителем неслучайно: многое в их биографиях перекликалось. Абу Али Сина и К. Насыри были многогранными учеными, оставившими после себя многочисленные труды в различных областях знания. Через всю жизнь Абу Али Сина пронес исследовательский дух, проявив себя как ученый энциклопедического дарования: «наука придает силу мудрости

человеческой, всему можно научиться» [11, с. 69]. Энциклопедичность обнаруживается и в творчестве К. Насыри, которого по праву можно назвать татарским Леонардо да Винчи. Жизнь Абу Али Сины не была спокойной и безмятежной: то он был востребован, то находился в опале, отправляясь в скитания. «Его научные открытия вызывали злобные нападки со стороны религиозных фанатиков и невежественных правителей», а «народ видел в Абу Али Сине своего защитника, любил его» [1, с. 3]. Приведенная цитата демонстрирует противоречивое отношения к Авиценне. Но подобная неоднозначность имела место и в жизни К. Насыри. Об обоих ученых осталось мало сведений. Многие эпизоды их жизни обрастали мифами и преданиями, что сегодня, с одной стороны, мешает реальному познанию их творческого пути, а с другой, – их легендарность содержит в себе поучительный потенциал. Более того, Авиценна стал посредником татарского просветителя: свои идеи о воспитании и образовании татарский ученый вложил в уста восточного мудреца.

Своими поступками Авиценна являл образец нравственного поведения, считая, что в жизненном пути ко всему необходимо идти «с открытой душой, с чистыми желаниями и светлыми помыслами» [11, с. 69]. Многие жизненные принципы Абу Али Сины и К. Насыри были созвучны: именно они и легли в систему воспитания татарского просветителя. Так, оба считали, что *труд* является необходимым условием жизнедеятельности личности:

*Для человека жизнь всегда мила,
Черны ли кудри, голова ль бела,*

Трудолюбивым будь. И не умрешь ты,

Покуда будут жить твои дела... [11, с. 5].

Татарский просветитель подчеркивает, «человек никогда не должен оставаться без заботы и труда. Если ты хочешь испытать наслаждение в жизни, живи своим трудом, знанием, наукой и не расходуя всего приобретенного трудом». Более того, К. Насыри замечает, что человек должен заниматься только тем, что он хорошо умеет делать: «не берись за дело, в котором не имеешь опыта, лучше занимайся привычной работой» [10]. Рассуждая о трудовой деятельности, К. Насыри заключил, «слава и почет добываются старательностью». Именно труд и сопряженные с ним усердие, выдержка, аскетический образ жизни, умение контролировать себя прокладывают путь к уважительному отношению в обществе.

Еще одна черта, объединяющая по силе духа ученых, принадлежащих разным историческим эпохам, это – *тяга к знаниям*, дающим источник мудрости и приоткрывающим завесу чудес:

Из книг мы слышим мудрых голоса,

Но много ли прочтешь за три часа?..

Трехсот часов – и то на все не хватает,

Так как же нам узнать про чудеса?.. [11, с. 9].

На вопрошание о том, каким образом получить всеохватывающее знание о загадках мироздания, оба просветителя ответили своим научным поиском, продолжающимся всю жизнь. Этим они предвосхитили современные тенденции, связанные

с образованием в течение всей жизни – “Lifelong Learning!”.

Оба мыслителя акцентируют внимание на том, что воспитательно-образовательный процесс необходимо начинать в раннем детстве, когда ребенок легко воспринимает информацию об окружающем мире и без проблем запоминает, пронся ее через всю жизнь: «о, сын мой, когда придется тебе воспитывать детей, будь особенно старателен, пока они малы. Знания, полученные в детстве, подобны орнаменту, выбитому на камне. Прут легче гнется, покуда тонок» [11, с. 20]. Особое место в данном процессе играет *личность педагога*, способного передать мудрость ученику. «Если ты педагог и воспитатель, так воспитывай своих подопечных, чтобы твое воспитание сказывалось на них до конца их жизни» [10]. К. Насыри считал, что предпочтительнее всего учиться у людей мудрых и умных. «Послушать мудреца – удовольствие для души, словно бы постоять возле лавки торговца благовониями: хотя и не перепадет тебе ничего, зато вволю ароматом надышишься» [10]. Пренебрежительное отношение к знаниям и советам мудрейших ведет к негативным последствиям. «Не слушать мудреца – это все равно, что клад бросить в мусор, золото сменить на медь и отказаться в пустыне от живой воды» [11, с. 28]. Именно педагог прививает своим ученикам идеи труда, нравственности и красоты. К. Насыри подчеркивает, «воспитание нельзя понимать лишь как хлопоты о кормлении и росте ребенка, это и пропитание его, и забота о его нравственном совершенствовании, и привитие прекрасных, благородных манер, и стремление вывести его из

животного состояния, чтобы сделать достойным звания человека, и обучение наукам, и развитие понятий приличия» [10].

Бесперывное получение знаний в процессе накопления жизненного опыта указывают на *идею пути*. Главный герой «Сказания» был путником: он «отправился по белу свету из города в город, из селения в селение», не имея дома и близких по духу людей. Но несмотря на невзгоды Абу Али Сина, оставаясь верным себе, вел просветительскую работу, награждая достойных, «помогая бедным, ободряя слабых, наказывая жадных и жестокосердных»:

Велик аллах! Он дал мне много сил,

В дерзаньях разум мой не погасил.

Готов я тем, что знаю, поделиться,

Когда бы ты об этом попросил...

Все, что я знаю, все, что я умею,

Я записать не смею на засов [11, с. 124, 120–121].

Идея одинокого скитальчества Абу Али Сины позволяет связать творчество К. Насыри с *суфийской традицией*. Суфии, как и татарский просветитель, сосредоточили свое внимание на личности, ищущей в бытии Путь Истины и собственный Путь истинной жизни, связанный с расширением внутренней реальности. Как считали представители суфизма, *одиночество* способствует активизации самознания и самоконтроля, помогая личности обрести цельность и знание Бога: «кто знает себя, знает и своего Господина», что подводит индивида к внутреннему озарению. Чтобы духовный опыт озарения осуществился, необходимо совершенствовать себя,

в том числе в нравственном аспекте. Подчеркнем, Каюм Насыри, прожив в одиночестве и одиноко, достигнув колоссальных результатов, связанных с самораскрытием Я, всегда уделял внимание *нравственной компоненте*. Особый пункт в воспитательно-образовательной программе татарского просветителя – это *добро*. Наставляя учеников, К. Насыри призывал их помогать людям, творя добро и избегая зла: «доброта и кротость берут города; надо быть добрым и снисходительным ко всем», остерегаясь «говорить дурно даже о своих врагах» [10]. Доброе поведение, сочетающееся с мягкостью и приветливостью, гарантирует личности много друзей, а дружба близкого человека есть одна из радостей жизни: «будь дружен с мудрым, мудрым станешь сам, будь дружен с сильным, сильным станешь сам!» [11, с. 21]. К. Насыри акцентировал внимание на том, что «дружить необходимо с людьми хорошими», потому что «глупый и невежественный человек не годится даже во враги» [10]. Ориентация на лучшее способствует личному совершенствованию, что делает индивида счастливым. В связи с этим К. Насыри выстраивает *этическую концепцию счастья*, называя четыре опасности, подстерегающие человека на его жизненном пути – волочитство, разврат, страсть к азартным играм и вину. Мыслитель также акцентирует внимание на том, что стяжательство, невоздержанность, болтливость, лукавство, бессердечность и жадность ни к чему хорошему никогда не приводят, являя собой образ злого счастья. Он считает, каждый человек должен стремиться к добродетели, основанной на воздержанности, памяти о близких и друзьях,

благочестивости, малословности, дружелюбии, учтивости, щедрости, милосердии, почтительном отношении к старшим и защите младших. К. Насыри предупреждает, чтобы счастье никто не нарушил, личности необходимо сторониться лжецов, глупцов, алчных людей, скряг и трусов.

К. Насыри был всегда однозначен в оценке лжи, интерпретируя ее как негативное качество индивида. Он предупреждал, «человеку, прослывшему лжецом, не поверят, если даже слова его – чистейшая правда», потому что «совершь один только раз – доверия лишишься на всю жизнь» [10]. В связи с этим, он призывал следовать принципам честности, что создает безупречную репутацию личности, притягивая «к себе сердца людей». Татарский просветитель обращает внимание и на тот факт, что правда бывает иногда неприятной и горькой, тем не менее, он рекомендует «никогда не кривить душой». Такие свойства личности привлекают и восхищают: «как нельзя не восхититься красотой, так нельзя не полюбить открытого, приветливого человека» [10].

Устав от собственного одиночества и конфликтных ситуаций в жизни, К. Насыри в своих воспитательных произведениях передал идею гармоничного взаимодействия между людьми: «подумай сам – зачем нам враждовать?.. Жизнь коротка. Так стоит ли ее на распри, ссоры и на войны тратить?» [11, с. 20]. В этих словах прочитывается печаль по поводу бренности бытия (вспомним, латинское выражение *“memento mori”* – «помни о смерти»). К. Насыри, предупреждая о преходящем и относительном характере всего в жизни человека, пришел к идее *диалога культур*. Последний

наиболее ярко проявляется в *речи*, которая при любом взаимодействии должна быть продуманной («хорошо подумай, прежде чем сказать») и основываться на добром слове: «злой язык опасней стали», он может ранить «так жестоко, что легче вынести боль, причиняемую при отсечении руки пиллой». За своей речью и ее качественно смысловым содержанием необходимо следить, ведь «беспощадное слово способно пронзить сердце», причинив боль и обиду [10]. Просветитель предупреждал о недопустимости жестокости («бойся жестокости»), приносящей боль и вносящей деструктивный элемент при осуществлении диалога. Запрещение жестокого обращения распространяется и на взаимоотношения между противниками: «не причиняй зла врагу, ибо он может стать тебе другом» [10]. «Истинным мужеством» исследователь называет «умение простить», что оказывается возможным благодаря способности адекватно воспринимать ситуацию.

Еще одна параллель между Авиценной и К. Насыри проявляется во взглядах на красоту. Оба восторгались красивым в различных его проявлениях:

Не хочешь ли приобрести ты сад?

Там янтарем сверкает виноград,

Цветы благоухают, вьются птицы,

Аллах такому саду был бы рад [11, с. 117].

Возможно, прекрасный сад – еще один символ потаенного К. Насыри, связанный с мечтой о доме. Цветущий сад указывает на его ухоженность, что нередко не хватало в жизни самому ученому. Сад как пространство

заботливого взгляда и деятельности человека заряжает своей позитивной энергетикой. Поэтическое описание цветущего сада, радующего Аллаха, выказывает трепетное отношение к нему и самого автора строк.

Подводя итог воспитательно-образовательной модели К. Насыри, подчеркнем следующие моменты. К. Насыри можно назвать выдающимся просветителем XIX в., способствующим приобщению татарского народа к сокровищницам и новейшим достижениям мировой культуры и философии. Просветительско-педагогический опус К. Насыри «Книга о воспитании» и художественная повесть «Сказания о мудром Абу Али Сине» оказываются созвучными по своим ключевым идеям: в них подчеркивается значимость правильного воспитания и образования, знания, нравственности и красоты в жизни личности, способной быть трудолюбивой, ответственной и порядочной. Единство идей в совершенно разных по своей направленности произведениях говорит о цельности натуры К. Насыри и его творческого стиля. В произведениях обнаруживаются жанровые переключки: в работе по воспитанию присутствует художественный элемент, а в сказочной повести – элемент публицистичности, что позволяет отнести их к *художественной публицистике*, где К. Насыри проявил себя и как теоретик, и как литератор. Восточная вязь публицистического в художественном и художественного в публицистическом делает воспитательно-образовательные идеи привлекательными для широкой аудитории, интересующейся проблемами воспитания, образования, нравственности и проявления

Я в социальном. «Книгу о воспитании» и повествование об Абу Али Сине можно рекомендовать не только профессионалам и родителям, но и детям в качестве дополнительного источника для внеклассного чтения и размышлений над прочитанным.

Некоторые элементы его поэтапного К. Насыри высвечиваются в интерпретируемых произведениях/*про-из-ведениях*, позволяя расшифровать сокровенное. Среди ключевых идей поэтапного К. Насыри можно назвать диалог культур и нравственную практику заботы о себе. Задолго до М. М. Бахтина и В. С. Библиера К. Насыри заговорил о диалоге культур татарского и русского народов, понимая его важность для российской цивилизации. Межкультурный диалог помогает лучше осознать собственную идентичность через призму Другого. Исследователь понимал, народы, вступая в диалог, сделают свою идентичность узнаваемой другими народами. Воспитание и образование, помогающие познать Я, есть ни что иное как личная забота о себе. Выступая в качестве символической инвестиции в Я и преобразующейся в культурный капитал, забота о себе в виде воспитания и образования помогает личности на протяжении всей жизнедеятельности проявлять себя в социальном.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гильмутдинова С. Сквозь далекое время // Насыри К. Сказания о мудром Абу Али Сине, его брате Абу Али Харисе и невероятных приключениях, которые были с ними. – Казань : Татарское книжное изд-во, 1981. – С. 2–4.

-
-
2. Гущина А. В. О воспитании нравственности учащейся молодежи // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 4(17). – С. 198–201.
 3. Джамалова А. Д. Педагогические проблемы формирования нравственных качеств у подростков // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 1(14). – С. 71–74.
 4. Джигоева Г. Х. Основные направления этнопедагогической подготовки будущего учителя // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 1(14). – С. 75–78.
 5. Зайцева О. Ю., Михайлова И. В. Педагогическое моделирование формирования поликультурной компетентности будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 1(14). – С. 110–114.
 6. Кадырова С. Ш. Этническая идентичность младших школьников в контексте современной культурной модели // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 4(17). – С. 232–235.
 7. Коноплюк Н. В. История и миф как часть модели национальной идентичности (на материале романа Джулиана Барнса «Англия, Англия») // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 4(13). – С. 23–26.
 8. Мищерикова М. А. Герой сказочного времени и время сказочного героя // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 1(10). – С. 60–62.
 9. Наимова З. К. «Первотолчок». Каракалпакские народные сказки // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 3(16). – С. 64–65.
 10. Насыри К. Книга о воспитании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kitap.net.ru/nasyri.php>.
 11. Насыри К. Сказания о мудром Абу Али Сине, его брате Абу Али Харисе и невероятных приключениях, которые были с ними. – Казань : Татарское книжное изд-во, 1981. – 128 с.
 12. Салов А. И. О структуре этического мировоззрения учителя // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 3(16). – С. 181–184.
 13. Сундеева Л. А., Рахимова З. Ф. Формирование культуры взаимодействия у младших школьников как психолого-педагогическая проблема // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 4(17). – С. 325–328.
 14. Тахохов Б. А. Духовно-нравственное воспитание – актуальная проблема // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 3(16). – С. 207–210.
 15. Тахохов Б. А. Роль диалога в формировании личности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. – № 4(13). – С. 113–115.
 16. Хадикова И. М., Кочисов В. К., Гогицаева О. У. Формирование этнопедагогической готовности будущих учителей в образовательном-воспитательном пространстве вуза // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 2(15). – С. 196–198.
 17. Харченко С. А. Создание качественно новой ценности как компонента культуры сотрудничества студентов вуза // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – № 3(16). – С. 227–230.

Яковлева Елена Людвиговна, д-р филос. наук, канд. культурологии, доцент, профессор, зав. кафедрой философии и социально-политических дисциплин, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)»: Россия,
420111, Республика Татарстан, г. Казань,
ул. Московская, 42.

Тел.: (843) 231-92-90
E-mail: mifoigra@mail.ru

IDEAS OF UPBRINGING IN PEDAGOGIC AND ARTISTIC WORKS BY QAYUM NASIRI

Yakovleva Elena Lyudvigovna, Dr. of Philos. Sci., Cand. of Cult. Sci., Ass. Prof., Prof., head of Philosophy and Socio-Political Sciences Department, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML). Russia.

Keywords: *Qayum Nasiri, secret, Abu Ali Sina/Avicenna, work, knowledge, teacher, morality.*

The object of the study were the ideas of upbringing and morality of Kayum Nasyri, which are presented in the works “The Legends of the Wise Abu Ali Sin” and “The Book of Upbringing”. The methodological basis for the study was a comparative-dialectical analysis

of works, by virtue of which the key pedagogical ideas of the Tatar enlightener were reconstructed. In “The Legends” the moral and educational ideas of Q. Nasiri showed up as certain intuitions that allowed to reveal the hidden things in the artistic form. In the “Book of Upbringing” these pedagogical ideas are built into a concept that has not lost its relevance in modern times. Q. Nasiri emphasized upbringing of a hardworking personality, combining knowledge and experience in his life, morally manifesting itself in all situations, and perceiving the beauty of existence. In the pedagogical concept of the Tatar scientist the actual ideas of the dialog of cultures and self-care are implicitly read, which helps the individual to manifest in the social.

МЕНЕДЖМЕНТ-СОПРОВОЖДЕНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Н. В. ЦЫТУЛИНА, Н. Л. СОКОЛОВА, М. Г. СЕРГЕЕВА
Институт иностранных языков
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,
г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается менеджмент-сопровождение профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, предусматривающий соблюдение соответствия целей образовательной деятельности, содержания организационно-управленческих условий, ресурсное обеспечение, и включает в себя профессионально-образовательную траекторию студентов, заключенную в образовательный процесс, как непрерывную учебную деятельность целенаправленную на профессионально-личностное становление студентов, а также деятельность преподавателя, осуществляемая по созданию условий и обеспечению образовательного пространства, как специфической нише для формирования устойчивых мотивов и готовности к профессиональному развитию. Педагогическое сопровождение рассматривается авторами статьи с учетом основных положений системно-ориентированного подхода и в качестве: деятельности (целостная, системно-организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-педагогические условия для успешного обучения и развития каждого субъекта образовательной деятельности); метода (обеспечивает создание условий для принятия личностью оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора); технологии (последовательное выполнение четко определенных действий).

Ключевые слова: моделирование, планирование, прогнозирование, профессионально-образовательная траектория студентов, социокультурная образовательная среда.

В условиях современного социально-экономического и инновационного развития государство нуждается в трудовых резервах, обладающих новым типом мышления, высоким уровнем теоретической и практической подготовки, владеющих необходимым уровнем профессиональных навыков, способных к саморазвитию, творческому мышлению, мобильности и конкуренции.

В этих условиях, одной из самых трудных задач, требующих сво-

его решения при переходе системы образования на Болонскую систему, является подготовка студента в качестве полноправного субъекта процесса познания и саморазвития, что отвечает современным требованиям ФГОС, и находит свое отражение в «Программе развития образования 2013–2020 гг.».

В высшие учебные заведения приходят студенты с разным исходным уровнем подготовки – получившие среднее полное (общее) образование,

среднее профессиональное образование, высшее образование (специалист) имеющие определенный опыт работы на производстве и совмещающие ее с учебой. Однако, как показывает практика вуза, студенты испытывают существенные трудности в определении выбора собственной профессиональной деятельности и далеко не всегда осознают себя ответственными за сделанный выбор в профессии, за свой личный вклад и профессионально-образовательный рост. Другими словами, процесс и результат профессионально-личностного становления для студентов не всегда оказывается лично значимыми.

При формировании профессионально-личностного становления необходимо понимать, что разные люди достигают ступени профессиональной зрелости по-разному, отличаясь друг от друга по уровню сформированных личностных свойств и качеств, прежде всего, мотивационно-потребностной сферы и характера. И поскольку жизнеспособность у них различна (по содержанию, интенсивности и динамичности проявлений их мотивационно-потребностные сферы), то развитие общих и специальных способностей, выражающихся в степени успешности приобретения знаний, навыков и умений и оперирования ими, соответственно, всегда в большей или меньшей степени будут иметь существенные отличия и как субъекты деятельности. Таким образом, и возможности для дальнейшего развития как индивидов, личностей и субъектов познания, общения и деятельности тоже будут различны. В связи с этим, траектории личностно-профессионального развития у всех студентов будут разными.

Как отмечают Н. В. Бордовская и А. А. Реан, «факт обучения в вузе укрепляет веру молодого человека в свои силы и способности, порождает надежду на полноценную в профессионально-творческом плане интересную жизнь и деятельность» [9].

Также известен тот факт, что в студенческие годы учеба в вузе протекает у студентов на фоне кризисных явлений. У них появляется чувство тревожности, они испытывают неуверенность в себе, сомнения в правильности профессионального выбора, неготовность к самостоятельной жизни вдали от родителей, новые друзья, новые условия и среда и т. д. И студенты, обычно нацеленные на приобретение определенной профессии в начале обучения, теряют эту цель, или она не кажется уже столь ясной. Поэтому очень важным является вооружить их знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной учебы в вузе и столь же существенным является не упустить важнейшего процесса формирования внутренней позиции, перспективных устремлений, ориентаций на мировоззренческое, нравственное профессиональное становление студентов [1].

Главный парадокс современного высшего образования состоит в том, что «студенты, по сути, зрелые люди, самостоятельно избравшие будущую профессию и уже освоившие приемы самоорганизации, самообразования, самоконтроля и потому тоже ответственные за качество своей подготовки» [9], однако в действительности они далеко не всегда являются активными субъектами учебно-познавательной деятельности и управления.

Их в большинстве случаев характеризует отсутствие профессио-

нальной направленности и положительной мотивации к учению, низкий уровень сформированности знаний, умений, навыков, а также качеств личности, необходимых студентам в учебной и будущей профессиональной деятельности, слабая учебная активность и ориентация на репродуктивные способы решения учебных задач, недостаточный уровень самостоятельности и учебной организации, неразвитость самоконтроля и профессионального самосознания. Это все делает необходимым внешнее педагогическое управление учебной деятельностью студентов [4].

Все обозначенные выше утверждения, сопряженные к профессиональному становлению и развитию студентов в системе современного высшего профессионального образования и относящиеся к зоне риска, находят свое решение по средствам менеджмента сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе, позволяющим стать студентам «конструктором» собственного профессионально-личностного становления в условиях субъектных отношений с преподавателем. Поэтому профессионально-образовательная траектория студентов в вузе становится объектом менеджмента, на который необходимо сознательно влиять для максимального достижения поставленной цели в ее реализации, а, следовательно, которым необходимо управлять [8].

Менеджмент – «совокупность искусства и науки, задача которых, во-первых, стимулировать людей и направлять, чтобы они действовали в рамках порученного им дела так же, как они поступали бы по собственной инициативе при условии понима-

ния ими всех взаимосвязей, причин и последствий каждой конкретной ситуации; и, во-вторых, объединить деятельность всех людей внутри организации» [9].

В этом случае вызывает определенный интерес позиция Д. Макгрегора при фиксации им разницы в подходах к мотивации сотрудников в соответствии с «теорией X» и «теорией Y». «Теория X» основана на внешнем контроле, а «теория Y» всецело полагается на самостоятельность работников и их самоконтроль. «Вся разница в том, что в первом случае с работниками обращаются как с детьми, а во втором – как с взрослыми» Соответственно, первый случай определяем, как управление, второй – как менеджмент [9].

Педагогический менеджмент предполагает организацию образовательной деятельности таким образом, чтобы обучающийся сам был активным участником собственного образовательного процесса, осознанно принимал и нес ответственность за выбранные цели, методы, результаты, то есть являлся менеджером собственного профессионального становления [2, 5].

Следовательно, менеджмент-сопровождение профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, предусматривает соблюдение соответствия целей образовательной деятельности, содержания организационных условий, преимуществ ресурсного обеспечения, механизмов взаимодействия с внешними и внутренними факторами, методов центрированных на студенте и его субъектной позиции (активная образовательная деятельность студентов),

применение форм, средств, технологий, методов контроля и оценки (мониторинг).

Кроме того, менеджмент-сопровождение профессионально-образовательной траектории должен быть основан на следующих принципах [3, 6]:

- организации образовательного процесса ориентирована на предоставление высококачественного образования в условиях социокультурной образовательной среды;

- непрерывного совершенствования повышения качества ресурсного обеспечения и других видов обеспеченности образовательного процесса;

- ориентации на личностные качества и запросы, индивидуальные особенности студентов и способности к профессионально-личностному росту;

- обеспечения включенности и взаимодействия всех участников, как субъектов образовательного процесса в реализации профессионально-образовательной траектории студентов.

Ключевым для всякого образовательного учреждения является образовательный процесс, в центре которого выстраивается взаимодействие педагогов и обучающихся, как взаимодействие субъектов этого процесса. Остальные процессы жизнедеятельности призваны создавать необходимые условия для образовательного процесса, который порождает основные результаты.

Накопленный в образовательной практике опыт организации образовательной деятельности обучающихся в вузе связан с реализацией традиционной модели обучения, которая в должной степени не обеспечивает в современных условиях решения

задачи личностно ориентированного и личностно-деятельностного развития студентов. Данное обстоятельство явилось причиной перехода к личностно-деятельностному подходу, который рассматривается, как субъектно ориентированная организация и сопровождение преподавателем образовательного процесса, оказывающие влияние на формирование и профессионально-личностное развитие студентов [7].

В этих условиях сопровождающая позиция педагога по отношению к обучающемуся при постановке и достижения образовательных целей обусловлена личностно-деятельностным подходом к образованию, следовательно, меняется позиция педагога. Он выступает субъектом сопровождения, направляет его образовательную деятельность, способствует успешной реализации заложенных в нем потенциалов, создает условия для становления субъектной позиции обучающегося и осмысления студентом перспективы профессионально-личностного роста.

Изменение подходов к образовательному процессу, в основе которого лежит личностно-деятельностный подход к обучению требует построения и реализации модели, раскрывающей сущность исследуемого объекта в качестве которого в представлена профессиональная подготовка студентов в социокультурной среде вуза и отвечающая предъявляемым требованиям к современной организации и обеспечению образовательной деятельности.

Известно, что в педагогической науке и практике, как метод научного исследования достаточно часто используется моделирование, которое считается одним из наиболее эффективных интегрированных методов

исследования, способных объединить его теоретическую и эмпирическую части и оперирует главным понятием «модель» как идеальным теоретическим представлением об объекте (инструмент его анализа).

Главным в процессе моделирования, как методе педагогического исследования, является способность модели к систематизации уже существующего в реальной практике опыта; к прогнозированию качества процесса и результата педагогической деятельности; к выявлению нереализованных или потенциальных возможностей объекта моделирования (Р. Н. Азарова, В. И. Загвязинский).

При построении модели менеджмента сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной среде вуза мы исходили из общепринятого в педагогической и философской науке представления о модели как системе, включающей взаимосвязанные и взаимодействующие между собой функциональные составляющие, направленные на достижение на цели. Также учитывалось, что для организации данного процесса необходимо определить внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на данный процесс, цели, формы, методы и технология реализации.

Модель менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза включает в себя следующие блоки: ценностно-целевой, организационно-управленческий, ресурсно-сопроводительный, содержательно-процессуальный, которые содержат в себе подструктурные элементы, между собой взаимосвязаны,

взаимообусловлены и составляют единый цикл управления сопровождением поэтапного профессионального становления студентов в вузе.

Все эти элементы в дальнейшем будут положены в основу технологии поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе и оценку ее эффективности.

Концептуальные основы разработанной модели представлены методологическими и теоретическими положениями, совокупностью принципов, лежащих в основе менеджмента и процесса педагогического сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе, совокупностью обобщенных условий, отражающих цели, содержание, технологию.

Цель модели – создание эффективных организационных условий и ресурсного обеспечения для сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов, постоянного улучшения качества предоставления образовательных услуг, удовлетворения потребностей потребителей образовательных услуг, эффективности и результативности управленческой и сопроводительной деятельности преподавателя.

Безусловно, модель менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе по направленности процесса познания объекта – организационно-управленческая, деятельностная, так как обеспечивает организационные и сопроводительные педагогические условия профессиональной подготовки студентов в вузе на основе функциональной обусловленности. В связи с этим определены следующие

щие функции модели: организационная, деятельностная, координирующая (управленческая).

Организационная: создание максимально благоприятных условий с целью творческой и профессиональной самореализации каждого студента; системный подход к организации и сопровождению образовательного процесса, исследовательской, профессионально-практической, образовательной деятельности, ресурсному обеспечению; ориентация на качество овладения профессией, на профессионально-личностное становление студентов, стабильное повышение качественного уровня удовлетворенности образовательных услуг; принятие организационных решений, основанных на достоверной и полной информации с учетом анализа эффективности реализуемой технологии поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в вузе.

Деятельностная: педагогическое сопровождение субъектно-субъектных отношений между преподавателем и студентами, признания субъекта сопровождения и взаимодействия с ним в процессе обучения в вузе; мотивационная поддержка субъектов образовательного процесса; педагогический мониторинг с целью анализа и прогнозирования результатов реализации профессионально-образовательной траектории студентов в вузе; деятельность по его поддержанию; профессиональная и этическая ответственность всех субъектов образовательного процесса за качество предоставления и потребления образовательных услуг.

Координирующая (управленческая): управление ресурсным обеспечением, которое позволяет функци-

онировать образовательному процессу бесперебойно и максимально эффективно; нахождение оптимальных управленческих решений по средствам анализа результатов реализации поэтапного сопровождения профессионально-образовательной траектории.

Таким образом, авторская модель менеджмент-сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, способствует описанию и расширению знаний об исследуемом процессе, раскрывает целостное взаимодействие следующих блоков (рис. 1):

1. Ценностно-целевой блок. Данный блок определяет нормативно-правовую базу (совокупность законодательных и нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность вуза и профессионального образования), требования ФГОС ВПО, требования работодателей к уровню компетентности выпускника по заявленным требованиям направления подготовки; установление партнерских отношений с иными образовательными и социальными учреждениями, учреждениями культуры, общественными организациями, административными органами, предприятиями и организациями в целях оптимизации процесса профессионального становления студентов.

2. Организационно-управленческий блок. Включает в себя проектирование (моделирование, планирование и прогнозирование результатов профессионально-образовательной траектории студентов) и содержит следующие организационно-управленческие компоненты:

– организацию образовательного процесса;

– организацию профессионально-практической деятельности;

– организацию исследовательской деятельности.

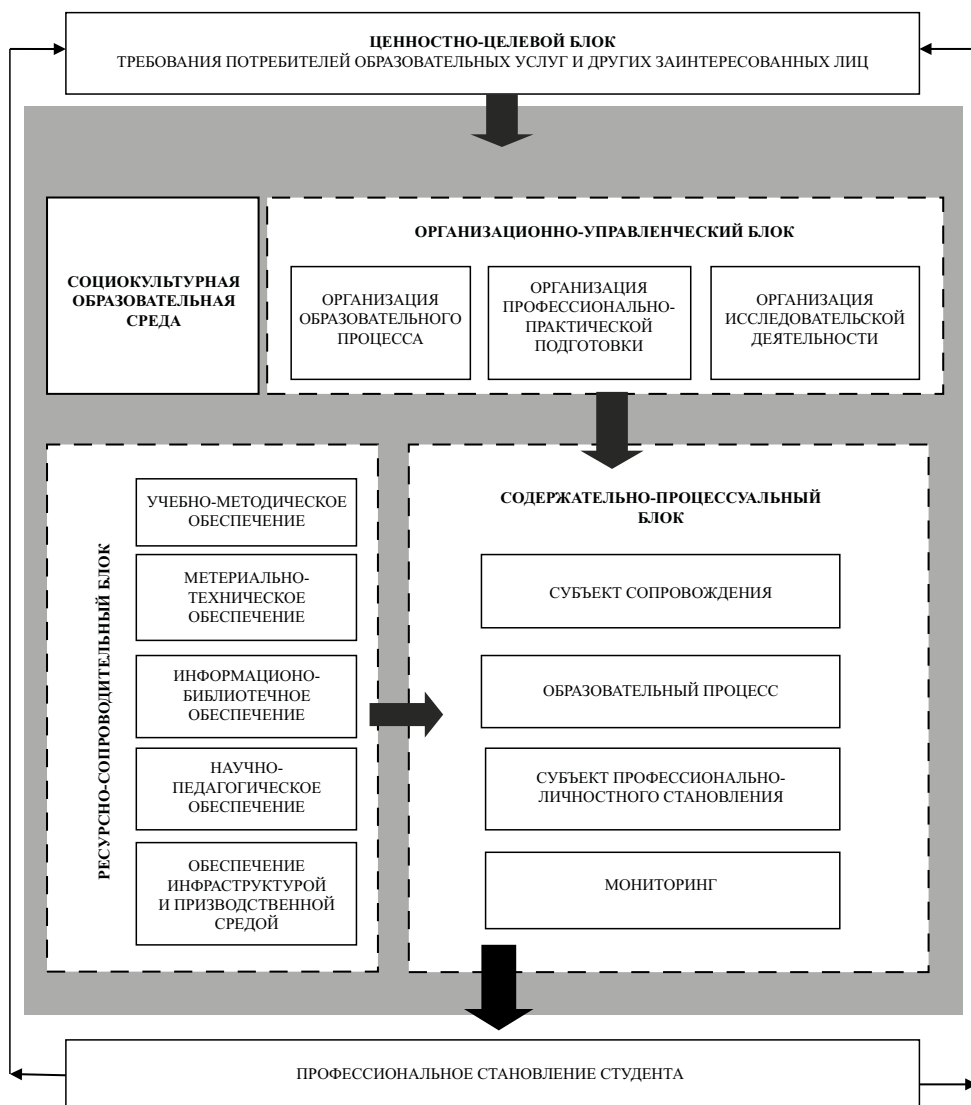


Рисунок 1. Модель менеджмента сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза

Характеризуется направленностью вузовской профессиональной образовательной программы на использование потенциала всех учебных дисциплин и видов учебной практики, научно-исследовательской работы на профессионально-личностное станов-

ление студентов, обусловленных его индивидуальными профессиональными потребностями; организация педагогического процесса на принципах приоритета учебной и профессионально-практической подготовки, что предопределяет возможность ре-

ализации профессионально-образовательной траектории.

3. Ресурсно-сопроводительный блок. Определяет условия, средства обеспечения сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов, оказывающие влияние на ее ход: социокультурная среда вуза, как пространство совместной жизнедеятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивающее раскрытие индивидуальных ресурсов личности; учебно-методическое обеспечение, материально-техническое обеспечение, информационно-библиотечное обеспечение, научно-педагогическое обеспечение, обеспечение инфраструктурой и производственной средой.

4. Содержательно-процессуальный блок. Включает в себя:

– профессионально-образовательную траекторию студентов в социокультурной образовательной среде вуза, заключенную в образовательный процесс, как основной процесс системы высшего образования, особая концептуально обоснованная, целенаправленная, непрерывная образовательная деятельность преподавателя, осуществляемая по созданию условий и обеспечению образовательного пространства, как специфической нише по формированию профессиональных знаний, умений и навыков, направленных на профессионально-личностное становление студентов;

– мониторинг, как систематизированный анализ постоянного наблюдения за выполнением требований по достижению запланированных результатов образовательной деятельности, система постоянных измерений оценки и определения тенденций изменения, отражающая уровень про-

фессионально-личностного становления, объективный и непрерывный контроль усвоения знаний студентов, осуществляемый по итогам текущего контроля знаний, промежуточной аттестации студентов, учебной, профессионально-практической и научно-исследовательской деятельности.

Менеджмент сопровождения профессионально-образовательной траектории студентов в социокультурной образовательной среде вуза, как модель, предусматривает соблюдение соответствия целей образовательной деятельности, содержания организационно-управленческих условий, ресурсное обеспечение, включает в себя профессионально-образовательную траекторию студентов, заключенную в образовательный процесс, как непрерывную учебную деятельность целенаправленную на профессионально-личностное становление студентов, а также деятельность преподавателя, осуществляемая по созданию условий и обеспечению образовательного пространства, как специфической нише для формирования устойчивых мотивов и готовности к профессиональному развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залкина Н. П., Сергеева М. Г. Построение профессиональной карьеры в контексте компетентностного подхода : монография. – Курск : Изд-во РФЭИ, 2013. – 246 с.
2. Сергеев А. А., Сергеева М. Г. Модель специалиста в условиях непрерывного профессионального образования : монография. – Тверь : Изд-во ВА ВКО, 2008. – 204 с.
3. Сергеева М. Г. Дидактический принцип развития непрерывного

- экономического образования : монография. – Курск: Изд-во РФЭИ, 2012. – 422 с.
4. Сергеева М. Г. Методические аспекты исследования рынка образовательных услуг при подготовке конкурентоспособного специалиста // Маркетинг в России и за рубежом. – 2007. – № 6(62). – С. 92–95.
 5. Сергеева М. Г. Непрерывное экономическое образование как приоритетное направление модернизации российского образования // *Alma mater*. – 2010. – № 6. – С. 19–24.
 6. Сергеева М. Г. Педагогическая концепция непрерывного экономического образования : монография. – Курск : Изд-во РФЭИ, 2010. – 249 с.
 7. Сергеева М. Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России // Экономическое возрождение России. – 2008. – № 1. – С. 50–55.
 8. Сергеева М. Г. Подготовка специалистов экономического профиля посредством разработки модели профессиональной компетентности на пути экономического возрождения России // Экономическое возрождение России. – 2008. – № 2. – С. 63–68.
 9. Цытулина Н. В. Сопровождение профессионально-образовательной траектории обучающихся в условиях социокультурной образовательной среды : монография. – М. : Изд-во НОУ ВПО МИЛ, 2015. – 139 с.
- Цытулина Наталья Владимировна**, аспирант кафедры социальной педагогики, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7.
- Соколова Наталья Леонидовна**, канд. филол. наук, доцент, директор, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7.
- Сергеева Марина Георгиевна**, д-р пед. наук, доцент, вед. науч. сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; профессор кафедры теории и практики иностранных языков, Институт иностранных языков ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 7.
- Тел.: (495) 434-71-60
E-mail: taliya71@mail.ru

MANAGEMENT SUPPORT OF MODELING THE EDUCATIONAL TRAJECTORY OF UNIVERSITY STUDENTS IN CONDITIONS OF SOCIOCULTURAL EDUCATION ENVIRONMENT

Tsyulina Nataliya Vladimirovna, post-graduate student of Social Pedagogy Department, Institute of Foreign Languages of the People's Friendship University of Russia. Russia.

Sokolova Nataliya Leonidovna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., director, Institute of Foreign Languages of the People's Friendship University of Russia. Russia.

Sergeeva Marina Georgievna, Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., leading researcher, Institute

for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education; Prof. of Foreign Languages Theory and Practice Department, People's Friendship University of Russia. Russia.

Keywords: modeling, planning, forecasting, professional and educational trajectories of students, socio-cultural education environment.

The article deals with management and support of the professional and educational trajectories of students in the sociocultural education environment of a university, which stipulates compliance with the goals of education activities, the content of organizational and management conditions, resource support, and includes the professional education trajectory of students integrated into the educational process as uninterrupted training activities targeted at professional and personal formation of students, as well as teacher's activity carried out to establish the conditions and provide educational space as a specific niche for the formation of

stable motives and commitment to professional development. Pedagogical support is considered by the authors of the article with due regard to the main provisions of the system-oriented approach and in the form of: activity (integrated, system-organized activity, in the process of which social and pedagogical conditions are created for the successful learning and development of each subject of educational activity); method (provides the creation of conditions for the adoption by the person of optimal solutions in various situations of life choices); technology (consistent implementation of well-defined actions).

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

О. У. АСЕРБЕКОВ, А. В. МИЛЕХИН, А. Г. СУББОТИН
ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет
им. Н. И. Вавилова»,
г. Саратов

Аннотация. В статье представлен анализ проблем социально-психологической подготовки студентов на начальных этапах обучения в высших учебных заведениях. Рассмотрены основные направления в адаптации первокурсников с учетом морально-психологических особенностей в индивидуальной работе. Представлены причины и этапы адаптации в первый период обучения студентов, а также приемы формирования комплекса личностных характеристик студентов с учетом целей и задач высшего учебного заведения. Роль куратора в поиске эффективных приемов работы со студентами преподавателей-кураторов с использованием опыта отечественных и зарубежных высших учебных заведений. Также рассмотрен опыт работы в вузах по подготовке высококвалифицированных кураторов. Основные направления в повышении педагогического мастерства куратора с использованием методов практической психологии и педагогики.

Ключевые слова: куратор, студент, морально-психологические качества, стрессоустойчивость, группа, личность, адаптация.

Проблема психологической адаптации в высшем образовании были выявлены ведущими специалистами в области педагогики и психологии достаточно давно. Разработка теоретических основ этой проблемы и ее практических решений прослеживается с середины 1930-х гг. В связи с прорывом в информационных технологиях и новой системой социально-экономического развития в нашей стране привело к острой необходимости в непрерывной работе со студентами начальных курсов.

Современные условия обучения предусматривают широкий спектр дисциплин для обучения конкурентноспособных высококвалифицированных профессионалов. Специалист должен быстро адаптироваться к изме-

няющимся технологиям производства, условиям труда, оперативно обучаться новым технологиям, способным решать нестандартные задачи при серьезной психологической нагрузке.

Цель статьи – анализ работы кураторов со студентами в первый период адаптации к существующей системе обучения и новым социальным условиям.

Результативная часть

Различные подходы в системе обучения в школе и в вузе вызывают определенные трудности на начальных этапах обучения у студентов. Для успешного освоения программы обучения высшего учебного заведения недостает навыков и умений. Возникает острая необходимость пе-

решения организации самостоятельной работы. В результате, по этой причине, возникают проблемы в освоении новых дисциплин на первом курсе. И как одна из проблем – отчисление студентов, не справившихся с обучением в высшем учебном заведении. Поступление в вуз – это первый шаг не только к новой системе обучения, но и к самостоятельному решению бытовых и финансовых проблем. На фоне ослабления контроля со стороны родителей за первокурсником возникает проблема в организации быта и самостоятельного обучения. Исходя из этого, одной из главных задач в воспитании специалиста-профессионала, является создание благоприятного морально-психологического климата в группе. В связи с этим огромное значение приобретает грамотный подход в психолого-педагогической работе куратора группы в первый период обучения. Кроме того, каждое высшее учебное заведение определяет свои специфические цели и задачи для куратора. И это обязательно учитывается в процессе работы с каждым студентом и с группой в целом. Система работы со студентами на начальных этапах обучения предполагает, прежде всего, работу по адаптации каждого студента к новым условиям обучения, правильной организации процесса самостоятельного обучения, выработку навыков к работе с психологической точки зрения различным типам людей по темпераменту.

Анализ практической деятельности в кураторской работе позволило сформировать причины неуспеваемости студентов на начальных курсах: нерациональное использование времени; неспособность за короткий промежуток времени усвоить большой

объема информации и требований преподавателей; отсутствие контроля за процессом обучения со стороны родителей; отсутствие желания к обучению – из-за смутного представления от будущей профессии.

Процесс адаптации по данным ряду авторов можно разделить на следующие этапы:

1. Преадаптация. В этот период происходит приспособление к будущей профессии.

2. Дезадаптация. Первокурсник на этом этапе отвыкает от привычных условий, сформированных в период обучения в школе.

3. Реадаптация. На данном этапе происходит изменение условий.

4. Десадаптация. Этот период характеризуется дезорганизацией и человек не справившийся с комплексом проблем в учебе и в быту.

Умение работать самостоятельно и в группе способствует наработке навыков в работе с людьми в профессиональной деятельности.

Вопросы оказания психологической поддержки в процессе обучения на начальном этапе рассматриваются с различных точек зрения, и нет единого мнения в подходах работы с кураторскими группами.

Особое внимание можно уделить опыту С. Г. Рудаковой в изучении и решении данной проблемы. Эффективность работы куратора зависит от:

– изначального уровня подготовленности первокурсника;

– индивидуальные особенности и уровень мотивации в быту и карьерном росте;

– окружающий коллектив и сложности задач на начальном этапе обучения.

И здесь возникает проблема преодоления психологического барьера в решении комплекса проблем, имеющих социальный характер и проблемы успеваемости и качественного усвоения материала дисциплин. Здесь проявляются личностные характеристики. Студенты, обладающие высокими волевыми качествами, успешно преодолевают трудности и быстрее адаптируются к новым условиям обучения. У обучающихся, со слабыми волевыми качествами отмечается проявление такого психологического состояния как дистресс. Такой категории студентов для успешной адаптации к новой среде требуется психолого-педагогическая помощь извне. Иногда у студента возникает ситуация, когда он даже не пытается проанализировать ситуацию, не задействует внутренние резервы для решения ситуации, а сразу вызывает к помощи куратора. Помощь, оказанная преподавателем-куратором, может носить как конструктивный, так и деструктивный характер.

Куратор в своей работе использует различные средства, но определяющей нам видится задача научить студентов эффективно использовать жизненное время. Огромная ценность, которая дается каждому человеку, это его жизненное время, которым он должен распорядиться, и отношение к нему как к последовательности и протяженности определенных событий не совсем правильно. Прежде всего, жизненное время – это средство, при помощи которого свершаются все достижения, равно как они могут не реализоваться при халатном его использовании.

Студенты младших курсов в студенческую жизнь приходят уже

со сложившейся, порой стойкой манерой времяпользования, учитывая их возраст и то, что данная манера не всегда оптимальная, одной из основных задач педагогов в целом и кураторов в частности, становится задача формирования эффективной модели пользования временем. Решение данной задачи, особенно на начальном ее этапе, часто осуществляется на фоне определенного временного конфликта, у которого нам видится два основных проявления. Во-первых, между студентами с сильно отличающимися временными режимами жизнедеятельности и, опять-таки, временными особенностями выполнения учебной работы, заданий преподавателей. Во-вторых, привычное времяпользование студента с одной стороны и заведенный порядок, и временные рамки учебной деятельности и деятельности преподавательского состава с другой. Конфликт предполагает не только определенное противостояние и противостояние, но и определенный негативный эффект в период всей продолжительности его протекания. Не исключением является и приведенная нами ситуация, но чтобы минимизировать ее негативное воздействие на сознание студента, необходимо не только всячески акцентировать внимание на выгоде и пользе рационального использования времени, но и максимально способствовать реализации данного положения.

Соответственно учебно-воспитательный процесс у студентов должен быть построен таким же образом, а именно, необходимо чтобы он сопровождался постоянным контролем основных показателей профессионально прикладной подготовки студентов. Несвоевременность,

забывчивость, опоздания, это не просто проявления индивидуальных особенностей личности студента, это предпосылки профессиональной ущербности будущего специалиста, показатель недочетов в организации и построении учебного процесса, исправление и недопущение их столь же важная задача, как и задача получения суммы знаний, физической, функциональной и других видов подготовки.

Учебная деятельность, профессиональное восхождение студента основано на постоянном совершенствовании, в том числе совершенствовании в пользовании временем, поэтому профессиональная подготовка студентов заключается не только в постоянном усложнении теоретических и практических заданий. Необходимо моделирование и постоянное усложнение различного рода заданий, и совершенствование их решений, в том числе по различным временным режимам сложность. Одним из приемов приобщения студентов к эффективной манере пользования временем является направление их внимания на получаемые преимущества при требуемой, и потерях, при исправляемой манере пользования временем. Успех в большом и малом, отмеченный студентом и куратором, и самое главное причины данного успеха, на наш взгляд наиболее действенный педагогический прием.

Необходимым условием констатации успеха является общественное признание, то есть признание результата деятельности личности окружающими людьми, и вновь фактор времени занимает главенствующую роль. Значение своевременной реакции на успех личности, например, педагогом, куратором, родителями, руководящим работником переоценить просто не-

возможно, более того, именно такую констатацию успеха можно рассматривать как окончание определенного этапа и стимул для совершения новых действий, направленных на последующие достижения. Можно вывести своеобразную формулу, своевременно выполненные действия, приводящие к успеху, необходимо своевременно констатировать как причину успеха или как, соответственно, причину неудачи в противном случае.

Социальное признание и социальный пример, на наш взгляд, основные факторы формирования манеры пользования временем, это несомненно, теоретические закономерности, национальные традиции, правила, опыт поколений, знание которых, порой, не гарантирует принятие их личностью. Трудность заключается в необходимости совпадения времяпользования ближайшего окружения личности с времяпользованием широкого окружения, в нашем случае студенческий и преподавательский коллектив.

Личностный опыт в пользовании временем, особенно в студенческой среде, на наш взгляд, наиболее трудно приобретаемый багаж и трудность эта заключается в проблеме преодоления принятого ранее уровня пользования временем окружающего социума, как ближайшего, так и социума в самом широком его понимании. Радикально изменить манеру пользования временем трудно вдвойне, во-первых, необходимо «сломать» свой стереотип в пользовании временем, во-вторых, преодолеть негативное влияние социума при несовпадении с его времяпользованием.

Пользование временем, такая же важная составляющая профес-

сиональной подготовки, как и другие, если не сказать большего, она всеобъемлющая, охватывающая и присутствующая в любой составляющей человеческой деятельности, а соответственно и определяющая ее результат. Времяпользование во многом предопределяет получаемый результат, соответственно предопределена необходимость педагогического, психологического и социального воздействия на данную сторону студенческой.

И надо отметить, что максимальная востребованность в психологическом сопровождении существует на первом курсе, на последующих этапах обучения снижается.

Необходимо отметить, что процесс адаптации происходит непрерывно. Это связано с тем, что условия психологического развития личности меняются и в течении жизни этот процесс непрерывен. Кроме того, на процесс развития каждого человека существенное влияние оказывают изменения окружающих условий, в области информационных технологий, научно-технического прогресса, что человек вынужден постоянно адаптироваться к различным условиям.

Одним из вариантов работы со студентами на начальных этапах является использование западных технологий. И здесь необходимо отметить опыт внедрения в систему воспитания тьютеров. В западных странах, основное предназначение тьютеров – помощь студентам в учебном процессе. Это преподаватель консультант, который организует эффективное изучение курса, проверяет и комментирует задания.

Приоритетными направлениями в работе тьютера являются:

– оказание помощи в освоении дисциплины и проведении консультаций;

– обеспечение оперативного контроля за выполнением индивидуальных заданий и успеваемостью студента;

– развитие интереса к будущей профессии на протяжении всего курса.

За небольшой группой закрепляется преподаватель-тьютер и определенное время он должен находиться на кафедре и принимать студентов для индивидуальной беседы. Таким образом, происходит более эффективная работа с отстающими студентами по усвоению материала дисциплины. Такая работа по условиям Болонской системы является базовой.

Такая система способствует эффективному обучению, но существенным недостатком в наших условиях является отсутствие контроля за развитием социально-патриотического воспитания студентов.

Эффективную работу куратора можно свести, по нашему мнению, к концепции психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения, разработанную Э. Ф. Зеером, основными направлениями, которой являются:

1. Мониторинг способности к учебной и научно-исследовательской работе, социально-психологического состояния.

Контроль за обучением и внеучебной деятельностью является так же одним из ключевых моментов в адаптации студента в вузе. Важное значение приобретает в кураторской работе приобщение студентов к профессии, адаптации к системе обучения, выявлению негативных причин в организации самостоятельного обучения

студента. Своевременный мониторинг успеваемости группы позволяет оперативно принять меры к решению возникших проблем. Индивидуальная работа с каждым неуспевающим студентом позволяет адаптировать большинство студентов к современной системе обучения и сохранить группу. Опыт работы с кураторской группой показывает, что основная категория студентов видят основную помощь в качественной подготовке к зачетам и экзаменам.

Это позволяет более качественно заниматься профессиональным ориентированием – приобретению навыков по специальности и связанных с ней социальными функциями. В результате этой работы студент должен развить такие личностные качества как трудолюбие, профессиональная этика, оперативность в принятии решений и грамотно планировать свою работу как руководителя и подчиненных.

2. Оказание помощи в учебной работе, развитии культурных ценностей, организации условий быта и самостоятельной работы вне стен вуза.

Культурное развитие студента является одним из важнейших направлений студента. Нравственное воспитание позволяет сформировать по окончании вуза специалиста профессионала, обладающего культурностью, порядочностью и определенными моральными принципами. Эстетическое воспитание приобщает к миру искусства, формированию определенного вкуса к миру искусств, развитию досуговой деятельности и творческих способностей студентов.

3. Психологической поддержке в первый семестр обучения и создании рабочего климата в группе и в работе с преподавателями.

На первом курсе возникают трудности в общении внутри новой группы это связано с различными по своему характеру темпераментами.

4. Проведение профессионального ориентирования, в случае, сомнения в правильности выбора профессии.

В настоящее время, накоплен значительный опыт в психологическом сопровождении студентов в высших учебных заведениях. Зачастую выбор инструментов в работе с подопечными студентами зависит от личностных характеристик самого куратора.

Изначально, каждый студент в кураторе видит специалиста, и первичные знания о будущей профессии формируются при индивидуальном общении в этот период. Огромное значение играют профессиональный опыт и знания, компетентность и добросовестность преподавателя-куратора. Кроме того, на первый план выступает морально-психологическая поддержка студентов, способность доступно изложить основные моменты обучения, на что обратить внимание при подготовке к занятиям, заинтересовать их предстоящей работой, поддержать интерес к научно-исследовательской практике, помочь в организации личного времени для обучения и отдыха.

Основная масса преподавателей-кураторов сельскохозяйственных вузов являются специалистами в агрономии, ветеринарии и др. Но не имеют специального педагогического или психологического образования. Отсюда возникает трудности в кураторской деятельности – готов ли преподаватель к работе и совершенствованию в области практической

психологии и педагогики; степень готовности к работе с кураторскими группами и индивидуальной работе со студентами.

Немаловажным аспектом в эффективной работе высшего учебного заведения, для реализации потенциала кураторской работы необходимо создать систему организации, методическому обеспечению, социально-психологическому и психолого-педагогического сопровождению студенческих групп.

В нашей стране специальной системы подготовки кураторов для высшей школы не существует. Это более сложная работа, но, данное направление периодически охватывается – организуют курсы педагогического мастерства. Немаловажное значение в подготовке кураторов является организация курсов повышения педагогического мастерства. Основные разделы программы включают в себя следующие направления:

1. Изучение современных психологических приемов в учебном процессе (поддержание работоспособности слушателей с использованием опыта практической психологии).

2. Использование инновационных подходов в образовательных технологиях.

3. Формирование навыков по созданию благоприятного психологического климата в группе на начальных этапах обучения. Особенности работы с иностранными студентами.

Качество кураторской работы определяется тремя основными критериями: способностью к постоянному самосовершенствованию в области практической педагогики и психологии; созданием системы повышения психолого-педагогической грамотности

преподавателей-кураторов; мониторингом и эффективной помощи студентами кураторских групп в социальной сфере, обучении и психологической поддержке.

Заключение

Анализ литературных данных и практического опыта позволяет сделать вывод, что на начальном этапе обучения студентов в высших учебных заведениях в решении проблемы адаптации и эффективного обучения возможно при грамотной работе куратора. Который должен обладать, помимо профессиональных знаний аграрного профиля, еще и комплексом необходимых теоретических и практических знаний и навыков в решении социально-психологических проблем академических групп. В современных условиях, на фоне стремительно развивающихся передовых компьютерных технологий и производства – огромное значение имеет профессиональное ориентирование и эстетическая подготовка будущего специалиста. Одним из направлений в эффективной работе кураторов – участие в программах повышения педагогического мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д. : Феникс, 2000. – 416 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие. – М. : Высшая школа, 1991.
3. Границкая А. С. Механизмы управления самостоятельной работой студентов при переходе к адаптивной системе обучения // Анализ

-
-
- содержания курса иностранного языка. Вып. 3. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1976. – С. 11–16.
4. Границкая А. С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 175 с.
 5. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М. : Академический проект, 2006. – 336 с.
 6. Киюта Г. А. Рейтинговая система оценки знаний студентов на уроках спецдисциплин // Применение современных технологий обучения студентов в средних специальных учебных заведениях. – М., 1997.
 7. Климов Е. А., Романов В. Я. На дальних подступах к психологии психолога // Мир психологии. – 1997. – № 3(12).
 8. Крайник В. Л. Преимущество в обучении школьников и студентов: что можно сделать еще в школе // Директор школы. – 2005. – № 2.
 9. Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения про-

фессионального становления студентов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2.

Асербеков Олег Урекенович, ст. преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет им. Н. И. Вавилова»: Россия, 410012, г. Саратов, Театральная пл., 1.

Милехин Александр Викторович, канд. пед. наук, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет им. Н. И. Вавилова»: Россия, 410012, г. Саратов, Театральная пл., 1.

Субботин Александр Геннадьевич, канд. с.-х. наук, доцент, доцент кафедры растениеводства, селекции и генетики, ФГБОУ ВО «Саратовский государственный аграрный университет им. Н. И. Вавилова»: Россия, 410012, г. Саратов, Театральная пл., 1.

Тел.: (845-2) 23-32-92

E-mail: az03071977az@gmail.com

MODERN APPROACHES TO THE STUDENTS' ADAPTATION IN A UNIVERSITY AT THE INITIAL STAGES OF TRAINING

Aserbekov Oleg Urekenovich, senior lecturer of Physical Education Department, Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov. Russia.

Milekhin Aleksandr Viktorovich, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Physical Education Department, Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov. Russia.

Subbotin Aleksandr Gennad'evich, Cand. of Agr. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Crop Science, Breeding and Genetics Department, Saratov State Agrarian University named after N. I. Vavilov. Russia.

Keywords: *tutor, student, moral and psychological qualities, stress resistance, group, personality, adaptation.*

The paper presents an analysis of the problems of socio-psychological preparation of students at the initial stages of education in higher educational institutions. The authors have studied main directions in the adaptation of first-year students taking into account the moral and psychological characteristics in individual work. The paper presents the reasons and stages of adaptation in the first period of students' training, as well as the methods of forming a set of personal characteristics in students, taking into account the goals and objectives of a higher education institution. The role of the tutor in the search for effective methods of working with students of facilitators-tutors with the use of the experience of domestic and foreign higher educational institutions has been

revealed. The authors have also considered the practices of working in higher education institutions on the preparation of highly qualified tutors and the main directions in improving the pedagogical skills of the tutor using the methods of practical psychology and pedagogy.

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГИИ

А. В. ШОРИНА

*Саратовский социально-экономический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»,
г. Саратов*

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа литературы, посвященной изучению проблемы формирования рефлексивных умений. В ходе анализа проблемы нами было выявлено, что в большинстве научных исследований по проблеме изучаются лишь отдельные аспекты обоснования критериев и оценки эффективности формирования рефлексивных умений, например, содержательный материал различных учебных дисциплин при формировании рефлексивных умений и уровень образовательной программы, в ходе освоения которой исследовалось формирование рефлексивных умений. Обобщены результаты работ исследователей, занимающихся проблемой разработки диагностического инструментария формирования рефлексивных умений. Уточнены сущность терминов «критерий» и «показатель». Обоснованы и раскрыты критерии (когнитивный, деятельностный и ценностный) и показатели, охарактеризованы уровни (низкий, средний, высокий, креативный) сформированности рефлексивных умений будущих бакалавров психологии.

Ключевые слова: рефлексивные умения, критерии, показатели, уровни.

Глобальные процессы модернизации образования в современных условиях экономического реформирования в нашей стране в значительной степени определяются тем, насколько стратегически верно осуществляется управление образованием [6, с. 159]. Современное общество предъявляет к выпускнику высшей школы требования профессиональной мобильности, развитой способности к адаптации в изменившихся условиях, осознанное отношение к себе, к своей деятельности [10, с. 3]. Осознанное отношение человека к себе и своей деятельности формируется рефлексивными умениями [11, с. 1139]. Появление новых терминов, таких как модули, компетенции, кредиты в образовании

и их неразрывный характер предъявляет более высокие требования ко всем аспектам организации профессиональной подготовки.

Для объективной оценки эффективности формирования рефлексивных умений бакалавров психологии в нашем исследовании был определен диагностирующий инструментарий: система критериев и показателей сформированности рефлексивных умений.

В педагогических исследованиях по оценке эффективности развития рефлексивных умений у обучающихся проблема обоснования критериев, показателей и уровней сформированности рефлексивных умений занимает особое место.

Теоретическое обоснование диагностического инструментария изучения рефлексивных умений нашло должное отражение в работах А. В. Барабанщикова, В. П. Давыдова, И. А. Зимней, Д. П. Познанского, О. С. Сазоновой, С. А. Синельникова и др.

Однако до сих пор продолжается конкретизация и уточнение определенных критериев, показателей и уровней эффективности формирования рефлексивных умений в вузе, потому что произошел переход на новые федеральные государственные стандарты в высшем образовании.

В ходе анализа проблемы нами было выявлено, что в большинстве научных исследований по проблеме изучаются лишь отдельные аспекты обоснования критериев и оценки эффективности формирования рефлексивных умений.

Например, содержательный материал различных учебных дисциплин при формировании рефлексивных умений: А. С. Баранник (2002) на материале русского языка, О. И. Рубанова (2003) при изучении педагогических дисциплин, С. А. Сениченко (2004) на занятиях по физкультуре, А. Ю. Куфарова (2004), С. В. Пигузова (2007) в процессе обучения естествознанию, Л. Н. Шихова (2005) на материале химии, З. М. Хутыз (2005), В. И. Стенькова (2007), С. С. Щекина (2011) в процессе педагогической практики, О. А. Алмабекова (2011) при обучении английскому языку.

Другим отличительным аспектом является уровень образовательной программы, в ходе освоения которой исследовалось формирование рефлексивных умений: начальная школа – А. Ю. Куфарова (2004),

С. В. Пигузова (2007), общеобразовательная школа – С. В. Кривых (1997), А. С. Баранник (2002), Л. Н. Шихова (2005), среднее профессиональное образование – В. В. Тягуненко (2001), Н. В. Трунилина (2016), высшее профессиональное образование – М. О. Бабуцидзе (1998), С. И. Вострокнутов (1999), О. И. Рубанова (2003), М. А. Косова (2003), С. А. Сениченко (2004), Л. В. Панова (2004), З. М. Хутыз (2005), Н. Г. Баженова (2006) О. С. Сазонова (2006), С. В. Пигузова (2007), Л. А. Артюшина (2008), И. И. Корнишин (2009), Т. Ф. Ушева (2010), О. А. Алмабекова (2011), В. Н. Журко (2012), С. А. Синельников (2012), О. В. Мухаметшина (2015), дополнительное профессиональное образование – Г. Г. Траилин (1997).

И главное на наш взгляд отличие – практически все исследования проводились в рамках действия предыдущих федеральных государственных стандартов и подходов к обучению. Среди новых работ в условиях компетентного подхода и по новым федеральным государственным требованиям можно отметить работы О. А. Алмабековой (2011), С. А. Синельникова (2012), О. В. Мухаметшиной (2015), Н. В. Трунилиной (2016).

Несмотря на то, что вопрос о критериях достаточно подробно рассмотрен психологами и педагогами-исследователями (И. А. Маврина, М. И. Шилова) имеются принципиальные расхождения в раскрытии терминов диагностического инструментария, поэтому, признавая значимость последних исследований по проблеме, считаем необходимым уточнить сущность терминов «кри-

терий» и «показатель». Например, в педагогической литературе под критерием понимают основной признак, по которому осуществляется один выбор из множества возможных, так, М. И. Шилова считает «мерилом, признаком для оценки, классификации [9, с. 12]. И. А. Маврина характеризует его средством для измерения уровней проявления явления, выявления преимуществ одного выбора по сравнению с другими возможными; проверки соответствия результата существующей цели [4, с. 31].

Несомненно, критерий – понятие более широкое, выражает наиболее общий признак при сравнении реальных педагогических явлений, отражает развитие сущности, поэтому он более стабилен, а показатели отражают степень проявления, качественную сформированность, определенность критериев, поэтому более динамичны и изменчивы и могут меняться от этапа к этапу исследования.

Мы приходим к выводу, что каждый критерий состоит из показателей, характеризующих критерий качественно и количественно. Качественные показатели отражают устойчивые свойства объекта, а количественные образуются на основе интервальной шкалы, поэтому их можно подвергать статистическим методам обработки.

Таким образом, определение диагностического инструментария, обоснование критериев, уровней и показателей формирования рефлексивных умений в вузе является важной научной задачей, решение которой позволит повышать ее функциональность и развивать формирование рефлексивных умений. Критерии оценки рефлексивных умений тесно взаимосвя-

заны и определяют выбор необходимых показателей.

Изучением аспектов рефлексии занимались различные исследователи не только на уровне определения, но и разработки критериев и показателей сформированности рефлексивных умений.

Опираясь на результаты исследований Ю. И. Антонова выделим следующие критерии сформированности рефлексивных умений:

- критерий полноты ориентировочной основы, показателями которого являются состав действий, способы и последовательность их выполнения;

- критерий осознанности выполняемых действий, где показателями являются способность к осуществлению действий, учет условий их реализации; выбор средств и способов их выполнения;

- критерий самостоятельности, где показателем является наличие или отсутствие помощи со стороны преподавателя [1, с. 67].

- С. А. Синельников (2012) выделяет такие показатели сформированности рефлексивных умений:

- ценностно-когнитивный критерий включающий в себя: наличие позитивной мотивации к самопознанию и самооценке; понятия и термины, в которых фиксируется знание о сущности рефлексивной деятельности; уровень субъективного контроля личности;

- операционно-деятельностный критерий, показателями которого являются сформированность операциональной стороны рефлексивных умений, анализ и оценка индивидуальных качеств, поведения и деятельности [8, с. 12].

Л. В. Панова (2005) в своей работе рассмотрела следующие критерии сформированности организационно-рефлексивных умений:

- критерий профессионально-педагогической направленности;
- критерий способности к самоактуализации;
- критерий рефлексивно-оценочного потенциала [5, с. 86].

В. Н. Журко (2012) для оценки сформированности рефлексивных умений использовались два критерия: ценностно-когнитивный критерий (мотивация, когнитивные представления, уровень субъективного контроля) и операционно-деятельностный критерий (качество анализа и оценки собственных качеств личности, поведения и деятельности) [3, с. 17].

Л. А. Аргюшина для установления уровня сформированности рефлексивных умений выделяет систему критериев, отражающую различные стороны рефлексивных умений (знаниевый, инструментальный, мотивационный) и соответствующие показатели. В инструментальном критерий входят следующие показатели:

- степень самостоятельности рефлексивных действий;
- степень осознанности рефлексивных действий [2, с. 261].

Теоретический анализ научных источников и обобщение мнений исследователей данной проблемы позволил определить следующие критерии и показатели сформированности рефлексивных умений, как:

- когнитивный, включающий в себя комплекс проектировочно-рефлексивных знаний, где показателями являются их полнота и глубина;
- деятельностный – владение суммой аналитически-рефлексивных

и организационно-рефлексивных умений. Показателями данного критерия: самостоятельность, осознанность, грамотность и полнота выполнения действий, операций;

- ценностный критерий – наличие чувства ответственности за собственные решения и действия; гуманистические ориентации; осознание значимости других людей и уважение к ним; любовь к выбранной профессии. Показатели: понимание, присвоение, устойчивость и демонстрация ценностей в деятельности.

Внутреннее состояние субъектов образовательного процесса определяется наличием рефлексивных умений и мотивированностью, то есть потребностью и готовностью к профессиональной деятельности.

Формирование рефлексивных умений у бакалавров психологии в процессе профессиональной подготовки позволяет помочь будущим психологам развить рефлексивное качество и научиться творчески и продуктивно управлять им в своей учебной, а затем профессиональной деятельности.

Разработка диагностического инструментария формирования рефлексивных умений является важным шагом на пути определения его эффективности. Наличие научно обоснованных критериев, уровней и показателей эффективности формирования рефлексивных умений позволяет не только определить конкретный уровень, но и определить направление и условия развития.

Составление критериального диагностического инструментария позволяет методически правильно, планировать работу, мотивировать и стимулировать работу персонала, координировать и регулировать, контро-

лировать, в последующем проводить оценку эффективности данной работы.

Выявление уровня сформированности рефлексивных умений выдвигает на первый план проблему измерения, определения качественной и количественной характеристик различных уровней сформированности рефлексивных умений. Различные аспекты измерения рефлексивных умений рассматривались исследователями: Н. В. Кузьминой, О. С. Сазоновой, Л. Ф. Спириным [7, с. 71]. Л. Ф. Спириным выделяет пять уровней сформированности рефлексивных умений: до-профессиональный (очень низкий), первоначального овладения (низкий), ограниченной сформированности, достаточной сформированности (высокий), успешного владения (наивысший). Н. В. Кузьмина выделяет репродуктивный (общий), адаптивный, моделирующий (самый высокий) уровни [5, с. 86].

Изучение соотношения критериальных показателей сформированности рефлексивных умений, эффективности развития рефлексивных умений, опираясь на уровневую концепцию педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.) нами были выделены следующие уровни сформированности рефлексивных умений: низкий, средний, высокий, креативный [5, с. 86].

Диалектически исследуя проблему формирования рефлексивных умений, отмечаем целесообразность выделения и описание различных уровней сформированности критериев сформированности рефлексивных умений студентов. С другой стороны, следует признать, что выделение такого ряда уровней очень относительно, потому что уровни находятся влияют

друг на друга, более низкий уровень предопределяет развитие последующего, как следствие, студент может находиться между уровнями, на промежуточной стадии сформированности какого-либо уровня.

Мы считаем, что главным критерием оценки сформированности рефлексивных умений является положительная динамика его продвижения с более низкого уровня становления к более высокому.

В нашем исследовании мы выделяем ряд показателей и уровней сформированности рефлексивных умений бакалавров-психологов в процессе профессиональной подготовки.

Соотнесение критериев и показателей эффективности формирования рефлексивных умений с реальными затратами усилий и средств позволяет определить истинную эффективность организованного процесса.

В заключение отметим, при обосновании критериев оценки эффективности формирования рефлексивных умений мы исходили из необходимости оценки не отдельных элементов или сторон формирования рефлексивных умений, а осуществления комплексной оценки процесса в целом во взаимосвязи взаимовлиянии все его элементов и сторон, а также факторов, влияющих на результативность. Мы исходили из того, что рефлексивная позиция обучающегося в вузе подразумевает готовность и возможность к адекватной самооценке своей учебной, а в будущем – профессиональной деятельности. А это в свою очередь требует творческого осмысления и преодоления проблемных моментов, прогнозирования ситуаций, своевременного и адекватного принятия взвешенных решений.

Таблица 1 – Критерии, показатели и уровни сформированности рефлексивных умений

Уровни	Критерии	Показатели
<p>уровень низкий – знание содержания научных терминов теории рефлексии, сложности с выделением объема научных понятий и установлении связей и отношений между рефлексивными умениями, внешняя мотивация формирования рефлексивных умений для профессиональной деятельности;</p> <p>уровень средний – знание содержания научных терминов теории рефлексии, объема научных понятий, сложности в установлении связей и отношений между рефлексивными умениями, промежуточная от внешней к внутренней мотивация формирования рефлексивных умений для профессиональной деятельности;</p> <p>уровень высокий – знание содержания терминов, объема научных понятий, связи и отношения между ближайшими понятиями теории рефлексии, внутренняя мотивация;</p> <p>уровень креативный – уверенное владение научными понятиями теории рефлексии, смысловая деятельность, понимание важности рефлексивных умений для профессиональной деятельности психологов</p>	<p>когнитивный</p>	<p>владение категориальным аппаратом теории рефлексии, мотивация</p>
<p>уровень низкий – интуитивное применение рефлексивных умений, низкий уровень методики рефлексивной деятельности;</p> <p>уровень средний – применение рефлексивных умений по аналогии, частичное владение методикой рефлексивной деятельности;</p> <p>уровень высокий – продуктивное лично значимое использование рефлексивных умений, владение основными действиями для осуществления рефлексивной деятельности;</p> <p>уровень креативный – самообучение и саморазвитие новых рефлексивных умений обучающегося</p>	<p>деятельностный</p>	<p>характер сформированности рефлексивных умений</p>
<p>уровень низкий – наличие рефлексивных навыков организации собственной деятельности, низкий уровень владения технологией применения рефлексивных умений в практической работе, требующий поддержки преподавателя;</p> <p>уровень средний – выработка алгоритмов применения рефлексивных навыков организации собственной деятельности и работы групп, частичное владение технологией применения рефлексивных умений в практической работе;</p> <p>уровень высокий – владение навыками рефлексивной деятельности для работы в сообществах, владение технологией применения рефлексивных умений в практической работе;</p> <p>уровень креативный – обучение и управление рефлексивной деятельностью других лиц, групп, сообществ, уверенное владение технологией применения, наполнения и изменения вариативной части технологии применения рефлексивных умений в практической работе</p>	<p>ценностный</p>	<p>направленность навыка рефлексивной деятельности</p>

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонов Ю. И. Педагогические условия развития личности будущего офицера в процессе практической подготовки : дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2004.
2. Артюшина Л. А. Как установить степень сформированности рефлексивного умения фиксировать знания о незнании: педагогический подход // Вестник ВГУ им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 30. – С. 261–263.
3. Журко В. Н. Педагогическое обеспечение процесса формирования рефлексивных умений у будущих социальных работников на этапе вузовского обучения : автореф. дис ... канд. пед. наук. – М., 2012. – 24 с.
4. Маврина И. А., Мотышева А. А. Проектирование системы критериальных оценок эффективности деятельности профессиональных объединений педагогов как субъектов развития образовательного учреждения // Прикладная психология и психоанализ. – 2006. – № 4. – С. 30–31.
5. Панова Л. В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук. – Sterlitaamak, 2005. – С. 82–86.
6. Рахимбаева И. Э. Психолого-педагогические основы управления качеством художественного образования // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 6(43). – С. 159–161.
7. Сазонова О. С. Рефлексивные умения учителей // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 4. – С. 68–71.
8. Синельников С. А. Формирование рефлексивных умений на этапе вузовского обучения в педагогическом взаимодействии «преподаватель-студент» : автореф. дис ... канд. пед. наук. – Тверь, 2012. – 25 с.
9. Шилова М. И. Учителю о воспитанности школьников. – М. : Педагогика, 1992. – С. 12.
10. Шорина А. В. Проблема формирования рефлексивных умений студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] // Наукоедение. – 2015. – Т. 7, № 3. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/186PVN315.pdf>.
11. Шорина А. В. Развитие рефлексивной компетенции у будущих бакалавров психологии // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1138–1141.

Шорина Анна Викторовна, ст. преподаватель кафедры управления персоналом и психологии, Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова»: Россия, 410003, г. Саратов, ул. Радищева, 89.

*Тел.: (845-2) 21-17-55
E-mail: ms.shorina@list.ru*

CRITERIA FOR THE REFLEXIVE SKILLS FORMEDNESS IN FUTURE BACHELORS IN PSYCHOLOGY

Shorina Anna Viktorovna, senior lecturer of Personnel Management and Psychology Department, Saratov branch of Plekhanov Russian University of Economics. Russia.

Keywords: *reflexive skills, criteria, indicators, levels.*

The article presents the results of a theoretical analysis of literature dealing with the study of the problem of the reflexive skills formedness. During the analysis of the problem the author has found that in the majority of scientific research on the problem only individual aspects of substantiation of the criteria and assessment of the reflexive skills formation efficiency are studied, for example, informative material of different disciplines in the forma-

tion of reflexive skills and levels of the educational program in the course of development, which investigates the formation of reflexive skills. The results of the research dealing with the problem of developing a diagnostic tool for forming reflexive skills are summarized. The essence of the terms “criterion” and “indicator” has been clarified. The criteria (cognitive, activity and value) and indicators are substantiated and disclosed, and the levels (low, medium, high, creative) of the reflexive skills of future bachelors in psychology are characterized.

ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. И. НАЗАРОВА, А. С. СЕРЕГИН

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева»,
г. Москва

Аннотация. Авторы рассматривают процесс трансформации образовательной парадигмы в системе профессионального образования в последние десятилетия; анализируют сущность когнитивной, технократической, гуманистической образовательных парадигм; показывают возможности их сочетания в рамках полипарадигмального подхода к обоснованию теории и практики профессионального образования; раскрывают целесообразность применения в рамках полипарадигмального подхода идей системного, синергетического, личностно ориентированного, компетентностного, проектно-целевого подходов.

Ключевые слова: образовательная парадигма, технократическая образовательная парадигма, гуманистическая образовательная парадигма, полипарадигмальный подход, профессиональное образование.

В современных условиях, когда система образования претерпевает множество изменений, модернизаций, реформ, необходимых для удовлетворения требований стремительно меняющегося мира, когда теория и практика педагогических процессов непрерывно обновляются, вопрос о главенствующей образовательной парадигме в целом и выборе методологических подходов к исследованию педагогических систем в частности остается весьма актуальным. Особенно это важно для инженерно-технического образования, которое в настоящее время выходит на передний план мирового образовательного пространства [8, с. 23].

Понятие «парадигма» имеет непосредственное отношение к методологии науки. Философский энциклопедический словарь предстает

парадигму (греч. *paradigma* – «пример», «образец») в двух значениях:

- 1) понятие, используемое в античной и средневековой философии для характеристики взаимоотношений духовного и реального мира;
- 2) теория (или модель постановки проблем), принятая в качестве образца решения исследовательских задач [11].

До сравнительно недавних пор, в условиях индустриального общества, система профессионального образования ориентировалась на так называемую знаниево-навыковую, или когнитивную, парадигму, опирающуюся на формальное усвоение студентами знаний, умений, навыков (ЗУН), что, как правило, не обеспечивало эффективного решения выпускниками профессиональных и жизненных задач. Широкое распространение

компетентностного подхода в современном профессиональном образовании не отрицает классической триады «знания, умения, навыки», истоки которой уходят корнями в глубокое прошлое, в доиндустриальное общество (в пример часто приводят высказывание Конфуция: «Я слышу и забываю, я вижу и запоминаю, я делаю и понимаю»; Я. А. Коменский также особое внимание уделял единству теории и практики; аналогичной точки зрения придерживался и Дж. Дьюи, обосновывая в своих трудах основную идею “learning by doing” и т. д.).

Однако в современном профессиональном образовании формирования одних только ЗУН явно недостаточно. В постиндустриальном обществе производство все в большей мере требует высоких наукоемких технологий, для разработки и обслуживания которых необходимы высококвалифицированные специалисты. Как отмечал А. М. Новиков, «если прежде основную роль играли природные ресурсы страны, давая тем или иным странам сравнительные преимущества в системе мирохозяйственных связей, то ныне на первый план выдвинулся уровень развития людских ресурсов – знание, творчество, мастерство, умение в широком смысле слова» [7, с. 25]. Логично предположить, что в ближайшем будущем в информационном обществе конкурентоспособными будут страны, которые станут преумножать именно эти ресурсы.

По мере развития новых технологий и создания наукоемких производств меняется структура рабочей силы в сторону роста доли работников умственного труда и снижения доли работников физического труда. В экономически развитых странах отмеча-

ется тенденция к увеличению числа работников, имеющих высшее образование, – этого требует современное высокотехнологичное производство.

Переход к постиндустриальному обществу стал причиной развития технократической образовательной парадигмы, которую можно рассматривать как логическое продолжение когнитивной парадигмы. Во главу угла ставится специалист как носитель необходимых для общества в целом и отдельного работодателя в частности профессиональных компетенций. Компетентностный подход по своей сути выражает в первую очередь ценности технократической парадигмы и в меньшей степени – гуманистической.

Гуманистическая образовательная парадигма ориентирована на творческий, конструктивный, субъект-субъектный характер взаимодействия педагога и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса. Основным методологическим подходом, выражающим идеи гуманистической парадигмы, является личностно ориентированный, предполагающий персонификацию обучения, учет индивидуально-психологических особенностей обучающихся, создание условий для развития и саморазвития своих способностей и в целом для самореализации личности в ее профессиональной деятельности. Функции преподавателя все в меньшей мере имеют трансляционный характер и в большей – фасилитационный, консультативный.

На первый взгляд технократическая и гуманистическая образовательные парадигмы выражают диаметрально противоположные ценности (первая ориентирована на запросы

работодателя, на формирование прагматически значимых компетенций, вторая – на интересы личности, ее самоопределение, выбор собственной траектории развития), однако более глубокий анализ показывает не просто возможность их разумного сочетания, но и необходимость интеграции, что имеет особое значение для системы профессионального образования. Следует заметить, что интеграция становится веянием времени, охватывая все больше сфер жизни общества, например образование, науку, производство, бизнес и др. [9].

В современной педагогической науке представлены различные варианты сопряжения технократической и гуманистической образовательных парадигм, но наиболее обоснованной представляется разработанная А. А. Вербицким теория контекстного обучения, то есть обучения в контексте будущей профессиональной деятельности. Согласно этой теории, «усвоение содержания обучения осуществляется не путем простой передачи студенту информации, а в процессе его собственной, внутренне мотивированной активности, направленной на предметы и явления окружающего мира» [1, с. 125].

Специфической особенностью контекстного обучения выступает профессионально-деятельностная направленность образовательного процесса на максимальное приближение учебной деятельности к профессиональной: содержание обучения четко ориентировано на конкретные прикладные задачи профессиональной подготовки выпускника с учетом его познавательных особенностей, мотивов, склонностей и других личностных качеств; в целом образователь-

ный процесс приобретает интегративный характер путем реализации связей между различными дисциплинами, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой студентов; целенаправленно развиваются творческие способности, самостоятельность, профессионально-ценностные ориентации будущего специалиста, мотивы профессионально-личностного роста [4, 5].

В любой образовательной парадигме отражаются потребности общества, личности, государства, предлагается модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, содержании, образовательных технологиях, функциях образовательных организаций, способах взаимодействия основных субъектов образования. Учитывая все усложняющуюся реальность современного постиндустриального общества, необходимо таким образом трансформировать систему профессионального образования, чтобы она, вопреки своей традиционной инерционности и определенному консерватизму, могла удовлетворять запросам как общества в целом, так и каждой личности в частности в условиях стремительно изменяющихся научно-технической, социально-экономической, культурной и других социальных сфер.

В связи с этим представляется целесообразным применение полипарадигмального подхода, направленного на формирование у общества «отношения к проектированию образования как стратегически значимого института успешной личностной и профессиональной социализации, обеспечивающего рост социально-экономических ресурсов государства

и приводящего через накопление человеческого капитала к росту государственного капитала» [10, с. 36]. В качестве образовательной стратегии рассматриваются ориентация на интересы личности, развитие ее профессиональной компетентности, интеллекта, креативности и общей культуры.

В рамках полипарадигмального подхода могут найти применение основные идеи системного, синергетического, личностно ориентированного, компетентностного, проектно-целевого и других подходов [2, 3, 6].

Системный подход, применяемый при исследовании сложных объектов, занимает ключевые позиции в педагогической науке. С его помощью выявляются взаимосвязи между компонентами системы для повышения их эффективности. Системный подход основывается на принципах целостности, структурности, иерархичности, историзма.

Во многих исследованиях системный подход интегрируют с синергетическим, рассматривающим принципы и закономерности самоорганизации педагогических систем. К основным принципам педагогической синергетики относят открытость, нелинейность и неравновесность.

Личностно ориентированный подход в образовании декларирует признание уникальности, самоценности, индивидуальности, самобытности каждого обучающегося, обладающего неповторимым субъектным опытом.

В связи с тем что в дидактике профессионального образования прочно закрепилось рассмотрение результатов образовательной деятельности через компетенции, при разработ-

ке педагогических систем необходимо учитывать требования компетентностного подхода. Он послужил методологической основой разработки Федеральных государственных образовательных стандартов поколения три плюс, ориентированных на удовлетворение потребности государства и общества в высококвалифицированных, компетентных, социально мобильных, креативных кадрах, способных самостоятельно решать задачи профессионального и личностного развития, планировать свою образовательную траекторию в системе непрерывного профессионального образования.

Компетентностно-ориентированное обучение предполагает, что познавательная деятельность строится по схеме разрешения реальных производственных проблем. Преподаватель ставит перед обучающимися стратегические задачи, указывает начальные точки поиска необходимой информации, тем самым развивая самостоятельность и творческие способности студентов. В лабораторных опытах, на практических занятиях, во время производственной практики студентам предоставляется возможность самостоятельно проводить исследования. Обучающиеся сталкиваются в производственном обучении с новыми, непознанными явлениями, представлениями, идеями, подвергают сомнению принятые представления, идеи, правила.

Важной составляющей полипарадигмального подхода становится проектно-целевой подход, предполагающий рассмотрение целей, содержания, технологий образования как проекта инновационной деятельности на интегративной основе [6, с. 105].

Реализация такого подхода в системе профессионального образования способствует повышению ее гибкости, адаптивности, развивает различные формы социального партнерства образовательных организаций с научными учреждениями, предприятиями, бизнес-структурами, повышает конкурентоспособность образовательных организаций.

Таким образом, реализация полипарадигмального подхода при разработке педагогических систем в профессиональном образовании создает возможности для удовлетворения требований современного общества к подготовке специалистов качественно нового типа: высококвалифицированных, компетентных, конкурентоспособных, культурных, инициативных, креативных, предприимчивых, коммуникабельных, способных и готовых качественно выполнять свои профессиональные функции, социально мобильных, легко адаптирующихся к изменениям и быстро осваивающих новую технику и технологии современного наукоемкого производства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции : монография. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
2. Корчагин В. Н. Системно-синергетический подход к исследованию проблемы непрерывного образования в вузе // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 11. – С. 55–65.
3. Кубрушко П. Ф., Назарова Л. И. Общие вопросы создания инновационной образовательной среды в инженерном вузе на основе синергетического подхода // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2009. – № 5. – С. 48–49.
4. Кубрушко П. Ф., Назарова Л. И. Совершенствование инновационной педагогической деятельности преподавателей технических вузов // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2013. – № 4. – С. 79–82.
5. Лопанова Е. Н., Назарова Л. И. Моделирование учебно-профессиональной деятельности студентов политехнического колледжа // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2009. – № 6. – С. 47–51.
6. Мухаметзянова Г. Проектно-целевой подход – императив формирования профессиональной компетентности // Высшее образование в России. – 2008. – № 8. – С. 104–110.
7. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.
8. Приходько В., Сазонова З., Четкина Н. «Инь» и «Ян» инженерного творчества // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 21–27.
9. Сазонова З. С. Интеграция образования, науки и производства как методологическое основание подготовки современного инженера : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2008. – 38 с.

-
-
10. Старикова О. Г. Полипарадигмальный подход как методологическая основа стратегического развития российского высшего образования // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – 2010. – № 2(12). – С. 34–39.
11. Философский энциклопедический словарь / сост. Е. Ф. Губский. – М.: Инфра-М, 2011. – 570 с.

Назарова Людмила Ивановна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального

образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева»: Россия, 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49.

Серегин Александр Сергеевич, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева»: Россия, 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49.

Тел.: (499) 976-34-90

E-mail: nazarova@inbox.ru

APPLYING THE POLYPARADIGMATIC APPROACH TO THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

Nazarova Lyudmila Ivanovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Prof. of Pedagogy and Psychology of Professional Education Department, Russian Timiryazev State Agrarian University. Russia.

Seregin Aleksandr Sergeevich, post-graduate student of Pedagogy and Psychology of Professional Education Department, Russian Timiryazev State Agrarian University. Russia.

Keywords: *educational paradigm, technocratic educational paradigm, humanistic educational paradigm, polyparadigmatic approach, vocational education.*

The authors consider the process of transforming the educational paradigm in the system of vocational education in recent decades; analyze the essence of cognitive, technocratic, humanistic educational paradigms; show the possibilities of their combination in the framework of the polyparadigmatic approach to the justification of the theory and practice of vocational education; disclose the expediency of using the ideas of a systemic, synergetic, personally oriented, competence, project-target approaches in the framework of the polyparadigmatic approach.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Г. В. АРТАЕВА, И. В. КЮНКРИКОВА

*ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова»,
г. Элиста, Республика Калмыкия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки бакалавров, будущих педагогов к профессиональной деятельности в контексте этнокультурного образования в условиях вуза. Концептуальные положения Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) ориентированы на формирование у студентов готовности осуществлять педагогическую, исследовательскую и культурно-просветительскую виды деятельности. В соответствии с требованиями стандарта к результатам освоения программы уровень сформированности профессиональных компетенций бакалавров определяется готовностью и способностью проявлять конкретные действия в конкретных видах деятельности. Сегодня современная система высшего образования предполагает такое построение образовательного процесса, которое учитывало бы этническую принадлежность и одновременно ориентировало на общечеловеческие ценности. Отправной точкой в данном процессе являются общекультурные и этнокультурные ценности человечества в их многообразии и единстве, которые способствуют формированию человека культуры, личности, способной к этническому самоопределению и обладающей качествами гражданина России.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическая деятельность, исследовательская деятельность, культурно-просветительская деятельность, этнокультурное образование.

При разработке и реализации программы бакалавриата вуз ориентируется на определенные виды профессиональной деятельности, к которым готовится выпускник, исходя из потребностей общества, рынка труда и сфер жизнедеятельности государства. Социально-экономическое развитие регионов обусловило необходимость в подготовке кадров с учетом их востребованности в современных условиях. В связи с этим одним из направлений, реализуемых в Калмыцком государственном университете, является педагогическое образование, которое ориентировано на подготовку педагогов для общеобразовательных учреждений республики. В процессе

освоения основной профессиональной образовательной программы по направлению «Педагогическое образование» студенты овладевают такими видами деятельности, как педагогическая, исследовательская, культурно-просветительская.

В соответствии с требованиями ФГОС ВО выпускник, освоивший программу бакалавриата, в соответствии с видами деятельности должен быть готов решать профессиональные задачи, а именно использовать технологии, соответствующие возрастным особенностям обучающихся и отражающие специфику предметной области, осуществлять взаимодействие с общественными и образовательными

ми организациями, детскими коллективами для решения задач профессиональной деятельности, использовать методы научного исследования, изучать потребности детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности, уметь организовать культурное пространство в условиях образовательного учреждения и т. д. [6].

Для подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование» в Калмыцком государственном университете имеется необходимая материально-техническая и учебно-методическая база, обеспечивающая проведение всех видов дисциплинарной подготовки обучающихся, предусмотренных учебным планом. Для каждого студента обеспечен доступ к библиотечным фондам университета и российских научных электронных библиотек, которые включают новейшие монографии, ведущие отечественные и зарубежные журналы, необходимый аудиторный фонд, оснащенный специальным оборудованием, лабораторией, что позволяет в полной мере изучать профильные дисциплины.

Сегодня современная система высшего образования предполагает такое построение образовательного процесса, которое учитывало бы этническую принадлежность и одновременно ориентировало на общечеловеческие ценности. Отправной точкой в данном процессе являются общекультурные и этнокультурные ценности человечества в их многообразии и единстве.

«Сфера образования призвана создавать условия для формирования общенационального сознания, духовной, языковой и культурной интеграции народов России» [3, с. 3].

По нашему мнению, немаловажная роль в решении проблемы подготовки современных педагогов отведена и реализации этнокультурного образования, что находит свое отражение в вариативной части учебного плана, включающего такие дисциплины, как «Этнопедагогика», «Формирование этнокультурной личности», «Декоративно-прикладное творчество народов Калмыкии» и др. Изучение данных дисциплин основывается на особенностях национального мировосприятия, поскольку его основной функцией является воспроизводство человека определенной культуры. Являясь связующим звеном между прошлым и будущим, этнокультурное образование способствует формированию духовно-нравственной личности, человека культуры, а также толерантной личности, способной к этническому самоопределению и обладающей качествами гражданина России.

Этнокультурное образование как составляющая образования личности в целом носит социальный характер. Изучение культурного развития этноса, потребность в развитии культурных ценностей способствуют приобретению опыта сотрудничества на основе построения гармоничных отношений в поликультурной среде. Обогащение этнокультурных знаний развивает чувство принадлежности к истории и культуре своего народа, способствует восприятию и принятию целостности и единства всех народов РФ.

Каждый этнос многонационального российского народа имеет специфические особенности, которые трансформируются в традиции, обычаи, культуру и передаются из поколения

в поколение в процессе воспитания. Современное состояние образования, по нашему мнению, подтверждает мысль о том, что только при условии наличия и реализации этнокультурных знаний можно понимать и уважать культуру других народов.

Решение данного вопроса может быть основано на различных концептуальных положениях, изложенных в исследованиях ученых (Г. Н. Волков, О. Д. Мукаева, А. Б. Панькин и др.).

По мнению академика РАО Г. Н. Волкова, этнокультурное образование является одним из механизмов функционирования «открытой системы интеграции обучения и воспитания» на основе взаимодействия народных, национальных и этнических культур с современными воспитательными системами, создающих единое образовательное пространство [2, с. 19].

В работах О. Д. Мукаевой выделены положения, на основе которых предполагается организация деятельности образовательных учреждений с учетом региональных особенностей. Первое положение, по ее мнению, основано на приоритетности родного языка на всех ступенях образования. Следующее предполагает наличие учебно-методической, материально-технической обеспеченности в соответствии с современными требованиями. Третье положение учитывает педагогическую культуру каждого из народов, его духовный опыт. Четвертое положение связано с содержательным наполнением материала с учетом этноспецифики. Еще одним важным принципом является принцип погружения в этносреду (участие в конкурсах, мероприятиях регионального, межрегионального и меж-

дународного уровня). Завершающим в этой последовательности является принцип научной основы этнопедагогических исследований, который ориентирован на разработку научных положений в условиях университета [4, с. 48].

Концепция этнокультурного развития системы образования, предложенная А. Б. Панькиным, построена на следующих положениях: первое связано с функционированием единой этнической картины мира, в качестве механизмов которой выступают этнические константы (центральные культурные темы), являющиеся показателями этнического самосознания и определяющие уровень владения культурным наследием своего народа; второе предполагает разработку содержания регионального образования с учетом расширения и углубления на каждой последующей ступени обучения, в том числе высшего образования [5, с. 9].

В соответствии с требованиями ФГОС ВО к результатам освоения программы уровень сформированности профессиональных компетенций бакалавров определяется готовностью и способностью проявлять конкретные действия в конкретных видах деятельности. По мнению В. В. Серикова, именно компетентностный подход ориентирован на освоение опыта решения жизненных проблем и предполагает выполнение ключевых (то есть относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей [1, с. 10].

Подготовка к реализации педагогической деятельности в условиях региона осуществляется также в процессе изучения дисциплин этнокультурной направленности, где будущие

педагоги знакомятся с различными аспектами культуры калмыцкого народа, а также с культурным разнообразием представителей других народов. Изучая народное декоративно-прикладное искусство, студенты узнают художественные и технологические особенности обработки войлока, ткани, дерева, кожи, металла, осваивают традиционные технологии и, что, на наш взгляд, особенно важно, ищут новые пути развития национального искусства.

Так, к примеру технология художественной росписи ткани в сочетании с традиционными видами вышивки дает интересные с художественной точки зрения результаты. Студенты, проектируя и выполняя в материале различные интерьерные аксессуары, декорируя современную одежду национальными орнаментами, предлагают различные варианты трансформации художественных традиций с учетом современных требований эстетики и дизайна.

На практических занятиях в процессе освоения традиционных и современных технологий художественной обработки различных материалов у студентов формируются профессиональные художественные и технологические знания и умения, необходимые будущим педагогам.

Курсовые и выпускные квалификационные работы являются одним из показателей готовности бакалавров педагогического образования к осуществлению профессиональной деятельности. В работах исследуются проблемы, связанные с поиском эффективных путей реализации этнокультурного образования.

В процессе взаимодействия с общественными и образовательными

организациями для решения задач культурно-просветительской деятельности студенты дают мастер-классы по декоративно-прикладному творчеству в различных образовательных учреждениях республики, а также участвуют в методических семинарах и научно-практических конференциях различного уровня. Сотрудничество с учеными и учителями-практиками обогащает педагогический опыт студентов, так как в процессе общения вырабатываются рекомендации по внедрению результатов в практику организации профессиональной деятельности, что способствует повышению культурного развития и уровня педагогического мастерства.

В процессе осуществления исследовательской деятельности студенты участвуют в разработке и реализации внутривузовских грантов, основными задачами которых являются восстановление и развитие национальной самобытности Республики Калмыкия, популяризация культурного потенциала региона и традиций народных художественных промыслов.

Мероприятия, проводимые в рамках проектов, дают возможность для взаимодействия различных социальных групп населения: народных мастеров, профессиональных художников, предпринимателей, студенческой молодежи, людей с ограниченными возможностями, а также всех интересующихся народной культурой.

Результаты образовательной деятельности в области приобщения студентов к организации этнокультурного пространства оформлены в образовательные программы, учебно-методические комплексы, учебные пособия, практикумы: «Декоративно-прикладное творчество народов Кал-

мыкии», «Этнопедагогические традиции в современном образовательном пространстве» и др. Содержательная часть данных учебных пособий отражает современные требования стандарта, а также потребности региона.

Таким образом, изучение вопросов, связанных с включением этнокультурного материала в содержание подготовки будущих учителей, представляет теоретический и практический интерес, поскольку этнокультурное образование вносит определенный вклад в формирование культурного потенциала личности. Эффективность подготовки студентов к осуществлению видов профессиональной деятельности в значительной степени зависит от реализации этнокультурного образования, являющегося важной составляющей в процессе подготовки бакалавров к профессиональной деятельности, направленной на решение образовательных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогизация целостного учебно-воспитательного процесса. – М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2001. – 160 с.
3. Дякиева Б. Б. Развитие национально-регионального образования Республики Калмыкия (организационно-управленческие) аспекты. – Элиста : Изд-во КГУ, 2005. – 245 с.
4. Мукаева О. Д. Этнопедагогика калмыков: история, современность : в 2 ч. Ч. 1. – Элиста : Джангар, 2000. – 256 с.
5. Паныкин А. Б. Концепция этнокультурного развития системы образования Республики Калмыкия. – Элиста : Изд-во Калмыцкого ун-та, 2016. – 16 с.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf>.

Артаева Гильяна Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова»: Россия, 358009, Республика Калмыкия, г. Элиста, ул. Пушкина, 11.

Кюнкрикова Ирина Валериевна, канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет им. Б. Б. Городовикова»: Россия, 358009, Республика Калмыкия, г. Элиста, ул. Пушкина, 11.

Тел.: (847-22) 4-10-05

E-mail: lenusya892007@yandex.ru

ETHNOCULTURAL ASPECT OF TRAINING BACHELORS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

Artaeva Gilyana Vladimirovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Vocational Education Technology and Management Department, Kalmyk State University. Russia.

Kyunkrikova Irina Valerievna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Pedagogy Department, Kalmyk State University. Russia.

Keywords: professional training, pedagogic activity, research activity, cultural and educational activity, ethno-cultural education.

The paper considers the problem of training bachelors, future teachers for professional activities in the context of ethnocultural educa-

tion in the conditions of a university. The conceptual provisions of the Federal State Educational Standard of Higher Education (FSES HE) are targeted at the formation of students' readiness to carry out pedagogical, research and cultural and educational activities. In accordance with the requirements of the standard to the results of mastering the program the level of the professional competencies of bachelors formedness is determined by the willingness and ability to show certain actions in specific types of activity. Today,

the modern system of higher education supposes the construction of an educational process that takes into account ethnicity and simultaneously focuses on universal human values. The starting point in this process is the common cultural and ethno-cultural values of the mankind in their diversity and unity that contribute to the formation of a person of culture, a personality capable of ethnic self-determination and possessing the qualities of a Russian citizen.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

А. Е. АСТАФЬЕВА

*ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский
технологический университет»,
г. Казань, Республика Татарстан*

Аннотация. В статье показана необходимость подготовки управленческого персонала, сочетающего профессиональные знания с практико-ориентированной языковой компетенцией. Представлена необходимость преподавания делового английского языка в дисциплинарной взаимосвязи со специальными предметами подготовки студентов направления «Менеджмент». Охарактеризована необходимость применения методов интерактивного обучения для развития теоретико-практической, организационно-коммуникативной и самообразовательной компетентности студентов-менеджеров для улучшения межличностного и межкультурного англоязычного общения в контексте международного сотрудничества. Предложены концепция и методика проведения деловой игры, направленной на совершенствование языковой подготовки студентов направления «Менеджмент» в сочетании с закреплением и развитием профессиональных управленческих компетенций. Деловая игра включает оценку существующего бизнес-профиля инновационной компании, проведение анализа сильных и слабых сторон предприятия, возможностей и угроз внешней среды и выработку направлений развития организации с представлением ряда отчетных презентаций на английском языке.

Ключевые слова: деловой английский язык, коммуникации, интерактивное обучение, студенты-менеджеры, междисциплинарная взаимосвязь, деловая игра, малое предприятие, бизнес-профиль.

В процессе интеграции России в международное образовательное пространство происходит стремительное внедрение компетентного подхода к обучению как основы формирования профиля выпускника с учетом требований рынка труда и запросов вероятных работодателей. Одновременно продолжается рост числа совместных предприятий, представительств иностранных компаний и экспортно ориентированных организаций на территории России.

Следовательно, потенциальный работодатель заинтересован в результативном управленческом персонале, не только обладающем

базовыми знаниями делового английского языка, но и способном использовать язык в межличностном профессиональном общении, при анализе специальной информации, принятии и презентации решений в сфере бизнеса. Соответственно, в ходе преподавания английского языка студентам различных профилей направления «Менеджмент» необходимо развивать коммуникативные иноязычные способности через применение интерактивных методов обучения. Действительно, данные методы приобретают все большую популярность, активно развиваются и основаны на установлении широкого

взаимодействия студентов не только с преподавателем, но и друг с другом. Интерактивное обучение подразумевает даже превалирование активности и самостоятельной работы студентов в ходе профессионально-ориентированной языковой подготовки, главной отличительной чертой которой является способность усваивать и утверждать на практике управленческие инновации [3, с. 303].

В наших ранних работах показаны особенности, достоинства и недостатки учебников английского языка российских и зарубежных авторов [1, с. 301]. Однако технологии интерактивного обучения в основном развиваются, базируясь на аутентичных обучающих материалах, заимствованных примерах их внедрения ведущими иностранными образовательными учреждениями.

Интерактивные технологии включают методы проблемного изложения, проектов, анализа ситуаций, мозгового штурма, критического мышления, деловых игр и другие и способствуют формированию лингвокультурологической компетентности студентов-менеджеров, включающей теоретико-практическую, организационно-коммуникативную и самообразовательную составляющие и лежащей в основе совершенствования межличностного и межкультурного англоязычного общения в контексте международного сотрудничества [2, с. 38].

Предлагается в рамках преподавания делового английского языка развивать и усиливать междисциплинарную взаимосвязь с предметами подготовки управленческих специальностей, такими как экономика, менеджмент, маркетинг, что приведет к развитию практико-ориентирован-

ной коммуникативной компетенции выпускника за счет использования интерактивных методов обучения. Интерактивность в преподавании делового английского языка позволяет моделировать реальные ситуации из деятельности конкретных организаций для налаживания процесса коммуникации обучаемых на иностранном языке.

Методом интерактивного обучения иностранному языку студентов-менеджеров выбрана деловая игра «Совершенствование бизнес-профиля организации». Участие в ней развивает творческие, профессиональные и языковые навыки студентов, но требует от них обширной самостоятельной работы, а от преподавателя – специфических методических навыков.

Цель деловой игры – повышение практико-ориентированной языковой подготовки студентов направления «Менеджмент» в сочетании с закреплением и развитием профессиональных управленческих компетенций. Аудиторное общение во время представления этапов деловой игры включает языковые дискуссии, споры, описания, аргументацию, убеждение и сравнение при соблюдении правил англоязычного делового общения.

Для проведения деловой игры группа студентов делится на команды по 4 человека, каждая из которых выбирает для анализа одно предприятие из инновационного пояса малых компаний, созданных при ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет».

Описание бизнес-профилей малых компаний размещается в различных интернет-источниках, про-

фессиональных справочниках, презентационных материалах отраслевых выставок и ярмарок, требует англоязычного представления и способствует повышению узнаваемости компаний, налаживанию деловых контактов, расширению партнерских взаимоотношений, в том числе с потенциальными инвесторами, в частности иностранными.

При этом малые компании, созданные при вузах, обычно обладают прогрессивной научной идеей продукта либо технологии, но имеют недостаточно средств для содержания профессионального управленческого аппарата и переводчиков в сфере профессиональной коммуникации.

Деловая игра проводится в течение 5 недель. На первой неделе студенты получают от компаний данные по таким разделам, как общий менеджмент, финансы, производство, кадры, маркетинг, сбыт продукции и т. д., и систематизируют полученную информацию в рамках часов, выделяемых на самостоятельную работу. На второй неделе на основе полученных данных создается презентация на английском языке для выступления перед другими командами внутри группы на занятиях по деловому иностранному языку и проводится межкомандная дискуссия по обсуждению текущего положения малых компаний на рынке.

На третьей неделе в рамках часов самостоятельной работы студентов команды презентуют доклады по отдельным аспектам деятельности организации в присутствии руководителей инновационной компании. Со студентами-менеджерами обсуждаются сильные и слабые стороны организации, возможности для развития пред-

приятия и угрозы со стороны внешней среды. Для оценки влияния последней студенты совместно с руководителями компаний определяют круг существующих и потенциальных конкурентов и изучают их деятельность кабинетными методами (анализ вторичной, ранее известной информации о компании), методами наблюдения, опроса и интервью (сбор и анализ первичной информации при доступности компании для исследования).

На четвертой неделе по результатам анализа положения компании на рынке обучающиеся составляют на английском языке и презентуют в группе таблицу результатов SWOT-анализа компаний (Strengths – силы, Weaknesses – слабости, Opportunities – возможности, Threats – угрозы) и в командной работе на английском языке подробно планируют направления дальнейшего развития инновационного предприятия.

На пятой неделе преподаватель английского языка совместно с руководителем малого предприятия проводит окончательный прием презентационных материалов на русском и английском языках по совершенствованию бизнес-профиля организации.

Оценивание результатов деловой игры производится не только в части знания делового английского языка в рамках изучаемой студентами-менеджерами бизнес-терминологии, но и в части применения коммуникационных навыков, умения логично формулировать и излагать накопленных в результате исследования материал о компании, способности вести дискуссию, аргументированно отстаивать свою позицию при обосновании предлагаемых путей развития компании.

В процессе организации деловой игры, в отличие от традиционных форм языковой подготовки, инициатива студентов выходит на передний план, а задача преподавателя заключается в организации индивидуальной и командной работы обучаемых.

Таким образом, применение в ходе языковой подготовки студентов-менеджеров профессионально ориентированных деловых игр позволяет связать теоретические управленческие знания и практические исследования со знанием и совершенствованием делового английского языка. Разработанная технология проведения деловой игры развивает аналитические способности и критическое мышление студентов-менеджеров, помогает проиллюстрировать и аргументированно защитить результаты принятых ими управленческих решений, повышает мотивацию студентов к освоению специальной профессиональной иноязычной терминологии, развивает практику устной англоязычной речи и технику коммуникации.

1. Астафьева А. Е. Сравнительный анализ зарубежных и отечественных учебников английского языка технического профиля // Вестник Казанского государственного технического университета им. А. Н. Туполева. – 2012. – № 4-1. – С. 301–303.
2. Зорина Е. Е. Формирование лингвокультурологической компетентности студентов-менеджеров // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 38–43.
3. Хайруллина А. М. Самообразовательная деятельность студентов как условие конкурентоспособности в современном обществе // Научное обозрение. – 2015. – № 1. – С. 303–304.

Астафьева Аделина Еркиновна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»: Россия, 420015, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Карла Маркса, 68.

Тел.: (843) 238-56-94

E-mail: adastafeva@gmail.com

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ENGLISH-SPEAKING COMMUNICATION BY MEANS OF A BUSINESS GAME

Astaf'eva Adelina Erkinovna, Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Foreign Languages in Professional Communication Department, Kazan National Research Technological University. Russia.

Keywords: *business English, communication, interactive training, student managers, interdisciplinary relationship, business game, small enterprise, business profile.*

The paper indicated the need in management personnel training that combines professional knowledge with practice-oriented language training. The need to teach business English in a disciplinary relationship with special subjects for training the students of "Management" specialty is presented. The necessity of applying methods of interactive training for the development of the theoretical, practical, organizational, communicative and self-educational competences of student managers to improve interpersonal

and inter-cultural English-speaking communication in the context of international cooperation is described. The author suggests a conception and methodology of conducting a business game aimed at improving the language training of students in “Management” specialty in combination with the consolidation and development of professional managerial competencies. The business

game includes an assessment of existing business profile of an innovative company, analysis of strengths and weaknesses of the enterprise, opportunities and threats from the environment, as well as elaborating the development lines for the organization including the number of reporting presentations in English.

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Е. В. ГРИБКОВА

*ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет –
МСХА им. К. А. Тимирязева»,
г. Москва*

Аннотация. В современном образовательном процессе нет проблемы более важной и одновременно более сложной, чем организация самостоятельной работы студентов. На сегодня доля самостоятельной работы в учебном процессе увеличивается и становится определяющей частью образования, соответственно, ее организация в вузе требует корректировки, модификации и новых педагогических решений. Важная роль в организации самостоятельной работы студентов отводится преподавателю, который должен взаимодействовать со студентом как с личностью, учитывать его сильные и слабые стороны и индивидуальные способности. В данной статье представлен теоретический анализ педагогической литературы, по результатам этого анализа выявлены основные подходы к изучению проблемы организации самостоятельной работы студентов в вузе, отображены цель и основные условия реализации данной задачи.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, виды самостоятельной работы, подходы к организации самостоятельной работы студентов.

В современных условиях значительно возросла роль самостоятельной работы студентов в учебном процессе. В связи с этим становятся все актуальнее вопросы ее рациональной организации для обеспечения высокого качества формирования компетенций выпускников вузов.

Теоретический анализ педагогической литературы показал наличие постоянного интереса к феномену самостоятельной работы в педагогике во все времена. По словам С. М. Абрамова, в истории образования имеются данные о появлении образовательной самостоятельности (концепция «врожденных идей» Платона, Я. А. Коменского и Дж. Локка), об условиях развития ее (социально-экономических, усиливающих необходимость в самостоятельных людях, наделенных активностью,

предприимчивостью, инициативностью и способностью к мобилизации), об этапах становления [1]. Упоминания о необходимости развития самостоятельности обучающихся содержатся в работах Я. А. Коменского, педагогических сочинениях А. Дистервега, К. Д. Ушинского, П. Ф. Каптерева и др.

Самостоятельность – важнейшее качество личности. А. Дистервег справедливо говорил: «Ум наполнить ничем нельзя. Он должен самостоятельно все охватить и переработать» [2, с. 119]. По словам Я. А. Коменского, «природное начало в человеке обладает самостоятельной и самодвижущей силой» [3, с. 43]. Воспитание самостоятельности, как считал К. Д. Ушинский, начинается с приучения к созерцанию и наблюдению, поскольку только наблюдение

дает возможность самостоятельно думать, затем выражать мысли в словах, «самостоятельные мысли происходят только из самостоятельно приобретенных знаний». И именно поэтому Ушинский утверждал, что самостоятельная работа является «прочным фундаментом учения» [8].

Начиная с XIX в. проблему организации самостоятельной работы рассматривали В. К. Буряк, Е. Я. Голант, Н. Г. Дайри, Б. П. Есипов, Р. И. Микельсон, П. И. Пидкасистый, И. Э. Унт и др. В своих трудах эти ученые раскрывают сущность, основные функции и направления совершенствования самостоятельной работы для повышения эффективности образовательного процесса, пути активизации познавательной деятельности обучающихся, рассматривают формы, виды, методы и условия организации самостоятельной работы.

В середине XIX – начале XX в. в педагогической теории и практике возник интерес к организации самостоятельной работы в высшей школе России. В то время преобладал отрыв науки от практики, в университетах царил система зубрежки. Но все-таки дореволюционной высшей школой был приобретен положительный опыт организации самостоятельной работы студентов. Н. И. Пирогов и К. Д. Ушинский ставили на первое место, а лекции предлагали преобразовать в своеобразные дискуссии, на которых преподаватель мог бы в личной беседе со студентами убедиться, как они преуспели в изучении данной дисциплины.

Исследования педагогов и психологов показали, что четко организованная самостоятельная деятельность является главным условием эффек-

тивного процесса обучения и формирования компетенций, развития творческого, инновационного мышления студентов [4, 5, 7, 9].

И хотя проблема организации самостоятельной работы студентов рассматривается довольно давно, стоит отметить, что педагоги-ученые вкладывают в это понятие работы совершенно разное содержание.

Самостоятельная работа рассматривалась как форма организации работы (Б. П. Есипов, Р. Г. Лемберг, Т. И. Шамова и др.), как метод обучения (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер А. В. Усова и др.), как вид учебно-познавательной деятельности (В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Т. И. Ильина и др.), как средство обучения (П. И. Пидкасистый, М. Н. Скаткин и др.), как средство приобретения знаний и вид учебной работы (А. В. Петровский), как основа самообразования (Г. Н. Сериков), как самостоятельный процесс превращения умственных способностей в умения и навыки (Б. Зиммерман, Д. Шунк). Как любые средства, самостоятельная работа без наличия в ней конкретно сформулированной задачи остается нейтральной по отношению к характеру познавательной деятельности обучающегося. Задача, формулируемая в конкретном виде самостоятельной работы, позволяет включать его в управляемую познавательную деятельность и таким образом вызывает у обучающихся умственную активность, которая регулируется осознаваемой ими целью [6].

Мы считаем, что самостоятельную работу правомерно рассматривать как один из видов познавательной деятельности, направленный на

образовательную подготовку студентов в соответствии с поставленной целью.

В числе главных целей самостоятельной работы студентов – умение самостоятельно и осмысленно работать изначально с учебным материалом, а затем с научной литературой; формирование самостоятельности мышления; получение навыков самоорганизации и самовоспитания, с тем чтобы привить умение непрерывно повышать свою квалификацию, соответственно, решить проблему повышения качества образования.

При изучении каждой дисциплины самостоятельная работа студентов представляет собой три взаимосвязанные формы: аудиторная самостоятельная работа; внеаудиторная самостоятельная работа; научно-исследовательская работа (творческая). На успешное выполнение самостоятельной работы влияют следующие условия:

- четкая формулировка целей и познавательных задач;
- владение студентом способами и методами выполнения работы;
- четкое определение объема самостоятельной работы, форм отчетности, сроков ее представления;
- организация консультаций для студентов;
- однозначные критерии оценки, отчетности;
- применение разнообразных видов и форм контроля (контрольные работы, тестирование, решение тематических кроссвордов и т. д.).

По результатам теоретического анализа мы выявили основные подходы к изучению проблемы организации самостоятельной работы, первый из которых – выявление ее сущности,

элементов – предмета и цели деятельности. Второй подход связан с определением основных критериев классификации самостоятельной работы и способов ее организации.

Среди интересных идей совершенствования самостоятельной работы, предлагаемых в современной педагогической литературе, можно также отметить создание систем компетентностно ориентированных задач [10], разработку комплекса методического обеспечения учебного процесса [7], использование учебных деловых игр, информационных технологий, электронной информационно-образовательной среды [4, 9] и даже социальных сетей. Безусловно, все предлагаемые способы имеют место и могут быть использованы в учебном процессе.

Важная роль в организации самостоятельной работы студентов отводится преподавателю, который должен работать с каждым обучающимся как с личностью, учитывать его сильные и слабые стороны и индивидуальные способности. Положительный результат самостоятельной работы возможен в том случае, если она организована как система взаимосвязанных, последовательно и логически вытекающих один из другого и подчиненных общим задачам видов деятельности.

Комплексное изучение проблемы самостоятельной работы студентов требует рассмотрения такого методического аспекта, как выделение различных ее видов. Данный вопрос имеет особое значение, так как преподавателю, организующему и контролирующему самостоятельную работу с помощью заданий, необходимо обеспечить активную познавательную де-

тельность студента, что может быть достигнуто только в том случае, если составленные задания будут характеризоваться разнообразную учебно-познавательной и практической направленностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов С. М. Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения: на примере негосударственного гуманитарного вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003. – 22 с.
2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
3. Коменский Я. А. Педагогическое наследие. – М. : Педагогика, 1989. – 416 с.
4. Кубрушко П. Ф., Созинов С. В. Особенности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения на основе сетевой технологии // Образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 67–72.
5. Кубрушко П. Ф., Назарова Л. И. Формирование инновационного мышления студентов университета // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2012. – № 4-1(55). – С. 25–28.
6. Кубрушко П. Ф., Мелентьева А. И., Назарова Л. И. Формирование профессионально-познавательной активности студентов : науч.-информационный материал. – М. : Изд-во МГАУ, 2010. – 42 с.
7. Третьякова Е. М. Организация самостоятельной работы студентов как формы учебного процесса в вузе // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – № 4(23). – С. 200–203.
8. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
9. Шевчук В. Ф., Герасимова Н. О. Самостоятельная работа студентов в техническом вузе // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2010. – № 3. – С. 38–41.
10. Шингарева М. В. Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации ФГОС ВПО // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2015. – № 4(68). – С. 24–29.

Грибкова Екатерина Владимировна, ассистент кафедры сопротивления материалов и деталей машин, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева»: Россия, 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49.

*Тел.: (499) 976-34-90
E-mail: bev_@inbox.ru*

APPROACHES TO STUDYING THE PROBLEM OF STUDENTS' INDIVIDUAL WORK ORGANIZATION

Gribkova Ekaterina Vladimirovna, assistant lecturer of Strength of Materials and Machine Components Department, Russian Timiryazev State Agrarian University, Russia.

Keywords: students' individual work, types of individual work, approaches to the organization of students' individual work.

In the modern educational process, there is no problem more important and at the same time more complex than organizing students' individual work. To date, the share of individual work in the educational process is increasing and becomes a determinant part of education, thus, its organization in the university involves adjustment, modification and new teaching solutions. An important role in the organization of independent work of students is assigned

to the teacher, who have to work with a student as a personality, taking into account his strengths and weaknesses and individual abilities. This article presents a theoretical analysis of pedagogical literature. Based on the results of this analysis, the main approaches to studying the problem of organization of students' individual work are revealed, the purpose and basic conditions for organizing and implementing effective individual work of students in the university are reflected.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО, ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*А. К. БЕЛОУСОВА, Н. М. ХАЛИМОВА**

*МБУ г. Абакана «Центр психолого-педагогической, медицинской
и социальной помощи»,*

**ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»,
г. Абакан, Республика Хакасия*

Аннотация. В статье рассмотрена возможность внедрения практико-ориентированного программного обеспечения в учебный процесс в рамках интеграции основного общего, дополнительного и профессионального образования. Развитие профессионального образования сегодня должно быть направлено на повышение престижа рабочих профессий путем внедрения лучших практик и профессиональных стандартов. А это требует практико-ориентированной интеграции и сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в самоопределении школьников. Сейчас данное взаимодействие осуществляется с образовательными школами города в контексте интеграции основного общего и дополнительного образования. Оно ограничено только общеобразовательными школами. Необходимо разработать трехстороннее сетевое взаимодействие, включая также и учреждения среднего профессионального образования, которое может стать одним из ведущих направлений формирования образовательного пространства с необходимыми условиями для самореализации и самоопределения учащихся через организацию и проведение профессиональных проб.

Ключевые слова: интеграция, практико-ориентированное программное обеспечение, самоопределение.

Процесс вхождения России в мировое информационное пространство сопровождается определенными изменениями, связанными с внесением корректив в процесс и содержание технологий обучения, способствующих творческому становлению обучаемого в профессии.

В настоящее время рынок труда направлен на коренное изменение требований к уровню и качеству профессиональной подготовки будущих специалистов, которые должны быть высокообразованными, компетентными, способными решать профес-

сиональные задачи в постоянно изменяющихся условиях. Следовательно, развитие профессионального образования должно быть направлено на повышение престижа рабочих профессий путем гармонизации содержания государственных стандартов и использования мировых практик. А это требует практико-ориентированной интеграции и сетевого взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в самоопределении школьников.

Интеграция в переводе с латинского означает «восстановление,

восполнение, уплотнение и сжатие информации путем объединения частей в целое, причем не механическое соединение, а взаимодействие и взаимопроникновение знаний для получения новой целостной системы профессиональных умений и навыков». Интеграция отражает тенденции, характеризующие сегодня все сферы человеческой деятельности [4].

В педагогической науке рассмотрены многие аспекты процесса интеграции в образовании. В работах Ф. Гербарта, П. П. Блонского, К. Д. Ушинского, Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и других изложено понимание процесса интеграции. В научных исследованиях И. Д. Зверева, П. Г. Кулагина, Н. А. Лошкаревой, В. Н. Максимовой, Н. П. Новикова, И. И. Петровой обозначена роль межпредметных связей. Труды Б. Г. Ананьева, М. А. Данилова, Б. П. Есипова и других направлены на изучение теории межпредметных связей с позиции познавательной деятельности. Выявлена возможность устранения многопредметности и повышения эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов в работах Ю. И. Дика, В. В. Усановой и других ученых.

В настоящее время накоплен определенный опыт внедрения интегративного подхода в средней образовательной школе, в начальном профессиональном и дополнительном образовании [2].

Однако остается не разработанным вопрос о сетевом взаимодействии общеобразовательной школы, среднего профессионального и дополнительного образования при подготовке школьников к выбору будущей

профессии. Отсутствие действенных механизмов интеграции программно-методических, материально-технических и кадровых ресурсов школ и организаций профессионального образования является, на наш взгляд, одной из причин наличия следующих проблем:

- потребности различных социальных групп в результативности профессионального самоопределения школьников и отсутствия эффективного социального партнерства;

- высокой значимости межведомственного взаимодействия и отсутствия постоянных интеграционных связей между школой, учреждениями дополнительного и профессионального образования, обеспечивающих успешное самоопределение школьников.

Одним из действенных путей кооперации усилий организаций общего, дополнительного и профессионального образования является сетевое взаимодействие и открытое (сетевое) образование.

В законе «Об образовании» сетевое взаимодействие определяется как использование ресурсов нескольких образовательных организаций для предоставления школьникам возможности освоения образовательной программы. Оно предполагает особое социальное партнерство, при котором между всеми участниками взаимодействия возникают формальные и неформальные контакты [3].

В центре психолого-педагогической медицинской и социальной помощи г. Абакана в отделе профессионального самоопределения школьников в течение ряда лет реализуются программы дополнительного образования профориентационной, обще-

интеллектуальной направленности «Проффгид» (2011–2016 гг.) и программа внеурочной деятельности «Калейдоскоп профессий» (2011–2014 гг.). Разработанные программы включают ряд профессиональных проб с использованием прикладного программного обеспечения для различных профессий и отраслей профессиональной деятельности [1].

Реализация данных программ осуществляется во взаимодействии со среднеобразовательными школами города в контексте интеграции основного общего и дополнительного образования и ограничено только общеобразовательными школами. Сегодня в рамках нашего исследования мы разрабатываем и внедряем трехстороннее сетевое взаимодействие, включая также и учреждения среднего профессионального образования, которое может стать одним из главных направлений формирования образовательного пространства для самореализации и самоопределения школьников через организацию и проведение профессиональных проб.

Разработанные профессиональные пробы одновременно являются практико-ориентированным профессиональным испытанием, или профессиональной проверкой, моделирующей элементы конкретного вида профессиональной деятельности, имеющей завершённый вид, способствующей сознательному, обоснованному выбору профессии. В ходе выполнения профессиональных проб учащиеся получают базовые сведения о конкретных профессиях и специальностях; практически выполняют основные элементы в различных видах профессиональной деятельности. По результатам выполнения проб

определяется уровень готовности школьников к работе в той или иной профессии и условия для качественного выполнения профессиональных заданий.

Применение прикладного практико-ориентированного программного обеспечения при проведении профессиональных проб позволяет задействовать все органы чувств школьников; формирует красочный, объёмный образ изучаемого объекта; способствует лучшему усвоению предъявляемого материала; является методологической основой преподавания в контексте интеграции основного, дополнительного и профессионального образования [2].

В педагогике обычно рассматривается три уровня интеграции: внутрипредметная, межпредметная, межсистемная. Высшим уровнем интеграции является транспредметная, которая объединяет в одно целое содержание образовательных областей основного общего, дополнительного и профессионального образования. В транспредметной интеграции имеется возможность построить содержание практико-ориентированных проб так, чтобы оно представлялось перед школьниками в различных областях профессиональной деятельности.

В процессе исследования нами уточнена сущностная характеристика интеграции основного общего, дополнительного и профессионального образования, направленная на достижение общего результата, выражающегося в овладении школьниками системой компетенций общекультурного и профессионального характера, обеспечивающих успешное их самоопределение. Разработаны: модель интеграции основного, дополнительного

ного и профессионального образования школьников по ряду рабочих профессий; требования к методическому обеспечению интеграции основного, дополнительного и профессионального образования школьников через организацию профессиональных проб, которые определяют направленность интеграции основного, дополнительного и профессионального образования на общий результат – формирование практической готовности выпускника школы к овладению той или иной профессией.

Таким образом, внедрение практико-ориентированного программно-обеспечения в учебный процесс делает профориентационную деятельность более интересной, а интеграция с учреждениями среднего профессионального образования повышает мотивацию обучающихся, делает шире круг их компетенций, обеспечивая их успешное самоопределение.

Проводимое исследование выявляет ряд новых проблем, требующих решения: изучение возможностей интеграционных технологий с позиций определения стратегической потребности рынка труда как региональной концепции сопровождения профессионального самоопределения школьников; разработка схем сетевого взаимодействия и программно-методического обеспечения для использования в работе педагогами в системе интеграции основного, дополнительного и среднего профессионального образования.

1. Белоусова А. К. Влияние интеграции основного общего и дополнительного образования на мотивы выбора профессии учащимися старших классов // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 5. – С. 196–201.
2. Воробьева А. Ю. Специфика преподавания дисциплины «Анимация в туристском обслуживании» в специализированном вузе // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 11. – С. 80–82.
3. Об образовании [Электронный ресурс] : федер. закон от 29.12. 2012 № 273-ФЗ. – Режим доступа: www.consultant.ru.
4. Шилова М. И., Вебер С. А. Теория и практика наполнения сфер образовательного пространства в контексте личного самоопределения старшеклассника // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 4. – С. 208–217.

Белоусова Анастасия Константиновна, педагог доп. образования, МБУ г. Абакана «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи»: Россия, 655012, Республика Хакасия, г. Абакан, ул. Маршала Жукова, 10.

Халимова Надежда Михайловна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры психолого-педагогического образования института непрерывного педагогического образования, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова»: Россия, 655000, Республика Хакасия, г. Абакан, ул. Ленина, 90.

*Тел.: (390-2) 34-32-89
E-mail: mac_03@mail.ru*

**PRACTICE-ORIENTED INTEGRATION OF BASIC GENERAL,
SUPPLEMENTARY AND PROFESSIONAL EDUCATION AS A CONDITION
FOR THE SUCCESSFUL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN**

Belousova Anastasiya Konstantinovna, supplementary education teacher, Center of Psycho-Pedagogical, Medical and Social Aid. Russia.

Khalimova Nadezhda Mikhaylovna, Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., Prof. of Psycho-Pedagogical Education Department, Institute of Continuous Education of Katanov State Khakass University. Russia.

Keywords: Integration, practice-oriented software, self-determination.

The paper considers the possibility of introducing practice-oriented software into the educational process within the framework of integration of basic general, supplementary and professional education. Development of vocational education today should be aimed

at enhancing the prestige of working professions by introducing best practices and professional standards. All this requires a practice-oriented integration and networking of general, supplementary and professional education in the self-determination of schoolchildren. Currently the given interaction is carried out with educational schools of a city in a context of integration of the basic general and supplementary education. It is limited only by general education schools. It is necessary to develop a tripartite network interaction, including also institutions of secondary vocational education, which may become one of the leading directions in the formation of an educational space with the necessary conditions for self-realization and self-determination of students through the organization and conduct of professional tests.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ШКОЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. Г. СЕРГЕЕВА

*ФГБНУ «Институт стратегии развития образования
Российской академии образования»,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассмотрены педагогические условия эффективной организации процесса экономического образования в системе общего образования. В качестве примера программы экономического образования представлены модули «Собственный бизнес», «Страхование», «Банки» проекта «Методическое обеспечение и консультационно-экспертная поддержка апробации модульных образовательных программ и прочих материалов, направленных на повышение финансовой грамотности школьников и учащихся учреждений среднего профессионального образования».

Ключевые слова: экономическое образование, педагогическое мастерство, модули, педагогические условия.

В российских научных исследованиях последних лет отмечается повышенный интерес ученых и практиков к вопросам школьного экономического образования, что вызвано такими обстоятельствами, как:

– дальнейшее развитие рыночной экономики в соответствии с требованиями современных социально-экономических условий;

– наличие базовых экономических знаний и сформированных экономических компетенций, необходимых для установления взаимовыгодных экономических связей и партнерских отношений;

– повышенные требования работодателей к конкурентоспособным выпускникам профессиональных образовательных организаций, заключающиеся, прежде всего, в способности и готовности принимать креативные экономические решения [4, 7, 9].

Экономическая грамотность населения нашей страны не отвечает современным требованиям рыночной экономики, что вызывает противоречивое отношение к экономике как науке и экономике как учебной дисциплине. Перед педагогами-учеными и педагогами-практиками встала острая проблема: как обеспечить единение теории и практики экономической науки, соединив педагогику и экономику в систему непрерывного экономического образования. При осуществлении школьной экономической подготовки от учителя требуется владение инновационными педагогическими технологиями, направленными на формирование устойчивых экономических знаний, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности.

Требования, которые предъявляет социум современной школе,

и состояние науки обязывают учителя экономики развивать собственное мастерство, повышать квалификационный уровень, совершенствуя различные навыки и умения. Их можно разделить на 5 групп [3]: коммуникативные, гностические, конструктивные, организаторские и прикладные. В рамках данного исследования мы рассматриваем педагогическое мастерство как относительно стабильную систему теоретически целесообразных и функционально полезных действий и операций, способствующих эффективному информационному взаимодействию между педагогом и школьником. Оно требует от первого совокупности индивидуальных свойств, в той или иной мере присущих любой творческой личности: мотивационных (уверенность в себе, общественная активность, ощущение долга); профессиональных (наличие серьезных знаний в сфере экономической науки в целом и полученной специальности в частности, дидактических аспектов профессиональной школы и т. д.); личных (способность формулировать педагогические цели и ставить задачи образовательной деятельности, повышать интерес подростков к экономическим дисциплинам и др.); морально-этических (порядочность, честность, принципиальность, скромность и др.).

Учитель экономики должен разумно задействовать те учебные методы, которые способны обеспечить высокий уровень экономической подготовки учащихся, чью изначальную экономическую компетентность можно охарактеризовать как базовую, практически не сформированную. На каждом этапе развития экономической компетентности нужно добивать-

ся соответствия учебного содержания используемым педагогическим технологиям.

Вместе с И. И. Шакиной мы полагаем, что для эффективной организации школьного экономического образования необходимо использование комплекса педагогических условий [1]:

- концентрация внимания на индивидуальных свойствах школьников и нацеленность экономического образования на развитие у учащихся качеств, являющихся обязательными для людей, занимающихся предпринимательской деятельностью, ясное и четкое понимание будущими специалистами цели экономического образования;

- высокая степень развития методов и средств экономического образования учащихся средней школы, что проявляется в качественном формулировании целей экономического образования, полезности и вариативности учебных планов, пособий и программ, а также в выявлении необходимых составляющих курса «Экономика»;

- формирование условий для реализации креативного потенциала школьников через предоставление им возможностей для реализации полученных знаний на практике;

- отсутствие расхождений между содержанием экономического образования и основными подходами: академическим, утилитарным, культурно-функциональным и бизнес-ориентированным.

Для осуществления данных педагогических условий применяются следующие способы [6]:

- усвоение базовых теоретических знаний в сфере экономики;

– овладение методами решения ключевых экономических проблем на индивидуальном уровне;

– выработка общего представления о сущности экономических вызовов, стоящих перед современной Россией, и осознания государственной роли в экономике жизни;

– установление источников формирования доходов (как отдельных лиц, так и государства).

Обеспечение необходимых педагогических условий делает возможным воспитание личности, обладающей свойствами, нацеленными на продуктивную деятельность в области предпринимательства, причем обязательным фактором является наличие апробированной и простой для понимания программы экономического образования [8]. В качестве примера такой программы может выступать проект «Методическое обеспечение и консультационно-экспертная поддержка апробации модульных образовательных программ и прочих материалов, направленных на повышение финансовой грамотности школьников и учащихся учреждений среднего профессионального образования».

Например, выбор для апробации модуля «Собственный бизнес» (разработчики Е. Лавренова, И. Липсиц) связан со значительной ролью малого предпринимательства в выполнении социально-экономических задач, актуальных для нашей страны на данном этапе. В первой половине 1990-х гг. в РФ имело место ускоренное развитие сектора малого предпринимательства. С 2000 по 2007 гг. произошло ослабление положительных тенденций. Область малого предпринимательства не характеризовалась прогрессивными изменениями в своей отраслевой

структуре; не произошло роста показателей промышленности и сельского хозяйства, сферы товаров и услуг инновационного типа. В настоящее время в продуктивной деятельности малых предприятий на инновационный сектор приходится всего 2,5%, в строительстве и промышленности – 13%, в области услуг – 21%. Самые высокие показатели стабильно демонстрирует сектор торговли, доля которого равна приблизительно 50%. Ситуация, имеющая место в наши дни, характеризуется существенными отличиями от прошлого десятилетия, когда основной задачей было создание института государственной поддержки. В те годы основное внимание уделялось формированию стандартов поддержки и росту ее объемов, которые сначала являлись крайне незначительными. На текущий период данные задачи можно считать в какой-то мере решенными, в частности – посредством реализации поддерживаемых программ. Более актуальным становится увеличение эффективности поддержки малого предпринимательства, осуществляемой государством. Для этого, в свою очередь, нужно научиться оценивать эффективность с помощью адекватных, специально разработанных методов [2].

Модуль включает в себя 4 темы и рассчитан на 4 часа. Следовательно, для апробации следует сформулировать все темы на базе рекомендаций, представленных профессиональными организациями СПО. Для работы с учащимися старших классов средней школы рекомендуется использовать следующие темы:

- 1) бизнес как источник доходов;
- 2) подсчет издержек.

Следует отметить, что данный модуль предназначен исключительно для неэкономических специальностей, поскольку для специальностей экономического профиля имеет место полное повторение (дублирование) тем, которые рассматриваются в ходе профессиональной подготовки.

Выбор модуля «Страхование» (разработчик А. Архипов) связано с тем, что сегодня, учитывая значительную динамику изменений, страхование выступает как один из способов сведения к минимуму социальных рисков. Оно может сформировать у людей определенное ощущение собственной безопасности и защищенности от разного рода угрожающих факторов (экологических, техногенных, производственных, бытовых), а также способствовать охране интересов населения и хозяйствующих субъектов.

Ожидается, что страхование трансформируется в один из значимых макроэкономических механизмов совершенствования и коррекции общественных процессов, которые должны не только восполнить издержки, связанные с рыночной экономикой, но и стать стимулом для ее дальнейшего развития. В связи с этим страхование выполняет функцию стабилизатора и является главным фактором, обеспечивающим непрерывность социального воспроизводства, а также расширяет инвестиционные возможности страны, благоприятствует росту национального благосостояния и позволяет справляться с проблемами, имеющими отношение к социальному обеспечению.

В широком значении под страхованием понимается метод самосохранения, базовая потребность человека поддерживать собственную

безопасность. Совершенствуя систему страхования, общество реализует свое естественное стремление к стабильности [5].

На государственном уровне данная система является очень ограниченной, в связи с чем не имеет возможности гарантировать гражданам компенсацию всех рисков, имеющихся в социуме. Что же касается коммерческого страхования, оно лишь начинает формироваться и в настоящее время редко задействуется как средство защиты от тех или иных опасных ситуаций. Однако, поступательно развиваясь благодаря свободному выбору людей, данная система по мере своего развития должна превратиться в главный механизм общественной защиты.

Также следует отметить, что непредсказуемость социальных изменений сделала население недоверчивым к различным социально-экономическим механизмам – как государственным, так и частным. Не является исключением и страхование. Этот недостаток доверия обнаруживается в недостаточном уровне страховой грамотности и культуры, который существенно затрудняет повышение качества страхования как механизма защиты.

Рост соответствующей грамотности и доверия возможен только в том случае, если стабильность и управляемость страховой деятельности будут сочетаться с пластичностью страховых практик, учитывающих выраженность различных факторов риска в современных условиях.

В связи с этим представляется целесообразным обратиться к анализу общих свойств, специфики и потенциала страхования как средства защиты граждан и к особенностям управления

страхованием. Также следует уточнить вклад данных факторов в успешность функционирования страховой системы, реализацию общественной сущности страхования, которая заключается в том, чтобы уберечь людей от рисков, существующих в современном социуме.

Следовательно, выбор модуля «Страхование» актуален в связи с тем, что раскрывает специфику управления страхованием как средства (механизма) защиты граждан.

Модуль «Банки» (разработчики В. Солодков, В. Белоусова) был выбран потому, что в современной России банковскому сектору присущи комплексная структура и большое количество осуществляемых функций. Борясь за выживание в условиях растущей конкуренции, банки вынуждены относиться к себестоимости своей деятельности более серьезно и демонстрировать повышенные показатели эффективности. В связи с тем, что банковская деятельность становится все сложнее и приобретает выраженный интернациональный характер, наблюдается увеличение давно существующих кредитных рисков и возникновение новых.

Банковская система нашей страны развивалась в течение длительного времени. Для ее эволюции были характерны как весомые достижения, так и серьезные ошибки, оказывавшие существенное негативное воздействие на экономику и социальную жизнь стран и народов.

По поводу текущего состояния отечественной банковской сферы и перспектив ее дальнейшего развития ведутся активные дискуссии научного и иного характера. Тем не менее, в нашем государстве до сих

пор нет понятной, теоретически обоснованной модели развития банков, кредитных рынков и прочих финансовых посредников. Роль банковских учреждений, в том числе муниципальных, недооценивается как в экономической, так и в социальной областях. В данный момент РФ свойственны неразвитость форм посредничества в финансовой сфере и низкий уровень компетентности местной администрации в становлении и стимулировании деятельности кредитных учреждений муниципального уровня.

Преобразования, осуществляемые в российской экономике, отражаются на всех аспектах общественной жизни, включая банковскую систему. Создание новой, ориентированной на рынок банковской системы и юридических основ управления ею, вне всякого сомнения, следует отнести к основным достижениям современной экономической реформы. Финансово-банковские кризисы 1993, 1998, 2008 гг. недвусмысленно продемонстрировали, к каким серьезным последствиям способны привести изъяны структуры и функций национальной банковской системы, а также несовершенство законов, регулирующих деятельность банков [1].

Будучи главным звеном рыночной экономики, банковская система и эффективность соответствующего законодательства имеют непосредственное отношение к общественным и индивидуальным потребностям, воздействуют на состояние социума в целом и на уровень жизни каждого его представителя, в частности.

Многие насущные проблемы, связанные с социально-экономическим развитием нашей страны, напрямую сигнализируют о необходимости

совершенствования законов, регулирующих банковскую деятельность, и банковской системы как таковой. При внесении позитивных изменений в правовые основы банковского дела нужно сделать акцент на проблеме баланса частноправовых и публичных аспектов банковского права. Это делает исследование этапов зарождения и развития отечественного банковского сектора еще более актуальным.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить ключевые векторы эффективной организации экономического образования учащихся средней школы:

- формирование экономической грамотности;
- создание ценностной системы и развитие индивидуальных свойств;
- обучение навыкам деятельности в области экономики;
- стимулирование выбора будущей профессии;
- формирование и развитие способностей к самообразованию и саморазвитию.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы («Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды») – проект № 27. 6122.2017/БЧ).

ЛИТЕРАТУРА

1. Беденко Н. Н., Сергеева М. Г. Система оценки качества непрерывного экономического образования : монография. – Курск : Изд-во

Регионального финансово-экономического ин-та, 2012. – 240 с.

2. Беденко Н. Н., Сергеева М. Г. Управление услугами высшего экономического образования : Монография. – Курск, 2014. – 400 с.
3. Коржуев А. В., Сергеева М. Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности : монография. – Курск : Изд-во Регионального финансово-экономического ин-та, 2015. – 190 с.
4. Ломакина Т. Ю., Сергеева М. Г. Научные основы развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования : монография. – М., 2015. – 344 с.
5. Ломакина Т. Ю., Сергеева М. Г. Современные технологии профессионального обучения в условиях перехода на компетентностно-ориентированное образование // Среднее профессиональное образование. – 2014. – № 8. – С. 6–14.
6. Сергеева М. Г. Имитационные методы профессионального обучения : монография. – М. : Изд-во ИТИП РАО, 2007. – 188 с.
7. Сергеева М. Г. Маркетинговая служба как инструмент рынка труда и рынка образовательных услуг // Alma mater. – 2011. – № 11. – С. 60–67.
8. Сергеева М. Г. Методические аспекты исследования рынка образовательных услуг при подготовке конкурентоспособного специалиста // Маркетинг в России и за рубежом. – 2007. – № 6(62). – С. 92–95.
9. Сергеева М. Г. Непрерывное экономическое образование в услови-

ях паритетности образования и экономики в обновляющейся России // ЭТАП: Экономическая Теория. Анализ. Практика. – 2011. – № 5. – С. 117–128.

Сергеева Марина Георгиевна, д-р пед. наук, доцент, вед. науч. сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»: Россия, 105062, г. Москва, ул. Маркленко, 5/16.

Тел.: (495) 621-33-74

E-mail: sergeeva198262@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ENSURING THE EFFICIENCY OF SCHOOL ECONOMIC EDUCATION

Sergeeva Marina Georgievna, Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., leading researcher, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education. Russia.

***Keywords:** economic education, pedagogical skills, moduled, pedagogical conditions.*

The article deals with the pedagogical conditions of effective organization of

the process of economic education in the system of general education. As an example of the economic education program, modules “Private business”, “Insurance”, “Banks” of the project “Methodological and consulting and expert support for the approbation of modular educational programs and other materials aimed at increasing the financial literacy of schoolchildren and students of secondary vocational education institutions”.

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ ШКОЛЫ

Э. Ф. НАСЫРОВА, Р. И. РУДНЕВА

*БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет»,
г. Сургут, ХМАО – Югра*

Аннотация. В статье описана методика проведения экспериментальной работы по оценке уровня педагогического мастерства учителя школы. В настоящее время школе необходим педагог, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и инновационным мышлением. В статье представлены и охарактеризованы основные компоненты педагогического мастерства (гносеологический, праксиологический, аксиологический). Их качественное содержание измеряется соответствующими критериями (когнитивный, деятельностный и мотивационный) и показателями, среди которых: знания психолого-педагогических основ образования; знания методики преподавания предмета; умение приобретать знания самостоятельно; умение использовать приобретенные знания в педагогической деятельности; мотивация достижения успеха; интересы и склонности к педагогической деятельности и др. Разработан критериально-диагностический аппарат оценки уровня педагогического мастерства учителя школы, позволяющий проследить динамику совершенствования данного мастерства у педагогов. Материалы исследования могут быть применены в образовательной практике организаций, осуществляющих профессиональную подготовку учителей, а также в системе повышения квалификации и переподготовки педагогов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство учителя; гносеологический, праксиологический и аксиологический компоненты; когнитивный, деятельностный и мотивационный критерии; показатели.

Для современной школы необходим учитель, имеющий собственные идеи, проявляющий интерес к разработке и реализации новых учебных программ, обладающий высоким интеллектуальным потенциалом и научной компетенцией. Проведенный анализ литературных источников, результаты опросов и бесед, целенаправленные наблюдения за педагогической деятельностью учителей, а также данные экспериментальной работы позволили нам определить структуру педагогического мастерства учителя школы, которая предполагает единство гносеологического, праксиологического и аксиологического компонентов.

Гносеологический компонент отражает знания педагогики, возрастной и педагогической психологии, теории и методики педагогической деятельности; специальные предметные знания; знания методики преподавания предмета. Практиологический компонент соединяет в себе совокупность общепедагогических и специальных умений и навыков, педагогический и жизненный опыт учителей школы в последипломный период. Аксиологический компонент представляет собой ценностные ориентации, мотивы профессиональной деятельности, профессионально важные качества учителя. Результативность

совершенствования педагогического мастерства учителя школы проявляется в совокупности представленных компонентов.

В процессе экспериментальной работы для замера этих компонентов были определены следующие критерии: когнитивный (овладение теоретическими знаниями, позволяющими осуществлять педагогическую деятельность на уровне современных требований); деятельностный (совершенствование умений и навыков педагогической деятельности); мотивационный (направленность мотивации учителя на совершенствование своего педагогического мастерства). Мы адаптировали к нашему исследованию критерии и показатели, разработанные учеными-педагогами В. А. Беликовым [1], А. В. Ефремовым [2], Э. Ф. Насыровой [4] и др.

Когнитивный критерий измеряет гносеологический компонент и состоит из следующих трех показателей: знания теоретических основ предметной области образования; знания психолого-педагогических основ образования; знания методики преподавания предмета.

Для оценки проявления первых двух показателей целесообразно использовать не метод тестирования, а косвенный метод, например метод самооценки и самоанализа при помощи анкетирования. Мы считаем, что такой подход более корректен с учетом того, что многие учителя, участвующие в эксперименте, имеют значительный стаж работы в школе и обладают более высоким уровнем знаний. За основу была взята анкета В. И. Зверевой и П. И. Третьякова, которая разработана для определения уровня теоретических и практических зна-

ний и умений, необходимых учителю в педагогической деятельности [7]. В качестве третьего показателя мы выбрали результаты решения педагогических ситуаций. Именно, решая педагогические ситуации, учитель комплексно проявляет свои знания. В этом ценность третьего показателя оценки проявления данного компонента.

Задача определения уровня проявления праксиологического компонента педагогического мастерства, выявления ее основных показателей в психолого-педагогической литературе рассматривалась разными учеными. Так, например, И. А. Зимняя «в качестве критериев развития умений и навыков выделяет: правильность и качественность, скорость выполнения отдельных операций, отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости» [3]. Существуют и другие рекомендации по выбору критериев. Исходя из анализа педагогической литературы, проявление праксиологического компонента педагогического мастерства мы оценивали на основе деятельностного критерия, состоящего из следующих показателей: умение приобретать знания самостоятельно; умение использовать приобретенные знания в педагогической деятельности; способность переносить свои умения на другие виды педагогической деятельности.

Для их определения был выбран единый комплексный опросник, который позволяет диагностировать качества, способствующие профессиональному личностному самоопределению учителя [6]. На каждый вопрос теста можно дать положительный или

отрицательный ответ. Каждому критерию в соответствие поставлены определенные личные качества учителя, которые в наибольшей степени с ним коррелируют по смыслу. Как и гносеологический компонент проявления педагогического мастерства учителя, праксиологический компонент измерялся методом самооценки. А это допускает возможность появления неправдивых (ложных) самооценок. Для возможности установления этого факта в тест диагностики качеств, способствующих профессиональному личному самоопределению, включены специальные вопросы.

В качестве третьего критерия для выявления уровня проявления педагогического мастерства мы выбрали мотивационный критерий. Аксиологический компонент педагогического мастерства дает характеристику изменений в мотивационной сфере личности учителя. Проявление аксиологического компонента педагогического мастерства мы оценивали на основе мотивационного критерия, состоящего из следующих показателей:

- осознание потребности к успешной педагогической деятельности;
- настойчивость в развитии профессиональных знаний, умений, качеств;
- мотивация достижения успеха;
- интересы и склонности к педагогической деятельности.

Для определения осознания потребности к успешной педагогической деятельности нами была применена шкала оценки потребности в достижении [5]. Она позволяет по результатам суждений сделать вывод

об уровне мотивированности достижения, мотивированности учителя на успех. Для определения степени настойчивости учителя старшей школы в развитии профессиональных знаний, умений, качеств нами была применена анкета «Барьеры педагогической деятельности», которая разработана под руководством профессора Т. И. Шамовой [8]. Для определения степени мотивации учителя старшей школы к достижению успеха, присутствия склонности и интереса к педагогической деятельности применялся тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабина (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова) [5]. Тест позволяет показать людей с мотивом стремления к успеху и людей с мотивом стремления избегать неудачи.

Таким образом, по нашему мнению, для экспериментального определения оценки уровня педагогического мастерства учителя школы, достаточно использовать девять вышеприведенных показателей. Это позволяет проследить динамику изменения трех установленных нами компонентов педагогического мастерства. Именно поэтому их можно использовать как в ходе констатирующего, так и формирующего этапов экспериментальной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
2. Ефремов А. В., Белкин Е. Л. Методические рекомендации по организации учебного процесса (реализация экспериментальных программ). – М., 2002. – 137 с.

3. Зимняя А. И. Педагогическая психология. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
 4. Насырова Э. Ф. Формирование профессиональной компетентности учителя технологии и предпринимательства в процессе обучения дисциплинам предметной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. – Сургут, 2007. – 191 с.
 5. Рогов Е. И. Тест-опросник для измерения потребности в достижениях. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – С. 263–274.
 6. Симонов В. П. Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности // Школьный психолог. – 2005. – № 12. – С. 34–36.
 7. Сборник диагностик педагогического труда [Электронный ресурс] / сост. В. А. Тимошкова. – Режим доступа: <http://belrmk.narod.ru/archive.htm>.
 8. Шамова Т. М. Менеджмент в управлении школой. – М. : НВ-Магистр, 1992. – 232 с.
- Насырова Эльмира Фанилевна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет»: Россия, 628412, ХМАО – Югра, г. Сургут, просп. Ленина, 1.*
- Руднева Регина Ириковна, аспирант, БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет»: Россия, 628412, ХМАО – Югра, г. Сургут, просп. Ленина, 1.*
- Тел.: (346-2) 76-29-00
E-mail: elm.n@mail.ru

CRITERIA AND INDICATORS FOR ASSESSING THE LEVEL OF PEDAGOGICAL SKILL OF A SCHOOL TEACHER

Nasyrova El'mira Fanilevna, Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., Prof of Theory and Methodology of Vocational Education Department, Surgut State University. Russia.

Rudneva Regina Irikovna, postgraduate student, Surgut State University. Russia.

Keywords: *pedagogical skill of a teacher, epistemological, praxeological and axiological components, cognitive, activity and motivational criteria, indicators.*

The paper describes the methodology for conducting experimental work to assess the level of pedagogical skill of a school teacher. Currently the school needs a teacher with high intellectual potential and innovative thinking. The paper presents and describes the main components of pedagogical skill (epistemological, praxeologi-

cal, axiological ones). Their qualitative content is measured by appropriate criteria (cognitive, activity and motivational one) and indicators, including: knowledge of psychological and pedagogical foundations of education; knowledge of the teaching method for the subject; the ability to acquire knowledge independently; the ability to use the acquired knowledge in pedagogical activity; motivation for success; interests and inclinations to pedagogical activity, etc. The authors developed a criterial and diagnostic apparatus for assessing the level of pedagogical skill of a school teacher that makes it possible to trace the dynamics of improvement of this skill among teachers. Research materials may be applied in the educational practice of organizations that provide professional training for teachers, as well as in the system of advanced training and retraining of teachers.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ

В. В. МИРОНЕНКО

*Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»,
г. Севастополь*

Аннотация. Модернизация высшего профессионального образования в Севастопольском экономико-гуманитарном институте (филиале) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» предполагает применение компетентностного подхода к обучению иностранного языка. Ключевым становится понятие профессиональной компетентности будущих государственных чиновников, которое предполагает формирование способности студента использовать имеющиеся знания, умения и навыки для решения конкретных практических задач государственного уровня. Актуальность проблемы обусловлена динамизмом и последовательными государствовторческими процессами в Крыму, касающихся всех сфер экономической, политической и культурной жизни общества, основные тенденции которых отображаются и в развитии высшего профессионального образования. В Севастопольском филиале Крымского федерального университета разрабатываются и внедряются в учебный процесс новые педагогические технологии, которые формируют мобильного компетентного государственного служащего, владеющего иностранным языком, способного решать профессиональные задачи и усваивать культурный и профессиональный опыт государственных деятелей различных стран. Педагогические условия развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов выступают в качестве совокупности подходов и принципов, определяющей цель, задачи, содержание и методы обучения, а также мониторинг развития этой компетентности.

Ключевые слова: народ, родной язык, профессиональное образование, иноязычное мышление, гуманитарный профиль, педагогические условия, особенности формирования, современный процесс обучения, лексические и грамматические формы, иностранный язык.

Постановка проблемы

С переходом Крыма в состав РФ возросла потребность в специалистах государственного управления, владеющих иностранным языком. Поэтому, курс иностранного языка в Крымском федеральном университете носит профессионально-ориентированный характер, его задачи определяются в первую очередь коммуникативными и познавательными потребностями специалистов соответствующего профиля.

Активное участие Крыма, как субъекта РФ, в мировой политике

и экономике способствует формированию спроса на специалистов государственной службы со знанием иностранного языка. Профессиональный уровень владения иностранным языком становится важным экономическим фактором в Крыму.

Анализ последних исследований и публикаций

Педагоги, психологи неоднократно акцентировали свое внимание в своих исследованиях на проблемах формирования иноязычного мышле-

ния. В современной психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и практический материал по отдельным аспектам данной проблемы. Вопросы формирования мышления на иностранном языке стали предметом анализа в работах Б. В. Беляева, А. В. Бутенко, Н. Д. Гальсковой, Е. С. Ильинской, А. Н. Леонтьева, М. И. Рахимовой, В. Ф. Турчина, Г. А. Харлова, А. В. Ярмоленко и др. Ученые считают, что реформа высшего профессионального образования требует применения новых педагогических технологий в области организации преподавания неродного языка для студентов гуманитарного профиля обучения [1, с. 4–8; 2, с. 45–48; 3, с. 3–6; 5, 9, 11, 14, с. 5–7; 15, 16].

Цель данной статьи – выявление эффективных средств формирования иноязычного мышления у студентов гуманитарного профиля.

Изложение основного материала

В психологических и педагогических исследованиях об особенностях мышления на иностранном языке большинство ученых утверждают, что язык и мышление находятся в непосредственной взаимосвязи друг с другом, образуя неразрывное единство [7, 8, 12, с. 5–7].

Признавая принцип неразрывного единства и непосредственной связи языка и мышления, можно прийти к выводу, что особенности мышления у всех народов совершенно одинаковы. Если у другого народа имеется иной язык, а язык непосредственно связан с мышлением, то, следовательно, и мышление в данном случае в какой-то мере иное.

Рассуждение о том, что мышление у всех народов одинаково и что при обучении иностранному языку не приходится обучать иному мышлению, может быть признано правильным лишь при условии, если речь идет о формально-динамических особенностях мышления. Мышление народа совершается независимо от того, каков его язык, характеризуясь теми же самыми формами и процессами, свойственными человеческому мышлению вообще. В этом смысле действительно, логика у всех народов одинакова и закономерности мышления также одинаковы [10, с. 167–179].

Обучение иностранному языку студентов-гуманитариев потому и связано с огромными трудностями, что обучаемые должны овладеть несколько иной системой понятий, которые не совпадают по своему содержанию с системой тех обычных понятий, которые выражаются словами родного языка. Поэтому переводы с одного языка на другой доставляют почти всегда большие трудности. Проведено достаточно исследований, которые доказывают, что при владении иностранным языком мышление студентов по своему конкретному содержанию видоизменяется, становится качественно иным, то есть таким, каким оно никогда не бывает при владении родным языком [4, с. 7–10; 6, 11, 13, с. 78–80].

Развивая иноязычное мышление студентов направления подготовки «Государственное и муниципальное управление» в Крымском федеральном университете, преподавателю необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

– устанавливать закономерные связи и субъективные отношения в са-

мом содержании процесса формирования мышления на иностранном языке;

– учитывать организационные формы, методы и педагогические условия;

– совершенствовать фронтальную, групповую и индивидуальную работу на занятиях иностранного языка [17, с. 30–36; 18, с. 5–10].

Особенностями формирования иноязычного мышления у студентов гуманитарного профиля являются:

1) умение мыслить на иностранном языке успешно формируется тогда, когда речевая деятельность, осуществляемая средствами этого языка, направляется на решение интеллектуальных задач и организуется соответственно их предметно-смысловому содержанию;

2) эффективность усвоения иноязычных форм зависит от количества их повторений и от потребности студента применять эти формы в своей речи;

3) произвольный выбор иноязычной формы, произвольное усвоение лексических и грамматических явлений иностранного языка происходит во время решения интеллектуальных задач. Благодаря этому складывается соотношение памяти, мышления и речи, сходное с характерным для естественных условий пользования языком;

4) формируется способность к контекстуальной догадке, необходимая для функционирования понятийного мышления на изучаемом иностранном языке.

Таким образом, позитивная динамика формирования иноязычного мышления у студентов гуманитарных дисциплин появится тогда, когда будут совпадать усилия преподавателей

иностранного языка и осознанные попытки студента овладеть иностранным языком для последующего его использования в профессиональной деятельности.

Выводы

Поиск механизмов и новейших интерактивных методов обучения, обеспечивающих оптимальное развитие иноязычного мышления студентов гуманитарного профиля обучения, является новой и перспективной проблемой современной педагогики.

Сегодня студент, способный мыслить на иностранном языке, умеющий трактовать мировые события, вести диалог, определять суть проблемы и пути ее решения, является конкурентоспособной и востребованной личностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М. : Учпедгиз, 1959. – 174 с.
2. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие. – М. : Мирос, 2002. – 176 с.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2007. – 336 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – 219 с.
5. Ильинская Е. С. Формирование профессионально-педагогического самосознания студента как фактор успешности профессионально-педагогической подготовки // Науч. тр. Московского государственного

- го педагогического института иностранного языка им. М. Тореза. – 1987. – № 283. – С. 29–37.
6. Ильясов И. И., Рябова Т. В. Актуальные проблемы изучения иностранного языка. Концепция управления усвоением и обучение иностранному языку. – М., 1990. – С. 29–31.
 7. Комаров А. С. Развитие критического мышления на занятиях иностранным языком в вузе // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 3-4(45). – С. 15–16.
 8. Кузовлев В. П., Коростелев В. С., Пассов Е. И. Иностранный язык как учебный предмет на современном этапе развития общества // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 4. – С. 3–8.
 9. Леонтьев А. Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М. : Просвещение, 1971. – С. 8–16.
 10. Попова Е. А. Формирование критического мышления студентов в курсе дисциплины «Иностранный язык» как фактор профессиональной компетентности // Вестник МГЛУ. – 2013. – № 8(668). – С. 167–179.
 11. Рахимова М. И. Мышление и его взаимосвязь с иностранным языком // Молодой ученый. – 2016. – № 10(114). – С. 26–27.
 12. Соколов А. Н. Внутренняя речь и мышление. – М. : Просвещение, 1967. – 248 с.
 13. Стасюкевич И. В. Формирование коммуникативных компетенций у студентов неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2005. – 171 с.
 14. Турчин В. Ф. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. – 2-е изд. М. : ЭТС, 2000. – 368 с.
 15. Харлов Г. А. Психологические закономерности системного обучения иноязычному лексическому материалу // Новые исследования в психологии. – 1990. – № 1(3). – С. 62–65.
 16. Ярмоленко А. В. К вопросу о психологии многоязычия. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1949. – С. 56.
 17. Cotton D., Falvey B., Kent S. Market Leader. Third Edition (Intermediate). – Pearson Longman, 2011. – 176 p.
 18. Cotton D., Falvey B., Kent S. Market Leader. Third Edition (Upper-Intermediate). – Pearson Longman, 2010. – 96 p.

Мироненко Виктория Владимировна, канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Севастопольский экономико-гуманитарный институт (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»: Россия, 299038, г. Севастополь, ул. Астана Кесаева, 14ж.

Тел.: (978) 120-28-70
E-mail: vikmir2606@yandex.ru

FEATURES OF THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE THINKING IN STUDENTS IN HUMANITIES

Mironenko Viktoriya Vladimirovna, *tute of Economics and Humanities (branch of Cand. of Ped. Sci., Ass. Prof. of Social Sciences and Humanities Department, Sevastopol Insti-* *tute of Economics and Humanities (branch of V. I. Vernadsky Crimean Federal University). Russia.*

Keywords: nation, native language, vocational education, foreign language thinking, humanities profile, pedagogical conditions, features of formation, modern learning process, lexical and grammatical forms, foreign language.

Modernization of higher professional education in the Sevastopol Institute of Economics and Humanities (branch of V. I. Vernadsky Crimean Federal University) implies the application of a competence approach to teaching foreign language. The key concept is the one of professional competence of future government officials, which assumes the ability of the student to use the available knowledge, skills and abilities to solve specific practical tasks of the public level. The relevance of the problem is due to the dynamism and successive state

creating processes in the Crimea, relating to all spheres of the economic, political and cultural life of the society, the main trends of which are reflected in the development of higher professional education. In the Sevastopol branch of the Crimean Federal University new pedagogical technologies are being developed and introduced into the educational process. These technologies form a mobile competent civil servant who speaks foreign language and is able to solve professional problems and assimilate the cultural and professional experience of statesmen of different countries. The pedagogical conditions for the development of the students' professional communicative competence are the set of approaches and principles that determine the purpose, objectives, content and methods of teaching, as well as monitoring the development of this competence.

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ К ОБУЧЕНИЮ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

О. Н. РУЧКА

*ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»,
ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»,
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассмотрен комплекс концептуальных, определяющих как цель, так опосредованно и содержание подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков проектной деятельности. Представлены цели и задачи данной подготовки: формирование направленности на ПД, формирование проектных знаний, умений, навыков, накопления педагогического опыта. Дана характеристика сущности педагогической технологии, направленной на подготовку будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД, которая предполагает ряд взаимосвязанных развивающих этапов реализации. Проанализированы результаты экспериментального исследования по оценке эффективности предложенной технологии (повышение уровня практических действий, направленных на проектное обучение, формирование умения применять полученный опыт в различных ситуациях, раскрытие творческого потенциала и профессионально-познавательного интереса будущих учителей гуманитарного профиля к проектной деятельности).

Ключевые слова: проектная деятельность, концептуальные подходы, педагогическая технология, обучение проектной деятельности.

Проблема подготовки учителя гуманитарного профиля к обучению учащихся проектной деятельности (ПД) является частью общей проблемы профессиональной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования, содержание которой включает углубленное усвоение научных основ и технологий педагогической деятельности, развитие специальных практических навыков и умений, формирование личностных качеств, важных для работы в сфере образования, обеспечивает непрерывное профессионально-личностное развитие и саморазвитие.

В методологическом осмыслении профессионально-педагогиче-

ской подготовки будущего учителя гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД выделяем комплекс концептуальных подходов: системный, компетентностный, личностно-деятельностный, ресурсный, которые определяют как цель, так опосредованно и содержание подготовки.

Системный подход как способ познания ориентирован на целостное представление о подготовке будущего учителя гуманитарного профиля к указанному виду педагогической деятельности и предусматривает изучение способов взаимосвязи, взаимодействия компонентов соответствующей подготовки для выявления условий ее эффективности [6, 7].

Перспективность использования компетентностного подхода заключается в том, что он обеспечивает высокую готовность студентов к успешной профессиональной деятельности, ориентируя соответствующую подготовку будущих учителей на овладение ими необходимыми знаниями, умениями, личностными качествами соответствии с современными требованиями [9, с. 23]. В то же время, согласно этому подходу, целью подготовки будущих учителей является не усвоение суммы знаний, а формирование способности личности практически действовать, применять опыт успешных действий в различных ситуациях [4]. Компетентность как сложный интегративный конструкт предполагает мобилизацию полученных знаний и опыта деятельности для решения разнообразных проблем в социальной практике. Профессиональную компетентность понимаем, как способность учителя выполнять свои профессиональные обязанности с необходимым качеством, проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие [8].

В условиях деятельности учителя гуманитарного профиля в его профессиональной компетентности выделяем проектную компетентность, которую рассматриваем как интегративную профессионально-личностную характеристику субъекта деятельности, заключающуюся в способности и готовности к самостоятельной теоретической и практической разработке и реализации образовательных проектов для творческого решения дидактических и методических проблем. Проектная компетентность тесно связана с ПД, содержание которой предусматривает

перенос усвоенных знаний в новые условия, и обеспечивает успешность проектного обучения и профессионального развития будущего учителя [5].

Эффективность профессиональной подготовки будущих учителей, в том числе гуманитарного профиля, в значительной мере обеспечивает личностно-деятельностный подход [3, с. 214], который тесно связан с компетентностным подходом, ведь выделение ключевых компетенций в содержании учебных дисциплин определяет ориентиры в отборе знаний и умений, наиболее значимых для формирования ценностных ориентаций, которые будут реализованы в ПД личности. С точки зрения личностно-деятельностного подхода целью подготовки студентов гуманитарного профиля к обучению учащихся ПД является организация личностно-ориентированного учебного процесса, который обеспечивает формирование умений, необходимых для осуществления ПД через педагогическую поддержку индивидуальности, создание условий для удовлетворения его потребностей, содействие самореализации личности, стимулирование характера взаимодействия субъектов деятельности [2, 10].

С позиций ресурсного подхода достижения будущего специалиста в профессиональной подготовке рассматриваются не с точки зрения соответствия определенному стандарту, а с учетом полноты реализации личных возможностей, тех изменений, которые произошли в личностно-профессиональном саморазвитии субъекта. Это предполагает организацию деятельности субъекта с целью выявления личностных ресурсов будущего

учителя, прогнозирования их изменений и требует четкой программы развития профессиональных умений, в том числе проектных [1].

Обобщая вышеуказанные подходы, подготовку будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД рассматриваем как составляющая их профессиональной подготовки, целью которой является формирование личности будущего специалиста, положительно направленного на реализацию ПД, владеет методиками и технологиями обучения учащихся проектной деятельности, общими практическими умениями, навыками и личностными качествами, необходимыми для ее осуществления.

Определенную цель подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД конкретизируют следующие задачи:

1) формирование у студентов направленности на ПД и развитие учащихся средством проектирования как личностной ценности;

2) обеспечение теоретической и практической обученности студентов, направленной на формирование проектных знаний, умений, навыков и накопления педагогического опыта управления ПД учащихся;

3) внедрение в образовательную среду вуза различных форм организации учебно-познавательной деятельности студентов для повышения уровня содержательной и операционной обученности студентов по проектированию в учебной и внеучебной работе.

В экспериментальном исследовании принимали участие 127 студентов, из которых были сформированы

экспериментальная (ЭГ, 76 человек) и контрольная (КГ, 51 человек) группы.

В проведении экспериментальной работы внедрен комплекс методов научно-педагогического исследования, ведущими из которых были:

1) педагогические наблюдения с целью выяснения: характера профессионально-познавательных интересов; выявления и оценки уровней сформированности знаний студентов по проектному обучению; специальных умений и личностных качеств студентов, значимых для проектного обучения; характера коммуникации и общения студентов в процессе выполнения проектов;

2) анкетирование, опросы различных видов с целью: оценки характера представлений студентов о сути проектного обучения; изучения отношения студентов к ПД, определение его «типов», характера обнаружения; получения первичной информации для определения уровня сформированности готовности студентов к обучению старших подростков ПД; выяснение причин затруднений студентов в ПД;

3) тестирование, метод анализа продуктов учебно-познавательной деятельности студентов (проектов различных типов, видов) с целью проверки уровня сформированности знаний по учебному проектированию, специальных умений.

Диагностическая работа имела комплексный характер и состояла из проектных задач (мини-проектов) перспективной направленности (с возрастающей степенью трудностей), выполнение которых позволило оценить полноту, глубину соответствующих знаний, оперативность и осознанность действий по проек-

тированию и предусматривало регулярную их фиксацию в различных видах профессиональной подготовки студентов.

Проведению экспериментальной работы предшествовало пилотажное исследование, задачами которого было: изучение состояния подготовки будущих учителей-гуманитариев к обучению старших подростков ПД в учебно-воспитательном процессе вуза; выяснение значения проектирования для студентов в дальнейшей профессиональной деятельности; изучение возможностей образовательного процесса вуза по формированию готовности студентов к обучению старших подростков ПД.

Для выяснения состояния подготовки будущих учителей-гуманитариев к обучению школьников ПД, их понимания значимости этой проблемы в профессии учителя, студентам было предложено ответить на вопросы анкеты. Анализ результатов анкетирования дал основания засвидетельствовать крайне низкий уровень понимания студентами сути ПД и путей формирования соответствующих умений.

Анализ результатов пилотажного исследования позволил определить недостатки подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД и позволил сделать следующие выводы:

- студенты гуманитарного профиля вуза в рамках традиционного образовательного процесса имеют недостаточный уровень подготовки к обучению старших подростков ПД;

- стихийный характер формирования у студентов знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления ПД и обучения учащихся

ся проектированию, в значительной мере обусловлен тем, что в процессе организации занятий по специальным дисциплинам, дисциплинам психолого-педагогического и методического циклов не ставится цель специальной соответствующей подготовки.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено диагностирование исходного уровня сформированности готовности студентов ЭГ и КГ к обучению старших подростков ПД по следующим критериям и показателям:

- мотивационно-личностным (направленность на ПД (ценностные ориентации и целевые установки, лично значимые познавательные и профессиональные мотивы проектирования, предпочтение перед другими видами педагогической деятельности, выявления соответствующих профессионально-личностных качеств);

- когнитивным (овладение студентами знаниями, необходимыми для успешного обучения старших подростков ПД);

- процессуально-деятельностным (сформированность профессионально-педагогических умений, обеспечивающих успешность обучения старших подростков ПД).

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что студенты ЭГ и КГ имели в начале эксперимента почти одинаковые показатели уровней сформированности исследуемого качества.

Одновременно обнаруженные на констатирующем этапе эксперимента особенности каждой группы и недостатки предварительной подготовки учитывались в организации формирующего этапа педагогического эксперимента, направленного на

реализацию технологии подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД.

В основу примененной технологии был положен ресурсный подход, который позволил на основе учета потенциальных возможностей каждого студента оптимально организовать образовательный процесс, что нашло выражение в обеспечении индивидуальной траектории развития будущего учителя, реализации его личностного потенциала в соответствующих видах деятельности.

Организация ПД на основе ресурсного подхода предусматривала соблюдение следующих условий:

1) реализация субъективной позиции студента (степень потребности в руководстве со стороны преподавателя, выявление собственного мнения, возможность самостоятельного определения задач, планирования, контроля своей учебной работы, способов ее выполнения);

2) структурирование содержания учебного предмета, что позволяет студентам изучать его в разных темпах и на разном уровне сложности (овладение материалом в пределах обязательной программы, желание ознакомиться с дополнительными материалами и т. д.);

3) планирование учебного материала в зависимости от выбора субъектом способов работы с ним, которые соответствуют его потребностям и ресурсам;

4) использование системы оценки, ориентированной на учет изменений, которые произошли в субъективном опыте индивида.

Разработанная педагогическая технология подготовки будущих учи-

телей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД включает следующие этапы:

– профессионально-мотивационный, направленный на формирование профессионально учебной мотивации студентов, осознание ими значимости подготовки к обучению старших подростков ПД;

– когнитивно-процессуальный, на котором студенты овладевают знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления проектного обучения учащихся;

– опытно-праксиологический, который предусматривает приобретение будущими учителями во время педагогических практик опыта обучения старших подростков ПД.

Для формирования профессионально-учебной мотивации студентов, осознание ими значимости подготовки к обучению старших подростков ПД на профессионально-мотивационном этапе разработанной технологии на занятиях и кураторских часах проводили «рекламные акции» о преимуществах ПД в процессе жизнедеятельности человека, объясняли студентам, почему будущему учителю необходима специальная подготовка к обучению старших подростков ПД. Преобразованию предоставленной информации в соответствующие убеждения студентов способствовали творческие встречи с опытными учителями, проведения ими мастер-классов.

Реализация когнитивно-процессуального этапа разработанной технологии имела целью овладение будущими учителями специальными знаниями и умениями, необходимыми для успешного осуществления обучения старших подростков ПД. Это

обеспечивали, прежде всего, во время обучения психолого-педагогических дисциплин, а также при применении методов проектного обучения на занятиях по специальным дисциплинам. На занятиях создавали ситуации совместной деятельности, а также использовали возможности содержания каждого учебного предмета для формирования деловых качеств; с группами студентов проводились специально организованные занятия, которые давали им возможность проявления знаний и умений ПД (анализировать ситуации, выбирать наиболее эффективный путь для достижения цели совместной деятельности, разрабатывать проекты и т. д.). Студентам ЭГ был прочитан спецкурс «Обучение учащихся проектной деятельности», направленный на формирование проектного мышления студентов, научного мировоззрения, обеспечение знаний по теоретическим основам ПД, воспитание у будущих учителей проектно-технологических качеств, развитие потребности в обучении учащихся ПД.

На опытно-педагогическом этапе реализации разработанной технологии студенты приобретали опыт обучения старших подростков ПД на педагогической практике.

В ЭГ проводили дифференцированную подготовку студентов, что давало возможность повысить профессиональную мотивацию на выполнение соответствующих задач педагогической практики, снять психологические барьеры по их выполнению.

Организация всех видов педагогической практики в ЭГ предусматривала предоставление студентам более широкого спектра задач, непо-

средственно связанных с обучением учащихся ПД. Это расширило возможности студентам испытать и оценить собственные знания и умения по обучению учащихся ПД, проявить значимые для этого личностные качества, определить и скорректировать собственный стиль поведения в соответствии с профессиональными требованиями в реальном учебно-воспитательном процессе. Но при этом студенты требовали дополнительного психолого-педагогического сопровождения во время практики.

После окончания практики студенты ЭГ проводили презентации фрагментов уроков и внеурочных мероприятий, в которых будущие учителя демонстрировали различные методические техники и приемы обучения старших подростков ПД, а также устраивали выставки ученических проектов.

Обсуждение отчетов о прохождении педагогической практики происходило в форме «Педагогического консилиума», или «Круглого стола» при участии студентов, преподавателей, с приглашением опытных учителей-методистов, целью которого было обобщение и обмен опытом, систематизация знаний будущих учителей, необходимых для успешного обучения учащихся ПД.

Анализ, обобщение и интерпретация результатов, полученных на формирующем этапе эксперимента, осуществлялись на контрольном этапе экспериментальной работы, главной целью которого было выявление влияния разработанной технологии на формирование исследуемого феномена.

Для оценки эффективности результатов внедрения технологии под-

готовки будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД на контрольном этапе эксперимента проводилась интегральная обработка и анализ полученных экспериментальных данных на основе комплекса методов научно-педагогического исследования с учетом определенных критериев и показателей.

Основными задачами контрольного этапа проведенной экспериментальной работы были определены:

1. Изучение и объяснение качественных и количественных изменений в исследуемой готовности студентов ЭГ и КГ, полученных в результате внедрения этой технологии по выделенным критериям.

2. На основе обобщения полученных результатов экспериментальной работы сформулировать общие выводы проведенного исследования.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о положительном влиянии реализации разработанной технологии.

Так, в ЭГ зафиксирован прирост сформированности готовности на высоком уровне (+ 52%), тогда как в КГ этот показатель увеличился лишь на 13%. Установлено, что примененная технология обеспечивает рост уровня знаний «слабых» студентов (прирост 52%); существенно влияет на сформированность интеллектуально-логических и информационно-гностических умений (приросты на высоком уровне + 53% и + 59% соответственно) за счет дифференциации подготовки в различных видах деятельности, и как следствие, способствует формированию устойчивого характера профессионально-познавательного интереса (прирост + 42%), удовлетворенности проектированием, осознанию его

значимости как важного фактора развития и саморазвития учащихся, улучшению отношения к осуществлению ПД.

Таким образом, доказано, что реализация предложенной технологии способствует повышению уровня сформированности всех компонентов готовности будущих учителей гуманитарного профиля к обучению старших подростков ПД, стимулированию профессиональной направленности студентов на проектное обучение, системной интеграции предметных областей знаний; раскрытию творческого потенциала, способностей к коммуникативным действиям; развитию умений экспериментально-исследовательской деятельности и культуры ПД, а также обеспечивает каждому студенту собственную траекторию соответствующей профессиональной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования [Электронный ресурс] // Образование и саморазвитие. – 2011. – № 1(23). – Режим доступа: <http://old.kpfu.ru/f17/k3/docs/obr-23.pdf>.
2. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования. – Ростов н/Д., 2000.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие. – М. : Академия, 2001.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностно-

-
-
- го подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Иванова Л. В. Модель развития проектной компетентности учителя [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 3(9). – Режим доступа: https://pnojournal.files.wordpress.com/2014/04/pdf_140332.pdf.
 6. Камалева А. Р. Системный подход в педагогике // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2015. – № 3(9). – С. 13–22.
 7. Кузнецова А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография. – Хабаровск : Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
 8. Огай О. Н., Рыбакина Н. А., Самойлов Е. А. Компетентностно-ориентированное образование (учебно-методические материалы). – Самара, 2003. – 52 с.
 9. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальные аспекты. – СПб. : Изд-во РАО ИОВ, 1995. – 39 с.
 10. Сериков В. В. Личностно-развивающая образовательная модель в аспекте модернизации российского образования // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы : сб. науч. статей. Ч. 1. – Омск, 2002. – С. 155–172.
- Ручка Оксана Николаевна, соискатель, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»: Россия, 460010, г. Оренбург, ул. Пушкинская, 63; преподаватель, ФГКОУ «Оренбургское президентское кадетское училище»: Россия, 460844, г. Оренбург, ул. Советская, 19.*
- Тел.: (353) 277-24-52
E-mail: ru-ok-nik@mail.ru*
-
-

STRUCTURE AND CONTENT OF THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF THE HUMANITARIAN PROFILE FOR TEACHING PROJECT ACTIVITIES TO OLDER TEENAGERS

Ruchka Oksana Nikolaevna, applicant, Orenburg State Pedagogical University, lecturer, Orenburg Presidential Cadet School. Russia.

Keywords: project activities, conceptual approaches, pedagogical technology, teaching project activities.

The paper deals with a complex of conceptual provisions, defining both the goal, and the content of the training of future teachers of the humanities profile for teaching project activities (PA) to older teenagers. The goals and objectives of this training are as follows: the formation of a focus on PA, the formation of project knowledge, skills, accumulation of pedagogical

experience. The authors give characteristics of the subject matter of the pedagogical technology aimed at preparing the future teachers of the humanitarian profile for teaching PA to older adolescents, which involves a number of interrelated development stages of implementation. The results of an experimental study to evaluate the efficiency of the proposed technology (increasing the level of practical actions aimed at project training, the formation of the ability to apply the experience gained in various situations, the disclosure of creative potential and professional-cognitive interest of future teachers of the humanitarian profile to the project activity) are analyzed.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ АВТОМОБИЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА В СООТВЕТСТВИИ СО СТАНДАРТАМИ WorldSkills

А. С. СЕРЕГИН

*ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева»,
г. Москва*

Аннотация. Автор обосновывает актуальность проблемы совершенствования системы среднего профессионального образования на примере автомобильных колледжей, осуществляющих подготовку техников по техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта; рассматривает сущность дуального обучения, особенности организации производственных практик в системе дуального обучения; показывает целесообразность применения стандартов WorldSkills для оценки качества подготовки выпускников автомобильных колледжей при проведении демонстрационного экзамена.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, дуальное обучение, автомобильный колледж, техник по техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта, производственная практика, стандарты WorldSkills, демонстрационный экзамен.

Проблема модернизации системы профессионального образования обусловлена развитием рынков труда и рабочей силы, выдвигающих новые требования к качеству подготовки высококвалифицированных, профессионально мобильных и конкурентоспособных специалистов. Среднее профессиональное образование (СПО) представляет собой важную составляющую системы профессионального образования, обеспечивая производство и сферу обслуживания специалистами среднего звена и рабочими кадрами. К сожалению, за последние 20 лет процент лиц со средним профессиональным образованием сократился с 28,4 до 23,1 (на 5,3%) [10, с. 12]. Особенно неблагоприятная ситуация складывается

с техническими специальностями, подготовка по которым осуществляется в том числе в автомобильных колледжах. По данным опроса работодателей, «в настоящее время около 55% автотранспортных предприятий нашей страны испытывают проблемы с кадровым обеспечением техниками по специальности “Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта”, а также недостаточным уровнем квалификации специалистов, работающих на этих предприятиях» [4, с. 157].

Одним из актуальных направлений совершенствования современного профессионального образования является развитие системы дуального обучения, успешно зарекомендовавшей себя в странах Западной Европы,

например в Германии, где не менее 60% учебного времени отведено на практические занятия в лабораториях колледжа, а также производственную практику в цехах предприятия, и только 40% учебного времени – на теорию [7, с. 67]. Организованное таким образом обучение обеспечивает планомерное, постепенное погружение студентов в профессиональную деятельность в процессе производственных практик непосредственно на предприятии, на реальных рабочих местах.

Если обратиться к истории развития профессионального образования в нашей стране [8], то можно отчетливо увидеть в нем признаки дуального обучения. В советский период принцип сотрудничества образовательных организаций с производственными предприятиями, развитие системы наставничества на производстве был закреплен законодательно. Так, в ст. 64 Закона РСФСР «О народном образовании» 1974 г. сказано: «Предприятия, учреждения и организации создают необходимые условия и учебно-производственную базу для проведения профессионального обучения рабочих на производстве и осуществляют контроль над их обучением» [6, с. 33]. Утраченные в постсоветский период положительные традиции дуального обучения в настоящее время активно возрождаются.

Важной особенностью дуального обучения, определяющей его ценность, стало разделение ответственности за качество подготовки студентов между образовательной организацией и предприятием-работодателем, причем ответственность за практическое обучение возлага-

ется на работодателя. Интеграция колледжей и предприятий в единый учебно-производственный кластер требует сложной, кропотливой работы по согласованию нормативной базы взаимодействия образовательных организаций и работодателей, распределению полномочий, разработке содержательных, технологических, организационных аспектов образовательного процесса и их постоянному совершенствованию, обусловленному инновационными процессами в современном производстве и сфере обслуживания. К сожалению, пока не разработан профессиональный стандарт специалиста по техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта, в котором были бы четко сформулированы требования к компетенциям специалистов со стороны работодателей.

Структура Федерального государственного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО), разработанного в компетентностном формате, включает в себя наряду с учебными дисциплинами профессиональные модули, состоящие из нескольких междисциплинарных курсов. По окончании их изучения студенты проходят производственные практики на автотранспортных предприятиях и сдают квалификационные экзамены. Образовательный процесс, организованный таким образом, позволяет моделировать будущую профессиональную деятельность выпускников колледжа, трансформируя учебную деятельность в учебно-профессиональную [9]. Так, к примеру, студенты Колледжа автомобильного транспорта № 9 г. Москвы на производственных практиках изучают особенности организации и плани-

рования производственных и технологических процессов на автотранспортных предприятиях; знакомятся с правами и обязанностями специалистов и выполняют конкретные профессиональные функции по эксплуатации, техническому обслуживанию, ремонту автомобильного транспорта, транспортной логистике и др.; изучают системы обеспечения качества на автотранспортном предприятии, вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности; выполняют индивидуальные задания и др. Принимают квалификационные экзамены представители автотранспортных предприятий вместе с преподавателями колледжа (в идеале, в системе дуального обучения на данном этапе участие преподавателей колледжа не предусматривается).

Активизировавшиеся в последние годы тенденции к интеграции в мировое образовательное пространство проявились во внедрении в отечественную систему профессионального образования стандартов WorldSkills International – международного некоммерческого движения, охватывающего более 70 стран, целью которого является повышение престижа рабочих профессий (от традиционных ремесел до многопрофильных профессий) и развитие навыков мастерства. Деятельность WorldSkills International «направлена на обеспечение экспертной оценки, разработку и формирование высочайшего уровня мировых профессиональных стандартов рабочих специальностей в промышленности и секторе обслуживания, на популяризацию рабочих профессий, повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки» [1, с. 22].

Россия является членом WorldSkills International с 2012 г.

Чемпионаты WorldSkills организуются в формате открытых конкурсных площадок, тем самым открывая широкий простор для организации профориентационной работы. Школьники, их родители, представители общественности могут наблюдать реализацию профессионального потенциала участников в режиме реального времени, получить представление о выполняемых работах, условиях труда, используемом на производстве оборудовании. Приходит понимание того, что получить профессиональное образование – значит гарантировать собственную занятость и трудоустройство [2, с. 62].

Перед началом соревнований все участники получают необходимую информацию, описание компетенций и критериев их оценки, правил соревнования, знакомятся с документацией по технике безопасности и с описанием типовых тестовых заданий с указанием критериев их оценки. В течение 8 часов участники соревнований готовят рабочие места, проверяют оборудование, инструменты и материалы. Тестовые задания участники получают непосредственно перед началом соревнований. На выполнение тестового задания отводится от 15 до 22 часов рабочего времени в период не более 4-х дней. Качество выполнения тестовых заданий оценивает жюри по критериям и подкритериям, приведенным в техническом описании. Все баллы и оценки регистрируются в информационной системе соревнований (CIS). Каждый эксперт присуждает от 1 до 10 очков за каждый аспект подкритерия. Разница в очках не должна

превышать 4 очков. Очки заносятся в CIS, где удаляются самая низкая и самая высокая оценки. Среднее число оставшихся трех очков делится на 10 и умножается на максимальный балл, что в итоге дает присуждаемую оценку. По результатам оценки присуждается золотая, серебряная и бронзовая медали [5, с. 21–22].

По стандартам WorldSkills Russia регулярно проходит Открытый чемпионат профессионального мастерства «Московские мастера» с целью улучшения качества профессионального образования, повышения престижа высококвалифицированного труда работников массовых профессий, профессиональной ориентации молодежи, внедрения эффективных международных практик в работу образовательных организаций.

В рамках реализации программы WorldSkills Russia по компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» на базе Колледжа автомобильного транспорта № 9 в январе 2017 г. прошла пилотная апробация демонстрационного экзамена, на котором оценивался уровень знаний, умений и навыков, позволяющих выпускникам колледжа вести профессиональную деятельность по специальности в соответствии со стандартами WorldSkills Russia. В ходе экзамена студенты продемонстрировали свое мастерство по поиску и устранению неисправностей отечественных автомобилей и автомобилей иностранного производства по модулям «Управление двигателем», «Система рулевого управления, подвеска, тормозная система», «Электрические системы», «Коробка передач», «Механика двигателя». В демонстрационном экзамене кроме студентов ГБПОУ КАТ

№ 9 приняли участие выпускники ГБПОУ «Колледж градостроительства, транспорта и технологий № 41» и ГБПОУ «Политехнический техникум № 47 им. В. Г. Федорова» [3].

В конкурсные материалы включаются практико-ориентированные задания, качество выполнения которых позволяет оценить уровень сформированности у студента конкретной компетенции. Для максимально объективной оценки результатов конкурса должны применяться четкие, развернутые, измеряемые критерии.

Сравнительный анализ показал, что стандарты WorldSkills предъявляют более высокие требования к квалификациям выпускников, чем профессиональные компетенции, изложенные в ФГОС СПО. Как эксперт WorldSkills по компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей», автор выражает надежду, что разрабатываемый Профессиональный стандарт по техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта будет в большей мере соответствовать международным требованиям.

Таким образом, развитие системы дуального обучения в среднем профессиональном образовании имеет огромные перспективы и открывает широкие возможности для реализации компетентного подхода путем интеграции колледжей с предприятиями-работодателями, на базе которых студенты проходят производственные практики, в виде учебно-производственных кластеров. Применение стандартов WorldSkills не должно замыкаться только лишь на организации конкурсов профессионального мастерства и стремлении завоевать призовые места (по анало-

гии, уровень подготовки олимпийской сборной – далеко не показатель уровня развития спорта в стране). Важно спроецировать требования стандартов WorldSkills к качеству подготовки специалистов на весь образовательный процесс, кардинально изменив его содержание и технологию. В первую очередь, в таких преобразованиях нуждается организация производственных практик как ключевое звено системы дуального обучения. Как следствие, необходимо соответствующее материально-техническое оснащение для проведения производственных практик и демонстрационных экзаменов, определение роли и места демонстрационного экзамена в структуре итоговой государственной аттестации выпускников колледжа, а также профессионально-педагогическая подготовка сотрудников предприятия-работодателя, способных качественно организовать обучение студентов в процессе производственных практик с использованием эффективных инновационных образовательных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Е. А. Движение WorldSkills Russia: история, проблемы и перспективы // Научный альманах. – 2016. – № 5-2(19). – С. 21–28.
2. Ангеловская С. К. Инновационный потенциал чемпионата профессиональных компетенций WorldSkills // Инновационное развитие профессионального образования. – 2014. – № 2(6). – С. 61–64.
3. ГБПОУ г. Москвы «Колледж автомобильного транспорта № 9» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kat-9.mskobr.ru/novosti/provedenie_demonstracionnogo_ekzamina_po_standartam_worldskills_russia.
4. Дорожкин Е. М., Жигadlo А. П., Копылов С. Н., Тарасюк О. В. Проектирование научно-методического обеспечения общепрофессиональных дисциплин при подготовке будущих техников по техническому обслуживанию и ремонту автомобильного транспорта // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2014. – № 2(36). – С. 157–163.
5. Золотарева Н. М. Присоединение России к WorldSkills International // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 2(10). – С. 19–23.
6. Клименко Т. К. К вопросу о дуальном образовании // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. – 2016. – Т. 11, № 2. – С. 32–36.
7. Коровина Э. Б. Практикоориентированная целевая подготовка кадров для высокотехнологичных производств на основе дуальной модели профессионального образования // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. мат.2-й Всерос. конференции ; под ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Копнова. – Екатеринбург, 2015. – С. 65–69.
8. Леднев В. С., Кубрушко П. Ф. Методика профессионального обучения: производственное обучение : учеб.-практ. пособие. – М. : Изд-во МГУП, 2001. – 100 с.
9. Лопанова Е. Н., Назарова Л. И. Моделирование учебно-профессиональной деятельности студен-

тов политехнического колледжа // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». – 2009. – № 6. – С. 47–51.

10. Шадриков В. Д. Качество образования: чего мы хотим? // Аккредитация в образовании. – 2013. – № 1(61). – С. 12–15.

Серегин Александр Сергеевич, аспирант кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К. А. Тимирязева»: Россия, 127550, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49.

Тел.: (968) 926-03-06

E-mail: alexanderss27@mail.ru

ORGANIZATION OF MANUFACTURING PRACTICES OF STUDENTS OF THE AUTOMOBILE COLLEGE IN ACCORDANCE WITH WORLDSKILLS STANDARDS

Seregin Aleksandr Sergeevich, post-graduate student of Pedagogy and Psychology of Professional Education Department, Russian Timiryazev State Agrarian University. Russia.

Keywords: *secondary vocational education, dual training, automobile college, vehicle maintenance and repair technician, field practice, WorldSkills standards, demo exam.*

The author substantiates the urgency of the problem of improving the system of secondary vocational education by the example of automobile colleges that train technicians for maintenance and repair of motor vehicles, considers the essence of dual training, the features of the organization of production practices in the dual training system, shows the advisability of applying the WorldSkills standards to assess the quality of training graduates of automobile colleges during the demo exam.

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ИНСТРУМЕНТОВ ДЛЯ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ»

И. Н. КУЗНЕЦОВ
ГБОУ «Школа №2005»,
г. Москва

Аннотация. В статье рассматривается социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья с двух аспектов: с позиции исторической педагогики и с позиции педагогической методологии. В историческом аспекте процесс социализации рассматривается в ключевых политических изменений и изменений в российском законодательстве, с позиции педагогической методологии социализация рассматривается как сложный многогранный процесс, одним из главных инструментов которого автор видит метод проектной деятельности.

Ключевые слова: социализация, адаптация, обучение, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, педагогика, коррекционная педагогика, проектная деятельность.

Начало формирования и развития социальной помощи в отечественной педагогике стартовало ещё в далёком XVII веке. В 1682 году указом царя Фёдора Алексеевича было определено строительство и учреждение в Москве «двух шпитален по новым европейским обычаям, одной в Знаменском монастыре в Китай-городе, а другой за Никитскими воротами на Гранатном дворе, чтобы впредь по улицам бродячих и лежащих нищих не было». Затем уже в начале XVIII века в 1712 году Пётр I повелел по всем губерниям завести богадельни для престарелых и увечных, не способных к работе. Первый приют для безнадзорных и детей-сирот открылся в 1707 году в Нижнем Новгороде по инициативе Митрополита Иова, до 1860 г. такие учреждения функционировали самостоятельно, хотя формально подчинялись

«Ведомству учреждений императрицы Марии Фёдоровны», также этому ведомству подчинялись институты благородных девиц, учреждения для слепых и глухих, богадельни и некоторые больницы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что конец XVII и начало XVIII веков можно считать временем рождения того, что сегодня мы называем социализацией. В XIX веке, в период Отечественной войны 1812 года возрос поток раненых. Именно в это время при многих богадельнях были организованы работные дома и дома для малолетних бродяг. Конец же XIX и начало XX веков вошли в историю России движением открытого общественного призрения, редких по своей сути учреждений по обучению и воспитанию детей и подростков с глубокой умственной отсталостью. В 1908 г. в

арендуемых Всеволодом Петровичем Кашенко (1870–1943) двух корпусов в Москве была открыта школа-санаторий для аномальных детей. Ключевым методом, обеспечивающим активность таких подопечных в процессе усвоения знаний, развития способностей, коррекции личности, считали занятия ручным трудом. Большую требовательность к детям сочетали с доверием к ним. Это выражалось в назначении пациентов ответственными за библиотеки, музеи и т. д. В 1909 г. Всеволод Петрович выступил с докладом на XII съезде естествоиспытателей и медиков на тему «Об устройстве лечебно-педагогических заведений для умственно и морально отсталых детей». После доклада приняли резолюцию о необходимости создания специальных учреждений для детей с интеллектуальными нарушениями. Это выступление можно считать началом эры инклюзивного образования в отечественной педагогике. Глубокие изменения в обществе в последнее десятилетие XX века в России, вызванные коренной перестройкой экономики, появлением различных форм собственности, не могли не сказаться на развитии законодательной базы в отношении людей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями интеллекта. Права детей с ограниченными возможностями здоровья регулируются отечественным законодательством и международными конвенциями и соглашениями.

Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения. Такой подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья вызван к жизни множе-

ством причин различного характера, эти причины можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития. Интеграция – это закономерный этап развития системы специального образования, связанный в любой стране мира, в том числе и в России, с переосмыслением обществом и государством своего отношения к инвалидам, с признанием их прав на предоставление равных с другими возможностей в разных областях жизни, включая образование.

В России интеграция стала полномасштабным явлением и приобрела характер устойчивой тенденции в условиях, принципиально отличающихся от западноевропейских. Следует подчеркнуть, что не для всех детей с ограниченными возможностями здоровья интегрированное обучение предпочтительнее специального. Об этом свидетельствует как западная статистика, так и отечественный педагогический опыт. Интегрированное обучение может быть показано лишь той части детей, уровень психофизического развития которых соответствует или близок возрастной норме. Отсюда возникает проблема обоснованного отбора детей для интегрированного обучения. Еще один принцип российской концепции заключается в дифференцированных показателях к интегрированному обучению. Такие дети по 1–2 человека включаются в обычные группы детского сада или классы школы, при этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи в логопункте детского учреждения), либо в группе кратковременного пре-

бывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушенным слухом в сурдологических кабинетах системы здравоохранения)¹.

Для городов и других населенных пунктов, в которых нет специальных (коррекционных) образовательных учреждений, может быть эффективной такая форма комбинированной интеграции, при которой дети с определенным нарушением, но имеющие высокий уровень психофизического и речевого развития, направляются в группы (классы) одного массового детского сада (школы) по 1–2 человека; при этом данному детскому учреждению выделяется ставка учителя-дефектолога, который проводит с проблемными детьми систематические коррекционные занятия (индивидуальные или малыми группами), посещает занятия в массовых группах (классах), помогая организовать обучение и воспитание особого ребенка в коллективе здоровых детей.

Важно подчеркнуть, что, если полная и комбинированная модели интеграции могут быть эффективны лишь для части детей с высоким уровнем психофизического и речевого развития, то частичная и особенно временная формы интеграции целесообразны для большинства детей-инвалидов и детей с отклонениями в развитии, в том числе и для детей с интеллектуальной недостаточностью. Такое объединение способствует социализации детей с отклонениями в развитии, а для нормально развивающихся детей создает среду, в которой они начинают осознавать, что мир представляет собой «единое сообщество людей, включающее людей с

проблемами». Социальная интеграция предполагает адаптацию ребенка с отклонениями в развитии в общую систему социальных отношений и взаимодействий, прежде всего, в рамках той образовательной среды, в которую он интегрируется.

Наличие проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в общество обусловлено, с одной стороны, имеющимися у них отклонениями в физическом и психическом развитии и, с другой, недостаточным совершенством самой системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к обоим потенциальным субъектам оказывается недоступной для детей с ограничениями жизнедеятельности. Имеется два подхода к интеграции инвалидов в общество. Первый подход предполагает приспособление инвалида к вхождению в ординарное общество, его адаптацию к окружающим условиям.

Интеграция в общество людей с ограниченными возможностями здоровья должна основываться на:

- 1) воздействию общества и социальной среды на личность с отклонениями в развитии;
- 2) активном участие в данном процессе самого человека с отклонениями в развитии;
- 3) совершенствовании самого общества, системы социальных отношений, которая в силу определенной жесткости требований к своим потенциальным субъектам оказывается недоступной для таких людей.

В рамках проблемы интеграции в общество детей с ограниченными возможностями в развитии важно учитывать социальные последствия, выражающиеся в ограничении жиз-

недеятельности и социальной недостаточности.

Под ограничением жизнедеятельности имеется в виду снижение следующих способностей:

- способность адекватно вести себя;

- способность эффективно общаться с окружающими.

Под социальной недостаточностью следует понимать нарушение способности выполнять так называемые «социальные роли». Однако ограничения жизнедеятельности и социальная недостаточность однозначно не взаимосвязаны с нарушениями, они определяются социальными условиями, общественными нормами, отношением к инвалидам в обществе и адаптивностью самого индивида. Произошедшие в последние годы перемены в отечественной образовательной парадигме не оставили без изменений ни одну сторону школьного дела. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что наиболее подходящим методом для успешной социализации и адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является метод проектов. Современной образовательной организации требуются такие методики обучения, которые бы:

- формировали активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении;

- развивали в первую очередь общеучебные умения и навыки: исследовательские, рефлексивные, самооценочные;

- формировали не просто умения, а компетенции, т.е. умения, непосредственно сопряженные с опытом их применения в практической деятельности;

- были приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса учащихся;

- реализовывали принцип связи обучения с жизнью, способствовали социализации учащихся.

Совокупность задач, решаемых в процессе проектной деятельности, позволяют рассматривать метод проектов как наиболее эффективный в современной педагогической практике.

Современные исследователи считают, что «...этот метод может быть рассмотрен в качестве одного из путей выхода из кризиса традиционной школы, ассоциируемой со школой готовых знаний. «Открытость» этого метода, непредрешенность его результатов становится условием, стимулирующим процессы самоактуализации и самореализации ученика, его творческих способностей, интеллекта в ходе освоения нового. Однако нельзя рассматривать вышеназванный метод как панацею от всех проблем, назревших в образовательной среде».

Под методом проектов подразумевается такой способ достижения образовательных целей, который опирается на определенную технологию, обеспечивающую всестороннюю проработку исследуемой проблемы и имеет своей целью достижение реального, воплощенного в той или иной форме результата.

В основе метода проектов как педагогической технологии, лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления, адаптации к социальной среде.

Метод проектов можно рассматривать также как ряд взаимосвязанных учебно-познавательных приемов, направляющих учащихся на самостоятельное решение задач, завершающееся предъявлением результатов. Проект объединяет ряд приемов, а также целенаправленных действий всех участников для достижения результата, заключающегося в решении значимой для них проблемы и, что особенно важно, представленной для ознакомления и обсуждения в виде завершеного творческого продукта.

Для более планомерной организации проектной деятельности учащихся мы руководствовались следующими принципами: – принцип последовательности (четкое следование избранной тематике, поставленным в проекте задачам и целям, логика изложения материала);

– принцип поуровневости (1. управление проектной деятельностью учащихся на всех уровнях образовательного процесса; 2. опора на выявленный перед началом проекта уровень готовности к проектной деятельности, личные склонности и предпочтения)

– принцип временного развития (психологическая тренировка необходимых для выполнения проекта навыков рационального целеполагания, устойчивости, продуктивности воображения, преодоления возникающих сложностей, трудолюбия и др.);

– принцип разнообразия (разнообразии тематике и форм творческого проявления: семинары, защита проектов, научно-практические конференции, концерты, спектакли, художественные события и др.);

– принцип постоянного совершенствования (непрерывность об-

разования, личностного совершенствования, развитие мотивации на достижение более высоких результатов).

В проектной деятельности меняется характер взаимодействия учащегося и педагога, так как учитель выступает организатором познавательной деятельности, консультантом и помощником, соучастником творчества. Именно педагог помогает определить цели деятельности, рекомендует источники получения информации, предлагает возможные формы работы, создает условия для повышения активности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, то есть, по сути, включает воспитанников в опыт социального взаимодействия со сверстниками, и с информационной средой. Немаловажным условием социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является содействие педагога прогнозированию результатов проектной деятельности и оценке полученных результатов. Под руководством педагога воспитанники определяют цель и способы проектной деятельности, выбирают лучшие варианты для решения поставленных задач, активно действуют и несут ответственность за эту деятельность. Таким образом, происходит взаимодействие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками из разных социальных групп: сверстниками, старшими (младшими) школьниками, если это позволяет получить более значимые результаты проектной деятельности, родителями, педагогами, сотрудниками библиотек, педагогами-дефектологами, психологами и т. д. Самое главное, что метод проектов применим для проектных коллек-

тивов (фокус-групп), в которых происходит распределение социальных функций среди участников: лидера, аналитика, организатора, синтезатора, коммуникатора и других. Тем самым участие в проектной коллективе формирует социальные компетенции, обогащает участников новым приобретенным социальным опытом взаимодействия. Таким образом, организация проектной деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья активизирует процесс самоопределения, планирования деятельности и решения интересных и полезных задач, связанных с жизнью⁷. Участие в проектной деятельности проявляется в умение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья координировать свои усилия с усилиями других, возможность выполнения конкретной работы по добыванию необходимых знаний, которые представляют социальную значимость. Традиционно в психолого-педагогической науке различается несколько видов проектов:

- групповые,
- индивидуальные,
- локальные,
- телекоммуникационные.

Характерной особенностью современных проектов является их представленность в сети Интернет, что позволяет каждому человеку оценить его цели, методы и задачи, проследить сам ход осуществления, оценить достигнутые результаты.

Что касается типологии проектов, следует отметить:

- По методу проекты бывают:
 - Исследовательские;
 - Творческие;
 - Приключенческие (игровые);
 - Информативные;

Практико-ориентированные.

По характеру контактов, проекты могут быть:

Внутренними или региональными (т.е. в пределах 1 страны), например, «Будущее школы», «Комплимент школе», «Ломоносовские дни в школе»

Международными (участники проекта являются представителями разных стран).

По количеству участников разделяют:

Личностные (между двумя партнерами, находящимися в разных школах, регионах, странах);

Парные (между парами участников);

Групповые (между группами участников).

И последняя характеристика, по которой могут различаться проекты, – это продолжительность их проведения:

Краткосрочные проекты, такие проекты могут быть проработаны и представлены (защищены) на одном – двух уроках;

Проекты средней продолжительности, от недели до месяца;

Долгосрочные проекты, над ними работают от одного месяца до нескольких.

Типология проектов позволяет педагогам определить доминирующий в проекте метод, например, исследовательский, игровой, ролевой, ознакомительный и т. д. Выстроить характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитационный), открытый (лидер, участник) и определить контакты (коллектив школы, класса, группы; города, района и т. д.), возрастной состав участников.

Последняя позиция — возраст участников — накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности и требует от педагога учета возрастных и психологических особенностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Организация проектной деятельности младших школьников предполагает руководство педагога в предложении темы проекта, индивидуальные задания, координацию между учащимися, родителями, ответственность в проектах, выполняемых в течение одного года. Обучающихся с ограниченными возможностями здоровья к проектной деятельности дает возможность заложить ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Поэтапность, проигрывание сложных ситуаций (ролевая игра), наглядность, выработка цели, поэтапность, сравнение результатов, организация деятельности, взаимодействие со сверстниками позволили мотивировать учащихся, организовать совместную деятельность, приобрести опыт выполнения учебных функций (контроль и оценка, целеполагание и планирование), использовать дополнительные средства вовлечения младших школьников в содержание обучения. Одновременно были выстроены личностно-эмоциональные и деловые отношения школьников, и как следствие формирование личностных, регулятивных, коммуникативных, познавательных действий. Организация проектной деятельности создает творческую атмосферу, способствует выстраиванию моделей открытой школы, основанной на эффективных коммуникациях внутри школьного коллектива и во внешней среде, что свидетельствует о социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами проектной деятельности.

зации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья средствами проектной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бациев В., Корнеев В. Реабилитация и образование особого ребенка: анализ законодательства. — М.: Центр лечебной педагогики (ЦЛП), 2003.
2. Бондаревская Е.В. Вариативность стратегии личностно-ориентированного воспитания // Лучшие страницы педагогической прессы (журнал-дайджест). — 2001. — № 1.
3. Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2008.
4. Волкова Л.С, Граш Н.Е., Волков А.М. Некоторые проблемы интегрированного образования в российской дефектологии на современном этапе // Дефектология. — 2002. — № 3. — С. 3-8.
5. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. — М.: Просвещение, 1995.
6. Малофеев Н.Н. История становления развития национальных систем специального образования (социокультурный аспект) // Специальная педагогика / Под. ред. Н.М. Назаровой. — М., 2000;
7. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения. — М.: Академия, 2006.

Кузнецов Илья Николаевич, учитель иностранных языков, куратор школьного пресс-центра, ГБОУ «Школа №2005»: 125466 Москва, Родионовская улица, дом 6/7. Россия.

Тел.: (915) 366-19-94

E-mail: ink-2005@yandex.ru

PROJECT ACTIVITY AS ONE OF THE TOOLS FOR THE SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Kuznetsov Il'ya Nikolaevich, foreign language teacher, school press centre supervisor; School No. 2005. Russia.

Key words: socialization, adaptation, education, students with special educational needs, pedagogy, correctional pedagogy, project activity.

The article studies the problem of the socialization of students with disabilities in

two aspects: from the point of view of historical pedagogy and from the position of pedagogical methodology. In the historical aspect, the study of socialization process is linked to political changes and changes in the Russian legislation. From the standpoint of pedagogical methodology, socialization is viewed as a complex multi-faceted process, the project activity method being one of its main tools, in the author's opinion.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОТРУДНИКАМИ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА

*С. А. БОБИНКИН¹, Е. Ю. ПРЯЖНИКОВА², М. Г. СЕРГЕЕВА³, МОХАММАД
САРВАР МОХАММАД³ АНВАР*

*¹Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
в г. Клину,*

г. Клин, Московская обл.

*²ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»,*

*³ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,
г. Москва*

Аннотация. Целью работы, проведенной авторами, является исследование специфики влияния психологических особенностей сотрудников на восприятие ими трудового коллектива. В статье рассматривается проблема эффективности совместной деятельности в трудовых коллективах, которая является остроактуальной, особенно в условиях модернизации российской экономики. В качестве одного из основных факторов межличностного восприятия выступает отношение к объекту восприятия. В статье отражены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе учреждений дошкольного образования, расположенных в г. Клин Московской области. Основной акцент в работе был направлен на изучение восприятия индивидом группы, определение интегральной удовлетворенности трудом, а также была проведена диагностика межличностных отношений в трудовых коллективах. Авторами представлен подробный анализ результатов исследования взаимосвязи психологических особенностей (индивидуально-психологических черт личности; степени удовлетворенности трудом; преобладающего типа отношения к людям) с различными типами восприятия группы («Индивидуалистический», «Коллективистический», «Прагматический»). Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между психологическими особенностями сотрудников и типом восприятия ими группы. Анализ результатов исследования позволил установить, что психологические особенности способствуют формированию специфики восприятия сотрудниками трудового коллектива.

Ключевые слова: восприятия индивидом группы, межличностное восприятие, удовлетворенность работой, психологический статус, социальная роль.

Проблема повышения эффективности совместной деятельности в трудовых коллективах является остроактуальной, особенно в условиях модернизации российской экономики, так как диктуется, прежде всего, запросами практики, возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в трудовую деятельность, усилившимся в наши

дни коллективным характером человеческой деятельности, проблемами эффективности организации и управления людьми, регуляции разворачивающихся между ними отношений.

Вопросы исследования трудового коллектива как важнейшей формы социального объединения людей в процессе совместной деятельности и общения рассматривали такие извест-

ные авторы как: Е. П. Белинская [2], В. М. Бехтерев [3], Г. В. Дворецкая [6], А. Л. Журавлев [18], Н. С. Каган [7], В. Г. Крысько [8], Д. Майерс [10], М. Х. Мескон [11], А. В. Морозов [13], Р. С. Немов [14], В. П. Пугачев [17], М. В. Удальцова [19], В. Н. Чернышев [21]. Интерес к этому вопросу обусловлен тем, что личность, ее самосознание, принятые ею ценности и нормы, система представлений о мире формируются в процессе включения человека на протяжении его жизни в деятельность самых различных групп.

В современном психологическом словаре группа рассматривается как ограниченная размером общность людей, выделяющаяся или выделяемая из социального целого по определенным признакам: характеру деятельности, социальной или классовой принадлежности, структуре, композиции, уровню развития и пр. [5, с. 138–139].

Для того чтобы назвать малую группу коллективом, она должна соответствовать ряду весьма высоких требований [21, с. 231–232]:

- успешно справляться с возложенными на нее задачами (быть эффективной в отношении основной для нее деятельности);

- иметь высокую мораль, хорошие человеческие отношения;

- создавать для каждого своего члена возможность развития личности;

- быть способной к творчеству, то есть как группа давать людям больше, чем может дать сумма того же количества индивидов, работающих в отдельности.

В современном психологическом словаре коллектив рассматри-

вается как группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной деятельности высокого уровня развития [5, с. 275–276]. Психология развитого коллектива характеризуется тем, что деятельность, ради которой он создан и которой на практике занимается, имеет положительное значение для очень многих людей, не только для членов данного коллектива. В коллективе межличностные отношения основаны на взаимном доверии людей, открытости, честности, порядочности, взаимном уважении и т. п.

Г. М. Андреева пишет: «... не всякая группа может быть рассмотрена как коллектив, а лишь такая группа, которая сформировала определенные психологические характеристики, возникающие как результат развития ее основной деятельности и представляющие особое значение для ее членов» [1]. Таким образом, психологически развитой как коллектив, считается группа, в которой сложилась дифференцированная система различных деловых и личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе. Такие отношения можно назвать коллективистскими.

Для подлинно коллективистских отношений характерны хорошие личные, эмоционально благоприятные, дружеские, доверительные взаимоотношения членов коллектива, включающие внимание друг к другу, доброжелательность, уважение и тактичность. Такие взаимоотношения обеспечивают создание в коллективе благоприятного психологического климата, спокойную дружелюбную обстановку. Все это способствует эффективности деятельности коллектива [7].

Г. М. Андреева и А. И. Донцов выделяют основные характеристики трудового коллектива [1, 15]:

– прежде всего, это реальная группа, где люди знают друг друга;

– в трудовом коллективе должна быть совместная деятельность и соответственно совместная цель, их объединяющая;

– цель трудового коллектива – общественно полезная трудовая деятельность;

– совместная деятельность большинством членов коллектива как лично значимая;

– в трудовом коллективе уважается личность, и ей создаются благоприятные возможности для проявления своего творчества в труде.

В рамках социальной организации совместной деятельности трудового коллектива выделяют формальную и неформальную подсистемы регуляции отношений. Они опираются на две достаточно разнородные совокупности средств и отношений с соответствующими им структурами. Каждая подсистема отличается собственной структурой и действует по собственным законам. Они постоянно взаимодействуют, образуя единую систему, дополняя друг друга, иногда противоборствуя.

Формальная структура организации – основа административной структуры – представляет собой систему узаконенных безличных требований и стандартов поведения, формально заданных и жестко закрепленных ролевых предписаний. Она напоминает пирамиду, горизонтальный срез которой характеризует систему требований функционального разделения труда, а вертикальный (иерархический) – отношения власти

и субординации. Формальная организация может быть описана в виде системы подразделений, групп и рабочих мест. Рабочее место отдельного работника и отдельного структурного подразделения в формальной организации определяется позициями, которые они занимают в горизонтальном и вертикальном срезах.

Неформальная структура взаимоотношений строится на принципах саморегуляции и самоорганизации. Неформальная структура не является жестко структурированной. Ее направленность меняется. При этом ее направленность может, как усиливать и дополнять внешний организационный импульс, так и противостоять ему. Структура строится на основе личностных особенностей членов группы, специфики отношений, складывающихся между ними. Здесь нет жестко закрепленных безличных стандартов, делающих организацию устойчивой, напротив, преобладают групповые нормы, а спонтанное взаимодействие людей придает гибкость организационному поведению.

Таким образом, формальная структура создается отношениями между безличными должностными и профессиональными позициями, а неформальная – отношениями между живыми людьми в процессе их совместной деятельности.

Вопросы межличностного восприятия в трудовом коллективе в той или иной степени затрагивали такие известные авторы как: Г. М. Андреева [1], А. А. Бодалев [4], В. Н. Куницына [9], Р. И. Мокшанцев [12], А. В. Петровский [15], Е. Ю. Пряжников [16], А. М. Умаров [20], В. В. Шпалинский [15]. Необходимо отметить, что за послед-

ние 10 лет опубликовано огромное количество результатов исследований направленных на формирование трудового коллектива и оптимизацию совместной деятельности, где в той или иной мере затрагивается проблема восприятия индивидом группы.

Межличностное восприятие в группе зависит от множества факторов. Наиболее исследованными из них являются: социальные установки, прошлый опыт, особенности самовосприятия, характер межличностных отношений, ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции и т. д. В качестве одного из основных факторов межличностного восприятия выступает отношение к объекту восприятия. На межличностное восприятие могут влиять не только межличностные отношения, но и отношение индивида к группе. Восприятие индивидом группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. В связи с этим исследование восприятия индивидом группы является важным моментом, связывающим между собой два различных вида социально-перцептивных процессов.

А. В. Петровский отмечает «Личность в группе постоянно сверяет свои поступки, помыслы и оценки с позициями, ценностными ориентациями и оценками общества в целом и группы, к которой личность принадлежит» [15, с. 113].

В исследованиях С. А. Будасси показано, что для оценки положения личности в группе необходимо правильно охарактеризовать ее самочувствие, субъективное восприятие своего положения среди других членов группы, найти возможность

количественно отобразить оценку состояния личности по отношению к себе, к окружающим, к группе в целом и сопоставить с оценкой, которую дает группа индивиду. Проверка поведения личности ценностями группы и выявление места, которое занимает индивид в системе групповых и его личных оценок, возможна благодаря наличию у личности эталона поведения по отношению к другим и самому себе. Таким образом, можно получить значимые критерии взаимоотношения личности и группы. Фиксация всех трех проекций отражает состояние личности в данной общности [15].

С. А. Будасси выделил в своих исследованиях следующие социально-психологические феномены – самооценка, ожидаемая оценка, оценка личностью группы. Личность неосознанно считается с этими индикаторами своего самочувствия в группе, успешности или не успешности своих достижений, позиции по отношению к себе и окружающим. Организуя свои контакты, вступая в общение, активно действуя в группе личность постоянно сверяется с этими показателями – самооценкой, ожидаемой оценкой, собственной оценкой группы. Социальная группа и осмысление социальных связей, ориентации и ценностей являются значимыми механизмами в данном процессе.

В работах С. А. Будасси высказывается предположение, что высокая оценка личностью своей группы связана с тем, что индивид действительно живет ее интересами, уважает ее ценности, обнаруживает чувство коллективизма. А коллектив как бы аккумулирует хорошее отношение к нему отдельных его членов и возвращает им эту высокую оценку.

Удовлетворенность своим коллективом, убежденность входящих в него индивидов в том, что их коллектив хороший – является характерной чертой коллектива и может служить его характеристикой [15].

Удовлетворенность коллективом тесно связана с удовлетворенностью своим трудом. Характер и содержание работы, отношение к ней, престижность, размеры вознаграждения, перспективы роста, наличие дополнительных возможностей, психологический климат – все это определяет степень удовлетворенности людьми своим положением, то есть удовлетворенность своим трудом. Л. К. Рахматулина подчеркивает «Оптимальные психологические взаимоотношения в коллективе способствуют достижению наибольшей успешности в работе, получению членами коллектива максимального удовлетворения от своей деятельности» [9, с. 243].

Психологи предлагают следующую систему факторов, определяющую чувство удовлетворенности человека своим трудом [20, с. 42]:

1. Рабочая среда – обстановка, в которой выполняется работа, может существенно влиять на отношение и энергию работников.

2. Вознаграждение – зарплата, прочие выплаты, выходные дни и дополнительные льготы.

3. Безопасность – люди редко работают с максимальной отдачей в атмосфере отсутствия безопасности.

4. Личное развитие и профессиональный рост.

5. Чувство причастности – людям нравится ощущение полезности их работы, и они хотят чувствовать себя частью организации, которая их нанимает.

6. Интерес и вызов – если сложившаяся на работе ситуация удовлетворяет потребности работника, открывает перед ним возможности самореализации, для него характерна удовлетворенность своей работой, которая в значительной степени определяет эффективное трудовое поведение.

На восприятие сотрудником коллектива большую роль оказывают не только его удовлетворенность своим трудом, но так же социально-психологический статус и социальная роль.

Социальный статус обычно определяется как положение индивида в социальной системе, имеющее специфические для данной системы признаки [1]. Каждый социальный статус обладает определенным престижем. Все социальные статусы можно подразделить на два основных типа: те, которые предписываются индивиду обществом или группой независимо от его способностей и усилий, и те, которые личность достигает своими собственными усилиями.

Социальная роль есть фиксация определенного положения, которое занимает тот или иной индивид в системе общественных отношений, это «общественно необходимый вид социальной деятельности и способ поведения личности» [1, с. 92]. Е. Ю. Пряжникова пишет: «Социальная роль – это социальная функция личности, его место в определенной общности людей» [16, с. 340]. Каждый индивид выполняет не одну, а несколько социальных ролей. Любая социальная роль не является шаблоном поведения, она всегда оставляет некоторый «диапазон возможностей» для своего исполнителя, что можно условно назвать определенным «стилем исполнения

роли». Именно этот диапазон является основой для построения внутри системы безличных общественных отношений второго ряда отношений – межличностных [12, с. 60].

Еще одним критерием, объясняющим связи и отношения между людьми в условиях совместной деятельности, является однородность – разнородность группы. В работах Н. Н. Обозова выделены уровни этого критерия [4, с. 67]:

– первый уровень однородности – разнородности группы – это соотношение их индивидуальных, личностных и социально-психологических параметров (темперамента, интеллекта, характера, мотивации, интересов, ценностных ориентаций, мировоззренческих позиций);

– второй уровень однородности – разнородности группы – это соотношение (сходство/различие) мнений, оценок, отношений к себе, партнеру, другим людям, к предметному миру.

Восприятие действительности осложнено непредсказуемостью поведения человека. Оно зависит от многих обстоятельств, в том числе сознательных действий, направленных на защиту своего статуса, достоинства, внутренней жизни, сокрытие или искажение информации о себе и т. д. В результате человек или группа людей воспринимаются не такими, каковы они на самом деле, а такими, какими хотят себя показать или какими их хотят видеть. В то же время именно адекватное восприятие людьми друг друга является важнейшим условием формирования эффективного трудового коллектива.

В данной статье мы представляем результаты исследования, про-

веденного в г. Клин Московской области, где в качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что психологические особенности способствуют формированию специфики восприятия сотрудниками трудового коллектива.

В качестве эмпирической базы исследования выступили сотрудники дошкольных учреждений г. Клина. Выборка составила 108 человек, в возрасте от 31 до 58 лет.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методы и методики: метод анкетирования; методика «Изучение восприятия индивидом группы» (Е. В. Мосейко, И. Е. Нелисова); методика «Личностный опросник EPQ» (Г. Айзенка); методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршева); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Для статистической обработки полученных данных применялись методы математического анализа: критерий Пирсона и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Процедура исследования психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива включала следующие этапы:

1. Подбор методического инструментария и фиксация эмпирических результатов исследования.

2. Описание и анализ результатов исследования: анкетных данных; типов восприятия индивидом группы; индивидуально-психологических черты личности; степени удовлетворенности трудом; преобладающего типа отношения к людям.

3. Анализ результатов исследования взаимосвязи психологических особенностей (индивидуально-психологических черт личности; степени

удовлетворенности трудом; преобладающего типа отношения к людям) с различными типами восприятия группы («Индивидуалистический», «Коллективистический», «Прагматический»).

4. Разработка рекомендаций для сотрудников трудовых коллективов, направленных на улучшение восприятия сотрудниками группы и результативности совместной деятельности.

Нами были получены следующие результаты работы. Количественный анализ психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива (анкетных данных; типов восприятия индивидом группы; индивидуально-психологических черты личности; степени удовлетворенности трудом; преобладающего типа отношения к людям) позволил выделить пять групп результатов.

Первая группа результатов. Анализ количественных результатов исследования анкетных данных сотрудников показывает, что в трудовых коллективах:

- 84% – в возрасте от 45 до 55 лет;
- 76% – имеют среднее-специальное образование;
- 84% – имеют общий стаж работы выше 10 лет.

В результате анализа выявлено, что в исследуемой группе, наибольшее количество сотрудников характеризуются возрастом от 45 до 55 лет, имеют среднее-специальное образование, имеют стаж работы более 10 лет.

Вторая группа результатов. Анализ количественных результатов типов восприятия показывает, что в исследуемой группе: 76% – воспринимают группу как самостоятельную

ценность. Этот тип восприятия может быть назван «Коллективистическим» (на первый план для них выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдается заинтересованность, как в успехах каждого члена группы, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в групповую деятельность. Имеет место потребность в коллективных формах работы); 24% – воспринимают группу как помеху своей деятельности или относятся к ней нейтрально. Этот тип восприятия можно назвать «Индивидуалистическим» (группа не представляет собой самостоятельной ценности для них. Это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов). Необходимо отметить, что в исследуемой группе не выявлено сотрудников, ориентированных на «Прагматическое» восприятие группы.

Полученные в исследовании результаты типов восприятия позволяют условно разделить исследуемую группу сотрудников на две подгруппы с «Коллективистическим» и «Индивидуалистическим» типом восприятия.

Третья группа результатов. Анализ количественных результатов темперамента. Анализ количественных результатов «интроверсии – экстраверсии» показывает, что в исследуемой группе: 32% – соответствуют экстравертированному типу (это общительные и обращенные вовне люди, с широким кругом знакомств и необходимостью в контактах. Типичный экстраверт действует под влиянием момента, импульсивен, вспыльчив. Он беззаботен, оптимистичен, добро-

душен, весел); 16% – соответствуют интровертированному типу (это спокойные, застенчивые люди, склонные к самоанализу. Сдержаны и отдалены от всех, кроме близких друзей. Планируют и обдумывают свои действия заранее, не доверяют внезапным побуждениям, серьезно относятся к принятию решений, любят во всем порядок); 52% – имеют средние показатели.

Анализ количественных результатов «нейротизма – эмоциональной стабильности» показывает, что в исследуемой группе: 26% – эмоционально нестабильны (это выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, склонности к быстрой смене настроений, чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствует эмоциональность, импульсивность; неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности); 20% – эмоционально стабильны (они сохраняют организованное поведение, ситуативную целенаправленность в обычных и стрессовых ситуациях. Характеризуются зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству, общительности); 54% – имеют средние показатели по шкале нейротизма.

В результате анализа выявлено, что в исследуемой группе большинство сотрудников характеризуются средней степенью общительности, они не действуют под влиянием момента, не имеют тенденции к агрессивности, планируют и обдумывают

свои действия заранее, не доверяя внезапным побуждениям, достаточно серьезно относятся к принятию решений, любят порядок, проявляют среднюю степень контроля над своими чувствами и выполнением нравственных норм. Большая часть сотрудников характеризуется средней эмоциональной устойчивостью и степенью адаптации, слабо выраженной напряженностью и беспокойством.

Четвертая группа результатов. Анализ количественных результатов интегративной удовлетворенности трудом показывает, что в группе: 40% – удовлетворены своим трудом на высоком и 40% – удовлетворены своим трудом на низком уровне, а 20% – удовлетворены своим трудом на среднем уровне.

В результате анализа выявлено, что в исследуемой группе одинаковое количество сотрудников полностью удовлетворенных своей работой и не удовлетворенных своей работой, а также есть сотрудники, которые не вполне удовлетворены своей работой, но их значительно меньше.

Пятая группа результатов. Анализ количественных результатов диагностики межличностных отношений показывает, что в исследуемой группе: у 31% тип отношений «Подчиняемый» (покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.); у 30% тип отношений «Зависимый» (неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, от чужого мнения); у 16% тип

отношений «Дружелюбный» (дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогрупп имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный); у 12% тип отношений «Альтруистический» (гиперответственный, приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других); у 11% тип отношений авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный.

В результате анализа выявлено, что в исследуемой группе большинство сотрудников характеризуются: покорностью, склонностью уступать всем и во всем, стремлением найти опору в ком-либо более сильном; неуверенностью в себе, тревожностью, зависимостью от других, от чужого мнения; дружелюбием, ориентированностью на принятие и социальное одобрение, стремлением удовлетворить требования всех, эмоциональной лабильностью; гиперответственностью, стремлением помочь и сострадать всем, принятием на себя ответственность за других.

Обсуждение. Корреляционный анализ психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива в двух группах с «Индивидуалистическим» и «Коллективистическим» типом восприятия включает пять групп результатов.

Первую группу результатов составили данные методики «Из-

учение восприятия индивидом группы» (Е. В. Мосейко, И. Е. Нелисова), позволяющий выявить «Индивидуалистический», «Коллективистический» и «Прагматический» тип восприятия группы. Сравнение количества сотрудников в группах с различным типом восприятия проводилась при помощи критерия Пирсона.

В результате анализа (при $p < 0,05$) установлено, что в исследуемой группе сотрудников с преобладанием «Коллективистического» типа восприятия больше чем сотрудников с преобладанием «Индивидуалистического» типа восприятия. Необходимо отметить, что сотрудников с «Прагматическим» типом восприятия в исследуемой группе не выявлено.

Вторую группу результатов составили данные методики «Исследования восприятия индивидом группы» («Индивидуалистический», «Коллективистический» типы восприятия) и анкетные данные (возраст и стаж работы). Оценка взаимосвязи между показателями проводилась при помощи ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что не существует взаимосвязи (при $p < 0,05$) между данными «Коллективистического» и «Индивидуалистического» типа восприятия группы и анкетными данными сотрудников.

Третью группу результатов составили данные методики «Исследования восприятия индивидом группы» («Индивидуалистический», «Коллективистический» тип восприятия) и данные методики Г. Айзенка – EPQ («экстраверсия – интроверсия»

и «нейротизм – эмоциональная стабильность»). Оценка взаимосвязи между показателями проводилась при помощи ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что существует статистически значимая корреляция (при $p < 0,05$) между: «Индивидуалистическим» типом восприятия группы и нейротизмом – эмоциональной стабильностью ($R = 0,311$) (положительная корреляция); «Коллективистическим» типом восприятия группы и нейротизмом – эмоциональной стабильностью ($R = -0,208$) (отрицательная корреляция).

Четвертую группу результатов составили данные методики «Исследования восприятия индивидом группы» («Индивидуалистический», «Коллективистический» тип восприятия) и данные методики исследования интегральной удовлетворенности трудом А. В. Батаршева. Оценка взаимосвязи между показателями проводилась при помощи ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что существует статистически значимая корреляция (при $p < 0,05$) между: «Индивидуалистическим» типом восприятия группы и удовлетворенностью взаимоотношениями с сотрудниками ($R = -0,405$), удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством ($R = -0,348$) (во всех случаях отрицательная корреляция); «Коллективистическим» типом восприятия группы и удовлетворенностью взаимоотношениями с сотрудниками ($R = 0,55$), удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством ($R = 0,477$) (во всех случаях положительная корреляция).

Пятую группу результатов составили данные методики «Исследования восприятия индивидом группы» («Индивидуалистическое», «Коллективистическое» восприятие группы) и данные методики «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Оценка взаимосвязи между показателями проводилась при помощи ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что существует статистически значимая корреляция (при $p < 0,05$) между: «Индивидуалистическим» типом восприятия группы и «Подчиняемостью» ($R = -0,412$), «Зависимостью» ($R = -0,515$), «Дружелюбием» ($R = -0,363$) (во всех случаях отрицательная корреляция); «Коллективистическим» типом восприятия группы и «Подчиняемостью» ($R = 0,429$), «Зависимостью» ($R = 0,579$), «Альтруизмом» ($R = 0,483$) (во всех случаях положительная корреляция).

В заключении следует отметить, что анализ результатов исследования психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива позволяет нам сделать следующие выводы:

Исследование типа восприятия группы позволило установить, что в исследуемых коллективах значительно больше сотрудников с «Коллективистическим» типом восприятия группы, чем сотрудников с «Индивидуалистическим» типом восприятия группы.

В результате анализа индивидуально–психологических черт личности установлено, что сотрудники, с «Коллективистическим» типом восприятия группы характеризуются эмоциональной стабильностью, а со-

трудники с «Индивидуалистическим» типом восприятия группы характеризуются эмоциональной нестабильностью.

В результате анализа интегральной удовлетворенности трудом установлено, что сотрудники с «Коллективистическим» типом восприятия группы характеризуются удовлетворенностью взаимоотношениями с сотрудниками и удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством, а сотрудники с «Индивидуалистическим» типом восприятия группы характеризуются не удовлетворенностью взаимоотношениями с сотрудниками и не удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством.

В результате анализа преобладающего типа отношения к людям установлено, что сотрудники с «Коллективистическим» типом восприятия группы характеризуются подчиняемостью, зависимостью, альтруизмом, а сотрудники с «Индивидуалистическим» типом восприятия группы характеризуются неподчиняемостью, независимостью, недружелюбием.

Проведенное исследование психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива показало, что психологические особенности способствуют формированию специфики восприятия сотрудниками трудового коллектива.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 376 с.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология : хрестоматия. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 475 с.

3. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. – М., 1994. – 400 с.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М. : Изд-во МГУ, 2006. – 198 с.
5. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. – Минск : Харвест, 2009. – 976 с.
6. Дворецкая Г. В., Махнарылов В. П. Социология труда. – Киев : Троянда, 2004. – 324 с.
7. Каган Н. С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
8. Крысько В. Г. Социальная психология. – М. : Инфра-М, 2011. – 448 с.
9. Куницына В. Н. Межличностное общение. – СПб. : Питер, 2011. – 291 с.
10. Майерс Д. Социальная психология. – СПб. : Питер, 2013. – 800 с.
11. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М. : Вильямс, 2011. – 672 с.
12. Мокшанцев Р. И., Мокшанцева А. В. Социальная психология. – М. : Инфра-М, 2008. – 370 с.
13. Морозов А. В. Деловая психология. – М. : Союз, 2002. – 576 с.
14. Немов Р. С. Психология. – Кн. 1: Общие основы психологии. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 687 с.
15. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. – М. : Просвещение, 2011. – 225 с.
16. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Психология труда. – М. : Академия, 2012. – 480 с.
17. Пугачев В. П. Руководство персоналом организации. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 280 с.

18. Социальная психология / под ред. А. Л. Журавлева. – М. : Изд-во ПЕР СЭ, 2002. – 350 с.
19. Удальцова М. В. Социология управления. – М. : Феникс, 2001. – 320 с.
20. Умаров А. М. Руководитель; мышление о стиле управления. – М. : Политиздат, 1987. – 152 с.
21. Чернышев В. Н., Двинин А. П. Человек и персонал в управлении. – СПб. : Энергоатомиздат, 1997. – 568 с.

Бобинкин Сергей Александрович, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики, филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» в г. Клину: Россия, 141600, Московская область, г. Клин, Волоколамское шоссе, 20/1.

Пряженикова Елена Юрьевна, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры теории и практики управления, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»: Россия, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29.

Сергеева Марина Георгиевна, д-р пед. наук, доцент, вед. науч. сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; профессор кафедры теории и практики иностранных языков, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

Мохаммад Сарвар Мохаммад Анвар, канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

Тел.: (495) 255-67-67

E-mail: sergeeva198262@mail.ru

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORKING COLLECTIVE PERCEPTION BY THE WORKERS

Bobinkin Sergey Aleksandrovich, Cand. of Psychol. Sci., Ass. Prof., of Psychology and Pedagogy Department, Klin branch of Russian State Social University, Russia.

Pryazhnikova Elena Yur'evna, Dr. of Psychol. Sci., Ass. Prof., Prof. of Management Theory and Practice Department, Moscow State University of Psychology & Education, Russia.

Sergeeva Marina Georgievna, Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., leading researcher, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education; Prof. of Foreign Languages Theory and Practice Department, People's Friendship University of Russia, Russia.

Mokhammad Sarvar Mokhammad Anvar, Cand. of Law Sci., Ass. Prof. of Foreign Languages Theory and Practice Department, People's Friendship University of Russia, Russia.

Keywords: individual perception of the group, interpersonal perception, work satisfaction, psychological status, social role.

The aim of this research is studying the peculiarities of workers' psychological features' influence on their perception of the working collective. The article considers the problem of joint activities efficiency in working collectives that is on the front burner, especially in the setting of modernization of the Russian economy. As one of the main factors of interpersonal perception the authors have taken the attitude towards the object of perception. The article reflects the results of an empiric study conducted at the premises of pre-school education institutions located in the city of Klin of the Moscow region. The main emphasis is put on studying the perception of the group by an individual, defining the integrated satisfaction with labor, together with conducting the diagnostics of interpersonal relations in working collectives. The authors have presented the detailed analysis of the research results in the field of psychological features interaction (individual psychological features of a person, the degree of satisfaction with labor, prevailing type of attitude towards people) with different types

of perception of the group (“Individualistic”, “Collectivistic”, “Pragmatic”). The conducted research has indicated that there is a correlation between the psychological features of workers and their type of perception of

the group. The analysis of the research results has revealed the fact that psychological features contribute to the formation of perception specificity of the working collective by its workers.

СПЕЦИФИКА ОТНОШЕНИЯ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА К ПРОБЛЕМАМ КОРРУПЦИИ

Е. В. КАМНЕВА

*ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассматривается феномен коррупции и его психологические составляющие: коррупционное и коррумпирующее поведение как особый вид девиантного экономического поведения и толерантное отношение россиян к коррупции. Автором рассматриваются особенности отношения граждан России к коррупции. Отмечается, что в современной России многие коррупционные по своему характеру явления стали обыденными для российских граждан. Негативно относясь к коррупции в целом, россияне, тем не менее, считают приемлемым оказание взаимных услуг и подарки должностным лицам. Проведенное эмпирическое исследование выявило двойственное отношение современного общества к проблеме коррупции: с одной стороны, понимание респондентами, что коррупция отрицательно сказывается на развитии национальной экономики, а, следовательно, и на уровне жизни; одновременно. С другой стороны, население, активно порицающее коррупцию, само способствует поведением ее всеобъемлющему развитию.

Ключевые слова: отношение к коррупции, коррумпирующее поведение; психологические составляющие коррупции, средства массовой информации.

В общественном сознании коррупция представлена прежде всего, как подкуп должностных лиц, как ими получение взятки. В значительной мере такое представление формируется средствами массовой информации. Нет такого дня, чтобы в СМИ не сообщалось о новом коррупционном скандале, то есть получении большой суммы чиновниками разного уровня, сотрудниками полиции, таможи и т. д. Таким образом, формируется неверное представление о коррупции и коррупционном поведении. В тоже время, отсутствует однозначное определение коррупции. Под термином коррупция обычно понимают употребление должностными лицами их властных полномочий, прав, авторитета, возможностей, связей с целью

личной выгоды, которое противоречит законам и морали [8, с. 152].

Выделяют различные проявления коррупции: «взятничество, незаконное присвоение общественных ресурсов в личных целях, нелегитимная приватизация, употребление личных связей в целях получения доступа к услугам, источникам дохода, товарам и т. д.» [9].

Коррупцией тормозится развитие всего общества. Коррупция является угрозой как экономической безопасности любого государства [2, 11, 12], так и самого его существования, разлагая изнутри целостность его структуры и культуру [3, с. 143–144; 4, с. 36–40; 5, с. 38]. Следует, к сожалению, заметить, что в России довольно высокий уровень коррупции, так Россия по

итогах 2016 г. занимает 136-е место по уровню коррупции в рейтинге 174 стран мира [7]. По сравнению с 2015 г. фактического изменения с положением коррупции в России не произошло. Несмотря на то, что отмечаются некоторые изменения в лучшую сторону в принятии антикоррупционных законов, все же почти не меняется правоприменительная практика [1, 7].

На наш взгляд, нельзя изменить ситуацию без необходимости рассматривать другую сторону проявления коррупции – психологическую составляющую, в частности отношение граждан к данному феномену, а также их готовность стать субъектом коррупционного мира. Кроме того, коррупционное поведение во многом порождается коррумпирующим поведением.

Коррумпирующее поведение представляет собой вид девиантного экономического поведения, проявляющегося в воздействии на должностное лицо при помощи материального вознаграждения и приводящее это лицо к выбору: злоупотребить полномочиями для получения собственной выгоды или отказаться от выгоды [9, с. 67–72]. Таким образом, в качестве одной из причин возникновения такого явления как коррупция выделяется готовность и желание лиц дать взятку с целью избежать наказания или упростить какие-либо организационные, процессуальные и другие процессы.

Традиционные устои, сложившиеся в России, позволяют факт дачи взятки представлять, как «человеческую благодарность», следовательно, собственное коррумпирующее поведение перестает быть таковым, и вполне вписывается в существующие социальные нормы.

Негативно относясь к коррупции в целом, многие из них, тем не менее, считают вполне приемлемыми взаимные услуги, типичный «блат», небольшие подарки преподавателям перед экзаменационными сессиями, с целью получения положительных оценок, должностным и иным лицам, с целью получения какой-либо услуги, и не относят эти действия к коррупционным отношениям. Толерантное отношение как россиян в целом, так и студенчества в частности, к коррупции, сложившееся в течение долгого времени, является одним из важных условий такого устойчивого положения коррупции в России. Ведь большинство российских граждан воспринимает коррупцию как неотъемлемую часть их жизни и общественных отношений в целом. Несмотря на осознание противоправности коррупционной деятельности, общество поощряет ее своими действиями, мыслями и поведением [9, с. 67–69].

Следует отметить следующие особенности отношения россиян к коррупции:

- толерантное отношение. Поскольку данное правонарушение не несет угрозы для жизни людей, то его можно отнести к несерьезным, неизбежным в нашем современном мире;

- осуждению подлежит не сам факт дачи взятки, а ее значительный с точки зрения массового сознания размер [6];

- деформация понимания значения понятия коррупции, что выражается в двух аспектах:

- в первом – в восприятии собственного коррупционного (коррумпирующего) поведения, а также коррупционного (коррумпирующего) поведения своих близких как вынуж-

денной необходимости, вызванной объективными обстоятельствами, появляется понятие вынужденного действия под давлением тяжелейших жизненных условий, следовательно, такой поступок нельзя отнести к негативным, девиантным, а себя самого даже можно представить, как жертву;

– во втором – в отсутствии четкой границы между благодарностью и взяткой и в восприятии ряда коррумпирующих действий (преподнесение лечащему врачу в качестве благодарности коробки конфет или бутылки спиртного) как нормы поведения [10, с. 69–71].

Проведенное с целью выявления отношения к коррупции исследование среди 100 студентов Финансового университета, в котором применялась авторская методика, показало следующие результаты: 42% респондентов испытывают беспокойство по поводу той информации о коррупции, которую получают из СМИ; 32% принявших участие в опросе безразлично воспринимают ее; у 18% испытуемых информация о коррупционных преступлениях вызывает гнев по отношению к людям, нарушающим законы; 8% респондентов ощущают недовольство тем, как эта информация преподносится в СМИ. В то же время отмечается значительный процент респондентов с готовностью к коррумпирующему (42%) и коррупционному поведению (18%).

40% респондентов определяют коррупцию в нашей стране как системную неэффективность, как определенный дефект государственной, правовой и общественной системы; 12% – относятся к коррупции как отклонению от правовых норм, правил служебной этики или общечеловече-

ских моральных принципов, тем самым коррупция в их представлении – это совокупность проступков, от преступных до неэтичных, конкретных личностей [10, с. 69–71]; 48% – относится к коррупции как к способу реализации интересов, то есть в их представлении для чиновников коррупция – источник дополнительного дохода, причем не только превышающего их заработок, но даже имеющего в наше достаточно циничное время определенный ореол романтики.

Интересно, что среди факторов, способствующих коррупции, готовность к коррупционному поведению и толерантное отношение респонденты также ставят соответственно на первое и второе место. А на последнем месте оказывается фактор – давление окружающих.

Таким образом, отношение современного общества к проблеме коррупции двойственно. С одной стороны, понимание, что коррупция отрицательно сказывается на развитии национальной экономики, а, следовательно, и на уровне жизни. С другой стороны, население, активно порицающее коррупцию, само способствует поведением ее всеобъемлющему развитию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдрахманова Л. В., Щигорцова Е. С. Государственные меры борьбы с экономическими преступлениями // Научное обозрение. – 2016. – № 10. – С. 152–155.
2. Абдрахманова Л. В., Щигорцова Е. С. Экономические преступления: реальность и угрозы // Научное обозрение. – 2016. – № 10. – С. 165–168.

3. Белогруд И. Н. Некоторые признаки, характеризующие особенности теневой экономики // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы : сб. науч. тр. по мат. Междунар. науч.-практ. конференции: в 7 ч. – М. : Ар-Консалт, 2014. – С. 143–144.
4. Жигун Л. А. Различия восприятия коррупции социальными группами в России // Экономико-психологические проблемы принятия экономических решений в условиях глобальных изменений : мат. Всерос. науч. конференции. – М., 2015. – С. 36–40.
5. Жигун Л. А. Разработанность теории коррупции: направления, представления, элементы, модели // Управление экономическими системами. – 2015. – № 8(80). – С. 38.
6. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Коррупция в современной России: психологический аспект // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 2. – С. 56–65.
7. Индекс восприятия коррупции – 2016: положение России не изменилось [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://transparency.org.ru/indeks-vospriiatia-korruptcii/indeks-vospriiatia-korruptcii-2016-polozhenie-rossii-ne-izmenilos>.
8. Камнева Е. В., Анненкова Н. В. Отношение к правовым институтам и готовность личности к коррупционному поведению // Акмеология. – 2013. – № S3. – С. 152.
9. Камнева Е. В., Анненкова Н. В. Психологические аспекты феномена коррупции // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2013. – № 4. – С. 67–72.
10. Камнева Е. В., Анненкова Н. В., Ширванов А. А. Коррумпирующее поведение как вид девиантного поведения и его факторы // Проблемы и перспективы современных гуманитарных, экономических и правовых исследований. – М. : Изд-во ИИУ МГОУ, 2014. – С. 69–71.
11. Крохичева Г. Е., Архипов Э. Л., Виноградова М. А. Коррупция как одна из внутренних угроз экономической безопасности Российской Федерации // Научное обозрение. – 2014. – № 10-3. – С. 766–768.
12. Крохичева Г. Е., Архипов Э. Л., Дворник А. В. Коррупция и экономическая безопасность // Научное обозрение. – 2014. – № 10-3. – С. 769–771.

Камнева Елена Владимировна,
канд. психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»: Россия, 125993,
г. Москва, Ленинградский просп., 49.

Тел.: (499) 943-95-80

E-mail: ekamneva@yandex.ru

SPECIFICITY OF THE RUSSIAN SOCIETY'S ATTITUDE TO THE PROBLEMS OF CORRUPTION

Kamneva Elena Vladimirovna, *Cand. of Psychol. Sci., Ass. Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation. Russia.*

Keywords: *attitude to corruption, corrupt behavior, psychological components of corruption, mass media.*

The article examines the phenomenon of corruption and its psychological components:

corruption and corrupt behavior as a special kind of deviant economic behavior, and a tolerant attitude of Russians towards corruption. The author examines the peculiarities of the attitude of Russian citizens towards corruption. It is marked that in modern Russia many corruption-related phenomena have become commonplace for Russian citizens. Negatively referring to corruption in general, the Russians, nevertheless, consider it acceptable to provide mutual

services and gifts to officials. The conducted empirical research has revealed the ambivalent attitude of modern society towards the problem of corruption: on the one hand, respondents understand that corruption negatively affects the development of the national economy, and, consequently, at the level of life at the same time. On the other hand, the population that actively condemns corruption itself promotes the behavior of its comprehensive development.

РОЛЬ СМЫСЛОВОЙ РАБОТЫ ЛИЧНОСТИ В СОВЛАДАНИИ С ТРАВМАТИЧЕСКИМ ОПЫТОМ

О. И. МАГОМЕД-ЭМИНОВА, Е. А. КАРАЧЕВА

*ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»,
г. Москва*

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается влияние смысловой работы личности на успешное совладание человека с травматическим опытом. В проведении исследования и формулировании гипотез авторы основываются не на выросших из медицинской парадигмы негативных трактовках последствий экстремальных событий, а на положениях современного деятельностно-смыслового подхода к изучению травмы и реакций личности на травматические события. Травматический опыт в данном подходе рассматривается не как источник расстройства и болезни, возникающих вследствие реакций на экстремальный стресс, а как неповседневное, экстраординарное событие, которое становится основой роста и развития личности. В работе представлены результаты исследования, выявившего прямую корреляцию успешного совладания с травматическим опытом и посттравматического роста с позитивной смысловой работой личности.

Ключевые слова: смысловая работа личности, травматический опыт, посттравматический рост, травматическое событие, деятельностно-смысловой подход.

В динамичном современном мире в жизнь человека все чаще вторгаются различного рода экстремальные ситуации: утрата, травма, болезни, природные и техногенные катастрофы, бедствия, войны, конфликты, теракты и другое, а также возрастающее количество информации обо всем вышперечисленном из СМИ. В подобных условиях существования современный человек все чаще сталкивается в своей жизни с экстремальным, или травматическим, опытом, который неизбежно становится частью его жизненного мира. В психологической литературе, несмотря на обращение в последнее время ряда отечественных и зарубежных авторов к изучению позитивного воздействия травматического опыта – в основном, продолжает сохраняться негативная

установка в трактовке последствий стресса, кризиса, конфликта, травмы, утраты, неговоря уже о бедствиях, катастрофах, терактах и др.

История негативного подхода в исследованиях психологических последствий психической травмы берет свое начало в медицинской парадигме и основывается на выделении и описании расстройств, вызванных травматическим стрессом [2, 7]. Травматическая традиция трактовки последствий несчастного случая (учение о травматическом неврозе) возникла в работах Эрикшейна, Пейджа, Моели, Оппенгейма, Шарко, Штрюмпеля и развивалась далее в исследованиях Жанэ, а также у Брейера и З. Фрейда. С тех пор и до настоящего времени экстремальные, чрезвычайные ситуации в психологической

литературе обозначались самыми разными терминами: их называют травматическими, критическими, катастрофическими, трудными жизненными ситуациями, экстремальными условиями или факторами. Вместо термина «экстремальная ситуация» использовались «кризисная ситуация», «чрезвычайная ситуация» и др. Однако, какое бы название ни носили данные ситуации, в большинстве психологических исследований их объединяет отождествление экстремальной ситуации с травматической ситуацией. Экстремальными, как правило, называют факторы, предъявляющие повышенные, предельные требования к деятельности человека, и травматические ситуации, стрессоры, ухудшающие работоспособность человека, подрывающие здоровье, вызывающие посттравматические реакции и расстройства [3, 5].

Однако современные исследования психологических реакций жертв травматических событий все больше обнаруживают не только негативные, но и позитивные воздействия на личность – то есть, не только расстройство и адаптация становятся последствиями экстремальных ситуаций, но возникают и совладание, и адаптация, а также феномен, получивший название посттравматического роста [8–10]. В современных отечественных исследованиях период после травмы рассматривается как этап, в котором осуществляется смысловая работа личности, а также позитивные, трансгрессивные для личности процессы. Травматический опыт здесь рассматривается как источник позитивных изменений личности, роста и развития человека. В деятельностно-смысловом подходе, развиваемом

М. Ш. Магомед-Эминовым, экстремальная ситуация рассматривается как экстраординарное событие в жизни человека, реакция на которое обретает статус психологического факта, когда в ходе душевной работы человек относится к нему тем или иным образом [3, 5].

Нами было проведено исследование, направленное на выявление влияния смысловой работы личности на успешное Совладание с травматическим опытом. Мы предположили, что позитивное восприятие мира, направленность на жизнецентрированные смыслы прямо коррелирует с успешным совладанием с травматическим опытом и с возникновением посттравматического роста. В качестве испытуемых выступили 84 человека (58 мужчин и 26 женщин в возрасте от 24 до 62 лет), переживших травматическое событие. При проведении исследования использовались следующие методики: «Опросник посттравматического роста» (ОПТР) Р. Тадеши, Л. Калхауна (в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова) и «Неоконченные предложения» Ж. Нюттена (в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова) [5].

Согласно данным, полученным в результате проведения методики ОПТР, нами было выделено две группы испытуемых. В группе № 1 был выявлен посттравматический рост после травмы. В группе № 2 посттравматический рост выявлен не был.

В результате проведения контент-анализа методики «Неоконченные предложения» мы выделили две группы высказываний: позитивные и негативные. Негативными считались высказывания, содержащие негативные образы, указывающие на

отсутствие смысла жизни, отражающие сильно пониженную самооценку, содержащие пессимистичные мысли. Позитивными считались высказыва-

ния, содержащие позитивные образы, отражающие уверенность испытуемых в себе, надежды на лучшее, оптимистичные мысли.

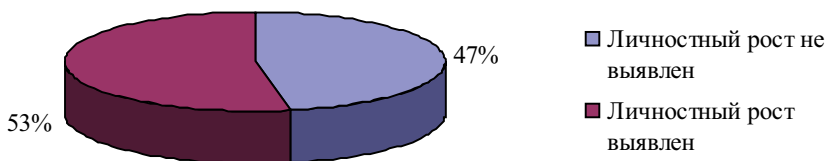


Рисунок 1. Диаграмма № 1 – распределение выборки

Таблица 1 – Распределение позитивных и негативных высказываний

	Группа № 1	Группа № 2
Позитивные высказывания	48%	8%
Негативные высказывания	12%	26%

Таблица 2 – Позитивные и негативные высказывания

Позитивные	Негативные
Я надеюсь на счастье и покой	Я опасуюсь умереть в нищете
Я надеюсь все будет так, как я захочу	Я опасуюсь смерти
Я надеюсь жить в гармонии	Когда я думаю о будущем, то не верю в него
Я надеюсь, что задуманное мною сбудется	Иногда мне кажется, что я неправильно жил
Я надеюсь, планы осуществляются	Иногда мне кажется, что я не успею
Мечтаю жить в гармонии с собой	Иногда мне кажется, этого не будет
Надеюсь, что все будет хорошо	Иногда мне кажется, что я никогда не смогу хорошо жить
Я надеюсь, что все образуется	Иногда мне кажется, что я больше не могу от усталости
Я думаю, что все будет хорошо	Иногда мне кажется, что я ничтожество
Все будет прекрасно	Иногда мне кажется, что я в безысходности
Я надеюсь на лучшее	Иногда мне кажется, что я бесполезен

В таблице 2 приводятся примеры позитивных и негативных высказываний.

Из данных, приведенных в таблице 1, видно, что испытуемые,

у которых был выявлен посттравматический рост личности, чаще употребляют высказывания, отражающие позитивное восприятие мира, планы на будущее, надежды на лучшее. В то

же время, испытуемые, у которых посттравматический рост выявлен не был, чаще касаются в своих ответах таких тем, как страх, опасение, неверие в будущее, отсутствие надежд, безысходность. Обобщение полученных результатов позволяет нам сделать вывод, что позитивная смысловая работа личности способствует успешному совладанию и посттравматическому росту личности; в то время как негативная смысловая работа личности препятствует совладанию и росту личности после травмы.

В современных исследованиях в психологии все больше подчеркивается, что экстремальность – это ценностно-смысловой феномен, который создается в работе личности со способами своего существования, бытия, жизни в совместном мире. Наше исследование было направлено на изучение влияния смысловой работы личности на успешное совладание с травматическим опытом и показало прямую зависимость посттравматического роста от направленности смысловой работы личности. Результаты исследования выявляют роль смысловой работы в совладании с травмой, а также могут быть использованы для разработки методов оказания психологической помощи в широком спектре жизненных ситуаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2007. – 50 с.
2. Линдемманн Э. Клиника острого горя // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюна-

са, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984.

3. Магомед-Эминов М. Ш. Онтологическая концептуализация феномена экстремальности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2014. – № 3. – С. 79–91.
4. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен экстремальности // Вестник СПбГУ. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2010. – № 1. – С. 28–38.
5. Магомед-Эминов М. Ш. Деятельностно-смысловой подход к психологической трансформации личности : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2009. – 570 с.
6. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
7. Фрейд З. Печаль и меланхолия // Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во МГУ, 1984.
8. Foa E., Keane T., Friedman M. Effective Treatments for PTSD: Practice Guidelines from International Society for traumatic stress studies. – 2-d ed. – N.-Y. : Guilford press, 2009. – 643 p.
9. Tedeschi R. G., Calhoun L. G. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. – 2004. – No. 15(1). – Pp. 1–18.
10. Stroebe M. S. Attachment in Coping with Bereavement: a Theological Integration // Review of General Psychology. – 2005. – Vol. 9(1). – Pp. 48–66.

Магомед-Эминова Ольга Ильинична, ст. преподаватель кафедры психологи-

ческой помощи и ресоциализации, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»: Россия, 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1.

Карачева Екатерина Анатольевна, ассистент кафедры психологической помощи и ресоциализации, ФГБОУ ВО «Мо-

сковский государственный университет им. М. В. Ломоносова»: Россия, 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1.

Тел.: (495) 939-10-00

E-mail: mag_emin@mail.ru

ROLE OF SENSE-BEARING WORK OF A PERSON IN COPING WITH TRAUMATIC EXPERIENCE

Magomed-Eminova Ol'ga Il'ichna, senior lecturer of Psychological Aid and Resocialization Department, Lomonosov Moscow State University. Russia.

Karacheva Ekaterina Anatol'evna, assistant lecturer of Psychological Aid and Resocialization Department, Lomonosov Moscow State University. Russia.

Keywords: sense-bearing work of a person, traumatic experience, post-traumatic growth, traumatic event, activity-sense-bearing approach.

In this article the influence of a person's sense-bearing work on the successful coping with traumatic experience is examined. In con-

ducting research and formulating hypotheses the authors do not base on the negative rendering of the consequences of extreme events that have outgrown of the medical paradigm, but on the provisions of the contemporary activity-sense-bearing approach to studying trauma and individual reactions to traumatic events. Traumatic experience in this approach is not viewed as a source of frustration and illness arising from reactions to extreme stress, but as a non-everyday extraordinary event that becomes the basis for the growth and development of a person. The article presents the results of a study that reveals a direct correlation between successful coping with traumatic experience and post-traumatic growth with positive sense-bearing work of a person.

ЯВЛЕНИЕ БУЛЛИНГА КАК УГРОЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ГЕТЕРОГЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ

Ю. В. ХАРЛАНОВА

*ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого»,
г. Тула*

Аннотация. В статье описывается явление буллинга, которое является достаточно распространенным в современном обществе. Оно основано на агрессии группы по отношению к одному конкретному члену коллектива. Автор описывает роль гетерогенности группы в развитии буллинга, а также ряд его характеристик, которые помогут взрослым – учителям и родителям – предотвратить или приостановить травлю в детском коллективе. Описываются само понятие и характеристики данного процесса. Затем автор выделяет мотивацию буллеров, то есть инициаторов травли, виды данного процесса, факторы, его провоцирующие, признаки в поведении конкретного ребенка, по которым можно предположить наличие данной ситуации. Статья завершается описанием правил для педагогов и родителей по разрешению ситуации буллинга и мер профилактики. Автор подробно разбирает технологию Л. Петрановской, направленную на последовательное решение подобных конфликтных процессов. Проблема буллинга актуальна во всем мире и, безусловно, требует как теоретических, так и практических исследований.

Ключевые слова: буллинг, гетерогенная образовательная среда, психологическая безопасность, конфликт, жертва, буллер, травля.

В современной науке все чаще поднимается вопрос, связанный с обеспечением гетерогенной образовательной среды в различных образовательных организациях. В связи с появлением в детских садах, школах, высших учебных заведениях детей, имеющих проблемы со здоровьем, воспитывающихся в семье иммигрантов, в образовательных организациях формируются гетерогенные группы. Основная психологическая проблема в данном случае состоит в том, что в таких группах имеется большая вероятность назревания межличностных конфликтов в связи с ее разнородностью. Буллинг обычно и возникает на такой «благодатной» почве, как гете-

рогенный коллектив, и является достаточно распространенным в современном обществе. Практически 90% учителей сталкивались с буллингом, хотя они не всегда планомерно подходили к решению данной проблемы и не были знакомы с ее особенностями.

Термин «буллинг» происходит от английского слова “bullying” что в переводе значит «хулиганство». По определению большинства психологов, буллинг – это некий индивидуальный прессинг со стороны одного лица по отношению к другому. Если травля осуществляется группой участников коллектива, то во главе ее обычно стоят один буллер или малая группа из 2–3 человек. Именно они иници-

ируют всех остальных членов группы на определенные действия. Если конкретизировать это определение, то можно сказать, что буллинг – это запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у конкретного члена группы страх и тем самым подчинить его себе, то есть основная цель буллинга – подчинение жертвы агрессором [1].

Буллинг настолько распространенное явление, что даже включен в сюжеты отдельных сказок, книг и фильмов. Обычно в них описывается ситуация, в которой по отношению к одному конкретному персонажу возникает постоянная агрессия со стороны группы. Например, сказка датского писателя и поэта Г. Х. Андерсена «Гадкий утенок», впервые опубликованная в 1843 г. В ней у мамы-утки родился некрасивый утенок, и все жители птичьего двора стали оскорблять и унижать его. В результате когда он подрос, то оказался прекрасным лебедем и больше никогда не вернулся в свой прежний дом. Проблема буллинга также очень четко отражена в фильме Р. Быкова «Чучело», вышедшем в 1984 г. В нем рассказывается история девочки, которую обижали одноклассники. Еще одним примером, отражающим явление буллинга, может служить роман английского писателя У. Голдинга «Повелитель мух», вышедший в 1954 г. Данное художественное произведение было дважды экранизировано: в 1963 и 1990 гг. Это эмоциональное, в чем-то жесткое произведение о непростых взаимоотношениях детей на необитаемом острове, закончившихся трагически.

В результате буллинг требует обязательного научного изучения

и выявления признаков, особенностей, мер профилактики и технологии прекращения данного процесса. В литературе выделены 4 основных компонента буллинга:

1) агрессивное, негативное поведение части коллектива по отношению к одному конкретному человеку;

2) регулярность и целенаправленность негативных действий до тех пор, пока буллер не добьется своих целей или кто-то не вмешается в этот процесс;

3) дисбаланс власти, связанный с тем, что буллер, человек который организует травлю, претендует на главенствующую роль в группе, и буллинг чаще всего направлен на того, кто эту власть не признает;

4) буллинг носит умышленный характер.

Таким образом, если в группе находится человек, который хочет узурпировать власть, возможно инициирование буллинга.

При изучении данного явления большое значение имеет определение мотивации его инициаторов. Если взрослый столкнулся с буллингом в коллективе, то он должен знать ответ на вопрос о том, что движет детьми, когда они осуществляют травлю по отношению к какому-то человеку. Это могут быть месть или мотив восстановления справедливости. Например, в группе есть ребенок, которого одноклассники считают ябедой. В результате они начинают его третировать, объясняя свое поведение тем, что хотят ему отомстить, ведь он не прав, пожаловался – и остальных наказали, а он тоже должен быть наказан.

Еще одним мотивом буллинга служит стремление лидера к подчинению себе остальных, свержение

конкурентов. Также чувство личной неприязни играет в коллективе немаловажную роль. Но самый сложный и тяжело поддающийся коррекции мотив буллинга – это мотив получения удовольствия от причинения вреда другим людям. Такая особенность встречается у подростков, имеющих специфическую акцентуацию характера или психологические проблемы, которые связаны с особенностями личности и воспитания ребенка. Ведь, без сомнения, роль семьи является определяющей в том, какие способы взаимодействия выбирает ребенок при общении с одноклассниками [5].

Различают два вида буллинга: физический и психологический. Первый связан с нанесением физического урона, рукоприкладством, второй основан на причинении психологического вреда.

Физический буллинг выражается в умышленных толчках, ударах, пинках, побоях или нанесении других телесных повреждений, причинение телесного вреда. Психологический буллинг – это насилие, связанное с действием на психику, которое выявить намного сложнее, чем физические действия. Не каждый ребенок сможет поделиться с родителями или учителями тем, что другие дети организовали на него травлю. Психологический буллинг может выражаться в первую очередь вербально – через обидные слова, клички, обзывания, откровенное хамство, брань, распространение порочащих слухов, регулярные придирки по мелочам, неоправданную критику. Успехи человека полностью игнорируются, но любой промах, даже незначительный, возводится в абсолют, представляется как неприемлемый. Второй вид психо-

логического буллинга – это запугивание, использование агрессивного языка тела и интонации голоса для того, чтобы заставить человека совершать те или иные поступки. Простейший пример – когда один человек грозит другому кулаком, хотя обычно буллер выбирает более изощренные формы демонстрации агрессии. Третий вид психологического буллинга – изоляция, бойкот, жертву при этом умышленно психологически отделяют от группы. В самом простом виде – это игнорирование приветствий, различных слов жертвы. Четвертый вид психологического буллинга – вымогательство денег, еды и иных вещей, принуждение украсть у кого-то что-то ценное, выполнить какое-либо другое действие. И наконец, пятый традиционный вид психологического буллинга – это повреждение личных вещей и предметов. Дети могут рвать тетради, портить учебники, прятать дневник или другие вещи жертвы.

В последние несколько лет появился еще один вид – кибербуллинг, то есть буллинг с помощью мобильных устройств. Часто человека могут снять на видео в неприглядном виде, шантажировать этим или выкладывать видео в Интернет для того, чтобы собирать там негативные отзывы. От имени ребенка могут завести аккаунт в социальной сети и размещать в нем фотографии и прочие материалы, порочащие самого ребенка и близких ему людей – членов семьи, одноклассников, учителей.

Особенность буллинга состоит в том, что этот процесс скрыт от окружающих, в первую очередь от тех, кто может его предупредить и прекратить. Обычно травля происходит тогда, когда взрослых поблизости нет. Поэтому

педагогам нужно внимательно следить за тем, есть ли какие-то элементы в поведении членов детского коллектива, которые могут указывать на буллинг. Это необходимо, чтобы вовремя обозначить и прекратить негативный процесс.

Многие исследователи буллинга говорят о том, что он возникает в организованных коллективах различного содержания, то есть чем более различаются члены группы, тем больше вероятность буллинга. Причем это явление не имеет гендерной обусловленности, жертвой может стать ребенок как мужского пола, так и женского.

В западных странах, давно столкнувшихся с притоком мигрантов, вопрос о буллинге является одним из главных, на его решение направлены научные исследования, работа психологических центров помощи. В России такие тенденции только начинают набирать обороты, а о явлении буллинга все чаще пишут и говорят в СМИ.

В сентябре 2016 г. телеканал «Cartoon Network» при поддержке «Фонда Развития Интернет», известного проектами в области безопасности детей и подростков, провел всероссийскую антибуллинговую кампанию «Будь сильнее – будь другом». Статистика данного фонда показывает, что с буллингом в одинаковой степени сталкиваются как мальчики (33% респондентов), так и девочки (31% респондентов). 48% школьников рассказали, что могут заступиться за жертву буллинга только в том случае, если это их друг. В остальных ситуациях они предпочтут молчать, так как испытывают страх перед агрессором. Почти половина родителей, приняв-

ших участие в опросе, в своем детстве сталкивались с травлей. Более 30% родителей считают, что буллингу можно противостоять, если научить ребенка постоять за себя. Однако, по мнению психологов, эта тактика нередко приводит лишь к нарастанию конфликта.

При исследовании буллинга стоит выделить провоцирующие факторы, наличие которых позволяет говорить о том, что член группы может оказаться жертвой буллинга. Хотя понятно, что при включении в ситуацию благоприятных факторов процесс не обязательно начнет развиваться.

1. Множественный стресс у конкретного ребенка. Когда человек находится в состоянии стресса, когда у него имеется масса проблем и сложностей, повышается вероятность того, что он станет жертвой буллинга, так как его внутренняя неуравновешенность и противоречия, которые раздирают его, зачастую не позволяют ему адекватно реагировать на первые проявления агрессии. Поэтому он закрепляет за собой роль жертвы.

2. Провоцирующие особенности самой жертвы. Здесь нельзя выделить конкретный перечень черт, которые провоцируют буллера. Это может быть множество разнообразных факторов поведения, например необычный смех, необычная реакция на какие-то бытовые вещи.

3. Отличие одного ребенка от других членов группы. Расовые и национальные различия, особенности голоса и внешности, одежды, причёски позволяют буллеру выделить данного члена группы из группы других и направить свою агрессию на него.

Очевидно, что в какой-то степени ответственность за то, сложится ли ситуация буллинга в детской группе,

лежит на педагоге. На первом этапе решения данной проблемы стоит задача определить – имеет ли место сам факт буллинга. Это часто бывает непросто, так как дети всячески скрывают свои неприглядные действия. Но существуют определенные признаки в поведении конкретного ребенка, по которым можно предположить наличие данной ситуации. Различают поведенческие и эмоциональные особенности человека, подвергающегося буллингу. К поведенческим относят одновременно и некую отстраненность, и агрессивность по отношению к другим людям. Может возникать негативизм при обсуждении тем, связанных с взаимоотношениями между детьми в классе. Например, когда взрослый начинает задавать вопросы ребенку о том, сталкивается ли он в классе с тем, что его обижают, тот категорично отказывается эту тему обсуждать. Реакция может быть бурная, эмоциональная. В этом случае становится понятно, что для ребенка эта тема болезненна и, скорее всего, явление буллинга имеет место. К эмоциональным особенностям человека, подвергающегося нападкам, можно отнести напряженность в общении с ровесниками, обидчивость, раздражительность, преобладание негативных эмоциональных состояний: грусти, печали, депрессивного настроения.

Определить, существует ли буллинг в коллективе, можно и по следующим физическим признакам у ребенка:

1) внешние: ссадины, порезы, царапины;

2) материальные: рваная одежда, что не объясняется естественным образом, порванные тетради, испорченные личные предметы;

3) внутренние: плохой аппетит, головные боли, расстройства желудочно-кишечного тракта, повышение температуры, которое возникает при необходимости идти в школу.

Внутренние физические признаки буллинга объясняются тем, что ребенок не может рассказать словами о том, насколько для него тяжела ситуация в коллективе, и организм реагирует и пытается не допустить негативных переживаний. Ребенок также может и словами выражать свое нежелание идти в школу, долго одеваться, на улице выбирать самую длинную дорогу и идти медленно. Таким образом, всячески пытается отсрочить момент, ситуацию, в которую не хочет попасть.

Бывают случаи, когда ребенок требует или крадет у родителей деньги, хотя раньше такого не случалось. Возможно, он делает это, чтобы выполнить указания буллеров, тех, кто ему угрожает. Друзей у жертвы буллинга в коллективе нет, ребенка никто не приглашает на праздники, в свою очередь он тоже никого не зовет в гости. Все эти признаки, если на них обращать внимание, помогут родителям и педагогам вовремя определить процесс буллинга в детском коллективе, остановить и предотвратить его негативные последствия.

Когда факт буллинга в коллективе установлен, то дальнейшие действия взрослого должны быть обусловлены определенными принципами для того, чтобы разрешить сложившуюся ситуацию оптимально [2].

1. Конфиденциальность. Она необходима для создания ситуации доверия между взрослым и всеми участниками буллинга: жертвой, сви-

детелями, инициаторами. Свидетелей можно разделить на три группы:

а) сочувствующие, которые хотят заступиться, но боятся;

б) поддерживающие – те, кто не вмешиваются, но одобряют буллинг;

в) равнодушные, которым все равно, что происходит в коллективе.

Существует также категория защитников: если они вовремя вмешаются, то буллинг может быть остановлен, хотя при запоздалой их активизации такое маловероятно. В психологии существует феномен, названный эффектом свидетеля: чем больше свидетелей, тем меньше шансов на то, что кто-то вступится за жертву.

2. Этапность. Изучать проблему буллинга необходимо постепенно, начиная с ее обозначения, проведения подготовительной работы внутри коллектива, получения согласия его членов на работу и заканчивая созданием программы и оценкой ее эффективности. Взрослому следует сохранять рационализм и не стремиться моментально разрешить проблему одним разговором с детьми.

3. Категоричный запрет на любое насилие в группе. Взрослым необходимо показывать своим поведением пример и не проявлять агрессивных реакций. Детям стоит объяснить, что любое насилие несправедливо, хотя иногда может казаться, что человек заслуживает этого.

4. Принцип комплексности. Он состоит в учете всех аспектов проблемы, работе со всеми участниками буллинга, в том числе с администрацией школы, родителями.

5. Принцип индивидуального подхода. Он связан с тем, что каждый случай буллинга индивидуален, имеет свои особенности и причины.

6. Принцип смещения акцента с наказания обидчиков на их реабилитацию. Это самый сложный для принятия момент, потому что традиционно в жизни современного общества существует постулат: если человек поступил плохо – его необходимо наказать. Но такой подход убеждает буллера, что его позиция была правильной. В данном случае недостаточно сказать обидчикам, что так вести себя плохо. Необходимо помочь им найти альтернативный способ поведения, который, с одной стороны, поможет решить поставленные задачи, а с другой – позволит избежать агрессии по отношению к другим.

Для прекращения буллинга необходимо определить фазу его развития. В данном процессе можно выделить 4 этапа: формирование предпосылок, начальная стадия, активная стадия, уход жертвы из коллектива или другое разрешение конфликта. На этапе формирования предпосылок буллер или малая группа до 3 человек формируют желание травить конкретного члена коллектива. В разговорах дети начинают концентрироваться на темах, связанных с негативными представлениями о намеченной жертве, описывая ее как плохого человека, виновника всех бед. Такое нагнетание обстановки способствует дальнейшим агрессивным действиям со стороны детей.

На начальной фазе буллинга осуществляются первые акты травли по отношению к жертве. Именно на данном этапе можно предотвратить развитие процесса путем влияния на жертву, если объяснить ей, как стоит реагировать на факты буллинга. Также активное влияние авторитетного взрослого на агрессоров способно предотвратить развитие буллинга.

В активной фазе данного процесса инициаторы целенаправленно, постепенно и планомерно травят жертву. В дальнейшем это приводит к социальной изоляции ребенка, от него отворачиваются все остальные члены группы. На последнем этапе, если буллинг не остановлен, жертва уходит из коллектива, ребенок переходит в другую школу с психологической травмой. В более тяжелых случаях все может закончиться самоубийством, тяжелыми физическими и психологическими последствиями [3].

Для того чтобы взрослому эффективно и вовремя остановить буллинг, ему необходимо знать определенную технологию реагирования на выявленный и установленный факт травли. В известной книге российского педагога-практика Л. Петрановской «Что делать, если...» описывается семь шагов прекращения травли в детском коллективе [4]. Вначале необходимо «назвать явление». При установлении факта либо подозрении на существовании целенаправленной агрессии в коллективе взрослому необходимо обозначить эту проблему для себя и администрации в лице завуча и директора. Есть вариант описать проблему в письменной форме, что придаст ей весомость и значимость. Часто взрослые знают о наличии буллинга в школьном коллективе, но никаких действий не предпринимают, считая травлю нормальным явлением, определяя ее как способ налаживания межличностных отношений, естественный этап взросления. Такие установки сохранились у учителей и родителей с детства, когда они сами сталкивались с буллингом и видели, что взрослые никаким образом в него не вмешиваются. Но до тех пор пока

взрослые занимают такую позицию, проблема буллинга решена не будет.

Вот примерный текст, который может адресовать учитель администрации школы при обнаружении факта буллинга: «У учащегося Иванова Ивана есть проблемы в отношениях с одноклассниками. Ребята его намеренно доводят до слез, обижают, дразнят, портят его вещи, толкают, обзывают. Это травля, и это проблема как для данного ученика, так и для остальных членов школьного коллектива. Необходимо провести работу по предотвращению данного явления».

Такая конкретная формулировка и описание действий буллеров необходимы для того, чтобы взрослые понимали свою ответственность и всю сложность ситуации. Только авторитетный взрослый способен разрешить сложившийся конфликт в детском коллективе. Это могут быть директор, завуч, школьный психолог, социальный педагог, учитель и даже родитель.

В некоторых случаях описание ситуации с точки зрения жертвы поможет взрослым понять всю необходимость вмешательства в ситуацию. Имеется в виду, что в разговоре с администрацией или учителем необходимо представить все так, как будто сам директор или завуч столкнулись с игнорированием коллег, их вербальной агрессией, обвинениями в чем-то негативном, порче личных вещей.

Затем администрация школы совместно с психологической службой принимает решение о том, что обнаружен факт буллинга и предпринимает определенные шаги. В первую очередь это будет сбор информации и проведение обследования. Направление опроса о факте буллинга может быть следующим:

- 1) от самого пострадавшего;
- 2) от инициаторов буллинга;
- 3) от свидетелей.

Второй шаг, который предлагает Л. Петрановская, – это «дать однозначную оценку» явлению, объяснить детям негативность и неприемлемость буллинга. Другими словами, провести беседу – индивидуально или в коллективе в зависимости от ситуации, воззвать к моральным чувствам, активизировать у учащихся сострадание. Но крайне важно, чтобы взрослый сам верил в свои слова и не позволял себе проявлять агрессию по отношению к школьникам. Детям стоит объяснить, что все люди разные, что есть люди, которые больше подходят друг другу, а есть те, кто практически не находят общего языка. Но человеческое в людях должно побеждать над животным, биологическим, и ни у кого нет права обижать другого.

Третий шаг – это «обозначить травлю как проблему группы». Буллинг по сути – болезнь живого организма – коллектива, и вылечить ее можно только сообща. Поэтому при решении проблемы буллинга необходимо задействовать всю группу: жертву, инициаторов, сочувствующих и наблюдающих.

Полезно будет посмотреть фильм «Чучело» или другой, связанный с проблемой буллинга. Детям младшего школьного возраста можно дать задание прочесть сказку «Гадкий утенок». В итоге необходимо обсудить увиденное или прочитанное вместе с детьми, описать те роли, которые разные герои играют в ситуации буллинга. Например, при обсуждении сказки «Гадкий утенок» следует сконцентрировать внимание учащихся на главном персонаже, на его негативных

чувствах. Затем подчеркнуть тот факт, что в конце утенка улетел и жизнь его стала лучше среди тех, кто ценит его, с теми, с кем он чувствует себя на равных. Стоит обратить внимание детей и на других жителей птичьего двора, показать, что куры и утки, которые активно участвовали в травле, не изменились, а остались такими же глупыми, злыми, неспособными на сочувствие.

Четвертый шаг, который предлагает Л. Петрановская, – это «активизировать моральное чувство и сформулировать выбор», связанный с добровольным принятием всеми членами коллектива решения о порицании травли. Для этого каждый ребенок должен понять, какую роль он играет в процессе буллинга. Автор предлагает провести коллективный опрос среди детей, основанный на вопросе о том, какой вклад внес каждый в болезнь класса под названием «травля». Причем ответ дети должны выразить невербальным способом:

- а) никогда не делаю, это не для меня (один палец);
- б) я иногда делаю, но потом сожалею (два пальца);
- в) мне нравится заниматься травлей (три пальца).

В этом случае ребенок сам дает себе оценку, а не получает ее от взрослого, он задумывается над тем, что делает. Скорее всего, третий ответ будет самым непопулярным. Реакция взрослого при подведении итогов опроса должна быть следующей: «Да, я вижу, что проблема существует, давайте вместе ее решать» или «Как я рад, у меня от сердца отлегло. Никто из вас не считает, что травить – это хорошо и правильно». Учитель также не должен сразу нападать на тех детей,

которые показали три пальца, или пы- таться кого-то уличить в обмане, это приведет к дальнейшему усугублению ситуации, скрытию от взрослого фак- тов травли.

Пятый шаг в технологии реагирования на выявленный и установленный факт травли – это «сформулировать позитивные правила жизни в группе и заключить контракт». Теперь необходимо показать детям, как поступать можно и нужно. Для этого в группе форму- лируются позитивные правила. Дети вместе с педагогом вырабатывают законы реагирования на сложные, конфликтные ситуации, описывают в них, как каждый член группы дол- жен реагировать, если увидит, что ко- го-то обзывают, толкают, если кто-то провоцирует другого на агрессивные действия. Данные правила необходи- мо записать на листке, проголосовать за них, повесить в классе. Каждый член группы может поставить на этом листке подпись, символизируя тем са- мым свое согласие.

Шестой шаг – это «мониторинг и поддержка позитивных мнений». Дело в том, что если взрослый оста- новится на пятом этапе, то при отсут- ствии контроля дети могут вернуться к старым, привычным формам пове- дения. Учителю необходимо еще на протяжении длительного времени при- ходить в группу, задавать вопросы, про- являть интерес, то есть осуществлять внешний контроль. Можно придумать разные интересные формы такой рабо- ты. Например, счетчик агрессии. Это могут быть чашка, миска, какой-ни- будь другой сосуд, в который кладутся камешки, символизирующие факты агрессии. Подводя итоги, учитель срав- нивает, сколько камушков набралось

каждый день в течение недели, умень- шается ли их количество или увеличи- вается, подчеркивает позитивные из- менения и доносит их до детей. Можно делать групповые рисунки, коллажи вместе с детьми на тему агрессии. Таким образом, задача взрослого на этом этапе показать свой интерес, дать четкое представление членам группы, что возвращение к прежним формам поведения неприемлемо и это контро- лируется.

И наконец, седьмой шаг пре- кращения травли в детском коллек- тиве – это «гармонизировать иерар- хию». Имеется в виду, что лидерами в группе должны побывать все дети. Для этого педагог может создавать та- кие ситуации, в которых каждый член группы может проявить себя с лучшей стороны, показать те способности, ко- торых нет у других детей. В этом слу- чае складывается гибкая иерархиче- ская структура, при которой каждый ребенок в разных ситуациях выступа- ет в роли лидера, у каждого есть ме- сто в школьном коллективе, каждый ценен и значим.

Подводя итог, необходимо опи- сать общие рекомендации для педа- гов по профилактике данного явле- ния. В первую очередь сам учитель со своей стороны не должен допускать насмешек и пренебрежительных за- мечаний по отношению к детям. Если вдруг у ребенка в коллективе плохая репутация или она испорчена ка- ким-то событием, то необходимо дать ему возможность реабилитироваться, не стоит высмеивать или сравнивать ребят, это приводит к снижению само- оценки, и в дальнейшем создает пред- посылки для буллинга. Необходимо проводить работу на сплочение дет- ской группы, ведь чем более дружный

коллектив детей, тем меньше вероятность возникновения в нем буллинга, и, конечно, осуществлять профилактическую работу с конкретными членами коллектива, которые потенциально могут стать инициаторами буллинга.

Проблема буллинга во всем мире – это проблема личности, но коллектив может служить в ней как сдерживающим факторов, так и благодатной почвой, потворствуя агрессивным тенденциям в поведении людей. Соответственно работа учителя по профилактике и предотвращению буллинга должна носить комплексный характер и затрагивать как отдельную личность, так и коллектив в целом.

Тему буллинга частично раскрывает цитата известного гештальт-психолога Ф. Перлза, который писал: «Я – это я, а ты – это ты. Я делаю свое дело, а ты – свое. Я живу в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям, а ты живешь не для того, чтобы соответствовать моим. И если мы случайно нашли друг друга, это прекрасно. Если нет, этому нельзя помочь». Эти правильные фразы отражают, казалось бы, очевидную мысль, но на практике они не всегда работают. С помощью этих слов человек декларирует свое право быть самым собой и декларирует право другого также быть собой, иметь собственные индивидуальные особенности, которые могут нравиться кому-то, а могут и не нравиться.

Другими словами, человек пришел в этот мир, чтобы жить, а не для того, чтобы соответствовать чьим-то ожиданиям.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-26-01007 а (м).

ЛИТЕРАТУРА

1. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться // Семья и школа. – 2006. – № 11. – С. 15–18.
2. Маланцева О. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90–92.
3. Мамбетова Л. М. Буллинг в образовательной среде [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 8. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru/2016/08/7061>.
4. Петрановская Л. «Что делать, если...». – М. : Аванта+, 2010. – 144 с.
5. Семенов Г. С. Новенький в классе // Воспитание школьников. – 2010. – № 7. – С. 35–36.

Харланова Юлия Викторовна, канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого»: Россия, 300026, г. Тула, просп. Ленина, 125.

Тел.: (487-2) 35-14-88

E-mail: psytu@yandex.ru

PHENOMENON OF BULLYING AS A THREAT TO PSYCHOLOGICAL SAFETY OF HETEROGENEOUS EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT SCHOOL

Kharlanova Yuliya Viktorovna, Cand. of Ped. Sci., senior lecturer of Psychology and Pedagogy Department, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Russia.

Keywords: *bullying, heterogeneous educational environment, psychological safety, conflict, victim, bully, mobbing.*

The paper describes the phenomenon of bullying that is quite common in modern society. It is based on the aggression of the group towards one particular member of the collective. The author describes the role of group heterogeneity in the development of bullying, as well as the number of its characteristics that will help adults (teachers and parents) to prevent or halt bullying in children's collective. The beginning of the article describes the very concept and characteristics of this process. Then the author identifies the motivation of the bullies, i. e. the initiators of the persecution, types of this

process, the factors that provoke it, the signs in the behavior of a particular child, according to which it is possible to assume the presence of this situation. The article concludes with rules for teachers and parents on resolving the situation of bullying and measures of its prevention. The author analyzes in detail the technology of L. Petranovskaya that is aimed at the consistent solution of such conflict processes. The problem of bullying is relevant all over the world and, of course, requires both theoretical and practical research.

СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПЕРЕЖИВАНИЯ УТРАТЫ ЗНАЧИМОГО ДРУГОГО

Е. А. КАРАЧЕВА, О. И. МАГОМЕД-ЭМИНОВА
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет
им. М. В. Ломоносова»,
г. Москва

Аннотация. В статье приведены результаты исследования связи мотивации достижения с особенностями переживания утраты значимого Другого. Проведен анализ классических подходов к исследованию проблемы горя и утраты, показана значимость психологической работы, для того чтобы совладать с горем, пережить его и добиться проработки опыта как успешного результата. Предполагается, что две мотивационные детерминанты – стремление к успеху и избегание неудачи – могут влиять на процессы переживания утраты и совладание с горем, в то же время как само переживание горя влияет на мотивационные детерминанты личности. Связь между мотивацией достижения в форме мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи и травматическим переживанием горя в форме вторжения опыта и избегания опыта опосредствована степенью произвольности работы личности, которую человек производит над собственным опытом переживания утраты.

Ключевые слова: мотивация достижения, мотивация избегания неудач, утрата, горе, работа горя, работа личности, посттравматический стресс.

Исследования проблемы переживания утраты в психологии, как правило, посвящены изучению особенностей этих переживаний, или симптомологии горя, оценке степени «нормальности» или аномальности психологического состояния горющего, описанию стадий, фаз протекания данного процесса, задач, которые решает человека на пути к совладанию с горем [1, 2, 8, 10, 11]. Таким образом, основной акцент в психологии утраты делается на процессах переживания горя и совладания с ним. Однако если трактовать переживание горя как работу горя в исходной психологической постановке данного вопроса З. Фрейдом, то есть отталкиваться от того, что процесс направлен на разрыв связей с утраченным

и установление новых связей, то обнаруживается ряд нерешенных вопросов [9].

Действительно, психологическая работа, направленная на реконструкцию образа и трансформацию привязанности, ставит вопрос о детерминантах, психологических механизмах и закономерностях этой работы. Среди них особое значение имеют мотивационные диспозиции личности, которые задают как общие источники побуждения поведения, так и общие предметные границы для конкретизации и объективации направленности психического процесса. Среди этих мотивационных диспозиций особое значение имеет потребность достижений (“need for achievement”), или шире – мотивация

достижений, которая отвечает за побуждение и направленность поведения на определенные предметные результаты, исходы и стандарты, в наиболее широком смысле – достижения успеха или избегания неудачи [6, 7].

Цель нашего исследования – выявление связи между переживанием человеком утраты значимого Другого и динамикой мотивации личности – мотивацией достижения в форме мотивации стремления к успеху и избегания неудачи.

Мы предполагаем, что две мотивационные детерминанты – стремление к успеху и избегание неудачи – могут влиять на характер процессов переживания утраты и совладание с горем. Основание этой общей гипотезы мы находим в двух основных процессах, которые характеризуют переживание горя и утраты. В этих критических состояниях человек, с одной стороны, конфронтирует с утратой, то есть стремится пережить опыт утраты и добиться его проработки как успешного результата, а с другой – у людей, переживающих утрату, обнаруживается избегание переживания этого опыта, что трактуется обычно как неудача переработки опыта [3–5]. Значит, направленность на переживание опыта или избегание опыта может иметь определенные связи с двумя мотивационными тенденциями: избегательной или достиженческой, в том числе по исходу процесса переживания опыта как успешного или неуспешного. Кроме того, соотношение этих двух тенденций будет определяться в первую очередь темпоральным фактором (то есть тем, сколько прошло времени с момента утраты), влияние которого мы также планируем оценить.

Метод исследования

В исследовании приняли участие 30 человек, среди которых 9 мужчин и 21 женщина. Возраст испытуемых – 23–45 лет. Средняя давность утраты на момент участия испытуемых в исследовании составляла не менее 1 года. Преобладающим типом утраты у представителей нашей выборки была смерть родителя – 60%, на втором месте оказалась смерть супруга – 27%, на третьем смерть ребенка – 3%. В большинстве случаев смерть наступила в результате болезни, однако нами анализировались и случаи внезапной потери в результате ДТП.

Для оценки факторов мотивации и интенсивности переживания травматического опыта утраты были использованы следующие методики:

- 1) тест воздействия жизненных событий Хоровитца для оценки интенсивности травматического опыта;
- 2) методика «Мотивация достижения успеха и избегания неудач»;
- 3) «незаконченные предложения» М. Ньютона (адаптация М. Ш. Магомед-Эминова).

Результаты и их обсуждение

Полученные данные показывают, что утрата близкого человека воспринимается как травматический стресс большинством испытуемых, независимо от форм его проявления. При этом стрессовый характер данного события является кросс-темпоральным, то есть не зависит от времени, прошедшего с момента утраты. Интенсивность переживания может меняться в зависимости от срока – ослабляться, редуцироваться. Однако даже через несколько лет ситуационные триггеры могут вновь активировать острое переживание горя.

Та часть выборки, которая обнаружила травматический характер переживания утраты, использовалась для оценки индекса дистресса и мотивационного индекса по стремлению к успеху и избеганию неудачи.

Для оценки связи мотивации достижения и интенсивности травматического переживания в двух вариантах – позитивной фиксации на утрате (переживании горя) и негативной фиксации (избегании переживания горя) – был использован следующий критерий дифференциации индекса вторжения опыта и индекса избегания опыта. Индекс вторжения опыта составлялся на основе высокого балла по вторжению опыта и низкого балла по его избеганию. Индекс избегания опыта строился на основе низкого балла по вторжению опыта и высокого балла по его избеганию. С учетом этой дифференциации были выделены четыре группы сопряжения индексов мотивации стремления к успеху и избегания неудачи и двух указанных индексов по переживанию горя.

Данные показывают, что существует значимая связь между высоким индексом мотива избегания неудачи (Мн) и индексом избегания опыта (ИОП), а также между мотивом стремления к успеху (Му) и индексом вторжения опыта (ВтОп) ($\chi^2 = 11,25$, $p < 0,001$).

Для интерпретации данных мы обратились к распределению испытуемых по особенностям переживания горя. Проведенное исследование показало, что у большинства испытуемых (87%) выявляются средние показатели выраженности интенсивности посттравматических стрессовых реакций на травматические стрессоры в результате утраты близких; 13% лю-

дей с травматическим опытом утраты близкого человека склонны к избеганию травматических событий, они стремятся к избеганию чувств, мыслей, ситуаций, связанных со смертью близких; 23% не ориентированы на избегание чувств и мыслей о ситуациях, связанных со смертью близких; 27% отмечают, что им свойственны ночные кошмары, навязчивые мысли, образы и чувства, связанные с утратой близких.

Эти данные проясняют, что позитивная связь между стремлением к успеху (Му) и вторжением опыта (ВтОп) существует у тех, кто не ориентирован на избегание мыслей и чувств относительно ситуации утраты (23%), но переживание опыта носит произвольный позитивный характер. А в той группе, для которой характерно также вторжение опыта, но уже в форме непроизвольной, или компульсивной, охваченности переживанием опыта (кошмары, навязчивые мысли и чувства), обнаруживается положительная связь с мотивом избегания неудачи.

Наши данные показывают в целом следующие взаимосвязи между мотивацией и переживанием опыта утраты:

1) у людей, переживших утрату близкого человека, преобладает мотивация избегания неудач;

2) мотивация избегания неудач у людей, переживших утрату близкого, тем выше, чем более они стремятся избегать мыслей и чувств об утрате;

3) мотивация избегания неудач у людей, переживших утрату близкого, тем выше, чем выше уровень их стресса;

4) мотивация избегания неудач у людей, переживших утрату близкого

го, тем выше, чем меньше времени прошло с момента утраты.

Выводы

1. В проведенном исследовании подтверждается наличие связи мотивации достижения и переживания утраты значимого Другого. При этом в зависимости от времени, которое прошло с момента утраты, а также от той работы личности, которую она проводит над своим опытом переживания утраты (избегает мысли, чувства о произошедшем, закрывается от социального контакта и т. д.), зависит характер связи с мотивационной тенденцией (мотивации достижения или мотивации избегания неудач).

2. Результаты исследования показывают наличие значимой связи между высоким индексом мотива избегания неудачи и высоким индексом избегания опыта утраты – чувств, мыслей, ситуаций, связанных со смертью близкого.

3. Имеется позитивная связь между мотивацией стремления к успеху и высоким индексом вторжения опыта, когда этот процесс носит характер произвольного воспоминания о нем.

4. Мотивация избегания позитивно связана с вторжением опыта тогда, когда вторжение опыта носит непроизвольный, принудительный, навязчивый характер.

5. Связь между мотивацией достижения в форме мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи и травматическим переживанием горя в форме вторжения опыта и избегания опыта опосредствована степенью произвольности работы личности, которую человек производит над собственным опытом переживания утраты.

1. Боубли Д. Создание и разрушение эмоциональных связей. – М. : Академический проект, 2004.
2. Линдеман Э. Клиника острого горя // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса. – М., 1984.
3. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы. – М., 2001.
4. Магомед-Эминов М. Ш. Позитивная психология человека : в 2 т. – М. : Психоаналитическая Ассоциация РФ, 2007.
5. Магомед-Эминов М. Ш. Трансформация личности. – М. : Смысл, 2012.
6. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб. : Речь, 2001.
7. Atkinson J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior // Psychol. Rev. – 1957. – No. 64. – Pp. 359–372.
8. Bonanno G. A. Resilience to Loss in Bereaved Spouses, Bereaved Parents, and Bereaved Gay Men // Journal of Personality and Social Psychology. – 2005. – Vol. 88, No. 5. – Pp. 827–843.
9. Freud S. Mourning and Melancholia. C.P. St. vol. XIV. – L. : Hogart Press. [Volkmann's] Sammlung klinisher Vortrlge, Leipzig, 1981.
10. Parkes C. M. Bereavement: Studies of grief in adult life. – 3rd ed. – L., 1996.
11. Stroebe M. Attachment in Coping With Bereavement: A Theological Integration // Review of General Psychology. – 2005. – No. 9(1). – Pp. 48–66.
12. Wortman C. B., Silver R. C. The myths of coping with loss revisited // In M. S. Stroebe, R. O. Hansson, W. Stroebe, H. Schut (Eds.).

Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care. – Washington, DC. : American Psychological Association, 2001. – Pp. 405–429.

Карачева Екатерина Анатольевна, ассистент кафедры психологической помощи и ресоциализации, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет

им. М. В. Ломоносова»: Россия, 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1.

Магомед-Эминова Ольга Ильинична, ст. преподаватель кафедры психологической помощи и ресоциализации, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова»: Россия, 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1.

Тел.: (495) 939-10-00

E-mail: karacheva_k@list.ru

RELATIONSHIP OF THE MOTIVATION OF ACHIEVEMENT WITH THE PECULIARITIES OF EXPERIENCING THE LOSS OF A SIGNIFICANT OTHER

Karacheva Ekaterina Anatol'evna, assistant lecturer of Psychological Aid and Resocialization Department, Lomonosov Moscow State University. Russia.

Magomed-Eminova Ol'ga Il'inichna, senior lecturer of Psychological Aid and Resocialization Department, Lomonosov Moscow State University. Russia.

Keywords: motivation of achievement, motivation of avoiding failure, loss, grief, work of grief, work of a person, post-traumatic stress.

The article provides the results of studying the relationship of the motivation of achievement with the peculiarities of experiencing the loss of a significant Other. The analysis of classical approaches to the study of

the problem of grief and loss is analyzed, the significance of psychological work in order to be able to cope with grief, to overcome it, and to develop the experience as a successful result is shown. It is assumed that two motivational determinants – the pursuit of success and avoiding failure – can influence the processes of experiencing loss and coping with grief, while the very experience of grief affects the motivational determinants of a person. The relationship between motivation of achievement (in the form of a motive of pursuit of success and the motive of avoiding failure) and traumatic experience of grief (in the form of intrusion of experience and avoidance of experience) is mediated by the degree of arbitrariness in the work of a person, which a person makes over his own experience of experiencing loss.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ СОТРУДНИКАМИ ТРУДОВОГО КОЛЛЕКТИВА

С. А. БОБИНКИН, Е. Ю. ПРЯЖНИКОВА, М. Г. СЕРГЕЕВА**,
МОХАММАД САРВАР МОХАММАД АНВАР***

*Филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
в г. Клину Московской области,
г. Клин, Московская обл.*

**ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический
университет»,*

***ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,
г. Москва*

Аннотация. Цель работы, проведенной авторами, – исследование специфики влияния психологических особенностей сотрудников на восприятие ими трудового коллектива. В статье рассматривается проблема эффективности совместной деятельности в трудовых коллективах, которая является остроактуальной, особенно в условиях модернизации российской экономики. В качестве одного из основных факторов межличностного восприятия выступает отношение к объекту восприятия. В статье отражены результаты эмпирического исследования, проведенного на базе учреждений дошкольного образования, расположенных в г. Клину Московской области. Основной акцент в работе был сделан на изучении восприятия индивидом группы, определении интегральной удовлетворенности трудом, а также проведена диагностика межличностных отношений в трудовых коллективах. Авторами представлен подробный анализ результатов исследования взаимосвязи психологических особенностей (индивидуально-психологических черт личности; степени удовлетворенности трудом; преобладающего типа отношения к людям) с различными типами восприятия группы (индивидуалистический, коллективистический, прагматический). Проведенное исследование показало, что существует взаимосвязь между психологическими особенностями сотрудников и типом восприятия ими группы. Анализ результатов исследования позволил установить, что психологические особенности способствуют формированию специфики восприятия сотрудниками трудового коллектива.

Ключевые слова: восприятия индивидом группы, межличностное восприятие, удовлетворенность работой, психологический статус, социальная роль.

Проблема повышения эффективности совместной деятельности в трудовых коллективах является остроактуальной, особенно в условиях модернизации российской экономики, так как диктуется прежде всего запросами практики, возросшими требованиями к уровню психологической включенности индивида в трудовую деятельность, усилившимся в наши дни коллективным характером чело-

веческой деятельности, проблемами эффективности организации и управления людьми, регуляции развертывающихся между ними отношений.

Вопросы исследования трудового коллектива как важнейшей формы социального объединения людей в процессе совместной деятельности и общения рассматривали такие известные авторы, как Е. П. Белинская [2], В. М. Бехтерев [3], Г. В. Дворецкая [6],

А. Л. Журавлев [18], Н. С. Каган [7], В. Г. Крысько [8], Д. Майерс [10], М. Х. Мескон [11], А. В. Морозов [13], Р. С. Немов [14], В. П. Пугачев [17], М. В. Удальцова [19], В. Н. Чернышев [21]. Интерес к этому вопросу обусловлен тем, что личность, ее самосознание, принятые ею ценности и нормы, система представлений о мире формируются в процессе включения человека на протяжении его жизни в деятельность самых различных групп.

В современном психологическом словаре группа рассматривается как ограниченная размером общность людей, выделяющаяся или выделяемая из социального целого по определенным признакам: характеру деятельности, социальной или классовой принадлежности, структуре, композиции, уровню развития и пр. [5, с. 138–139].

Для того чтобы назвать малую группу коллективом, она должна соответствовать ряду весьма высоких требований [21, с. 231–232]:

- успешно справляться с возложенными на нее задачами (быть эффективной в отношении основной для нее деятельности);

- иметь высокую мораль, хорошие человеческие отношения;

- создавать для каждого своего члена возможность развития личности;

- быть способной к творчеству, то есть как группа давать людям больше, чем может дать сумма того же количества индивидов, работающих в отдельности.

В современном психологическом словаре коллектив рассматривается как группа объединенных общими целями и задачами людей, достигшая в процессе совместной де-

ятельности высокого уровня развития [5, с. 275–276]. Психология развитого коллектива характеризуется тем, что деятельность, ради которой он создан и которой на практике занимается, имеет положительное значение для очень многих людей, не только для членов данного коллектива. В коллективе межличностные отношения основаны на взаимном доверии людей, открытости, честности, порядочности, взаимном уважении и т. п.

Г. М. Андреева пишет: «...не всякая группа может быть рассмотрена как коллектив, а лишь такая группа, которая сформировала определенные психологические характеристики, возникающие как результат развития ее основной деятельности и представляющие особое значение для ее членов» [1]. Таким образом, психологически развитой как коллектив считается группа, в которой сложилась дифференцированная система различных деловых и личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе. Такие отношения можно назвать коллективистскими.

Для подлинно коллективистских отношений характерны хорошие личные, эмоционально благоприятные, дружеские, доверительные взаимоотношения членов коллектива, включающие внимание друг к другу, доброжелательность, уважение и тактичность. Такие взаимоотношения обеспечивают создание в коллективе благоприятного психологического климата, спокойную, дружелюбную обстановку. Все это способствует эффективности деятельности коллектива [7].

Г. М. Андреева и А. И. Донцов выделяют следующие основные характеристики трудового коллектива [1, 15]:

– прежде всего это реальная группа, где люди знают друг друга;

– в трудовом коллективе должна быть совместная деятельность и, соответственно, совместная цель, их объединяющая;

– цель трудового коллектива – общественно полезная трудовая деятельность;

– совместная деятельность осознается большинством членов коллектива как лично значимая;

– в трудовом коллективе уважается личность, и ей создаются благоприятные возможности для проявления своего творчества в работе.

В рамках социальной организации совместной деятельности трудового коллектива выделяют формальную и неформальную подсистемы регуляции отношений. Они опираются на две достаточно разнородные совокупности средств и отношений с соответствующими им структурами. Каждая подсистема отличается собственной структурой и действует по собственным законам. Они постоянно взаимодействуют, образуя единую систему, дополняя друг друга, иногда противоборствуя.

Формальная структура организации – основа административной структуры – представляет собой систему узаконенных безличных требований и стандартов поведения, формально заданных и жестко закрепленных ролевых предписаний. Она напоминает пирамиду, горизонтальный срез которой характеризует систему требований функционального разделения труда, а вертикальный (иерархический) – отношения власти и субординации. Формальная организация может быть описана в виде системы подразделений, групп и рабо-

чих мест. Рабочее место отдельного сотрудника и отдельного структурного подразделения в формальной организации определяется позициями, которые они занимают в горизонтальном и вертикальном срезе.

Неформальная структура взаимоотношений строится на принципах саморегуляции и самоорганизации. Неформальная структура не является жестко структурированной. Ее направленность меняется. При этом она может как усиливать и дополнять внешний организационный импульс, так и противостоять ему. Структура строится на основе личностных особенностей членов группы, специфики отношений, складывающихся между ними. Здесь нет жестко закрепленных безличных стандартов, делающих организацию устойчивой, напротив, преобладают групповые нормы, а спонтанное взаимодействие людей придает гибкость организационному поведению.

Таким образом, формальная структура создается отношениями между безличными должностными и профессиональными позициями, а неформальная – между живыми людьми в процессе их совместной деятельности.

Вопросы межличностного восприятия в трудовом коллективе в той или иной степени затрагивали такие известные авторы, как Г. М. Андреева [1], А. А. Бодалев [4], В. Н. Куницына [9], Р. И. Мокшанцев [12], А. В. Петровский [15], Е. Ю. Пряжникова [16], А. М. Умаров [20], В. В. Шпалинский [15]. Необходимо отметить, что за последние 10 лет опубликовано огромное количество результатов исследований, направленных на формирование

трудового коллектива и оптимизацию совместной деятельности, где в той или иной мере затрагивается проблема восприятия индивидом группы.

Межличностное восприятие в группе зависит от множества факторов. Наиболее исследованными из них являются социальные установки, прошлый опыт, особенности самовосприятия, характер межличностных отношений, ситуационный контекст, в котором протекает процесс межличностной перцепции, и т. д. В качестве одного из основных факторов межличностного восприятия выступает отношение к объекту восприятия. На межличностное восприятие могут влиять не только межличностные отношения, но и отношение индивида к группе. Восприятие им группы представляет собой своеобразный фон, на котором протекает межличностное восприятие. В связи с этим исследование восприятия индивидом группы является важным моментом, связывающим между собой два различных вида социально-перцептивных процессов.

А. В. Петровский отмечает: «Личность в группе постоянно сверяет свои поступки, помыслы и оценки с позициями, ценностными ориентациями и оценками общества в целом и группы, к которой личность принадлежит» [15, с. 113].

В исследованиях С. А. Будасси показано, что для оценки положения личности в группе необходимо правильно охарактеризовать ее самочувствие, субъективное восприятие своего положения среди других членов группы, найти возможность количественно отобразить оценку состояния личности по отношению к себе, к окружающим, к группе в це-

лом и сопоставить с оценкой, которую дает группа индивиду. Проверка поведения личности ценностями группы и выявление места, которое занимает индивид в системе групповых и его личных оценок, возможны благодаря наличию у личности эталона поведения по отношению к другим и самому себе. Таким образом, можно получить значимые критерии взаимоотношения личности и группы. Фиксация всех трех проекций отражает состояние личности в данной общности [15].

С. А. Будасси выделил в своих исследованиях следующие социально-психологические феномены: самооценка, ожидаемая оценка, оценка личностью группы. Личность неосознанно считается с этими индикаторами своего самочувствия в группе, успешности или неуспешности собственных достижений, позиции по отношению к себе и окружающим. Организуя свои контакты, вступая в общение, активно действуя в группе личность постоянно сверяется с этими показателями – самооценкой, ожидаемой оценкой, собственной оценкой группы. Социальная группа и осмысление социальных связей, ориентации и ценностей являются значимыми механизмами в данном процессе.

В работах С. А. Будасси высказывается предположение, что высокая оценка личностью своей группы связана с тем, что индивид действительно живет ее интересами, уважает ее ценности, обнаруживает чувство коллективизма. А коллектив как бы аккумулирует хорошее отношение к нему отдельных его членов и возвращает им эту высокую оценку. Удовлетворенность группой, убежденность входящих в нее индивидов в том, что их коллектив хоро-

ший, является характерной чертой коллектива и может служить его характеристикой [15].

Удовлетворенность коллективом тесно связана с удовлетворенностью своим трудом. Характер и содержание работы, отношение к ней, престижность, размеры вознаграждения, перспективы роста, наличие дополнительных возможностей, психологический климат – все это определяет степень удовлетворенности людьми собственным положением, то есть удовлетворенность своим трудом. Л. К. Рахматулина подчеркивает: «Оптимальные психологические взаимоотношения в коллективе способствуют достижению наибольшей успешности в работе, получению членами коллектива максимального удовлетворения от своей деятельности» [9, с. 243].

Психологи предлагают следующую систему факторов, определяющих чувство удовлетворенности человека своим трудом [20, с. 42].

1. Рабочая среда – обстановка, в которой осуществляется трудовая деятельность, – может существенно влиять на отношение и энергию работников.

2. Вознаграждение – зарплата, прочие выплаты, выходные дни и дополнительные льготы.

3. Безопасность. Люди редко работают с максимальной отдачей в атмосфере отсутствия безопасности.

4. Личное развитие и профессиональный рост.

5. Чувство причастности. Людям нравится ощущение полезности их работы, и они хотят чувствовать себя частью организации, которая их нанимает.

6. Интерес и вызов. Если сложившаяся на работе ситуация удовлетворяет потребности сотрудника, открывает перед ним возможности самореализации, для него характерна удовлетворенность своей работой, которая в значительной степени определяет эффективное трудовое поведение.

На восприятие сотрудником коллектива большое влияние оказывают не только его удовлетворенность своим трудом, но также социально-психологический статус и социальная роль.

Социальный статус обычно определяется как положение индивида в социальной системе, имеющее специфические для данной системы признаки [1]. Каждый социальный статус обладает определенным престижем. Все социальные статусы можно подразделить на два основных типа: те, которые предписываются индивиду обществом или группой независимо от его способностей и усилий, и те, которые личность достигает своими собственными усилиями.

Социальная роль есть фиксация определенного положения, которое занимает тот или иной индивид в системе общественных отношений, это «общественно необходимый вид социальной деятельности и способ поведения личности» [1, с. 92]. Е. Ю. Пряжникова пишет: «Социальная роль – это социальная функция личности, ее место в определенной общности людей» [16, с. 340]. Каждый индивид выполняет не одну, а несколько социальных ролей. Любая социальная роль не является шаблоном поведения, она всегда оставляет некоторый «диапазон возможностей» для своего исполнителя, что можно условно назвать определенным «стилем исполнения

роли». Именно этот диапазон является основой для построения внутри системы безличных общественных отношений второго ряда отношений – межличностных [12, с. 60].

Еще одним критерием, объясняющим связи и отношения между людьми в условиях совместной деятельности, является однородность/разнородность группы. В работах Н. Н. Обозова выделены уровни этого критерия [4, с. 67]:

– первый уровень однородности/разнородности группы – это соотношение их индивидуальных, личностных и социально-психологических параметров (темперамента, интеллекта, характера, мотивации, интересов, ценностных ориентаций, мировоззренческих позиций);

– второй уровень однородности/разнородности группы – это соотношение (сходство/различие) мнений, оценок, отношений к себе, партнеру, другим людям, предметному миру.

Восприятие действительно осложнено непредсказуемостью поведения человека. Оно зависит от многих обстоятельств, в том числе сознательных действий, направленных на защиту своего статуса, достоинства, внутренней жизни, сокрытие или искажение информации о себе и т. д. В результате человек или группа людей воспринимаются не такими, каковы они на самом деле, а такими, какими хотят себя показать или какими их хотят видеть. В то же время именно адекватное восприятие людьми друга является важнейшим условием формирования эффективного трудового коллектива.

В данной статье мы представляем результаты исследования, проведенного в г. Клин Московской об-

ласти, где в качестве гипотезы было выдвинуто предположение, что психологические особенности способствуют формированию специфики восприятия сотрудниками трудового коллектива.

В качестве эмпирической базы исследования выступили сотрудники дошкольных учреждений г. Клина. Выборка составила 108 человек в возрасте от 31 до 58 лет.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методы и методики: метод анкетирования; методика «Изучение восприятия индивидом группы» (Е. В. Мосейко, И. Е. Нелисова); методика «Личностный опросник EPQ» (Г. Айзенк); методика «Интегральная удовлетворенность трудом» (А. В. Батаршев); методика «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Для статистической обработки полученных данных применялись методы математического анализа – критерий Пирсона и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Процедура исследования психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива включала следующие этапы:

1. Подбор методического инструментария и фиксация эмпирических результатов исследования.

2. Описание и анализ результатов исследования: анкетных данных; типов восприятия индивидом группы; индивидуально-психологических черт личности; степени удовлетворенности трудом; преобладающего типа отношения к людям.

3. Анализ результатов исследования взаимосвязи психологических особенностей (индивидуально-психологических черт личности; степени удовлетворенности трудом; преобла-

дающего типа отношения к людям) с различными типами восприятия группы (индивидуалистическим, коллективистическим, прагматическим).

4. Разработка рекомендаций для сотрудников трудовых коллективов, направленных на улучшение восприятия сотрудниками группы и результативности совместной деятельности.

Нами были получены следующие результаты. Количественный анализ психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива (анкетных данных; типов восприятия индивидом группы; индивидуально-психологических черты личности; степени удовлетворенности трудом; преобладающего типа отношения к людям) позволил выделить пять групп результатов.

Первая группа. Анализ количественных результатов исследования анкетных данных сотрудников показывает, что работники в трудовом коллективе:

- 84% – в возрасте от 45 до 55 лет;
- 76% – имеют среднее специальное образование;
- 84% – имеют общий стаж работы выше 10 лет.

В ходе анализа выявлено, что в исследуемой группе наибольшее количество сотрудников в возрасте от 45 до 55 лет, имеют среднее-специальное образование и стаж работы более 10 лет.

Вторая группа. Анализ количественных результатов исследования типов восприятия показывает, что в группе 76% воспринимают ее как самостоятельную ценность. Этот тип восприятия может быть назван коллективистическим (на первый план для них выступают проблемы группы и отдельных ее членов, наблюдают-

ся заинтересованность в успехе как каждого члена, так и группы в целом, стремление внести свой вклад в общую деятельность, имеет место потребность в коллективных формах работы). 24% воспринимают группу как помеху своей деятельности или относятся к ней нейтрально. Этот тип восприятия можно назвать индивидуалистическим (группа не представляет собой самостоятельной ценности для них, это проявляется в уклонении от совместных форм деятельности, в предпочтении индивидуальной работы, в ограничении контактов). Необходимо отметить, что в исследуемой группе не выявлено сотрудников, ориентированных на прагматическое восприятие коллектива.

Полученные в исследовании результаты позволяют условно разделить исследуемую группу сотрудников на две подгруппы: с коллективистическим и индивидуалистическим типами восприятия.

Третья группа. Анализ количественных результатов исследования темперамента сотрудников, а именно интроверсии – экстраверсии, показывает, что в группе 32% соответствуют экстравертированному типу. Это общительные и обращенные вовне люди с широким кругом знакомств и необходимостью в контактах. Типичный экстраверт действует под влиянием момента, импульсивен, вспыльчив. Он беззаботен, оптимистичен, добродушен, весел. 16% соответствуют интровертированному типу. Это спокойные, застенчивые люди, склонные к самоанализу. Они сдержанны и отдалены от всех, кроме близких друзей. Планируют и обдумывают свои действия заранее, не доверяют внезапным побуждениям, серьезно относятся

к принятию решений, любят во всем порядок). 52% членов группы имеют средние показатели.

Анализ количественных результатов исследования нейротизма – эмоциональной стабильности показывает, что в подопытной группе 26% эмоционально нестабильны. Это выражается в чрезвычайной нервности, неустойчивости, склонности к быстрой смене настроений, чувстве виновности и беспокойства, озабоченности, рассеянности внимания, неустойчивости в стрессовых ситуациях. Нейротизму соответствуют эмоциональность, импульсивность, неровность в контактах с людьми, изменчивость интересов, неуверенность в себе, выраженная чувствительность, впечатлительность, склонность к раздражительности. 20% членов коллектива эмоционально стабильны, они сохраняют организованное поведение, ситуативную целенаправленность в обычных и стрессовых ситуациях, характеризуются зрелостью, отличной адаптацией, отсутствием большой напряженности, беспокойства, а также склонностью к лидерству, общительности. 54% сотрудников имеют средние показатели по шкале нейротизма.

В результате анализа выявлено, что в исследуемой группе большинство членов характеризуются средней степенью общительности, они не действуют под влиянием момента, не имеют тенденции к агрессивности, планируют и обдумывают свои действия заранее, не доверяя внезапным побуждениям, достаточно серьезно относятся к принятию решений, любят порядок, проявляют среднюю степень контроля над собственными чувствами и соблюдением нравственных норм. Большая часть сотрудников

характеризуется средней эмоциональной устойчивостью и степенью адаптации, слабо выраженной напряженностью и беспокойством.

Четвертая группа. Анализ количественных результатов исследования интегративной удовлетворенности трудом показывает, что в группе 40% удовлетворены своим трудом на высоком уровне, 40% – на низком, а 20% – на среднем.

Выявлено, что в исследуемой группе одинаковое количество сотрудников, полностью удовлетворенных своей работой и не удовлетворенных ею, а также есть те, кто не вполне удовлетворены, но их значительно меньше.

Пятая группа. Анализ количественных результатов диагностики межличностных отношений показывает, что в исследуемой группе у 31% – подчиняемый тип отношений (покорный, склонный к самоунижению, слабовольный, склонный уступить всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном.); у 30% – зависимый тип отношений (неуверенный в себе, имеет навязчивые страхи, опасения, тревожится по любому поводу, поэтому зависим от других, от чужого мнения); у 16% – дружелюбный тип отношений (дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, быть хорошим для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогрупп, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный); у 12% – альтруистический тип отношений (гиперответственный, прино-

сит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других); у 11% – авторитарный тип отношений (эгоистичный, агрессивный, подозрительный).

В результате анализа выявлено, что в исследуемой группе большинство сотрудников характеризуются покорностью, склонностью уступать всем и во всем, стремлением найти опору в ком-либо более сильном; неуверенностью в себе, тревожностью, зависимостью от других, от чужого мнения; дружелюбием, ориентированностью на принятие и социальное одобрение, стремлением удовлетворить требования всех, эмоциональной лабильностью; гиперответственностью, стремлением помочь и сострадать всем, принятием на себя ответственности за других.

Обсуждение

Корреляционный анализ психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива в двух группах с индивидуалистическим и коллективистическим типами восприятия включает пять групп результатов.

Первую группу результатов составили данные методики «Изучение восприятия индивидом группы» (Е. В. Мосейко, И. Е. Нелисова), позволяющие выявить индивидуалистический, коллективистический и прагматический типы восприятия группы. Сравнение количества сотрудников в группах с различным типом восприятия проводилось с помощью критерия Пирсона.

В результате анализа (при $p < 0,05$) установлено, что в исследуемой группе сотрудников с преобладанием коллективистического типа восприятия больше, чем тех, у кого индивидуалистический тип восприятия. Необходимо отметить, что сотрудников с прагматическим типом восприятия в исследуемой группе не выявлено.

Вторую группу результатов составили данные методики «Изучение восприятия индивидом группы» (индивидуалистический, коллективистический типы восприятия) и анкетные сведения (возраст и стаж работы). Оценка взаимосвязи между показателями проводилась с помощью ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что не существует взаимосвязи (при $p < 0,05$) между показателями коллективистического и индивидуалистического типов восприятия группы и анкетными данными сотрудников.

Третью группу результатов составили данные методики «Изучение восприятия индивидом группы» (индивидуалистический, коллективистический типы восприятия) и методики Г. Айзенка EPQ («экстраверсия – интроверсия» и «нейротизм – эмоциональная стабильность»). Оценка взаимосвязи между показателями проводилась с помощью ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что существует статистически значимая корреляция (при $p < 0,05$) между индивидуалистическим типом восприятия группы и нейротизмом – эмоциональной стабильностью ($R = 0,311$) (положительная корреляция); коллективистическим

типом восприятия группы и нейротизмом – эмоциональной стабильностью ($R = -0,208$) (отрицательная корреляция).

Четвертую группу результатов составили данные методики «Изучение восприятия индивидом группы» (индивидуалистический, коллективистический типы восприятия) и методики исследования интегральной удовлетворенности трудом А. В. Батаршева. Оценка взаимосвязи между показателями проводилась с помощью ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что существует статистически значимая корреляция (при $p < 0,05$) между индивидуалистическим типом восприятия группы и удовлетворенностью взаимоотношениями с сотрудниками ($R = -0,405$), удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством ($R = -0,348$) (во всех случаях отрицательная корреляция); коллективистическим типом восприятия группы и удовлетворенностью взаимоотношениями с сотрудниками ($R = 0,55$), удовлетворенностью взаимоотношениями с руководством ($R = 0,477$) (во всех случаях положительная корреляция).

Пятую группу результатов составили данные методики «Изучение восприятия индивидом группы» (индивидуалистическое, коллективистическое типы восприятия группы) и методики «Диагностика межличностных отношений» (Т. Лири). Оценка взаимосвязи между показателями проводилась с помощью ранговой корреляции Спирмена.

В результате анализа установлено, что существует статистически значимая корреляция (при $p < 0,05$)

между индивидуалистическим типом восприятия группы и подчиняемостью ($R = -0,412$), зависимостью ($R = -0,515$), дружелюбием ($R = -0,363$) (во всех случаях отрицательная корреляция); коллективистическим типом восприятия группы и подчиняемостью ($R = 0,429$), зависимостью ($R = 0,579$), альтруизмом ($R = 0,483$) (во всех случаях положительная корреляция).

В заключение следует отметить, что анализ результатов исследования психологических особенностей восприятия сотрудниками трудового коллектива позволяет нам сделать следующие выводы.

Установлено, что в исследуемых группах значительно больше сотрудников с коллективистическим типом восприятия группы, чем сотрудников с индивидуалистическим.

В результате анализа индивидуально-психологических черт личности установлено, что сотрудники с коллективистическим типом восприятия группы характеризуются эмоциональной стабильностью, а работники с индивидуалистическим типом восприятия группы – эмоциональной нестабильностью.

По итогам диагностики интегральной удовлетворенности трудом установлено, что сотрудники с коллективистическим типом восприятия группы характеризуются удовлетворенностью взаимоотношениями с коллегами и с руководством, а сотрудники с индивидуалистическим типом восприятия группы – неудовлетворенностью такими взаимоотношениями.

В результате анализа преобладающего типа отношения к людям установлено, что сотрудники с коллективистическим типом восприятия

группы характеризуются подчиняемостью, зависимостью, альтруизмом, а с индивидуалистическим типом – неподчиняемостью, независимостью, недружелюбием.

Проведенное исследование показало, что психологические особенности восприятия сотрудниками трудового коллектива способствуют формированию специфики данного восприятия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 376 с.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Социальная психология : хрестоматия. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 475 с.
3. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии. – М., 1994. – 400 с.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. – М. : Изд-во МГУ, 2006. – 198 с.
5. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. – Минск : Харвест, 2009. – 976 с.
6. Дворецкая Г. В., Махнарылов В. П. Социология труда. – Киев : Троянда, 2004. – 324 с.
7. Каган Н. С. Мир общения. Проблемы межсубъектных отношений. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
8. Крысько В. Г. Социальная психология. – М. : Инфра-М, 2011. – 448 с.
9. Куницына В. Н. Межличностное общение. – СПб. : Питер, 2011. – 291 с.
10. Майерс Д. Социальная психология. – СПб. : Питер, 2013. – 800 с.
11. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М. : Вильямс, 2011. – 672 с.
12. Мокшанцев Р. И., Мокшанцева А. В. Социальная психология. – М. : Инфра-М, 2008. – 370 с.
13. Морозов А. В. Деловая психология. – М. : Союз, 2002. – 576 с.
14. Немов Р. С. Психология. Кн. 1. Общие основы психологии. – М. : ВЛАДОС, 2008. – 687 с.
15. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. – М. : Просвещение, 2011. – 225 с.
16. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Психология труда. – М. : Академия, 2012. – 480 с.
17. Пугачев В. П. Руководство персоналом организации. – М. : Аспект Пресс, 2008. – 280 с.
18. Социальная психология / под ред. А. Л. Журавлева. – М. : Изд-во ПЕР СЭ, 2002. – 350 с.
19. Удальцова М. В. Социология управления. – М. : Феникс, 2001. – 320 с.
20. Омаров А. М. Руководитель. Размышление о стиле управления. – М. : Политиздат, 1987. – 152 с.
21. Чернышев В. Н., Двинин А. П. Человек и персонал в управлении. – СПб. : Энергоатомиздат, 1997. – 568 с.

Бобинкин Сергей Александрович, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики, филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» в г. Клину Московской области: Россия, 141607, Московская обл., г. Клин, Волоколамское шоссе, 20/1.

Пряжникова Елена Юрьевна, д-р психол. наук, доцент, профессор кафедры теории и практики управления, ФГБОУ ВО «Московский государственный психоло-

го-педагогический университет»: Россия, 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29.

Сергеева Марина Георгиевна, д-р пед. наук, доцент, вед. науч. сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», профессор кафедры теории и практики иностранных языков, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

Мохаммад Сарвар Мохаммад Анвар, канд. юрид. наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

Тел.: (495) 255-67-67

E-mail: sergeeva198262@mail.ru

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORKING COLLECTIVE PERCEPTION BY THE WORKERS

Bobinkin Sergey Aleksandrovich, Cand. of Psychol. Sci., Ass. Prof. of Psychology and Pedagogy Department, Klin branch of Russian State Social University. Russia.

Pryazhnikova Elena Yur'evna, Dr. of Psychol. Sci., Ass. Prof., Prof. of Management Theory and Practice Department, Moscow State University of Psychology & Education. Russia.

Sergeeva Marina Georgievna, Dr. of Ped. Sci., Ass. Prof., leading researcher, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education, Prof. of Foreign Languages Theory and Practice Department, People's Friendship University of Russia. Russia.

Mokhammad Sarvar Mokhammad Anvar, Cand. of Law Sci., Ass. Prof. of Foreign Languages Theory and Practice Department, People's Friendship University of Russia. Russia.

Keywords: individual perception of the group, interpersonal perception, work satisfaction, psychological status, social role.

The aim of this research is studying the peculiarities of workers' psychological features' influence on their perception of the working collective. The article considers the prob-

lem of joint activities efficiency in working collectives that is on the front burner, especially in the setting of modernization of the Russian economy. As one of the main factors of interpersonal perception the authors have taken the attitude towards the object of perception. The article reflects the results of an empiric study conducted at the premises of pre-school education institutions located in the city of Klin of the Moscow region. The main emphasis is put on studying the perception of the group by an individual, defining the integrated satisfaction with labor, together with conducting the diagnostics of interpersonal relations in working collectives. The authors have presented the detailed analysis of the research results in the field of psychological features interaction (individual psychological features of a person, the degree of satisfaction with labor, prevailing type of attitude towards people) with different types of perception of the group ("Individualistic", "Collectivistic", "Pragmatic"). The conducted research has indicated that there is a correlation between the psychological features of workers and their type of perception of the group. The analysis of the research results has revealed the fact that psychological features contribute to the formation of perception specificity of the working collective by its workers.

ЛИТЕРАТУРНАЯ НОРМА В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВЫХ ТЕКСТАХ

М. Н. ПАНОВА

*Институт бизнеса и делового администрирования
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации»,
г. Москва*

Аннотация. В статье рассматривается проблема функционирования русского языка как государственного в сфере административной и правовой деятельности. Цель статьи – рассмотреть особенности функционирования литературного языка в официально-деловых текстах. Анализ узуса – реальной речевой практики в сфере государственного управления – показывает, что существуют определенные традиции корпоративного языка госслужащих, приводящие в ряде случаев к нарушению рекомендуемой лингвистическими словарями литературной нормы. В статье на конкретных примерах рассматриваются отдельные языковые трудности, в том числе обусловленные противоречиями между рекомендациями академических словарей и реальной речевой практикой. Подробно анализируется написание прилагательного разыскной/ розыскной в текстах различных документов, а также соответствующие рекомендации современного академического орфографического словаря. Автор предлагает пути решения некоторых актуальных вопросов нормализации литературного языка.

Ключевые слова: русский язык как государственный, официально-деловой стиль, язык законодательных актов и служебных документов, нормы литературного языка, реальная речевая практика.

Государственный язык Российской Федерации, используемый в административно-правовой сфере, – это русский литературный язык, нормированный и кодифицированный.

Языковая норма – «сложное, диалектически противоречивое явление. С одной стороны, она обращена к системе, возможности которой реализует. С другой стороны, любой языковой факт может стать нормой только в том случае, если пройдет через горнило «социальной, в широком смысле, оценки» (С. И. Ожегов), получит общественное одобрение, будет реально принят речевой практикой наиболее образованной части языкового сообщества» [4, с. 367]. Государственные служащие и законодатели тоже, разу-

меется, относятся к наиболее образованной части языкового сообщества. Более того, владение литературным языком для них – это профессиональное требование [5, с. 22].

Кодифицированным нормам литературного языка, то есть общепринятым, признанным образованными людьми правилам произношения, словоупотребления, использования традиционно сложившихся грамматических, стилистических и других языковых средств, должны следовать все носители языка. Тем не менее дефакто в документных текстах, относящихся к сфере государственного управления и правовой деятельности, в ряде случаев мы наблюдаем несоблюдение этих правил.

В русском языке существует большое количество трудных случаев словоупотребления, использования грамматических форм, орфографических и пунктуационных трудностей. Так, В. В. Свинцов предлагает ввести в научный обиход термин «языковая (ортологическая) трудность». Автор подчеркивает, что есть практические языковые трудности, актуальные для конкретной языковой личности, но не являющиеся «общезначимыми» для всех, кто говорит по-русски и, в частности, для сообщества профессиональных филологов. Но есть и действительно трудные случаи, причина которых кроется, в частности, «в объективном несовершенстве «языкового законодательства», то есть либо в лакунарности, либо в избыточности норм и правил использования языка» [10, с. 38].

Иногда причины ортологических трудностей объясняются вариативностью языковой нормы и трудностью выбора одного из вариантов. Например, в литературном языке допустимы варианты *тоннель* и *туннель*, *междугородный* и *междугородний*, *позже* и *позднее* и т. д. Однако официально-деловой стиль, используемый при составлении служебных и нормативных правовых документов, практически не приемлет использования в тексте диспозитивной нормы, так как доминантой этого функционального стиля является фактическая и смысловая точность, а, следовательно, в деловых текстах необходимо единообразие, использование одного из существующих в языке вариантов. Ведь отличительные черты официально-делового стиля – это стандартизация языкового оформления, высокая степень регламентированности документного текста.

Часто проблемы у составителя документа вызывает недостаточно полное и непротиворечивое описание того или иного случая в разных лингвистических справочниках, разночтения в словарях. Это, например, склонение некоторых фамилий, согласование приложений – географических наименований с существительным – родовым названием и т. п.

Существует и еще одна причина языковых трудностей, возникающая в случае противоречий между рекомендациями, содержащимися в академических словарях, с одной стороны, и в ведомственных инструкциях и правилах подготовки документов, с другой. В данном случае мы сталкиваемся с влиянием на содержательную сторону орфографии ее внешних функций – детерминант, в частности, социальной и юридической [2, с. 147].

Если речь идет, например, об орфографических нормах, то «Русский орфографический словарь» с грифом РАН под редакцией В. В. Лопатина [9] должен быть единственным авторитетным источником рекомендаций в области правописания. Однако в реальной речевой практике работники административно-правовой сферы игнорируют, например, рекомендацию академического словаря писать с прописной буквы в словосочетании *Государственная дума* только первое слово и в соответствии с Конституцией Российской Федерации пишут оба слова с прописной – *Государственная Дума*. Анализ узуса – реальной речевой практики в административно-правовой сфере – показывает, что существует такое явление, как традиции корпоративного языка госслужащих, которые, в первую очередь, проявляются в письменном профессиональ-

ном общении. Так, во многих ведомственных инструкциях, в отличие от орфографических словарей, предлагается использование прописных букв для маркирования высокого социального статуса служебных должностей, названий учреждений, подразделений органов управления, например: Мэр, Министр, Губернатор, Аппарат [7, с. 223–224].

Приведем еще один пример влияния на написание, соответствующее внутренней логике языка, внешних, экстралингвистических причин. 21 октября 2009 г. Государственная дума, несмотря на возражения общественности, приняла решение о единообразии использования в законодательстве слов «паралимпийский» и «сурдлимпийский», якобы приведя их в соответствие с международной терминологией, используемой в документах МПК (Международного паралимпийского комитета): ср.: *paralympic games*. И уже не только в законе «О физической культуре и спорте в РФ», но и в ряде других законов рекомендованные «Русским орфографическим словарем» [10] написания слов *параолимпийский*, *сурдоолимпийский* и *сурдолимпийский* заменяются новыми – *паралимпийский* и *сурдлимпийский*. В ежегодном Послании Президента РФ Федеральному Собранию в 2010 г. тоже, например, употребляется слово *паралимпийцы* [6, с. 66].

Интересна и судьба прилагательного *розыскной/разыскной*. В русском языке гласные в приставках пишутся единообразно в ударной и безударной позиции, а приставки *раз-*)/*роз* пишутся в соответствии с фонетическим принципом орфографии, являясь исключением из этого

правила. Академические издания орфографических словарей (в том числе последнее издание «Русского орфографического словаря» [9] уже более двадцати пяти лет рекомендуют написание прилагательного *разыскной* с приставкой *раз-*.

Тем не менее в 1999 г. в связи с представлением на утверждение в Государственную Думу поправок к Закону об оперативно-разыскной деятельности у законодателей возник вопрос о написании соответствующего прилагательного. В ответ на запрос, адресованный Главным государственным правовым управлением Президента РФ Институту русского языка им. В. В. Виноградова РАН, ученые Института подготовили разъяснительное письмо. Оно было подписано бывшим в то время председателем Комиссии по русскому правописанию при Отделении литературы и языка РАН членом-корреспондентом РАН Ю. Н. Карауловым и доктором филологических наук В. В. Лопатиным, в то время заместителем председателя Комиссии, ответственным редактором Орфографического словаря русского языка:

В разъяснительном письме было указано: «Орфографическим словарем русского языка, издаваемым Российской академией наук (издание 29-е, 1991, и последующие), предложено писать слово *разыскной* с буквой *а*. Принятое ранее написание *розыскной* противоречит современным орфографическим нормам» [3].

«Поэтому, – подчеркивали авторы письма, – в данном случае не действует ссылка на слово *розыск* – юридический термин, обозначающий определенные действия следственных и оперативных органов и сами эти ор-

ганы (ср.: *уголовный розыск*), как бы оно ни было близко связано со словом *разыскной* в таких его употреблении, как, например, *разыскная* или *оперативно-разыскная* деятельность. Кстати, лингвистический анализ показывает, что *разыскной* образовано не от слова *розыск*, а от глагола *разыскать* – *разыскивать*. Прилагательное от *розыск* имело бы другое ударение: *рѳзыскный* – такое же, как, например, в слове *рѳсыпный* (*рѳсыпные месторождения полезных ископаемых*), образованном, в отличие от *рассыпной*, от слова *россыпь*. Да и по своему значению слово *разыскной* связано не только с юридическим понятием расследования, оно употребляется шире: так, специальные *разыскные* (или *служебно-разыскные*) собаки предназначены, в частности, разыскивать людей под завалами в чрезвычайных ситуациях» [3].

В письме представлен и краткий исторический экскурс: «Глагол *разыскать* – *разыскивать* в значении «расследовать» известен русскому языку с XVII в., тогда же появилось слово *розыск* в значении *расследование*, а в 30–60-е гг. XVIII в. уже существовала в России «Канцелярия тайных розыскных дел», известная также как «пыточная». Но, как утверждают авторы письма, «тогда и глагол *розыскать* – *розыскивать* писался тоже через *о*, что соответствовало старинному произношению всех подобных слов. В дальнейшем, с конца XVIII в. слово *розыскной* вышло из активного употребления, его не применяли ни в каких официальных учреждениях. Оно вновь активизировалось только в 30-е гг. XX в. Тогда, очевидно, и следовало языковедам исправить написание этого слова. Однако этого не случилось.

Правда, в наиболее авторитетном словаре того времени, Толковом словаре русского языка Д. Н. Ушакова (т. 3, 1939), слово дано в двух вариантах – с буквами *а* и *о*, причем как основной дан вариант *разыскной*. Но потом надолго закрепилось написание с буквой *о*, хотя оно и противоречило современному правилу написания приставки *раз-/роз*, существующему со второй половины XIX в., когда оно было сформулировано академиком Гротом» [3].

К сожалению, мнение авторитетных лингвистов, представлявших академический институт, сотрудники упомянутого ведомства, ответственные за лингвистическую экспертизу законопроекта, проигнорировали, поэтому депутаты приняли поправки к «Закону об *оперативно-розыскной* деятельности».

Интересно, что через несколько лет Управление тогда еще оперативно-розыскной информации службы криминальной милиции МВД России также направило в Дирекцию Института русского языка им. В. В. Виноградова РАН запрос, в котором содержалась просьба о предоставлении аргументированного разъяснения правильного написания слова *розыскной/разыскной*. Получив из Института ответ о том, что для устранения неоговоренного в Своде правил 1956 г. исключения из правила написания приставки *роз-/раз-* в качестве нормативного рекомендовано написание *разыскной*, руководство министерства внесло соответствующие изменения в служебные документы ведомства. Так, в постановлении Правительства РФ от 6 февраля 2003 г. № 60 за подписью М. Касьянова упоминаются подразделения *оперативно-розыскной* информации.

Однако в названии и тексте упомянутого федерального закона сохранено устаревшее написание прилагательного – *оперативно-розыскная деятельность*. Таким образом, законодательная и исполнительная власть до сих пор не могут договориться о единообразном написании такого актуального для административно-правовой сферы прилагательного.

Как известно, Орфографическая комиссия РАН в 90-х гг. XX в. занималась уточнением и усовершенствованием «Правил русской орфографии и пунктуации» (1956), разумеется, частично устаревших за прошедшие десятилетия. Одной из задач Орфографической комиссии была ликвидация немотивированных исключений из правил правописания. «Когда в 1956 г. было сформулировано правило о правописании этих приставок (*роз-/раз-* – *рос-/рас* – М. П.), работники известных ведомств, активно использующие слово *розыскной*, не захотели менять его написание и сделали это слово исключением» [1]. В 2007 г. «Правила русской орфографии и пунктуации», одобренные Орфографической комиссией РАН, вышли в новой редакции [8]. По поводу правописания безударных гласных в приставках там также указано: «В соответствии с общим правилом написание безударных гласных в приставках (кроме приставки *раз-*)/ *роз* устанавливается путем проверки словами и формами с той же приставкой, в которых проверяемый гласный находится под ударением... Вопреки общему правилу в приставке *раз-* (*рас-*)/*роз* (*рос*) на месте безударного гласного пишется буква *а*, а под ударением – *о*, напр.: *разда́ть* (ср.: *ро́здал*, *ро́зданный*)...*розыскно́й* (*ро́зыск*)...»

и т. д.» [8, с. 51, 53]. Причем, надо отметить, что правило соблюдается даже в пределах форм одного и того же слова, например, материал *ро́здан*, но литература *разда́на*.

Проблема урегулирования некоторых спорных случаев несоответствия норм, принятых в языке документов, нормам современного русского литературного языка, рекомендованным лингвистическими словарями, проблема нахождения разумного компромисса между авторами словарей и служебных инструкций представляется нам чрезвычайно своевременной.

Нормализация и кодификация литературного языка предполагает анализ национального корпуса текстов, относящихся к различным функциональным стилям, ведь в идеале национальный корпус языка характеризуется представительностью, сбалансированным составом самых разнообразных с точки зрения языка и стиля текстов.

Теоретически кодификация литературных норм обновляется по мере изменений «как в самом языке, так и в оценках его средств говорящими. В современном обществе кодификация литературных норм происходит при активном участии научной, педагогической, писательской общественности, СМИ» [11, с. 208].

Однако на деле «при определении нормативного варианта, авторы правил орфографии и пунктуации и составители лингвистических словарей, отслеживая современные тенденции развития литературного языка, на наш взгляд, не в полной мере учитывают целый пласт текстов, относящихся к корпоративной культуре, имеющей многолетнюю историю

и традиции, – государственной службе. Это тексты официально-делового стиля, в том числе служебных документов» [5, с. 20].

Очевидно, что языковые нормы, не связанные с системными закономерностями языка, а являющиеся результатом установленной обществом конвенции, то есть некоторым набором условных соглашений, в случае их пересмотра, уточнения и адаптации применительно к сфере государственного управления, не вызовут болезненной реакции лингвистов – составителей словарей [5, с. 22]. Подобные ортологические трудности следует рассмотреть в первую очередь и сформулировать четкие рекомендации для госслужащих и законодателей.

Недавно после перерыва возобновила работу Орфографическая комиссия РАН, и это вселяет надежду на положительные, качественные, изменения в важной работе по нормализации литературного языка. Необходимо создать «согласительную комиссию», в состав которой должны обязательно войти и сотрудники академических институтов, и составители служебных инструкций, и лингвисты-эксперты, работающие с этой целевой аудиторией. Необходимо решить вопрос о подготовке единых рекомендаций по языковому оформлению служебных и нормативных правовых документов. Ведь многие литературные нормы – это результат общественных соглашений.

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 16-04-00151 «Ортологические трудности русского языка и корпоративные нормы в административно-правовой сфере».

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова О. Журналисты против лингвистов. В проигрыше – русский язык // Русский язык. – 2002. – № 37.
2. Голев Н. Д. Антиномии русской орфографии. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 1997. – 147 с.
3. Караулов Ю. Н., Лопатин В. В. Разыскной или розыскной // Русский язык. – 1999. – № 3.
4. Культура русской речи : энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 840 с.
5. Панова М. Н. Русский язык в сфере государственного управления: актуальные проблемы и пути их решения // Функционирование русского языка как государственного в современных условиях : сб. ст. Всерос. науч.-практ. конференции (г. Москва, 7 дек. 2012 г.) / отв. ред. О. Н. Киянова. – М. : РПА Минюста России, 2013. – С. 18–24.
6. Панова М. Н. Парадный портрет власти (Актуальные термины государственного управления // Русская речь. – 2012. – № 4. – С. 61–67.
7. Панова М. Н. Языковая личность государственного служащего: опыт лингвометодического исследования : монография. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 323 с.
8. Правила русской орфографии и пунктуации : полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. – М. : Эксмо, 2007. – 480 с.
9. Русский орфографический словарь / Российская академия наук. Институт русского языка

-
-
- им. В. В. Виноградова / под ред. О. Е. Иванова, И. В. Нечаева, Л. К. Чельцова ; отв. ред. В. В. Лопатин. – 3-е изд., стер. – М. : АСТ-Пресс Книга, 2012. – 960 с.
10. Свинцов В. В. Как правильно, или о причинах языковых затруднений // Русская речь. – 2012. – № 4. – С. 37–44.
11. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 696 с.

Панова Марина Николаевна, д-р филол. наук, доцент, почетный работник ВПО РФ, профессор кафедры гуманитарных наук, деловой этики и социальной ответственности, Институт бизнеса и делового администрирования ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»: Россия, 119571, г. Москва, просп. Вернадского, 82.

*Тел.: (495) 937-07-48
E-mail: pmnaka@mail.ru*

LITERARY NORM IN OFFICIAL TEXTS

Panova Marina Nikolaevna, Dr. of Philol. Sci., Ass. Prof., honorary worker of higher professional education of the RF, Prof. of Humanities, Business Ethics and Social Responsibility Department, Institute of Business and Business Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Russia.

***Keywords:** Russian language as an official language, official style, language of legislation and official records, literary language norms, real speech practice.*

The article considers the problem of Russian language functioning as an official language in the field of administrative and legal activities. The aim of the article is to study

the functioning features of literary language in official texts. Analysis of the usage (real speech practice in the field of public administration) indicates that there are certain traditions of public employees corporate language that in some cases cause irregularities in the literary norm recommended by linguistic dictionaries. The article study certain linguistic difficulties on certain examples, including difficulties predetermined by the contradictions between academic dictionaries guidelines and actual linguistic practice. The author analyzes in detail the spelling of an adjective razysknoy/rozysknoy in the texts of different documents, as well as appropriate recommendations of the modern academic spelling dictionary. The author suggests the solutions for certain topical issues of literary language normalization.

ВИДЫ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОВТОРА В ЯЗЫКЕ НОВЕЙШЕЙ ПОЭЗИИ

М. К. ДЖАМАЛОВА

*ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»,
г. Махачкала, Республика Дагестан*

Аннотация. В статье дается новое лингвистическое осмысление видов лексического повтора в языке поэзии XXI в. Повторная номинация является предметом изучения как стилистики, так и синтаксической семантики, так как синтаксические структуры с повторяющимися компонентами определяют особенности семантического наполнения поэтических текстов. Виды лексического повтора определяются содержанием конкретных произведений и авторской интенцией. Повторная номинация формирует эмоционально-выразительное поле произведения, создавая разнообразные стилистические оттенки. Анализ стихотворений современных поэтов позволил выделить следующие виды лексического повтора: контактный, дистантный, смешанный, в пределах которых выделяют контактный идентичный, контактный вариативный, дистантный идентичный, дистантный вариативный. На разных языковых уровнях выделяют фонетический тип повтора, морфологический, лексический, семантический, синтаксический. В поэтическом тексте наиболее полно реализуются экспрессивная, апеллятивная и эстетическая функции повторной номинации.

Ключевые слова: лексический повтор, контактный, дистантный и смешанный повтор, стилистические приемы, экспрессивная функция, эстетическая функция, апеллятивная функция.

Наиболее распространенным стилистическим приемом в языке новейшей поэзии является лексический повтор, имеющий широкий спектр семантических возможностей.

Сущность лексического повтора определяется И. Р. Гальпериным как повторение слов, фразы или предложения в пределах высказывания (в предложении, в сложном синтаксическом целом, абзаце) или же в наиболее крупных единицах речевого потока, охватывающих целый ряд высказываний [5].

Лексический повтор – это намеренное повторение одного и того же слова. Таким образом происходит актуализация этого повторяемого слова, называемого ключевым. Ярким риторическим приемом в языке поэзии, в речи ораторов, а также в различных стилях

художественной и публицистической речи является синонимический повтор, цель которого – выражение тождественной мысли при помощи разнообразных синонимических средств.

К стилистическим видам лексического повтора в языке поэзии относят анафору, эпифору, симплоку, анадиплозис, синтаксический параллелизм.

На разных языковых уровнях выделяют фонетический тип повтора, морфологический, лексический, семантический, синтаксический. Исследователи отмечают, что повторы разных уровней тесно взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом. Повторы систематизируются внутри каждого указанного уровня в соответствии с их характеристиками и специфическими свойствами.

В. Г. Гак дает такое определение данному термину: повтор – это текстообразующий прием, который базируется на умышленном двукратном, а иногда и многократном формальном или семантическом употреблении одинаковых или с противоположным значением единиц языка в таком же или модифицированном порядке, в таких условиях, что их можно различить (в рамках одного высказывания, синтаксического целого или же всего текста) [4].

При определении вида повтора на первый план следующие характеристики: сходство или противопоставление смыслового содержания, функциональные и грамматические признаки равенства, синтаксически одинаковая позиция элементов [3].

Лексический повтор употребляется как расширительное средство для семантической, эмоциональной и интонационной акцентуации того или иного отрывка в синтагматической цепи. Ю. Лотман особо отмечал эстетическую функцию повторной номинации в поэтическом материале [8].

Анализ стихотворений современных поэтов позволил нам выделить следующие известные виды повторных номинаций:

- 1) контактный;
- 2) дистантный;
- 3) смешанный, в пределах которых выделяют:
 - контактный идентичный;
 - контактный вариативный;
 - дистантный идентичный;
 - дистантный вариативный.

Наиболее распространенным видом лексического повтора является контактная повторная номинация [9]. Это повторение слов, которые находятся рядом, даже если они отделены друг

от друга служебными частями речи (предлогами, союзами, частицами) или точкой. Эта номинация выполняет роль средства выражения эмоционально-оценочного звучания художественного произведения [6]. Так, в стихотворении Г. Коркина «Дорожите счастьем, дорожите!» читаем:

Дорожите счастьем, дорожите!

*Замечайте, радуйтесь, берите
Радуги, рассветы, звезды глаз –
Это все для вас, для вас, для вас* [11].

Перед нами два контактных повтора: двойной повтор «*дорожите*» в первой строке и усиливающий его тройной повтор «*для вас*» в четвертой строке. Все вместе звучит как заклинание, выполняя в тексте экспрессивную и апеллятивную прагматические функции. Призыв к читателю беречь счастье автор в этом четверостишии выделяет двойным повтором «*дорожите*». Цепочка императивов призвана подчеркнуть оптимистический настрой и эмоциональную приподнятость. В данном произведении контактный повтор, представленный в первой и четвертой строках, служит ярким средством усиления авторской интенции.

Лексический повтор усилен фонетическим: мы видим яркую аллитерацию [р] в первой, второй и начале третьей строк и [с] в конце третьей и в последней. Тем самым Г. Коркин помимо смысловой градации создает еще и фонетическую: начало звучит раскатисто и лозунгово, а конец тих и напоминает нежный шепот. Здесь перекрещиваются семантический климакс и фонетический антиклимакс. Постепенное снижение громкости приводит к интимитизации повествования.

Формы 2-го лица повелительного наклонения глаголов и личного местоимения создают диалогический план, когда участники речевой ситуации известны. Конечный трехкратный повтор «для вас, для вас, для вас» акцентирует наше внимание на обращении поэта к каждому из читателей, словно включая в круг авторского обращения известных людей. Обращаясь к читателю, Г. Коркин призывает замечать прекрасное вокруг себя, ведь именно в природе таится нечто совершенное.

Дистантная повторная номинация бывает разделена словами, целыми фразами, а иногда даже сложным синтаксическим целым [7]. По отношению к обозначаемому субъекту различаются следующие виды дистантного повтора: идентичный, вариативный, смешанный и выраженный заместительными словами. Идентичные повторы – это повторение слов или конструкций с равной лексической формой или же с отождествляющим определением («та», «эта», «такая») [8]. Пример идентичного дистантного повтора находим в стихотворении О. Козловской «Лети, лети, моя душа»:

*Лети, лети, моя душа,
пусть ты сегодня бесприютна.
Но ветер для тебя попутный,
Лети, лети, моя душа!* [11]

Обращению «лети, лети, моя душа» автор придает огромное значение, что подчеркивается повтором этой синтаксической конструкции в первой и четвертой строке. Вынесение повтора в конец строфы и в конец строки, безусловно, является сильной позицией. Повторяющиеся в начале и в конце четверостишия императив в форме 2-го лица и об-

ращение одновременно с их лексическим наполнением придают всему произведению О. Козловской особое эмоциональное звучание, выполняя экспрессивную прагматическую функцию.

В этом стихотворении поэт, обращаясь к своей душе, призывает ее летать, дважды повторяя это пожелание. Подчеркивая бесприютность и одиночество души, автор в последней строке дает какую-то надежду. Интересна также эта конструкция своим метафорическим значением: уподобляя душу эфирному существу, для которого пространство безгранично, О. Козловская противопоставляет его тленному телу, находящемуся в определенных рамках. Поэт оформляет свое риторическое обращение композиционным кольцевым повтором.

Обратимся к стихотворению И. Евтеева «Я с каждым днем все больше жизнь ценю»:

*Ценю полет всегда свободных
птиц,
Ценю дождей приятную
прохладу,
И сердце, что болит, я не виню,
Я с каждым днем все больше
жизнь ценю* [11].

В первых строках автор используется идентичный дистантный повтор. В этом произведении И. Евтеев употребил слово «ценю» в начале первой, второй строки и в конце четвертой. Восхищение полетом птиц, прохладой, царящей после дождя, доказывается многократным дистантным повтором личной формы глагола «ценю». Эта повторяющаяся грамматическая форма актуализирует монологический план, проявляя важность предмета речи для авторской интенции («ценю», «верю»).

Евтеев выносит рему на первый план, создавая сильную позицию для повтора. Ясно, что ему дорого описываемое: и дожди, и полет птиц. В третьей строке обозначается какая-то тревога, боль, однако поэт не впадает в отчаяние. Рисуя чудесную картину, символизирующую свободу, чистоту и ясность, автор проявляет изменение эмоционального плана от восторженного к лирическому и вновь к оптимистическому. В последней строке автор показывает, что жизнь становится ему все более дорога с каждым днем. Повторение слова «ценю» в конце строки воздействует на читателя эмоционально, так как лучше всего запоминаются начало и конец стихотворения.

Сочетая анафору с симплокой, поэт для акцентуации внимания читателя применяет уже смешанный идентичный повтор. Таким образом, изменение авторской модальности соотносится с экспрессивной и апеллятивной прагматическими функциями.

Вариативные повторы сопровождаются синонимическими, антонимическими и метонимическими повторными отношениями [9]. Эти повторы возникают тогда, когда новое обозначение в смысловом отношении отличается от предыдущего и позволяет читателю увидеть и интерпретировать изображаемое с неожиданной точки зрения.

При синонимическом повторе функционируют слова одной и той же части речи, относящиеся при этом к одному или тому же субъекту или объекту, а носителем противоположного значения является корень, а не само слово. Возьмем для примера стихотворение В. Галдеевой «Учитесь радость создавать»:

*Учитесь радость создавать,
Творить внутри себя погоду:
Такую, чтобы благодать,
Могли вокруг вас ощущать,
Как солнце чувствует природа* [11].

В данном отрывке автор при помощи императива обращается непосредственно к читателям, начиная с первой же строки. Повторяющиеся на стыке слова являются синонимами. Второе слово «творить» полновеснее и в семантическом, и экспрессивном, и в стилистическом отношении, чем слово «создавать». Синонимы использованы для того, чтобы показать читателю нарастание эмоциональной одухотворенности поэта, создавая таким образом градацию.

Во втором предложении использована метафора «творить внутри себя погоду», которая призвана заинтересовать читателя и живописать необыкновенную картину восхищения каждым светлым моментом жизни. Поэт призывает окружающих его людей также получать эстетическое удовлетворение от созерцания величепия природы. Это стихотворение наполнено радостным, жизнеутверждающим призывом к осуществлению прекрасных чувств. Анадиплозис выполняет здесь не только экспрессивную, но и эстетическую функцию.

Несколько иное звучание придает повторной лексической номинации Л. Щипахина в стихотворении «Да, велик тяжелый груз ошибок»:

*Все, что было в суете и смуте,
Праздное, далекое от сути,
Пролетело вздохом огорченья;
Без следа, без смысла, без значенья!* [11]

В этом отрывке автор рисует картину того, что было в жизни ли-

рической героини: и суетное, и смутное, и праздное – это все позади, это все минуло. Л. Щипахина в последней строке используется синонимическую цепочку, выражающую градационный накал, так как каждое последующее слово усиливает значение предыдущего. Последнее сочетание слов «без значения» анафорически вбирает в себя значения других и подводит итог. Оно является более сильным в семантическом и эмоционально-оценочном плане. Также оно соединяет и обобщает семантику предыдущих слов, так как является в большей степени семантически значимым. Перед нами пример вариативного контактного повтора.

Далее в том же стихотворении Л. Щипахина читаем:

*Да, велик тяжёлый груз ошибок:
Лживых слов, бессмысленных
улыбок,*

*Встреч пустых, нелепых рас-
ставаний,*

*Пройденных напрасно рассто-
яний* [11].

Данное четверостишие можно классифицировать как кольцевой дистантный лексический повтор, так как эти четыре строки повторяются как в начале, так и в конце стихотворения. В данном отрывке уже начиная с первой строки автор рисует эмоционально напряжённую картину совершенных лирической героиней ошибок. Ощущение тяжести, вины от этих ошибок градационно нарастает в каждой строке. Повторяющиеся слова «*расставаний*» и «*расстояний*» имеют паронимический характер. Градация начинается словами «*слов*», «*улыбок*», перерастая затем в паронимы «*расставания*» и «*расстояния*», которые сопровождаются эмоционально окрашенными эпитетами «*лживые*», «*бес-*

смысленные», «*пустые*» и «*нелепые*». Поэт стремится передать опустошённость, непонимание друг друга, а также моральную и даже физическую удалённость друг от друга. Качественные эпитеты «*нелепых*» и «*напрасно*» созвучны как в фонетическом, так и в семантическом отношении. В конце стихотворения Л. Щипахина подводит итог «*пройденных напрасно расстояний*», утверждая, что все было зря, выражая сожаление об утраченных возможностях. Как видим, лексический повтор осложнен такими стилистическими приемами, как градация, эпитет, метафора, аллитерация, а также паронимия.

Из всего сказанного можно сделать следующие выводы:

1. Лексический повтор, широко используя многими поэтами новейшей поэзии, имеет особую традицию и выполняет стилистически и семантически значимую роль. Повторная номинация формирует эмоционально-выразительное поле произведения: слово выступает в эмоциональном плане в качестве средства, создающего разнообразные стилистические оттенки.

2. Анализ языковых средств выражения экспрессии в новейшей поэзии выявляет особую значимость субъективного компонента читательского восприятия. В поэтическом тексте наиболее полно реализуются экспрессивная, апеллятивная и эстетическая прагматические функции лексического повтора.

3. Лексический повтор – это функционально идентичное или противоположное употребление слов или предложений, связывающее текст в единую целостность. Дистанция между повторяющимися звеньями

и их количество не всегда совпадают, и она должна быть таким образом организована, чтобы читатель непременно смог различить этот повтор в ткани художественного повествования.

4. Особенности лексического повтора определяются содержанием конкретных произведений и авторской интенцией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина М. А. Виды лексического повтора в поэзии Э. По // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 11. – С. 230–233.
2. Бочкарева Ю. Е. Вариативные лексические повторы как средство регулятивности в лирике М. И. Цветаевой : дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2007. – 155 с.
3. Брысина Т. Н. Односоставные предложения в художественном тексте // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2016. – № 2. – С. 209–203.
4. Гак В. Г. Повторная номинация, ее структурно-организующие и стилистические функции в тексте. – М. : Наука, 1987. – С. 91–103.
5. Гальперин И. Р. Глубина поэтического текста // Теория языка. Англистика. Культурология. – М. : Наука, 1976. – С. 31–40.
6. Джамалова М. К. Функции антитезы в поэзии Юрия Визбора [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 12-2(54). – С. 30–33. – Режим доступа: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2011/10/12-2-54.pdf>.
7. Джамалова М. К. Функциональная характеристика односоставных предложений в языке современной поэзии // Вестник Дагестанского Научного Центра Российской Академии Образования. – 2014. – Вып. 4. – С. 30–33.
8. Лотман Ю. М. Избранные статьи. – Т. I. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин, 1992. – 480 с.
9. Метлякова Е. В. Лексический повтор как семантико-стилистическая категория организации лирического текста в раннем творчестве Анны Ахматовой : дис. ... канд. филол. наук. – Ижевск, 2011. – 143 с.
10. Некрасов А. С. Повторная номинация как фактор композиции художественного текста : дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985. – 209 с.
11. Поэзия нового времени. Подборка стихов, написанных в XXI в. небольшой группой авторов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://losty.ru/stihi.php>.

Джамалова Мадлен Камаловна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»: Россия, 367000, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Гаджиева, 43а.

*Тел.: (872-2) 68-23-26
E-mail: madi788@mail.ru*

TYPES OF REITERATION IN THE LANGUAGE OF MODERN POETRY

Dzhamalova Madlen Kamalovna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Dagestan State University. Russia.

Keywords: reiteration, contact, distant and mixed reiterations, stylistic devices, expressive function, aesthetic function, appellative function.

The article gives a new linguistic consideration of types of reiteration in the language of the poetry of the XXI century. Secondary naming is a subject of research for both stylistics and syntactics, since syntactic structures with repeating components define the features of semantic content of poetic texts. Types of reiteration are determined by the content of certain works and author's intention. Reiteration forms the fields of emotion and expression, making various stylistic accents. Analysis of the po-

ems by modern authors allowed to distinguish the following types of reiteration: contact, distant and mixed, within which are contact identical, contact variable, distant identical, distant variable. On different language levels one may distinguish the phonetic type of reiteration, morphological, lexical, semantic, and syntactic. In the poetic text the functions having reached their potential are expressive, appellative and aesthetic functions of reiteration.

ЯВЛЕНИЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ И ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ПЕРЕНОСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РКИ

О. В. СОБОЛЕВА

*ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский
политехнический университет»,*

*ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии
Российской Федерации»,*

г. Пермь

Аннотация. Статья посвящена проблеме выявления и предупреждения графической интерференции в письменной речи иностранцев, изучающих русский язык на начальном этапе. Материалом для анализа послужили ошибки в письменных работах нигерийских студентов, проходивших курс обучения в Пермском национальном исследовательском политехническом университете. На основании сопоставительного анализа графической системы английского и русского языков выявлены основания для проявления положительного переноса и межъязыковой интерференции при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе. В работе описаны типичные случаи проявления графической интерференции при изучении русского языка как иностранного (РКИ), часто отмечаемые у разных обучаемых. Перечислены индивидуальные случаи проявления графической интерференции, свойственные отдельным обучаемым. Охарактеризованы причины, способствующие появлению интерференции на уровне графики.

Ключевые слова: положительный перенос, интерференция, графическая интерференция, русский язык как иностранный.

Изучение интерференции как прямого следствия языковых контактов является одним из перспективных направлений современных исследований, которое находится в сфере внимания целого комплекса гуманитарных наук: лингвистики, психолингвистики, лингводидактики, переводоведения, методики преподавания РКИ. Однако следует заметить, что, несмотря на существование многочисленных работ, затрагивающих теоретические аспекты интерференции, вопросы непосредственного преодоления интерференции в практике преподавания русского языка как иностранного поднимаются в научной

литературе значительно реже. Между тем, при изучении русского языка как иностранного на начальном этапе актуальной становится проблема интерференции на всех уровнях, в том числе и на графическом.

Вполне очевидно, что сходство графической системы английского и русского языков может привести как к положительному переносу, помогающему при изучении русского языка, так и к графической интерференции, затрудняющей коммуникацию. Этому и будет посвящено наше исследование, материалом для которого послужили письменные работы группы нигерийских студентов (10 чел.),

проходивших обучение в Пермском национальном исследовательском политехническом университете.

Говоря о самом термине «интерференция», следует отметить, что в настоящее время он активно используется в самых разных сферах науки: физике, психологии, ботанике, зоологии, генетике. При всем разнообразии трактовок этого понятия следует отметить общий принцип: каждая из этих отраслей знания под интерференцией подразумевает процесс или результат какого-либо взаимодействия, наложения каких-либо явлений.

В лингвистике широкое распространение понятие интерференции получило благодаря трудам У. Вайнрайха. Именно Вайнрайх связал интерференцию с понятием языкового контакта и рассматривал ее как взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия. По мнению Вайнрайха, интерференция «проявляется в отклонении от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [1]. Авторитетными в области исследования языковых контактов являются и труды Э. Хаугена, который трактует интерференцию как «лингвистическое переплетение, при котором какая-нибудь лингвистическая единица оказывается одновременно элементом двух систем» [4].

Наряду с термином «интерференция» в теории языковых контактов используется и термин «перенос». Вслед за С. К. Гураль и Е. И. Сорокиной мы считаем перенос (трансференцию) «родовым понятием по отношению к понятию интерференции, так как психические механизмы действия положительного переноса и интерференции одни и те же. Разница наблюдается лишь

в результатах, которые наблюдаются в речи билингвов и полилингвов. Положительный перенос создает благоприятные условия для усвоения нового материала, интерференция же создает помехи» [2].

С. К. Гураль и Е. И. Сорокина отмечают, что в методической литературе мало внимания уделяется положительному переносу, гораздо больше внимания привлекает к себе интерференция, поскольку она является причиной ошибок [2].

Изучение русского языка как иностранного мы можем считать частным случаем проявления языковых контактов, следовательно, затрудняющее коммуникацию наложение системы родного языка на систему изучаемого (русского) языка мы будем оценивать, как проявление интерференции. Степень влияния системы родного языка может быть разной и варьироваться в разных группах иностранных учащихся в зависимости от степени близости родного языка русскому.

Говоря о русском языке как иностранном, мы можем сказать, что на частотности проявлений интерференции в том числе на графическом уровне, безусловно, сказывается постепенность освоения языкового материала. Наиболее сложным и ответственным для преподавателя в этом плане является начальный этап обучения, так как именно на нем интерференция проявляется наиболее отчетливо. Недостаточное внимание, которое преподаватель уделил работе над преодолением графической интерференции в письменной речи учащихся на начальном этапе, приводит к тому, что неверное написание отдельных элементов закрепляется и восприни-

мается учащимися как допустимое. К тому же интерференция, казалось бы ушедшая из письменной речи в условиях обучения, возвращается в стрессовой ситуации: при выполнении тестов, заполнении документации и т. д. Все это говорит о том, что в своей работе преподаватель русского языка как иностранного просто обязан уделять время выявлению и профилактике графической интерференции, а для этого необходимо хорошо представлять себе проблемные зоны, приводящие к появлению графической интерференции в речи иностранных учащихся.

С этих позиций мы проанализируем письменные работы группы учащихся из Нигерии, которые проходили обучение в Пермском национальном исследовательском политехническом университете. Необходимо отметить, что занятия не представляли собой непрерывного учебного процесса: кроме того, что по просьбе учащихся занятия прерывались на продолжительные летние и зимние каникулы, администрация вуза несколько раз на длительный период прекращала работу группы, когда студенты задерживали оплату очередного учебного модуля. Несомненно, все это не могло не сказаться на качестве обучения, которое завершилось итоговым тестированием по русскому языку как иностранному в рамках международной системы тестирования ТРКИ/TRFL.

Официальным языком Нигерии является английский, но в целом в стране складывается сложная картина многоязычия: на территории страны насчитывается около 500 языков. Большая часть населения Нигерии владеет несколькими языками. Для студентов, обучавшихся в Пермском

национальном исследовательском политехническом университете, английский язык выполнял следующие функции (в зависимости от того, на каком языке говорили в семье и каким по счету стоял английский язык в ряду изучаемых):

- родного языка;
- первого иностранного языка;
- второго иностранного языка.

В ходе обучения русскому языку как иностранному преподаватели столкнулись с безусловными проявлениями интерференции со стороны английского языка в речи всех учащихся. К сожалению, мы не можем анализировать полную интерференционную картину, так как не владеем языками коренного населения Нигерии, которые считаются родными для некоторых студентов (языки фула, игбо и др.) Мы можем только предположить, что система этих языков тоже оказала некоторое влияние на усвоение форм русского языка, однако изучение этого вопроса требует отдельного исследования и не затрагивается в рамках данной работы.

Наблюдения за устной и письменной речью нигерийских учащихся позволили нам выявить практически все виды интерференции (если рассматривать разновидности интерференции, опираясь на уровневую классификацию).

Приведем лишь несколько примеров:

1. Фонетическая интерференция проявилась в неверном произношении и ударении: [адрЭс] (по аналогии с английским “address”).

2. Орфографическая интерференция была отмечена нами как перенос в русский язык правил написания слов английского языка (в частности были выявлены ошибки, связанных

с написанием удвоенных согласных): паспорт (по аналогии с английским “passport”).

3. Грамматическая интерференция, возникающая при смешении грамматических форм и конструкций, проявилась, например, в речи всех студентов при описании интерьера комнаты (конструкции типа «на стене есть часы» вместо «на стене висят часы»).

4. Лексическая интерференция (как вмешательство лексики английского языка в лексическую систему русского языка) была отмечена как на начальном, так и на последующих этапах обучения, по мере введения новой лексики. В качестве примера можно привести слово «офис», которым нигерийские студенты во всех ситуациях стремились заместить сложное для понимания слово «отдел».

Обобщая свои наблюдения за влиянием английского языка на речь нигерийцев, изучающих русский язык как иностранный, мы можем сказать, что интерференция со стороны английского языка затронула всех учащихся, хотя и в разной степени, и особенно отчетливо проявилась на начальном этапе обучения.

Наиболее простыми для коррекции оказались проявления гра-

фической интерференции. Если на начальном этапе обучения она присутствовала в письменной речи значительной части учащихся, то в конце обучения многие избавились от влияния графики английского языка.

Рассмотрим объективные причины появления графической интерференции, сопоставив графику английского и русского языков (под графикой в данном случае мы понимаем совокупность начертательных средств того или иного письма).

Сопоставительный анализ алфавитов русского и английского языков позволил нам сделать следующие выводы. Несмотря на то, что графические системы русского и английского языков созданы на разной основе, в графике русского и английского языков присутствуют сходные черты, которые могут, с одной стороны, стать основанием для положительного переноса и облегчить усвоение русского языка, а с другой – послужить источником интерференции и затруднить коммуникацию.

Ниже представлены графические элементы, освоение которых может проходить на базе положительного переноса: их начертание в русском и английском алфавитах схоже.

Таблица 1 – Основания для положительного переноса на уровне графики

Английский алфавит	Русский алфавит
Aa [эй]	Aa [а]
B [би]	B [вэ]
Cc [си]	Cc [эс]
Ee [и]	Ee [е]
K [кей]	K [ка]
M [эм]	M [эм]
Oo [оу]	Oo [о]
X [экс]	X [ха]

Хотелось бы подчеркнуть, что в ряде случаев мы внесли в список только прописные буквы, так как при написании парных им строчных русская и английская графика обнаруживает ряд существенных различий, которые могут служить причиной интерференции, но не положительного переноса.

Таким образом, графические элементы, представленные в таблице, могут облегчить усвоение русского языка, помочь при овладении навыками письменной речи. Однако целый ряд схожих элементов в графике английского и русского языков способствует возникновению интерференции на графическом уровне и препятствует изучению языка.

При анализе письменных работ нами были выявлены как единичные, индивидуальные случаи проявления интерференции, свойственные письменной речи отдельного студента, так и массовые, характерные практически для всех обучаемых.

Так, к индивидуальным проявлениям интерференции мы можем отнести:

– постановку английской буквы *l* вместо русской *л* в середине слова (Олайвола Фифе Кеми Мария);

– замещение русской буквы *z* английской *s* (Джонбул Бекки);

– замещение русской буквы *p* английской *r* в начале слова (Шаибу Осита);

– замещение заглавной русской *Д* английской *D* при написании своего имени (Илуобех Рашеед Деннис).

Наряду с индивидуальными проявлениями интерференции мы выделили типичные нарушения русской графики, которые в работах нигерийских студентов носили системный

характер. К таким массовым ошибкам мы можем отнести следующие случаи интерференции:

– создание окказионального графического элемента на базе английской буквы *R* и использование его вместо русской *p* (как прописной, так и строчной);

– использование английской буквы *w* вместо русской буквы *ш*;

– замещение русской буквы *s* с английской *s* (в середине слова).

Стоит отметить, что проявления графической интерференции усиливались в стрессовых ситуациях (контрольная работа, тестирование) и при выполнении заданий, связанных с записью со слуха (диктанты, аудирование). В этих случаях в письменных работах даже тех студентов, которые, казалось бы, уже преодолели графическую интерференцию, встречались совершенно неожиданные ее проявления: например, замещение сочетания *кс* в слове «Алекс» английской буквой *x*.

С этой точки зрения показателен пример из тестовой работы, которую выполнила Олайвола Фифе Кеми Мария. Волнуясь во время выполнения теста, студентка при написании фразы «Александра Сергеевича Пушкина» практически полностью перешла на графику английского языка, заменяя русские буквы *л*, *д*, *р*, *С* и т. д. английскими *l*, *d*, *r*, *S* и т. д.

Для преодоления графической интерференции преподавателями были предприняты следующие действия: введение регулярной работы с прописями как на занятиях, так и дома, увеличение числа письменных заданий с разбором графических ошибок. Как нам представляется, эти меры позволили частично, но не

полностью скорректировать случаи графической интерференции в письменной речи студентов.

Представляется, что изучение графической интерференции и особенностей влияния графики английского языка на письменную речь студентов, изучающих русский язык, должно быть продолжено, а опыт практической работы по преодолению графической интерференции должен быть обобщен в виде конкретных методических рекомендаций для преподавателя русского языка как иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. – Благовещенск : Изд-во БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 264 с.
2. Гураль С. К., Сорокина Е. И. Интерферентные языковые явления

и положительный перенос (английский, французский и итальянский языки) // Вестник Томского гос. ун-та. – 2012. – № 354. – С. 7–11.

3. Елизова Е. И. Лингводидактическое обеспечение профессиональной иноязычной подготовки // Вестник развития науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 190–194.
4. Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. – С. 61–80.

Соболева Ольга Владимировна, канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет»: Россия, 614990, г. Пермь, Комсомольский просп., 29; доцент кафедры, ФГК ВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»: Россия, 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, 1.

Тел.: (342) 219-80-67

E-mail: olga.v.soboleva@gmail.com

PHENOMENA OF INTERFERENCE AND POSITIVE TRANSFER IN LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Soboleva Olga Vladimirovna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof. of Foreign Languages, Linguistics and Translation Department, Perm National Research Polytechnic University, Ass. Prof., Perm Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation. Russia.

Keywords: *positive transfer, interference, graphic interference, Russian as a foreign language.*

The article deals with the problem of revealing and preventing graphic interference in the written speech of foreigners studying Russian at beginners level. Material for analysis

was the errors in the written works of Nigerian students who were studying at the Perm National Research Polytechnic University. Based on a comparative analysis of the graphic systems of English and Russian languages, the author has revealed the background for the manifestation of positive transfer and interlingual interference in learning Russian as a foreign language at beginners level. The article describes typical cases of graphic interference manifestation in learning of Russian as a foreign language (RFL), often noted in many students. Single cases of graphical interference manifestation peculiar to certain students are listed. The causes of the interference at the graphic level are characterized.

ОТРАЖЕНИЕ КАТЕГОРИИ ЛОКАТИВНОСТИ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Л. Н. ФЕДОСЕЕВА

*ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний»,
г. Рязань*

Аннотация. Функционально-семантическая категория локативности, относящаяся к числу отражательных, рассматривается в качестве компонента русской лингвокультуры. Выявляются особенности национально-ментального характера в лексике с данной семантикой, при функционировании локативов в речи. Так, отмечается, что слова-локативы указывают на своеобразное членение мира; лексемы-соматизмы, входя в состав идиом, выполняют роль эталонов в пространстве. Локативность определяется как компонент концептосферы языка, формируя важнейшие оппозиции, опирающиеся на мифологическую модель мира: верх – низ, левый – правый. Отмечается, что религиозное мышление добавляет в картину мира еще одну пространственную оппозицию: здесь – во временном земном существовании, там – после смерти, в потустороннем мире. Объемный иллюстративный материал в виде идиом позволил автору репрезентативно представить реализацию данной семантики в русской лингвокультуре.

Ключевые слова: категория локативности, русская лингвокультура, лексика, речь, концептосфера языка.

Способность языка отображать в языковом сознании носителей внеязыковую реальность определяет содержательный аспект языка, его семантическое пространство, которое в каждом языке структурировано – состоит из функционально-семантических категорий.

Функционально-семантическая категория локативности в русском языке по своей сути отражательна. Она включает в себя средства, передающие ориентацию относительно говорящего или какого-то предмета. Наряду с отражательными категориями выделяют еще интерпретационные, выражающие национально-субъективную интерпретацию объективной действительности. К таковым, например, относится категория глагольного вида в славянских языках [1].

Однако и отражательные категории нередко обладают особенностями национально-ментальной интерпретации. «Речь уже идет... о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира (не языка, а мира) носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речепроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива», – читаем у С. Г. Тер-Минасовой [8, с. 29]. «Язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей,

характеризующих наш образ жизни», – отмечает Э. Сепир [7, с. 211].

Лингвокультура отражает восприятие носителями языка внешнего мира и их иерархию ценностей. В области функционирования в русском языке единиц с локативным значением это проявляется в нескольких аспектах.

1. Слова-локативы указывают на своеобразное членение мира.

В русском языке, кроме наречий *далеко, недалеко, близко*, есть наречия *вдали, вдалеке, невдалеке, вблизи*. Как отмечает Е. С. Яковлева [9], вторая группа наречий обозначает расположение чего-либо относительно говорящего в видимом ему горизонтальном пространстве, в связи с чем данные наречия указывают на абсолютную степень удаленности, часто с указанием расстояния: ***Вдали*** *высилась гора; Невдалеке расположились туристы*; ср. *неотмеченность: Где-то здесь невдалеке есть остановка общественного транспорта*; и возможное: *Остановка общественного транспорта невдалеке, в нескольких метрах отсюда*.

2. Речевое использование наречий-локативов нередко имеет особенности национально-ментального характера. Например, слово *здесь* инофонами, в отличие от представителей русской лингвокультуры, употребляется обычно так, что семантика наречия включает говорящего в локализацию: *Здравствуйте, Варун здесь* (в телефонном разговоре), ср.: *Здравствуйте, это Ольга*. Русские, говоря о себе, избегают слова *здесь* при именительном представлении, тем самым дистанцируясь от локуса. Т. М. Николаева отмечает: «...правомерно сказать об отличии именно

русского этикетного поведения в инициальной телефонной фразе, отделяющей русский этикет не только от славянского, но и шире – европейского употребления, когда говорят *здесь: здесь Милка; здесь Эльжбета; здесь Кристиан Сапнок* и т. д. По этому поводу предлагается тезис о том, что русское *здесь* не предполагает включенность говорящего в локализацию, то есть это поле “чужого”, а не “своего”: *Здесь построили школу; здесь растут грибы; здесь хорошо* – все это имеет место помимо говорящего (*Я здесь живу; я купил здесь книгу*, по нашему мнению, свидетельствует о локализованности, а не об активной ангажированности). Поэтому интродуктивное *здесь Ирена* воспринимается как сообщение о третьем лице» [6, с. 324].

3. Слова отражают свойственные данному народу ценности, образуя концептосферу данного языка [4, с. 28–37]. Локативность участвует в формировании концептосферы пространства.

Например, одна из важнейших оппозиций в пространстве – «верх – низ». В основе данной оппозиции лежит архаичное представление о верхнем и нижнем мирах в мифологической модели (мифы о верхней и нижней сторонах вещи, поступка, явления). У славян существовал миф, повествующий о борьбе Перуна, живущего наверху, на небе, на вершине Мирового дерева, с Велесом, богом нижнего мира, «скотным богом», стада которого – души умерших. Верх одерживал победу над низом, что увенчивалось дождем, несшим плодородие. Оппозиция «верх – низ» запечатлелась в целом ряде фразеологизмов: *на верху блаженства* (испы-

тывать крайнее удовольствие, удовлетворение), *с верхом* (больше нормы или больше обещанного), *по верхам* (легко и поверхностно, невнимательно), *ниже своего достоинства* (унижительно, оскорбительно), *ниже всякой критики* (неудовлетворительно, без выполнения элементарных требований), *низвергнуть в прах* (развенчать, растоптать), *низринуть в прах* (убить, уничтожить).

С положением низа связана в русском языке семантика таких фразеологизмов, как *гнуть спину*, *гнуть ся в три погибели*, *снимать шапку*, *ползть на коленях*, *бить поклоны*, в основе значения которых лежит мифологема «становиться ниже ростом, сознательно занимать положение внизу». Ср.: *унижаться*.

Оппозиция «левый – правый» также опирается на миф. Он повествует о том, что каждый человек имеет рядом с собой и злого, и доброго духов: добрый ангел-хранитель располагается справа, а бес-искуситель – слева: *Бес слева ходит да на грех наводит*. Ср. также: чтобы не сглазить, нужно *плевать через левое плечо*, а *свечу* в храме нужно *передать только через правое плечо*.

Противопоставление правого – левого приобрело в сознании носителей русского языка глобальный смысл: оно вошло в систему правовых отношений. Например: *гражданские права*, *правовая основа*, *правовые институты*, *правовое поле* и т. д. Слово *правый* получило значение правильного, справедливого, способного к власти, оно связано со словами «право», «правда», «справедливость»: *правая рука* (первый помощник, надежный человек), *правое дело* (справедливое, достойное дело). Слова *правитель-*

ство, *управлять* также этимологически восходят к слову *правый*, включая в себя развившуюся в нем сему «правильный, справедливый». С мифом связан обычай подавать правую руку при приветствии.

Под левым в мифе понимается все ненормальное, несправедливое, отчасти чужое, незнакомое. Это объясняет семантику целого ряда фразеологизмов, например *встать с левой ноги* (изначально: начать день под властью злого духа, а в современном осмыслении: проснуться в плохом, мрачном настроении, раздраженным, рассерженным), *споткнуться на левую ногу* (споткнуться и неудачно упасть), *левые деньги* (случайно доставшиеся, иногда полученные нечестным путем), *левые доходы* (то же, что *левые деньги*), *левая работа* (случайная, временная, иногда связанная с нарушением закона) и т. д.

Активность в сознании носителей русского языка оппозиции «левый – правый» объясняется и физиологическими причинами: В. П. Алексеев, исследовав право-лево-стороннюю симметрию живых организмов, доказал, что она начинается на уровне белковых молекул и свойственна буквально всему живому [5, с. 86].

В восприятии пространства носителями русского языка существуют эталоны расположения, которые зачастую устанавливаются при активном участии лексем-соматизмов. В системе «соматических» идиом, а именно в выборе эталонов пространственных координат, отображена определенная закономерность. Фразеологизмы этой группы обозначают место или местоположение относительно субъекта речи. Большинство их репрезентир-

ют локацию по вертикали «верх/низ» или по горизонтали «слева/справа», «вперед/назад» [5, с. 84–89].

Эталоны координат по вертикали заложены во фразеологизмах *под ногами* – совсем близко, *под носом*, *из-под <самого>носа* – совсем близко, *под рукой*, *рукой подать* – близко, на доступном расстоянии.

Пространственные координаты по горизонтали заложены в следующих группах «соматических» фразеологизмов:

1) *куда глаза глядят* – неизвестное направление вперед; *куда ноги несут* – неопределенное направление движения; *<туда>*, *где не ступала нога человека* – неизвестное местонахождение; *насколько глаз хватает* – далеко впереди; *под ногами вертеться* – мешать кому-либо своим присутствием;

2) *рукой подать* – довольно близко; *рукой не достанешь* – далеко, но на доступном расстоянии; *под боком (жить)* – совсем недалеко; *нос к носу* (столкнуться) – очень близко, спереди; *нос в нос* – слишком близко; *ухо к уху (стоять)* – рядом, сбоку; *видно как на ладони* – совершенно ясно, отчетливо видеть или понимать; *ухо в ухо*, *ноздря в ноздрю* – совсем рядом, сбоку на одной высоте; *плечом к плечу (стоять)* – рядом, сбоку; *бок о бок* – совсем рядом, сбоку.

Эталоны нормы расположения в пространстве по вертикали отражены во фразеологизмах *гнуть спину*, *повесить нос (голову)*, *опустить плечи*, *клевать носом*, то есть принять положение ниже нормального уровня. Идиома *задирать нос* также характеризует отклонение от обычного состояния. Как видим, в наивной языковой картине мира эталонизиру-

ются такие части тела, как спина, нос, голова и плечи. Они составляют одну группу по общности выполняемой ими функции – способности перемещаться в пространстве относительно вертикальной и горизонтальной осей. В норме для этих частей тела необходимо занимать строго определенное положение: спина – основная вертикаль в теле человека, плечи – это верхняя горизонталь тела, голова – вершина, нос – верхняя малая вертикаль. Изменение положения этих частей тела приводит к нарушению нормы. Логическое основание этих идиом может быть определено так: «вести себя, нарушая принятую норму» (*гнуть спину*, *задирать нос*) и «чувствовать себя хуже нормы» (*повесить нос (голову)*, *опустить плечи*). Образное основание идиомы *гнуть спину* выглядит как «изменение положения человека в системе координат существующего миропорядка: спинная вертикаль переходит в несвойственную ей горизонталь». Эмпирический образ этой идиомы вызывает эмотивную оценку осуждения такого поведения и рациональную пейоративную оценку – «это плохо». Во фразеологизмах *задирать нос*, *повесить нос (голову)* и *опустить плечи* образ идиомы включает смысл «стремление линий горизонтали к вертикали», «падение вершины». Вследствие подобного нарушения миропорядка возникает эмотивная оценка неодобрения, осуждения. В структуру данных идиом не входят локативы, однако общая идея фразеологизмов – давать оценку, исходя из особенностей положения человека в пространстве, – отвечает данной семантике.

Итак, лексемы-соматизмы, входя в состав идиом, выполняют роль эталонов в пространстве: в одном случае идентифицируют или квалифицируют локацию, в другом – устанавливают эталон нормы расположения в системе координат относительно вертикальной или горизонтальной оси.

Восприятие пространства в лингвокультуре никогда не ограничено утилитарно-прагматическими аспектами. По утверждению В. Б. Касевича, оно «всегда трактуется в системе мировоззренческих оппозиций, релевантных для данного культурно-исторического сообщества: специфические черты того или иного конкретного пространства определяются отношениями не между объектами, а оценочным отношением к пространству субъекта, обычно коллективного» [2]. Так, членение пространства в мифологическом мировосприятии происходит по признаку «сакральное/профаническое» (в психологии это проксимальное/дистальное пространство).

Религиозное мышление добавляет в картину мира еще одну пространственную оппозицию: *здесь* – во временном земном существовании, *там* – после смерти, в потустороннем мире. У протоиерея В. Кречетова читаем: «Пожалуй, самые большие страдания – это видеть, как кто-то гибнет и сам этого не понимает, а ты ничем не можешь ему помочь. А самому страдать – ну что же... Все равно все кончится *здесь*. А вот чтобы *там* не было страшно – нужно очищать душу, покаянием бороться за свою душу». Там же: «...разрешение всех этих вопросов возможно только в свете будущей жизни, а в этой жизни на большинство вопросов мы не можем получить ответ. Ведь даже то,

что происходит в видимой жизни, – это только надводная часть айсберга. А подводная часть айсберга, как сейчас говорят – подсознание, наша духовная область, которая в каждом человеке существует, – она невидима и большинству людей непонятна. Преподобный Амвросий Оптинский говорил: “Можно понять только взглядом *оттуда*”. И без познания той жизни, без познания смысла будущей жизни, на многие вопросы *здесь*, на земле, нет ответа» [3].

Таким образом, категория локативности выступает в качестве важнейшей в русской лингвокультуре, проявляя особенности национально-ментального характера в лексике с данной семантикой, при функционировании локативов в речи, являясь компонентом концептосферы языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондарко А. В. Теория морфологических категорий. – Л. : Наука, 1976.
2. Касевич В. Б. О когнитивной лингвистике // Общее языкознание и теория грамматики. – СПб., 1998.
3. Кречетов В. О самом важном. – М. : Даниловский благовестник, 2010.
4. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность: антология. – М. : Academia, 1997.
5. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика. – 2-е изд. – Минск : ТетраСистемс, 2005.
6. Николаева Т. М. От звука к тексту. – М. : Языки русской культуры, 2000. – 679 с.
7. Сепир Э. Коммуникация // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993.

8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. – М. : Слово, 2000.

Федосеева Лариса Николаевна, д-р филол. наук, зав. кафедрой иностранных язы-

ков, ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний»: Россия, 390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1.

Тел.: (491-2) 27-21-12

E-mail: LN-FEDOSEEWA@efindex.ru

DISPLAY OF THE CATEGORY OF LOCATIVITY IN RUSSIAN LINGUOCULTURE

Fedoseeva Larisa Nikolaevna, Dr. of Philol. Sci., head of Foreign Languages Department, The Academy of the FPS of Russia. Russia.

Keywords: category of locativity, Russian linguoculture, vocabulary, speech, concept sphere of the language.

The functional-semantic category of locativity, which belongs to the number of reflecting ones, is considered as a component of Russian linguoculture. The peculiarities of the national-mental character in vocabulary with this semantics are revealed through the locatives functioning in speech. Thus, it is noted that the

words-locatives indicate a peculiar division of the world; lexeme-somatisms, entering the composition of idioms, perform the role of standards in space. Locativity is defined as a component of the conceptual sphere of the language forming the most important oppositions based on the mythological model of the world: top – bottom, left – right. It is noted that religious reasoning adds one more spatial opposition to the picture of the world: here – in a temporary natural world, there – after death, in the otherworld. The bulk illustrative material in the form of idioms allowed the author to show the realization of this semantics in Russian linguoculture in a representative way.

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НОЗОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ-СЛОВСОЧЕТАНИЙ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ

*Л. В. БАЗАРОВА, Э. Н. ГИЛЯЗЕВА**

Набережночелнинский институт (филиал)

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,

**ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет*

им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)»,

г. Казань, Республика Татарстан

Аннотация. Исследование посвящено выявлению структурных особенностей нозологических терминов-словосочетаний английского и русского языков. Научно-методическую основу работы составляют следующие методы: метод сплошной выборки, сравнительно-сопоставительный метод, метод структурного анализа, метод статистического анализа. Научная новизна исследования проявляется на фоне недостаточности работ по изучению структуры медицинской терминологии в сопоставительном плане, в частности на материале английского и русского языков. Впервые на материале английского языка предпринята попытка выявить и описать структурные особенности терминологии болезней человека в сопоставлении с русским языком. Структурный анализ выявил преобладание двухкомпонентных терминов-словосочетаний. Всего в русском языке было выделено 385 многокомпонентных терминов, в английском языке – 389. Анализ нозологических терминов-словосочетаний в исследуемых языках позволил выделить наиболее продуктивные структурные модели. Данные проведенного исследования позволяют сделать вывод о значительном сходстве терминосистем английского и русского языков.

Ключевые слова: медицинская терминология, нозологический термин, термин-словосочетание, структурная модель, продуктивность.

В настоящее время, когда активно развиваются отдельные научные направления, формируются новые концепции, особую роль в языке приобретает научная терминология. Невозможно изучать ни одну область знания, не владея ее терминологией.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена недостаточной изученностью медицинской терминологии на материале разноструктурных языков; малоизученностью структурных особенностей медицинской терминологии, необходимостью

выявления продуктивных способов формирования медицинских терминов в английском и русском языках.

В качестве материала исследования были выбраны нозологические термины-словосочетания (наименования болезней) в английском и русском языках, поскольку человек чаще всего сталкивается именно с данной областью медицинской терминологии.

Современная концепция словосочетаний во многом исходит из теории академика В. В. Виноградова, согласно которой, словосочетания представляют собой грамматиче-

ские единства, образованные двумя или более полнозначными словами. В. В. Виноградов указывает: «Словосочетание – это сложное именование. Оно несет ту же номинативную функцию, что и слово» [3, с. 8].

Уже первые работы по теории термина Д. С. Лотте содержали попытки исследования терминологических словосочетаний. Он рассматривал терминологические словосочетания с точки зрения их спаянности и отношений между компонентами [5].

Термины-словосочетания более устойчивы, чем свободные словосочетания-нетермины, и обладают разной степенью смысловой разложимости. На место одного из компонентов нельзя подставить любое слово из общелитературного языка, а лишь определенное, входящее в конкретную семантическую группу.

Многие ученые (В. П. Даниленко, Д. С. Лотте, Р. Г. Пиотровский) делят термины-словосочетания на две группы:

- 1) неразложимые термины-словосочетания;
- 2) разложимые термины-словосочетания.

В первую группу, основываясь на нашей выборке, можно отнести: рус.: петушиная походка, волчья пасть, заячья губа; англ.: *foot-and-mouth disease* (ящур), *chicken pox* (ветрянка), *small pox* (оспа), *German measles* (краснуха) и др. Ко второй группе относятся: рус.: брюшной тиф, цистит язвенный, уретрит кистозный, аллергия пыльцевая; англ.: *sore throat* (ангина), *ear infection* (воспаление уха), *short sight* (близорукость), *cold allergy* (холодовая аллергия) и др.

Богатый фактический материал наименований болезней позволяет

оперировать разнообразными типами сложных наименований. Интенсивное использование составных терминов при терминообразовании дает возможность в первую очередь наиболее отчетливо выразить многообразие всевозможных отличительных признаков понятия.

Структурный анализ английских и русских нозологических многокомпонентных терминов выявил преобладание двухкомпонентных терминов-словосочетаний – 83% от общего числа полилексемных терминов в английском языке, 82% от общего числа в русском языке. Всего в русском языке было выделено 385 многокомпонентных терминов, в английском языке – 389.

При анализе типов двухкомпонентных нозологических терминов-словосочетаний в английском и русском языках нам удалось выделить наиболее продуктивные структурные модели. Как в английском, так и в русском языке самой продуктивной является структура Adj. + S (прилагательное в функции определения + существительное). Возможна локализация имени прилагательного в постпозиции: 62% (200 терминов) в английском языке, 79% (251 термин) в русском.

Англ.: *papular acrodermatitis*, *papillar adenocarcinoma*, *atopic allergy*, *bacterial allergy*, *hysteric amaurosis*, *episodic amnesia*, *aplastic anemia*, *hemolytic anemia* и др.

Рус.: трахоматозный лимбит, системный лимфангиоматоз, микоз грибвидный (гранулема грибвидная), миоклоническая эпилепсия, снежная офтальмия, кроличья лихорадка, токсическая экзантема, стригущий лишай, злокачественная аденома и т. д.

Далее по продуктивности выделены следующие структуры двухкомпонентных терминов-словосочетаний в английском языке.

1. S + S (существительное + существительное в функции определения) – 19% от общего количества двухкомпонентных терминов: *potato tumour, chicken pox, drug addiction, heart attack, grass pollen, food allergy, hair cast* и др.

2. S + S (PN) (существительное + существительное, выраженное именем собственным в притяжательном падеже) – 14% от общего количества двухкомпонентных терминов. Это так называемые эпонимические термины: *Ewing's sarcoma, Weil's disease, Kaposi's angioma, Pott's disease, Malta fever, Ebola fever, Cushing's syndrome, Barlow's disease, Crohn disease, Addison disease, Alzheimer's disease* и др.

3. S + of + S (сочетание существительных с предлогом *of*) – 3% от общего числа двухкомпонентных терминов: *congestion of conjunctiva, cancer of stomach, carcinoma of prostate, adenoma of kidney, carcinoma of breast, carcinoma of skin, progonoma of jaw, angina of effort, dropsy of brain, deficiency of blood* и др.

4. S + P (существительное с причастием в настоящем или прошедшем времени в функции определения) – 2% от общего числа двухкомпонентных терминов: *hooping cough, sleeping disease, differentiated cancer, migrated tumour, branching cancer, growing tumour* и др.

В русском языке, помимо указанной наиболее распространенной структуры Adj. + S (прилагательное в функции определения + существительное), которая представлена 79%,

выделены следующие структуры двухкомпонентных терминов-словосочетаний.

1. S + S (существительное + существительное в функции определения) – 4% от общего количества двухкомпонентных терминов: голова Медузы, нейроэпителиома сетчатки, аденома гипофиза, аурантиаз кожи, бериллиоз кожи, хондроматоз костей, фиброма матки, хризиаз почек, киста яичника, склероз кости, невроз ожидания, лихорадка литейщиков.

2. S + S (PN) (существительное + существительное, выраженное именем собственным) – 13% от общего количества двухкомпонентных терминов: болезнь Боткина, анемия Кули, синдром Ван-Гога, ангина Людвиг, катаракта Коппок, болезнь Гоше, опухоль Вильмса, базедова болезнь, синдром Дауна, опухоль Крукенберга, синдром Гамсел Ханта и др.

3. S + P (существительное с причастием) – 4% от общего числа двухкомпонентных терминов: метастазирующая лейомиома, рецидивирующая эпителиома, склерозирующая липома, инфильтрирующая липома, центрально расположенная остеобластокластома, высокодифференцированная липосаркома и др.

Результаты проведенного исследования демонстрируют примерно одинаковое соотношение терминов-словосочетаний в английском и русском языках. В структурном плане наблюдаются отличия. Так, в английском языке выделены пять структурных моделей двухкомпонентных терминов-словосочетаний, а в русском – четыре. Структурная модель S + S представлена в английском языке 19% терминов-словосочетаний, тогда как в русском языке – лишь 4%.

Данное отличие связано, на наш взгляд, с присутствием значительного количества в английском языке термин-словосочетаний, структурно восходящих к греко-латинским терминам в их первоначальном виде, представляющим собой сочетание двух существительных, тогда как в русском языке данные термины были ассимилированы, например: *erythema induratum* (индуриативный туберкулез кожи), *folie circulaire* (циркулярный психоз), *influenza psychosis* (гриппозный психоз), *tuberculosis mastitis* (туберкулез молочной железы), *herpes catarrhalis* (герпетическая лихорадка), *lichen pilaris* (волосяной лишай), *urticaria pigmentosa* (пигментная крапивница), *angina follicularis* (фолликулярная ангина) и др. В английском языке, также в отличие от русского, представлена структурная модель S + of + S (сочетание существительных с предлогом *of*).

Термины-словосочетания, состоящие из трех компонентов, в английской терминологии составляют 10%, в русской – 8%. Самой распространенной моделью трехкомпонентных терминов-словосочетаний в исследуемых языках является Adj. + S + S: англ.: *congenital heart defect*, *high blood pressure*, *low blood pressure*, *green monkey disease*, *congenital varicella syndrome*, *allergic contact dermatitis*, *sebaceous cell carcinoma*, *mammary gland cancer*, *basal cell carcinoma* и др.; рус.: стойкий акродерматит Аллопо, линейная атрофия кожи, бугристая фибросаркома кожи, мерцательная брадисистолическая аритмия и др.

В структуре трехкомпонентных терминов также можно выделить в английском языке модель S + S + S:

plasma cell tumour, *poikiloderma atrophicans vasculare*, *childhood muscular dystrophy*, а в русском языке – модель Adj. + Adj. + S: диффузная периваскулярная саркома, мультицентрическая эпителиоидная саркома, фиброзный локальный остит, амбулаторный брюшной тиф, алкогольный полиневритный психоз, атипичная вирусная пневмония, гематогенный острый остеомиелит и др.

Термины-словосочетания, представленные четырьмя и более компонентами составляют лишь 2% от общего количества терминов в русском языке и 1% – в английском: рус.: аллергический контактный дерматит на губах, вызванный употреблением жевательной резинки; острый лихорадочный нейтрофильный дерматоз, псевдогипертрофическая детская мышечная дистрофия, острая респираторная вирусная инфекция и др.; англ.: *Flinders Island spotted fever*, *acute febrile neutrophilic dermatosis*, *Rocky Mountain spotted fever*, *chronic obstructive pulmonary disease* и др.

Сравнительно-сопоставительный анализ структуры нозологических терминов-словосочетаний в английском и русском языках позволил прийти к выводу о значительном сходстве терминосистем исследуемых языков. Данный способ терминообразования позволяет в большей степени отразить отличительные признаки понятия в термине, что делает его высокопродуктивным как в общелитературном языке, так и в отраслевых терминологиях, в том числе медицинской.

ЛИТЕРАТУРА

1. Англо-русский и русско-английский медицинский словарь / под

- ред. А. Ю. Болотина. – М. : РУССО, 1999. – 544 с.
2. Англо-русский медицинский энциклопедический словарь / гл. ред. А. Г. Чучалин. – М. : ГЭТОАР, 1995. – 720 с.
 3. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М. : Высшая школа, 1972. – 616 с.
 4. Даниленко В. П. Русская терминология: опыт лингвистического описания. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
 5. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии: вопросы теории и методики. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.
 6. Пиотровский Р. Г. К вопросу об изучении термина // Вопросы грамматического строя и словарного состава языка : учен. зап. ЛГУ. – 1952. – № 161. – С. 21–36.
 7. Fowler F. G., Soanes C., Stevenson A. Concise Oxford English Dictionary // 11th edition revised Concise Dictionary. – OUP Oxford, 2004. – 1728 p.
- Базарова Лилия Вязировна**, канд. филол. наук, доцент кафедры филологии, Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»: Россия, 423812, Республика Татарстан, г. Набережные Челны, просп. Сююмбике, 10а.
- Гилязева Эмма Николаевна**, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП)»: Россия, 420111, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Московская, 42.
- Тел.: (855-2) 39-71-40
E-mail: Emma.giljazeva@mail.ru

STRUCTURAL PECULIARITIES OF NOSOLOGICAL WORD COMBINATION TERMS IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Bazarova Liliya Vyazirovna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof. of Philology Department, Naberezhnye Chelny Institute (branch of Kazan (Volga Region) Federal University). Russia.

Gilyazeva Emma Nikolaevna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Foreign Languages and Translation Department, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov (IEML). Russia.

Keywords: *medical terminology, nosological term, word combination term, structural model, productivity.*

The research deals with revealing the structural peculiarities of nosological word combination terms in English and Russian languages. Research and methodology basis of the study was formed by the following methods: continuous sampling method, comparative method, the method of structural analysis, and

the statistical analysis method. Scientific novelty of this research manifests itself in the setting of lack on works studying the structure of medical terminology in the comparative sense, particularly on the material of Russian and English languages. For the first time on the material of the English language the authors make an attempt to identify and describe the structural features of the terminology of human diseases in comparison with the Russian language. The structural analysis revealed the majority of two-component word combination terms. In total, 385 multicomponent terms were singled out in the Russian language, and 389 terms in English. Analysis of nosological word combination terms in the studied languages allowed to identify the most productive structural models. The data of the conducted research allows to conclude about significant similarity of terminology systems in English and Russian languages.

К ПРОБЛЕМЕ ВАРИАТИВНОСТИ В РАННЕЙ ПОЭЗИИ О. МАНДЕЛЬШТАМА (НА МАТЕРИАЛЕ СТИХОВ О РИМЕ)

Б. А. МИНЦ

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный
университет им. Н. Г. Чернышевского»,
г. Саратов

Аннотация. В статье рассматривается явление вариативности, которое в лирике О. Мандельштама становится не только феноменом истории текста, но и важной формой циклизации. При этом отмечается, что стремление поэта сохранить разные варианты единого замысла приводит к сложным композиционным решениям, актуализирует диалоговые отношения между текстами, выполняет смыслорасширительную функцию. Целью данной статьи является анализ вариативности в ранней лирике Мандельштама. Тема раскрывается более детально на примере двух вариантов стихотворения о Риме («Природа – тот же Рим и отразилась в нем...» и «Когда держался Рим в союзе с естеством...»), их инвариантных и вариативных элементов. Автор делает вывод о том, что предыдущие толкования этих текстов недостаточно полно раскрывают их смысл и соотношение.

Ключевые слова: вариативность, цикл, реконструкция, интертекст, силлогизм, универсум.

Универсальный феномен вариативности в лирике О. Мандельштама стал одним из принципов циклизации и выразился в стремлении сохранить варианты как равноценные эманации единого замысла. Среди современников Мандельштам наиболее последовательно применял этот прием в лирике, создавая особые текстовые структуры. Они рождались на фоне лейтмотивных цепочек и были основаны на повторах и вариациях цельных стиховых единиц (строки, строфы, фрагмента) и диалоговых отношениях между частями. Эту систему характеризуют незавершенность, отсутствие жестких рамок. Более или менее спонтанные образные вариации стоят на одном полюсе (например, «Из омута злого и вязкого...», 1910, и «В огромном омуте прозрачно

и темно...», 1910), а строго оформленные авторские микроциклы-двойчатки, рожденные из единого замысла, – на другом («Соломинка», 1916, «Заблудился я в небе – что делать...», 1937). Между ними – множество промежуточных форм с изменчивым и незакрепленным статусом частей [6, 3].

Будучи производной имманентных начал творческого сознания Мандельштама, а именно склонности к парадоксам и обнажению диалектики мысли, вариативность как свойство поэтики сложилась в его творчестве не сразу. «В юности О. М. вытравлял следы общего происхождения у стихов или уничтожал одно из родственных стихотворений», – признавалась Н. Я. Мандельштам [14, с. 281]. О предпосылках вариативности

в ранней лирике поэта и пойдет речь. Среди предвестников оригинального феномена можно назвать «Футбол» и «Футбол второй», демонстрирующие процесс расщепления единого чернового текста [8], два стихотворения с одним заглавием «Египтянин», которые представляют собой вариации

темы без текстовых совпадений [4]. В качестве наиболее характерного примера мы возьмем стихотворение «Природа – тот же Рим и отразилась в нем...» (в дальнейшем – ПТР) и его вариант «Когда держался Рим в союзе с естеством...» (в дальнейшем – КДР).

Природа – тот же Рим и отразилась в нем.
Мы видим образы его гражданской мощи
В прозрачном воздухе, как в цирке голубом,
На форуме полей и в колоннаде рощи.

Природа – тот же Рим, и, кажется, опять
Нам незачем богов напрасно беспокоить –
Есть внутренности жертв, чтоб о войне гадать,
Рабы, чтобы молчать, и камни, чтобы строить! [17, с. 102]

Когда держался Рим в союзе с естеством,
Носились образы его гражданской мощи
В прозрачном воздухе – как в цирке голубом –
На форуме полей и в колоннаде рощи;

А ныне человек – ни раб, ни властелин,
Не опьянен собой – а только отуманен;
Невольно думаешь: всемирный горожанин!
А хочется сказать – всемирный гражданин! [17, с. 102]

Даты написания окончательно не установлены, что затрудняет анализ каждого варианта и их соотношения. Предположительно они написаны в 1914/1915 г. [19]. ПТР фигурирует в «Камне» 1923 г. [15, с. 86] и в итоговом сборнике «Стихотворения» (1928) [18, с. 72], поэтому считается аутентичной редакцией. Но в 1918 г. Мандельштам опубликовал КДР как самостоятельный текст [24, с. 2]. По мнению Д. М. Сегала, «публикация этого стихотворения в дни, непосредственно последовавшие за разгоном Учредительного собрания, конечно, не могла не отразиться на его се-

мантическом контексте» [26, с. 495]. Публикация в периодике обнажила актуальные политические смыслы, но не заслонила философскую подоплеку КДР.

Попутно возникает проблема реконструкции цикла «Рим». В журнале «Голос жизни» за 1915 г. была опубликована выборка «Из цикла “Рим”» (о журнальном контексте [1]). В нее входили стихотворения «О временах простых и грубых...», «На площадь выбежав, свободен...», «Посох» [7, с. 10]. Полный состав цикла неизвестен. С. П. Каблуков в своем дневнике упоминает складень «Рим» (за-

пись за 6 сентября 1914 г. [16, с. 248]). Некоторые данные говорят о том, что обе редакции на каком-то этапе мыслились как части цикла. С. П. Каблуков в экземпляре второй редакции «Камня» (1916) к другим стихам о Риме подклеил оба варианта под номером IV (III – «Пусть имена цветущих городов...» и IV – ПТР и КДР). А. Г. Мец предполагает, что под номерами I и II в этом цикле планировались стихотворения «На площадь выбежав, свободен...» (ср.: в этом стихе – «роща портиков», в ПТР – «колоннада рощи» [17, с. 101]) и «О временах простых и грубых...» [19, с. 370]. Толкование сдвоенных текстов зависит от ближайшего поэтического контекста, то есть гипотетического цикла, в котором отражаются чрезвычайно важные для Мандельштама раздумья о религиозной истине, единстве христианского мира, месте России в Европе и мире, ее настоящем и будущем, о «месте человека во вселенной», нравственной свободе и организации личности. Если действия С. П. Каблукова отражают авторский замысел, то проект «складня» либо включал оба варианта – и ПТР, и КДР – и предполагал их сравнение в восприятии читателя, либо подразумевал выбор. Скорее второе, во всяком случае, нет данных, которые подтвердили бы авторский замысел создания цельной композиции, обыгрывающей отражение вариантов друг в друге.

В научной литературе даются разные интерпретации двух вариантов стихотворения о Риме. КДР трактуется как антитеза древнего идеала всемирного гражданства и неготовности современной цивилизации к нему [22, с. 132], как отражение «положительных сторон Римской империи» [25, с. 37]. В ПТР усматривают мани-

фестацию «естественности человеческой распри» [22, с. 132], волчьего закона как закона универсального государства [25, с. 39] или, напротив, отражение эстетики Мандельштама, в понимании которого красота может считаться истинной, если она согрета «телеологическим теплом» [17, с. 227]. В последних двух строках ПТР эта целесообразность поэтического и прекрасного Рима «артикулирована с нажимом» [29, р. 105]. В то же время в ПТР отмечается противоречивость образа Рима, соотносимого с образом России «на камне и крови» [17, с. 73]: в этой историософской модели подразумеваются как разрушительные, так и созидательные (духовно-строительные, объединительные) функции государства, тождественные свойствам природы [21, с. 116].

Причиной переделки стихотворения А. И. Немировский считает неактуальность идеи всемирного гражданства во время разгоревшейся войны. Однако неясность датировок обоих текстов и живучесть идеи объединенной Европы, обсуждавшейся и во время войны, и после революции [10], делают этот аргумент сомнительным. Трактовка отношений двух вариантов по модели «идеал – реальность» также упрощает диалоговую структуру.

Интертекстуальный подход в работах исследователей отражает многовекторность мандельштамовской мысли. Ближайшие источники подтекста, по мнению исследователей, – сонет Бодлера «Соответствия» и его интерпретация В. Ивановым [21, с. 111–112] (имеются в виду размышления о «двух стихиях в современном символизме» [9]), а с другой стороны – стихотворение Тютчева «Природа – сфинкс. И тем она вер-

ней...». Если в первом случае интертекст намекает на полемику с символистской эстетикой, то во втором – это спор с пессимизмом тютчевской натурфилософии [25, с. 38–39]. Следует помнить и о «римском» тексте русской поэзии [2, 28]. Актуальным для Мандельштама становится использование архетипического потенциала образа Рима: палиндром Рим – мир обыгрывает способность этого историко-культурного феномена становиться основанием мирообраза, совмещающего натурфилософские, историософские, социально-политические, эстетические и другие аспекты.

В совокупности двух вариантов есть инвариантные элементы, сохраняющие некое ядро замысла и одновременно попадающие под влияние нового контекста. К общему сегменту относятся строки «...в прозрачном воздухе, как в цирке голубом, / На формуле полей и в колоннаде рощи», идея тождественности природы и культуры, образ Рима как универсума, жанровый код (элементы поэтического «силлогизма» [11, с. 39]), ритмико-метрический рисунок, строфика.

Общие строки представляют собой образ гармонического универсума, в их визуализации доминируют формы сферы, круга, присутствует семантика объединяющего центра. Если в КДР с его строго обозначенной временной стрелой гармония привязана к идеальному прошлому на основе выполненного Римом условия союза с естеством, то в ПТР этот союз переведен в регистр вечного повторения и наложения времен. Отношениям природы и культуры придается статус вечного закона, но аксиологическая структура стихотворения теряет свою видимую ясность. Прием антитезы,

на котором строилась композиция КДР, не получает прямого выражения, делая логику авторской мысли завуалированной. Подчеркнута парадоксальность обратного порядка и тем самым – взаимобратимость в формуле природы и культуры. Не «культура = природе», а наоборот (отмечено М. Л. Гаспаровым [5, с. 527]). Страшное видение мира без человека преследовало Мандельштама, который не раз задумывался о конечности цивилизации и катастрофе космического масштаба («Опять войны разноголосица...», «Стихи о неизвестном солдате»), но надеялся на то, что память о человеческой истории будет жива и в космосе, сохранена и в разъятом на атомы мире. Человек – единственный источник смыслотворчества, поэтому парадоксальный перевертыш «природа = культуре» подразумевает процесс придания смыслов природе, исходящий от человека. Это и есть кирпичик из фундамента культуры.

Метафора «Рим – мир» в КДР конкретизирована акцентом на категорию всемирного гражданства и противопоставлением идеального древнего социума современности. В ПТР традиционная метафора осуществляется в своей всеохватности. Оба варианта имеют признаки поэтического «силлогизма», только КДР наполняется пафосом гражданской инвективы, а в ПТР авторская позиция завуалирована. Ритмико-метрический рисунок (подобие александрийского стиха) и бинарность строфической композиции способствуют созданию медитативной интонации с разными оттенками и «бинарной соотнесенности» [11, с. 39] как основному образному коду. Семантика и мелодика

КДР окрашиваются многоуровневой антитезой в отношениях 1-й и 2-й строф и в образно-речевом строе 2-й строфы: «ни раб, ни властелин», «не опьянен, а только отуманен», «невольно думаешь: всемирный горожанин! / А хочется сказать – всемирный гражданин!». Антитетичность образного строя ПТР не только не поддержана поэтическим синтаксисом, а даже сглажена им. Здесь доминируют соответствие, повтор, синтаксический параллелизм. Обе строфы начинаются с формулы «Природа – тот же Рим», заканчивается же стихотворение двойным «библейским» целеполаганием: «Рабы, чтобы молчать, и камни, чтобы строить». Однако статус вечной истины подорван словами «и, *кажется*, опять, / Нам незачем богов напрасно беспокоить» (здесь и далее курсив в цитатах из ПТР и КДР наш. – Б. М.). Авторская мысль, вроде бы ясная в первом варианте, оказывается отчасти спрятанной во втором. Может быть, именно поэтому ПТР получает столь разные, иногда противоположные интерпретации.

Отношения вариантов отражают как общую тенденцию работы Мандельштама над лирическим текстом, так и специфические связи внутри данного лирического единства. В КДР идея всемирного гражданства, гражданской мощи и величия человека прямо выведена из соответствия естеству. Гармония Рима и естества, идилично представленная в 1-й строфе, искажается во 2-й. Дело не только в противопоставлении прошлого настоящему, но и в ином образе природы. Суть естества прочитывается в нанизывании отрицаний 2-й строфы: «А ныне человек – *ни раб, ни властелин, / Не опьянен собой*, а только от-

уманен». Пафос противопоставления величественного даже в своей жестокости прошлого и непоэтичного, жалкого настоящего коррелирует с идеями К. Леонтьева «о разных фазах процесса развития, несущего в себе упрощение жизни и исчезновение священных ценностей» [13, с. 101; 19]. Реминисцентный же слой 2-й строфы КДР указывает на Державина (ср.: «ни раб, ни властелин» – «Я царь – я раб – я червь – я бог!») и, возможно, акцентирует не столько естественность социального неравенства, сколько антиномию человеческой природы, величие и ничтожество человека, усредненные в современной цивилизации. Это лишает КДР видимой линейности и простоты.

В стихотворении нет специфической привязки к Риму республиканскому, имперскому или папскому. Идея всемирного гражданства вряд ли имеет здесь конкретную историческую подоплеку, будь то история античной империи или христианский универсализм. Статьи, написанные во время войны и в начале 1920-х гг. («Петр Чаадаев», 1914, «Пшеница человеческая», 1922), свидетельствуют об устойчивости взглядов Мандельштама на всемирное гражданство и национальную идею. Ему претит российский «бесформенный рай», «великая славянская мечта о прекращении истории в западном значении слова, как ее понимал Чаадаев» [17, с. 198]. При этом единство, ассоциирующееся с Западом (= Римом), окрашено русской идеей нравственной свободы, равноценной великой западной цивилизации. Убежденный противник национального мессианизма, Мандельштам не отвергает национальную идею. Всемирное граж-

данство принято им с одним важным условием: чтобы «пшеница человеческая» перестала быть просто унифицированным зерном, исчисляемым лишь количественно, и превратилась бы в муку и хлеб, то есть была освящена национальной и религиозной идеей, а также идеей домовитого «все-ленского очага». Чаадаевская формула «истина дороже родины» (дословно в «Апологии сумасшедшего»: «Не через родину, а через истину ведет путь на небо» [27, с. 148]) переосмыслена поэтом в ключе трагической диалектики. Может быть, Мандельштам чувствовал, что эти мысли недостаточно ясно выражены в КДР или выражены излишне односторонне, и поэтому позднее отбросил данный вариант.

Проблема органичности истории и культуры во втором варианте решается в иной плоскости. Вместо идеи всемирного гражданства представлена единая природа человеческого мира, тема переводится в сугубо онтологический план. Варианты отражаются друг в друге одновременно по принципам аналогии и контраста. Покажем контрадикторную тождественность, если уместно так это называть, на примере семантики слова «раб», которое составляет проблему для толкования замысла в целом. «А ныне человек *ни раб, ни властелин*» первого варианта отзывается в финальной формуле ПТР: «*Рабы, чтобы молчать, и камни, чтобы строить*». Утверждение С. Ошерова («менее всего Мандельштам вкладывает в эту формулу социальный смысл» [23, с. 191]) справедливо лишь отчасти. В КДР социальная коннотация не растворяется в семантике образа. В ПТР же акценты переключаются в иную семантическую сферу.

«Рабы, чтобы молчать, и камни, чтобы строить» – именно об эту строчку разбиваются попытки определить пафос стихотворения. Что это – смиренное приятие гармонии, согретой «телеологическим теплом», а значит, и приятие молчащих рабов или бесстрастная констатация противоречивой природы истории и культуры? «У вечного города был еще один “тайный план”, ради которого трудятся рабы и обтесываются камни. Рим оказывался не просто имперским городом, но духовным центром человечества» [21, с. 116]. В широком же смысле молчание рабов положено в основание великих деяний человечества. Однако к интерпретации строки можно подойти и по-другому. Если исходить из общепринятого признания того, что один из главнейших смыслов образа камня в одноименной книге – Слово – Логос [12, с. 132–135], то «камни, чтобы строить» – метафора не только творчества как заполнения пустоты, но и специфическая метафора поэзии. А следовательно, «рабы, чтобы молчать» – антитеза поэзии как рожденного Слова и культуры в целом.

«Есть внутренности жертв, чтоб о войне гадать, / Рабы, чтобы молчать» – эти слова равным образом могут быть прочитаны как метафора древнего, дохристианского мира и восприняты как образ мира современного, отвернувшегося от христианских истин. Вторая строфа ПТР соткана из антиномий, и о смиренном приятии поэтом целесообразности такого мира говорить не приходится. Поэтика стихотворения отражает скептицизм историософии Мандельштама, а в более широком контексте гипотетического цикла «Рим» озвучивает трагизм истории.

Здесь находится место и горькой иронии, и восторженной вере в человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолов Н. А. Неосуществленный цикл О. Э. Мандельштама и журнальная полемика 1915 г. // Русская публицистика и периодика эпохи Первой мировой войны: поэтика и политика: исследования и материалы. – М. : Изд-во ИМЛИ РАН, 2013. – С. 243–256.
2. Видюшенко С. И. Итальянские мотивы в русской лирике начала XX века // Вестник Брянского университета. – 2011. – № 2. – С. 171–178.
3. Гаспаров М. Л. «Ариост» Мандельштама: редакция морская и редакция степная // О русской поэзии: анализы, интерпретации, характеристики. – СПб. : Азбука, 2001. – С. 315–333.
4. Гаспаров М. Л. Две готики и два Египта в поэзии О. Э. Мандельштама. Анализ и интерпретация // О русской поэзии: анализы, интерпретации, характеристики. – СПб. : Азбука, 2001. – С. 260–296.
5. Гаспаров М. Л. Комментарии // О. Э. Мандельштам. Стихотворения. Проза. – М. : Слово, 2001. – С. 516–578.
6. Гаспаров М. Л. «Сеновал» О. Мандельштама: история текста и история смысла // Тыняновский сборник. Вып. 11. Девятые Тыняновские чтения. Исследования и материалы. – М. : Изд-во ОГИ, 2002. – С. 376–390.
7. Голос жизни. – 1915. – № 14.
8. Гутрина Л. Д. Стихотворные гнезда в поэзии О. Э. Мандельштама 1930-х годов: к проблеме становления нового типа поэтической образности : дис. ... канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2004. – С. 116–123.
9. Иванов В. И. Две стихии в современном символизме // По звездам. Борозды и межи. – М. : Астрель, 2007. – С. 179–217.
10. Кембаев Ж. М. Идея Соединенных штатов Европы в политико-правовых взглядах В. И. Ленина и Л. Д. Троцкого // Политика и право. – 2011. – № 9. – С. 1551–1556.
11. Кихней Л. Г. «Феноменологические» открытия О. Мандельштама: «Закон тождества» как принцип конструирования поэтического смысла // Осип Мандельштам и феноменологическая парадигма русского модернизма. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 2008. – С. 33–47.
12. Кихней Л. Г. Философско-эстетические принципы акмеизма и художественная практика Осипа Мандельштама. – М. : Диалог-МГУ, 1997.
13. Кривонос В. Ш. Заметки о римской теме у Мандельштама // Филологические записки. Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1995. – С. 97–104.
14. Мандельштам Н. Я. Собрание сочинений : в 2 т. Т. 1. – Екатеринбург : Изд-во ГОНЗО при участии Мандельштамовского общества, 2014.
15. Мандельштам О. Э. Камень. – М. ; Петроград : Госиздат, 1923.
16. Мандельштам О. Э. Камень // О. Э. Мандельштам в записях дневника и переписке С. П. Каблукова. – Л. : Наука, 1990. – С. 241–261.

17. Мандельштам О. Э. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 1. – М., 1993.
18. Мандельштам О. Э. Стихотворения. – М. ; Л. : Госиздат, 1928.
19. Мец А. Г. О. Мандельштам: заметки к комментарию (в томе стихов 1995 года) // Тыняновский сборник. Вып. 11. Девятые Тыняновские чтения. Исследования. Материалы. – М. : Изд-во ОГИ, 2002. – С. 367–372.
20. Минц Б. А. Осип Мандельштам и Константин Леонтьев (к проблеме русской историософской традиции) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Филологические науки. – 2009. – № 5(39). – С. 198–202.
21. Мусатов В. В. Лирика Мандельштама. – Киев : Эльга-Н : Ника-Центр, 2000.
22. Немировский А. И. «Поговорим о Риме...» // Мандельштам и античность : сб. статей. – М. : Радикс, 1995. – С. 129–141.
23. Ошеров С. А. “Tristia” Осипа Мандельштама и античная лирика // Мандельштам и античность : сб. статей. – М. : Радикс, 1995. – С. 188–204.
24. Петроградское эхо. – 1918. – № 10.
25. Пшибыльский Р. Рим Осипа Мандельштама // Мандельштам и античность : сб. статей. – М. : Радикс, 1995. – С. 33–64.
26. Сегал Д. М. Литература как охранная грамота. – М. : Водолей-Publishers, 2006.
27. Чаадаев П. Я. Статьи и письма. – М. : Современник, 1989.
28. Янушкевич А. С. «Прочтение» и изображение мирообраза Рима в русской поэзии 1810–1840-х гг. // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – № 5(25). – С. 98–115.
29. Kantor-Kazovsky L. Архитектурная метафора у Мандельштама // Cahiers du Monde russe. – 2001. – Vol. 42, No. 1. – Pp. 95–114.

Минц Белла Александровна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского»: Россия, 410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

Тел.: (845-2) 26-16-96

E-mail: bella-mints7@yandex.ru

ON THE PROBLEM OF VARIABILITY IN O. MANDELSTAM'S EARLY POETRY (BASED ON POEMS ABOUT ROME)

Mints Bella Aleksandrovna, Cand. of Philol. Sci., Ass. Prof., Ass. Prof. of Russian and Foreign Literature Department, Saratov State University, Russia.

Keywords: *variability, cycle, reconstruction, intertext, syllogism, universe.*

The paper considers the phenomenon of variability, which becomes not only a phenomenon of the history of the text, but also an important form of cyclization in the lyrics by O. Mandelstam. It is noted that the poet's de-

sire to preserve different versions of a single idea leads to complex formulae, foregrounds the dialog relations between the texts, fulfills a meaningful function. The purpose of this paper is to analyze variability in the early lyrics by Mandelstam. The topic is revealed in more detail by the example of two variants of a poem about Rome (“Nature is the same Rome and reflected in it...” and “When Rome held together with nature...”), their invariant and variational elements. The author concludes that previous interpretations of these texts do not fully reveal their meanings and correlation.

МИФОНИМ КАК ВОПЛОЩЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ АВТОРА

Д. А. ДЕУЛИН

ФБГОУ ВО «Челябинский государственный университет»,
г. Челябинск

Аннотация. В статье приведен пример реализации языковой личности автора в пространстве художественного текста с помощью авторских вымышленных имен собственных (мифонимов) на материале произведений О. Н. Громыко. Цель исследования – подчеркнуть зависимость процесса словотворчества и выбора словообразовательных моделей от языковой личности автора. В статье приводится разбор говорящих имен собственных, который представляет интерес с точки зрения прагматики художественного текста, его способности воздействовать на читателя. Приведены примеры «говорящих» имен собственных, созданных автором. Подводится теоретическое обоснование функционирования мифонимов в ономастическом пространстве художественного текста. Выбор цели исследования мотивирован низкой изученностью предмета, а выбор материала – популярностью данного автора в выбранной языковой среде.

Ключевые слова: языковая личность, поэтическая ономастика, мифоним, вымышленные имена собственные, лингвистика текста.

Литературное произведение, как результат творческого процесса, представляет собой один из вариантов межличностного общения, обладающего тем не менее рядом значительных отличительных особенностей. Согласно А. С. Комарову, данный тип общения носит виртуальный характер, осуществляется не напрямую, а через художественный текст, который выступает в качестве материализованной формы этого общения. Собеседниками в данном виде общения выступают автор, персонажи произведения и читатель [6].

Рассматривая в данной системе взаимоотношений роль личности автора произведения, следует отметить, что в реализации творческого процесса он создает фактически новый мир, который отражает внутренний мир его личности. Частью этого мира, одной из его подсистем выступает ономастическое

пространство художественного текста. Оно отражает особенности авторского творчества, его жанровые и стилистические отличия, а также отнесенность самого произведения к эпохе, которая в нем изображена, или эпохе своего создания. Ономастическое пространство является и отражением языковой личности автора, манифестацией его воли, творческого замысла. Особенно отчетливо особенности ономастического пространства художественного текста проявляются при анализе больших, эпических произведений или при общем анализе нескольких произведений того или иного автора.

Писатели, работающие в жанре фэнтези, часто создают новый мир для своего повествования. Согласно Л. А. Нефедовой, восприятие текста может рассматриваться как соотношение модели мира в голове субъекта (картины мира) с моделью мира, ото-

бражаемой в тексте. В таком ракурсе ономастическое пространство текста приобретает особенное значение, поскольку предоставляет необходимые образы авторской модели мира, а окружающий нас предметный мир мы воспринимаем как целое только при условии, что в нем есть опорные элементы, отображенные в нашем сознании в виде наглядных образов. Они являются образами отдельных предметов, включенных в единую действительность и по сравнению с образом целого мира – константных. При восприятии текста роль образов предметов в нем играет образ содержания [8, с. 173–174].

Говоря об ономастическом пространстве художественного текста, стоит отметить его системно-образующую роль для онимов. Согласно В. Н. Михайлову, сами онимы играют организующую роль ономастического пространства текста [7]. Системность данного явления позволяет выявить мотивы отбора того или иного онима, а также раскрыть их стилистические возможности в конкретном тексте.

Такие признаки, как статичность, замкнутость и антропоцентричность ономастического пространства художественного произведения, позволяют рассматривать его как самостоятельное, автономно функционирующее явление, в котором значительна роль автора художественного произведения как творца, создателя. Автор в процессе работы над художественным произведением проявляет волю при первичном создании поэтонимов, в основном опираясь на национальный ономастикон. Но по завершении творческой работы он не волен вторгаться в созданное им ономастическое пространство текста.

В художественной литературе сложился специальный прием использования говорящих имен и изобретения онимов для нужд повествования. Такие имена собственные обладают особым положением в тексте: каждое из них наделяется автором богатством и разнообразием ассоциативных связей и глубиной смысла, которые раскрываются в контексте произведения.

По мнению Е. А. Юшковой и Н. В. Лабунец, понимание смысла «говорящих имен собственных может послужить “ключом” к пониманию всего художественного текста в целом» [10].

А. В. Суперанская выделяет две категории имен собственных: естественные и книжные [9]. В художественной литературе используются все виды имен собственных: естественные имена, которые были перенесены автором в произведение, и книжные. Мифонимы – особая категория имен собственных, которая также функционирует в ономастическом пространстве художественного текста, описывая имя любой сферы ономастического пространства в мифах, эпопеях, сказках, былинах [1].

Функционирование онимов в тексте имеет свою специфику. Так, имена и названия, являясь результатом работы языковой личности писателя, создают художественные образы и становятся неотъемлемым элементом формы произведения. Онимы могут нести на себе заметно выраженную смысловую нагрузку, иметь необычный звуковой облик, обладать скрытым ассоциативным фоном. В задачу имен собственных, функционирующих в ономастическом пространстве художественного текста, входит

быть стилистически верными и точными, они должны соответствовать всему духу, задумке, целям произведения, передавать его специфический колорит, полностью раскрывать идею автора.

Онимы представляют особенный интерес для исследования прагматики художественного текста. Под прагматической функцией здесь понимают способность вызвать у читателя и слушателя определенные эмоции, оценки, волнения, побуждения. По мнению ученых О. А. Бирюковой и Н. Ф. Сандиной, прагматичность художественного текста – это способность вызвать коммуникативный эффект, отражающий интенцию автора, его коммуникативную стратегию и концептуальную картину мира [2].

В таком аспекте прагматика имени собственного и прагматика говорящих имен собственных становятся интересными для исследования. Прагматика онама предполагает соотнесение его с некой психологической сущностью, представленной в сознании говорящего или слушающего. Онимы прикрепляются к объекту и приобретают референцию только в процессе именованя.

Стоит подчеркнуть, что дискурс художественного текста – это особая сфера функционирования онимов. В тексте слова соотнесены с «реальной и изображаемой действительностью, с современным литературным языком и языком художественного произведения» [10]. Это способствует тому, что читатель самостоятельно образует ассоциативные связи слова, что может привести даже к переосмыслению его семантизации. Онимы, придуманные автором входят в число самых ценных компонентов в систе-

ме средств художественной выразительности.

Для рассмотрения того, как языковая личность оказывает влияние при выборе и использовании имен собственных в художественном произведении, в качестве примера возьмем работы белорусской писательницы О. Н. Громыко. Начав печататься в 2003 г., она быстро набрала популярность в жанре фэнтези-литературы, удостоилась престижных литературных премий «Меч без имени» и «Звездный мост», а тираж книг в России составил около 300 000 экземпляров. Действие большинства произведений писательницы разворачивается в одном вымышленном мире с единым ономастическим пространством, которое составлено из онимов в идеализировано-славянском стиле: Владсток, Белория, Опадищи, кладень, граюн-трава и др. [3]. Но даже за пределами этой серии автор придерживается выбранного стиля при составлении онимов – мифонимов, или говорящих имен собственных.

О. Н. Громыко широко использует прием говорящих имен собственных при составлении мифотопонимов и мифоперсонимов. Так, одного из персонажей книги «Год крысы» зовут Невралий. По повествованию представляется как сказитель и странствующий мудрец, повидавший многое на своем пути и поэтому никогда не врущий в своих рассказах. В таком контексте его имя, являясь говорящим именем собственным, подчеркивает его качества и характеризует данного персонажа с положительной стороны, помогая понять читателю, почему все люди в произведении уважительно к нему относятся.

– Знаменитый странствующий мудрец **Невралий**, – благоговейно ответила та. – Он знает одиннадцать языков, владеет шестью видами оружия и пешком обошел восемь стран! Книги с его творениями хранятся в доме у каждого богача, и любой менестрель почитает за честь сложить песню на его стихи! [5, с. 13].

Однако по ходу повествования читателю становится известно, что Невралий обманывает людей, выдавая чужие рассказы за свои, и отношение к персонажу меняется. Меняется и значение говорящего имени собственного без изменения формы. Читатель видит, что уже само имя персонажа лжет, и это позволяет автору полнее характеризовать его.

Невралий быстро это просек и, заверив почтенную публику, что сейчас «поведает ей удивительнейшую историю, которая исторгнет смех и слезы даже из самых черствых душ!», сделал мальчишке-ученику знак тихонечко подыгрывать на флейте и начал «творить». Тут-то Рыска и допила вино, как воду. Мудрец рассказывал ее сказку [5, с. 160].

О. Н. Громыко также широко использует прием говорящих имен собственных для описания местности, где разворачиваются действия произведений. Вымышленные говорящие топонимы – мифотопонимы позволяют читателю полнее представить, где находятся персонажи в тот или иной момент повествования, а автору – полнее реализовать свой творческий замысел. Через мифотопонимы читателю сообщается информация о городе, реке, крепости, других географических объектах придуманного мира автором. Таким образом достигается необходимый коммуникативный эффект.

Для примера стоит рассмотреть названия, для создания которых использовались говорящие мифотопонимы. Так, например, крепость **Йожыг** получила свое название от искаженного слова «ежик». Читателем легко угадывается и представляется это животное, способное обороняться, свернувшись в клубок и выставив иглы. В войне, которая происходила в вымышленном королевстве, этой крепости первой приходилось держать оборону.

– Маленький? – Теперь удивилась Рыска. Судя по рассказам дедка, **Йожыг** был единственным оплотом Ринтара в прошлой войне.

– В четверть Макополя. Фактически крепость, обросшая веской. А сейчас от него вообще одни развалины остались, он же вечно из рук в руки переходит: **Йожыг** первым сражением берут, а последним сдают [5, с. 85].

Мифотопоним **Зайцеград** также можно считать говорящим. Основным видом деятельности в городе являются заячьи бои, которые и принесли ему известность. Местоположение и внешний вид – отличительные черты другого вымышленного населенного пункта из произведения – Макополя. По описанию автора, холмы вокруг города окружают маковые поля, а жители окрашивают крыши в красный, маковый цвет. Мифотопонимы позволяют читателю легче представлять данные города, давая подсказки воображению.

*Рыска думала, что городом ее уже не удивить, но **Зайцеград** отличался от **Макополя**, как веска от хутора. Крыши и сами дома тут были ярко-рыжими по-настоящему, без крашеной соломы, – глины в окру-*

ге хватало. Весело зеленели деревья, редкие, но оттого высокие и раскидистые. Ветер привольно гулял по широким улицам, выметая с них спертый городской дух [5, с. 10].

С опушки на город открывался такой вид, что Рыска замерла от робости и восхищения. Конец весны расшил холмы маками, как старательная невеста – свадебное полотно: густо и с душой. В центре огромным караваем лежал такой же алый город. Крыши смыкались плотно-плотно, словно шляпки опят; отсюда казалось, что они вовсе срослись. Понятно теперь, почему его **Макополем** кличут! [4, с. 85].

По этим примерам можно проследить, как авторская языковая личность участвует в процессе создания нового мира, функционирующего в рамках произведения, как происходит межличностное общение между автором и читателем, в ходе которого коммуникативные задачи решаются путем создания литературных образов и их передач с помощью авторских мифонимов. В процессе создания мифонимов и ономастического пространства текста произведений происходит реализация творческого мышления как более высокого уровня аналого-когнитивного мышления автора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова А. Ф., Леонович О. А. Английские имена собственные и пополнение словарного состава // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 1. – С. 101–106.
2. Бернштейн И. М. Английские имена в русских переводах [Электронный ресурс] // Иностранная литература. – 1998. – № 4. – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/inostran/1998/4/bernsht.html>.
3. Громыко О. Н. Верховная ведьма. – М. : Альфа-Книга, 2014. – 411 с.
4. Громыко О. Н. Год крысы. Видунья. – М. : Альфа-Книга, 2009. – 344 с.
5. Громыко О. Н. Год крысы. Путница. – М. : Альфа-Книга, 2010. – 506 с.
6. Комаров А. С. Межличностное взаимодействие читателя, автора и персонажа художественного текста // Вестник МГИМО-Университета. – 2012. – № 5(26). – С. 215–220.
7. Михайлов В. Н. Роль ономастической лексики в структурно-семантической организации художественного текста // Русская ономастика. – Одесса : Изд-во ОГУ, 1984. – С. 101–109.
8. Нефедова Л. А. Восприятие текста как активный когнитивный процесс // Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2008. – С. 172–176.
9. Суперанская А. В. Структура имени собственного. – М. : Наука, 1976. – 200 с.
10. Юшкова Е. А., Лабунец Н. В. Имя собственное в контексте фантастического произведения [Электронный ресурс] // Language and Literature. – 2006. – No. 6. – Режим доступа: <http://frgf.utmn.ru/last/No6/journal.htm>.
11. Логунова Н. В., Мазитова Л. Л. Речевая культура и ценностные приоритеты языковой личности (по рукописям XIX в.) // Вестник разви-

тия науки и образования. – 2013. –
№ 4. – С. 154–161.

Деулин Данил Александрович, аспирант кафедры романо-германских языков и межкультурной коммуникации, ФГБОУ

ВО «Челябинский государственный университет»: Россия, 454001, г. Челябинск, ул. Братьев Кашириных, 129.

Тел.: (351) 741-97-67

E-mail: addeulin@gmail.com

MYTHONYM AS A REALIZATION OF AUTHOR'S LINGUISTIC PERSONA

Deulin Danil Aleksandrovich, post-graduate student of Romano-Germanic Languages and Intercultural Communication Department, Chelyabinsk State University. Russia.

Keywords: linguistic persona, poetic onomastics, mythonym, fictional proper nouns, text linguistics.

The paper gives an example of the realization of the author's linguistic persona in the field of an artistic text with the help of author's fictional proper nouns (mythonyms) on the material of O. Gromyko's works. The purpose of the research is to emphasize the dependence of

the author's word creation process and the selection of word-building models from the author's language persona. The paper provides an analysis of the charactonyms, which is of interest from the point of view of the pragmatics of the artistic text and its ability to influence the reader. Examples of charactonyms created by the author are given. A theoretical substantiation of the functioning of mythonyms in the onomastic space of an artistic text is presented. The choice of the purpose of the study is motivated by the low degree of study of the subject, and the material – by the popularity of this author in the chosen language environment.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Н. Б. РУБИНА

*ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»,
г. Москва*

Аннотация. В статье сделана попытка взглянуть на использование фразеологизмов (идиом) на занятиях по английскому языку студентов-магистрантов и пути улучшения их освоения. В статье мы сосредоточили внимание на процессе ознакомления с идиомами и стратегии продвижения идиоматичности на уровне студентов-магистрантов. Целями нашего исследования были: определение значения фразеологизмов (идиом) для развития коммуникативной компетентности на занятиях английского языка со студентами-магистрантами; экспериментальная проверка эффективности системы упражнений и задач с использованием идиоматических выражений, направленных на развитие коммуникативной компетентности студентов вузов. В статье представлены результаты экспериментального исследования по использованию различных видов коммуникативных упражнений, направленных на развитие коммуникативной компетентности студентов вузов, которые показали повышение уровня сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной группе после проведения педагогического эксперимента с использованием идиом и идиоматических выражений.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологические единицы, идиомы, идиоматические выражения, коммуникативная компетенция, коммуникативные упражнения.

Фразеологизмы, идиомы и идиоматические выражения – неотъемлемая составная часть любого языка. Идиомы несут культурную и историческую информацию и расширяют понимание языка и умение им манипулировать.

Изучение особенностей фразеологии на современном этапе развития английского языка является одним из актуальных вопросов лингвистики. Благодаря своему богатому стилистическому потенциалу и неповторимым образным признакам фразеологические единицы широко используются во всех типах дискурса. В динамике фразеологизмам свойственно приобретение новых значений, что очевидно обусловлено глубинными процессами метафоризации и метонимизации, а также семантической транспозици-

ей. Однако полисемия и жанрово-регистровая соотнесенность свойственны далеко не всем фразеологизмам, поскольку они зачастую не выходят за рамки конкретного дискурса.

Известно, что проблемам изучения и классификации фразеологизмов посвящено немало внимания лингвистов [2, 3, 6, 8]. Поскольку любой дискурс богат фразеологизмами, было бы целесообразно, по нашему мнению, вкратце остановиться на их семантических особенностях и реализации коммуникативно-прагматической интенции адресанта и ее воздействии на адресата. Как было доказано [9], фразеологизмы существенно отличаются от свободных сочетаний слов. Для них характерна устойчивость, неделимость, многие из них отличаются высоким уровнем образности.

Будем считать, что к фразеологизмам относятся выражения различной величины, от бинарных (то есть двухкомпонентных) словосочетаний до поговорок (точных образных выражений, имеющих форму предложения). Общими чертами этих единиц можно считать семантическую целостность, неделимость и воспроизводимость, однако их отличает то, что поговорки, в отличие от словосочетаний, выражают законченную мысль. Как правило, границы фразеологических единиц совершенно очевидно определяются материальным составом компонентов, образующих ее.

В лингвистике существуют различные определения фразеологизма. По мнению В. Н. Ярцевой, фразеологизм (фразеологическая единица) – общее название семантически связанных сочетаний слов и предложений, которые в отличие от сходных по форме семантических структур не воспроизводятся в соответствии с общих закономерностей выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-семантического состава [4, с. 559]. Согласно дефиниции П. А. Леканта фразеологизм (фразеологическая единица) является сложной междисциплинарной единицей, в форме и значении которой взаимодействуют единицы разных уровней [7, с. 61].

Итак, ученые рассматривают фразеологизмы с разных точек зрения, анализируя их семантическую связанность, лексико-семантическую строемость, узус или междисциплинарность. Подытоживая подходы ученых к определению этих понятий, будем считать,

что фразеологизм – это семантически связанное сочетание слов, которое возникает в языке, как результат метафоризации его значения, и воспроизводится в виде специфической, сложившейся и целостной конструкции.

Те фразеологические единицы, значение которых совершенно не соответствует значению их отдельных компонентов, также называют идиомами. А. И. Смирницкий пришел к выводу, что идиомам, в отличие от остальных фразеологизмов, присущая выраженная метафоричность и яркая стилистическая окрашенность значения [6]. Этому мнению также придерживаются другие исследователи [1, 10, 11]. Существует несколько значений определения идиомы:

1) специфический язык, свойственный людям определенной стране, класса, сообщества или, реже, физическому лицу;

2) определенная языковая конструкция или выражение, значение которого отличается от буквального или переводится, не отвечая обычным моделям языка [12, р. 334].

Мы будем ориентироваться на второе определение в нашей статье. Идиомы включают все выражения, которые мы используем, которые являются уникальными для английского языка, в том числе клише и сленг.

Мы считаем, что определенные особенности языка, его тонкости, лучше всего могут быть описаны именно благодаря идиомам. Они передают определенную информацию о собеседнике, которая не может быть очевидной. Студенты, которые эффективно общаются, используя идиомы, показывают определенное понимание иностранного языка. Под «тонкостями» понимается не прямое определе-

ние этого слова, а его более широкое значение. Более широкое значение складывается из определения, где лексическое использование показывает более глубокое понимание иностранного языка и культуры.

Поскольку словарный запас и культура тесно связаны между собой, собеседники могут расширить свой словарный запас с помощью идиом и, наоборот, могут узнать больше об идиомах, понимая, какому влиянию они подвергаются со стороны культуры. В идеале, словарный запас не должен изучаться в вакууме, и это особенно верно для идиом. Существует целый ряд идиоматических словарей для тех, кто хочет больше узнать об идиомах. Газеты и журналы, радио программы, телевизионные шоу и фильмы также являются источниками для изучения идиом. Письмо и интерактивные методы, такие как использование возможностей интерактивной доски и некоторые другие виды деятельности, могут помочь расширить знания студента по использованию идиом, чтобы углубить понимание иностранного языка и культуры.

Актуальность выбранной нами темы заключается в том, что определению значения фразеологизмов в учебном процессе в вузах уделялось сравнительно немного внимания. Важным, но недостаточно освещенным фактором является именно значение идиом для повышения коммуникативной компетенции студентов.

Идиомы, которые были взяты для эксперимента, несут в себе определенные особые черты тех или иных представителей флоры и фауны, входящих в их состав. И в большинстве случаев из контекста не сложно дога-

даться, что имелось в виду. Но в зависимости от контекста, субъекта, к которому относилась идиома, и ситуации, в которой она была использована, перевод может отличаться. Большинство выбранных нами идиом можно отнести как к мужчине или женщине, так и ребенку. Исключения составляют лишь *mutton dressed as lamb*, что обычно означает даму в возрасте, которая надевает одежду для молодых; *to stick in the mud, down-to-earth* и *as strong as an ox*, которые могут быть соотнесены обычно со взрослыми людьми.

Проведенный эксперимент по проблемам формирования коммуникативной компетентности студентов позволил выяснить эффективность применения условно-коммуникативных упражнений, направленных на формирование свободного употребления идиом и идиоматических выражений на занятиях английского языка у студентов-магистрантов. Коммуникативная компетенция подразделяется на: письмо, устную речь, чтение и аудирование.

Подготовка к проведению эксперимента предусматривала: выбор экспериментальной и контрольной группы; отбор методики диагностирования реальных учебных возможностей студентов, уровня их обученности; разработку системы упражнений и заданий для экспериментальной и контрольной группы.

Для эксперимента были выбраны студенты-магистранты одной учебной группы, при этом 1-я подгруппа (7 человек) стала контрольной группой, а 2-я подгруппа (7 человек) – экспериментальной.

Большинство методистов выделяют отдельно упражнения для

усвоения материала и отдельно задачи для его использования в речи. Терминология при этом чрезвычайно разнообразна: первые называют некоммуникативными языковыми, подготовительными, тренировочными, вторые – языковыми, коммуникативными, творческими. В рамках коммуникативного подхода удачными представляются следующие термины, обозначающие три существующих в практике обучения типа упражнений: подлинно-коммуникативные (естественно-коммуникативные), условно-коммуникативные (учебно-коммуникативные) и некоммуникативные [5, с. 12].

Коммуникативные упражнения – специально организованная форма общения, когда студент реализует акт на изучаемом иностранном языке. Каждое упражнение имеет четкую структуру: задание – образец задания – выполнение задания – контроль. Образец задания может опускаться в зависимости от упражнения, а выполнение задания и контроль могут объединяться и совпадать во времени. К примеру:

“Today we have guests from English-speaking countries. Ask them what kind of country they’ve arrived from, from which and who is going to become in the future” (подлинно-коммуникативное упражнение).

В условно-коммуникативных упражнениях предусматриваются речевые действия студентов в ситуативных условиях. При выполнении условно-коммуникативных упражнений обычно используются вербально-изобразительные опоры. Опорой могут служить ключевые слова, структурно-речевые схемы, схематические планы.

Основные определяющие качества данного типа упражнений – наличие речевого задания (выяснить что-то, дать кому-то совет, выразить восхищение) и ситуативность. Если один из двух признаков отсутствует, упражнение нельзя отнести к условно-коммуникативным. К примеру:

“Read the note, written by your parents for you (to do this, or that, or else). Parents come back. Tell what have you done from the note, that they asked you for” (условно-коммуникативное упражнение).

Упражнения некоммуникативного характера являются подготовительными и обычно направлены на закрепление употребления определенных лексических или грамматических единиц нужной тематики. Некоммуникативные упражнения принято называть речевыми, так как студенты выполняют действия с языковым материалом вне ситуации речи, уделяя значительное внимание форме. К примеру:

“Write one question for each sentence, beginning with the words given in bolds” (некоммуникативное упражнение).

Идиоматические выражения по теме “Flora and fauna” мы рассматривали с обеими группами.

В контрольной группе проводили только тренировочные упражнения: на перефразирование (тип упражнений, где необходимо выразить одно и то же понятие, слово, ситуацию, но разными словами, используя лексику урока), подстановку (когда в упражнении дается пример, а затем по образцу надо подставлять правильный ответ), множественный выбор (тип задания, где необходимо составить в пары логические планы).

гически связанные понятия, части предложения, фразы и т. д.).

В экспериментальной группе – часть тренировочных упражнений, а также условно-коммуникативные (давались определенные речевые ситуации, для которых студенты могли вспомнить и подставить в предложение определенную идиому, выражение, которое бы удачно дополняло его и подходил к контексту). Или студенты сами придумывали ситуации из реальной жизни, иллюстрирующие ту или иную идиому.

Неизменными величинами были состав участников эксперимента; продолжительность педагогического эксперимента; уровень подготовки участников эксперимента. Переменной величиной были: предложенные нами задачи и упражнения для формирования коммуникативной компетентности учащихся и методы обучения.

В конце эксперимента мы дали обеим группам задание написать эссе на тему “*People are not born but become those who they are*”, в котором они имели возможность использовать как можно больше идиом и идиоматических выражений по изученной теме. В ходе эксперимента студенты экспериментальной группы показали более широкое знание идиом и более умелое владение ими (умение удачно ввести в язык, найти верный эквивалент и т. д.)

Следовательно, формирование коммуникативной компетентности студентов вузов путем сравнения данных до и после эксперимента и определение уровня сформированности навыков и умений владения английской речью участниками эксперимента после проведения педагогического эксперимента с использованием идиом и идиоматических выражений дало

информацию о повышении уровня сформированности коммуникативной компетенции в экспериментальной группе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1963. – 208 с.
2. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. – М. : Наука, 1977. – 310 с.
3. Кунин А. В. Фразеология современного английского языка. – М. : Высшая школа, 1970. – 344 с.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
5. Мусницкая Е. В. Новые тенденции и актуальные проблемы формирования умений иноязычного общения в студентов неязыкового вуза // Сб. науч. трудов МГЛУ. – М., 2000. – Вып. 454. – С. 9–15.
6. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1956. – 260 с.
7. Современный русский язык : учебник / сост. П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков. – М. : Дрофа, 2000. – 560 с.
8. Colson J. Cross-linguistic phraseological studies: An Overview // Phraseology: An interdisciplinary perspective / Ed. by S. Granger, F. Meunier. – Amsterdam : John Benjamins, 2008. – 422 p.
9. Dobrovol'skij D., Piirainen E. Idioms: motivation and etymology // Yearbook

-
-
- of Phraseology. – Berlin ; N.-Y., 2010. – Pp. 73–96.
10. Glaser R. The stylistic potential of phraseological units in the light of genre analysis // *Phraseology: Theory, analysis, and applications* / Ed. by A. P. Cowie – Oxford : Oxford University Press, 1998. – Pp. 125–143.
11. *Phraseology: An interdisciplinary perspective* / Ed. by S. Granger, F. Meunier. – Amsterdam : John Benjamins, 2008. – 422 p.
12. Webster's New Universal Unabridged Dictionary. – N.-Y., 1993. – 1276 p.

Рубина Нонна Борисовна, ст. преподаватель кафедры иностранных языков, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»: Россия, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6.

Тел.: (495) 434-70-27

E-mail: rubina-nb@yandex.ru

FEATURES OF STUDYING ENGLISH IDIOMS

Rubina Nonna Borisovna, senior lecturer of Foreign Languages Department, People's Friendship University of Russia. Russia.

Keywords: *phraseologisms, phraseological units, idioms, idiomatic expressions, communicative competence, communicative exercises.*

The paper makes an attempt to look at the use of phraseological units (idioms) in English lessons of master's students and ways to improve their learning. In this paper the authors focused on the process of acquaintance with idioms and strategies for promoting idiomaticity at the level of master's students. The objectives

of this study were: determination of the meaning of phraseological units (idioms) for developing communicative competence in English lessons with master's students; experimental check of the system's efficiency of exercises and tasks using idiomatic expressions aimed at developing the communicative competence of university students. The authors present the results of an experimental study on the use of various types of communicative exercises aimed at developing communicative competence of university students, which showed an increase in the level of communication competence in the experimental group after a pedagogical experiment using idioms and idiomatic expressions.

ЖАНРОВАЯ ПРИРОДА НАРОДНЫХ МЕМУАРОВ В ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ (ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

О. В. МИНИНА

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»,
г. Барнаул, Алтайский край*

Аннотация. В данной статье рассматриваются народные мемуары как речевой жанр интернет-коммуникации в лингвопрагматическом аспекте. Народные мемуары в новом коммуникативном пространстве находят свою реализацию на сайтах различной функциональной направленности. Интернет-коммуникация, находясь в постоянной эволюции, способствует не только появлению новых жанровых форм, сложившихся непосредственно в интернет-среде, но и изменению уже существующих традиционных жанров. Интернет-жанр мемуаров впервые подвергается жанровому описанию по модели, предложенной Л. Ю. Шипициной. Материалом послужили тексты сайта сетевой литературы «Самиздат». Характеризуются прагматические (цель, автор, адресат, время, место) и медийные (оформление жанра, синхронность/асинхронность, мультимедийность, гипертекстуальность, интерактивность, количество и эксплицированность коммуникантов) параметры. Доказывается, что интернет-жанр народных мемуаров является модификацией традиционного речевого жанра.

Ключевые слова: виртуальное жанроведение, интернет-коммуникация, речевой жанр, интернет-жанр, мемуары, народные мемуары, жанровая модель, прагматические параметры, медийные параметры.

Полифункциональность интернета как одного из активных средств межличностной коммуникации предопределила множество подходов к его изучению. С лингвистической точки зрения в последнее время пристальному вниманию исследователей подвергается жанровый аспект виртуального пространства, в котором сосуществуют «бумажные» и сетевые жанровые формы, а также новые образования, являющиеся модификациями традиционных жанров [2, 7, 10–12, 14].

Несмотря на то, что для изучения жанрового аспекта новой коммуникативной среды в теории речевых жанров сформировалось целое направление – виртуальное жанроведение [3, 12, 13, 16], в задачи которого

входит «описание и структурирование всего многообразия виртуальных или интернет-жанров и способов их классификации» [3, с. 225], народные мемуары как речевой интернет-жанр до сих пор не являлись объектом специального лингвистического изучения.

Цель данной статьи – выявить жанровую природу народных мемуаров с учетом погруженности в новое коммуникативное пространство на основании лингвопрагматической квалификации жанра.

Исследование строится на предположении, что народные мемуары, попадая в электронную среду, подвергаются модификации. Вследствие этого интернет-жанр сохраняет некоторые черты «бумажного» прототипа,

приобретая в то же время набор своих собственных специфических характеристик.

В рамках данной статьи остановимся на характеристике прагматических и медийных параметров народных мемуаров по жанровой модели, предложенной Л. Ю. Шипициной [16]. Материалом послужили тексты, представленные на сайте сетевой литературы «Самиздат» [6]. Все примеры в статье приводятся с сохранением авторской стилистики, орфографии и пунктуации.

В качестве прагматических параметров рассмотрим следующие – цель (зачем?), автор (кто?), адресат (кому?), место (где?) и время (когда?).

Коммуникативная цель является базовой «субъективной» составляющей речевого жанра – «зачем автор взялся писать мемуары?».

Как правило, основной целью традиционного жанра является оставить историю своей родословной, запечатлеть ушедшие события, участником или свидетелем которых довелось быть автору. Потенциальными читателями выступают дети, внуки, коллектив родственников автора, поэтому часто мемуарист вписывает слова посвящения на первой странице: «для своих потомков», «детям моим...», «памяти родным и друзьям», «на память детям» и др. Поэтому доминантной функцией классического жанра является – информативная, поскольку мемуары являются отражением общественной, политической жизни как конкретной семьи, так и страны в целом.

В интернет-коммуникации считаем возможным дополнительно выделить фатическую функцию жанра (общение ради общения): «Когда де-

лала страничку на СИ («Самиздат» – О. М.), *то цель была одна – общаться с людьми и оставлять комментарии в тех местах, где авторы требовали постоянную регистрацию на сайте, во избежание набегов троллей...*» (из личной переписки с автором А. Корнеевой).

Автором интернет-мемуаров является непрофессиональный писатель, который зачастую не может четко определить цель создания своего текста: «*Автор просто пишет, потому что пишет, чего и всем желает. :-)* Удачи, господа» (отрывок из рубрики «Об авторе» Л. С. Мягковой); «*Хочу рассказать Вам о себе. Просто... Что вспомнится*» (отрывок из аннотации автора А. Б. Лобкова к тексту «Биография»). Некоторые определяют написание мемуаров как «для себя»: «*Опубликовал свои записи.<...> Этот тот случай, когда это я написал для себя...*» (отрывок из аннотации автора Демон-Студент к тексту «Смотреть в глаза»), от скуки: «*Скучновато было лечиться, вот я и нашел себе занятие <...> Я, конечно, понимал, что мемуары-это скучно (недаром, одно-коренное мемориалу), но делать все равно было нечего, кроме глотания таблеток и кулинарных опытов...*» (из личной переписки с автором В. Кирилец).

Главной фатической интенцией является потребность заявить о себе, желание найти друзей и единомышленников, быть услышанным и поддержанным: «*я надеюсь, что найду друзей и родственников, которые имеют отношения к этим воспоминаниям. Тех людей, с которыми я сейчас не имею связи, а хотелось бы их встретить*» (из личной переписки с автором Н. Шемановой); «*Как*

причину общаться, познакомиться с кем-то. В результате так и вышло: нашел нескольких интересными людей, которые откликнулись, с кем-то общаюсь или даже вместе работаю до сих пор» (из личной переписки с автором В. Гурболиковым).

Категории автора и адресата в интернет-жанре народных мемуаров сохраняют свое доминантное положение.

Прагматическая характеристика автора перекликается с техническим параметром «количество и эксплицированность коммуникантов» (количество коммуникантов, эксплицированность/неэксплицированность, пол, возраст, социальная и психологическая характеристики) [16, с. 46–47].

По количеству участников виртуальный речевой жанр мемуаров относится к массовой коммуникации – 1:n.

Автор может проявляться как эксплицированно, так и анонимно. Эксплицированность обусловлена возможностью создания своего профиля в момент регистрации на сайте, при которой участник может указать личные данные о себе – Ф. И. О, место жительства, где родился, год рождения, электронный адрес, а также заявить о своих увлечениях, хобби, привычках в рубрике «Об авторе».

Неэксплицированность или частичная эксплицированность автора выражается в условном «надевании маски»: «*Улыбайся чаще и чаще улыбнется тебе... Надевай маску, пойдём играть в людей!*» (из рубрики «Об авторе» Dikij). Многим людям просто нравится ощущение анонимности, которое позволяет легко общаться с аудиторией, быть раскованным, свободно высказывать свое мнение, а иногда

и избавиться от комплексов, существующих в реальной жизни, поэтому авторы мемуаров на сайте «Самиздат» придумывают себе псевдонимы (никнеймы). Названиями ников выступают личные имена, имена известных людей, герои фантастической литературы, названия профессий и др. (*Я. Р. Рыжая Девочка, Че Ася Ася, Лепешка К. Б-Б., Некто Брехунов, Домовой, Земляк, Крысолов, Плюс Один, Сивая кобыла, Мерзкая Бука, Наблюдающий* и др.). Как правило, авторы, придумывающие себе псевдоним, ориентированы на непохожесть, уникальность, оригинальность, так как, соблюдая эти принципы, повышаются шансы привлечь как можно больше внимания к их личности в сетевом пространстве.

Показательно, что некоторые авторы пытаются даже объяснить значение выбранного сетевого имени:

«Я не злой. Я D.iK.iJ:

1. Находящийся в первобытном состоянии, неприрученный, неодомашненный.

2. Грубый, необузданный.

3. Нелёпый, странный.

4. Чуждающийся людей, застенчивый.

5. Необычайный, очень сильный.

6. Не связанный ни с какими организациями, действующий самостоятельно» (из рубрики «Об авторе» Dikij).

В анализируемых текстах автор мемуаров по гендерному признаку представлен как мужского пола, так и женского, по количественному признаку выступает как моноавтор (в большинстве случаев), так и полиавтор.

К написанию классических мемуаров автор подходит с большим

жизненным опытом, он многое пережил, видел и знает, и относится, как правило, к поколению старшего (пожилого) возраста [1, 4]. Автор народных интернет-мемуаров «помолодел», что обусловлено спецификой общения в новом коммуникативном пространстве. Самыми активными пользователями сети интернет являются люди молодого поколения, легко совмещающие реальный и виртуальный миры.

Социальные и психологические характеристики автора мемуаров на рассматриваемом сайте (образование, социальный статус, профессиональная направленность, территориальная принадлежность и др.) находят прямое отражение в «самозаполняемой» авторской рубрике «Информация о владельце раздела»:

Народные мемуары в интернет-коммуникации в отличие от речевого жанра, бытующего в традиционной среде, отличаются принципиально публичной природой: они ориентированы на массового читателя. Осознанно или нет, но любой автор, который обращается к интернет-публикации хочет быть прочитанным и рассчитывает на отклик читателей: *«Уважаемые читатели. Большая просьба: если произведение Вам понравилось, то пишите это в комментариях и ставьте оценки. **Ваш добрый отклик – это то, что реально вдохновляет меня на продолжение творческих в сфере сочинительства...**»* (отрывок из рубрики «Об авторе» автора В. Егоренкова).

Адресатом народных-интернет мемуаров является любой человек (полиадресат), зашедший на страницу автора на сайте и читающий текст. Мемуары, перемещаясь в виртуаль-

ную среду, «перестают быть индивидуально-частным делом их автора» и превращаются «из “вещи в себе” в “вещь для всех”» [15, с. 17].

Он может быть выражен эксплицитно или имплицитно. Имплицитный адресат равен внешнему адресату, и он всегда присутствует в тексте. Наряду с ним может сосуществовать эксплицитный (внутренний) адресат, но он появляется тогда, когда его определяет и номинирует сам автор: *«На память **детям и внукам**»* (аннотация к тексту «Последний бой» автора Б. Шкловского); *«<...> посвящается всем, кто **пережил войну, солдатам погибшим или пропавшим без вести в огне той страшной войны. Детям, выросшим без отцов. Внукам и правнукам, разыскивающим, хоть крошку информации о безвестно-сгинувших, но выполнившим свой воинский долг, дедах и прадедах <...>**»* (отрывок из аннотации к тексту «До победы» А. В. Антонова).

Адресат мемуаров в интернет-коммуникации, в отличие от традиционной среды, приобретает специфические особенности, которые выражаются в возможности комментировать текст [8, 14]. В данном случае он подразделяется на два типа – пассивный и активный. Пассивный адресат только воспринимает информацию, а активный адресат проявляет себя в ответной коммуникации. Причем интеграция цитат из одного комментария в другой позволяет напрямую выстраивать открытый виртуальный диалог не только автора и читателя, но и читателей между собой. Более того, коммуниканты могут обсуждать как данный текст, так и другие темы, которые вызвали интерес у аудитории.

Коммуникативное время и коммуникативная среда жанра (место) в речевых жанрах, бытующих в интернет-пространстве, приобретают новый оттенок. Отличительной чертой интернет-мемуаров от их бумажного аналога является наличие обратной связи. Временной отрезок между написанием текста и его восприятием значительно сокращается, не исключена возможность полной синхронизации коммуникации, в том случае, если адресат находится в сети.

Среда коммуникации для традиционного жанра мемуаров носит семейный, обиходно-бытовой характер, поскольку рассчитаны на родственников, круг близких людей [5, с. 79]. Среда для интернет-мемуаров обладает особой материальностью – виртуальностью. Будучи перенесенным в электронное пространство характер функционирования жанра мемуаров принципиально меняется: границы расположения текста определяются URL-адресом, а вместо страницы печатного носителя функцию размещения текста перенимает экран монитора, поэтому их невозможно описывать без учета технических/медийных параметров [9, 11] организации интернет-коммуникации.

Л. Ю. Шипицина отмечает, что медийные параметры «являются новым, наименее разработанным исследовательским полем, особенно в условиях стремительного развития информационных технологий и связанных с ними форм коммуникации» [16, с. 26–27].

В качестве медийных параметров применительно к интернет-жанру мемуаров рассмотрим – оформление жанра, синхронность/асинхронность,

мультимедийность, гипертекстуальность, интерактивность.

Оформление речевого жанра в Интернете, как правило, определяет дизайн сайта. Так, при оформлении собственно текста народных мемуаров на сайте «Самиздат» используется серый фон, шрифт (веб) + Times New Roman, 12 пт, 10 пт, цвет букв синий и черный.

Согласно характеристике «синхронность/асинхронность» речевой жанр мемуаров является асинхронным жанром, то есть не требует присутствия читателя в момент размещения текста.

Среда функционирования жанра определяет креолизованность мемуарного текста, в оформлении которого наблюдается самостоятельное изменение автором фона, цвета и стиля шрифтов на своих страницах сайта, размещение фото, изображений и т. д.

Гипертекстовая организация составляет основу построения виртуального жанра народных мемуаров. На главной странице гиперссылки интегрированы во все структурные элементы сайта. Основное меню («шапка сайта»), сохраняющееся при переходе в другой экран, включает следующий набор пунктов – [*Регистрация*] [*Найти*] [*Рейтинги*] [*Обсуждения*] [*Новинки*] [*Обзоры*] [*Помощь*]. Кроме того, в левой части стартовой страницы также имеется весьма обширный набор «внетекстовых» элементов, к примеру – «жанры», «все в журнале», «см. также», «формы» и др.

Показательно, в рассматриваемом материале в большинстве случаев все гиперссылки являются внутренними. Данное доминирование в целом можно объяснить стремлением автора удержать внимание читателя в про-

странстве «своего» текста. С точки зрения гипертекстовой организация собственно текста народных мемуаров, то он представляет собой преимущественно линейный текст.

Интерактивность как взаимная активность участников коммуникативного процесса на сайте «Самиздат» представлена довольно широко: возможность связаться с программистом сайта, поиск, регистрация, голосование, оценивание и др. Наибольший интерес, конечно же, представляет сервис, позволяющий читателям комментировать любой текст, публикуемый на этом веб-ресурсе.

Итак, бытование речевого жанра народных мемуаров в новом коммуникативном пространстве предопределяет модифицирование традиционной жанровой формы: изменяются прагматические характеристики, приобретаются новые – медийные, совершенно не свойственные традиционному жанру. Технические параметры обуславливают специфическое строение текста и, как следствие, неизбежно воздействуют на жанровую природу.

Таким образом, формируется новая жанровая форма, которая не представлена в имеющейся общей системе речевых жанров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антюхов А. В. Русская мемуарно-автобиографическая литература XVIII в. (Генезис. Жанрововидовое многообразие. Поэтика) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2001. – 28 с.
2. Гордеева О. И., Плотникова А. А. Жанровое своеобразие лирической интернет-миниатюры: результаты и перспективы лингвистического

исследования // Вестник Томского государственного университета. – 2013. – № 370. – С. 7–12.

3. Горошко Е. И., Землякова Е. А. Виртуальное жанроведение: становление теоретической парадигмы // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия: Филология. Социальные коммуникации. – 2011. – Т. 24, № 1(1). – С. 225–237.
4. Дмитриева Е. Ф., Сухотерина Т. П. Жанровые характеристики народных мемуаров // Русская словесность в России и Казахстане: аспекты интеграции : мат. Междунар. науч.-практ. конференции (15–16 сент. 2011 г.). – Барнаул, 2011. – С. 442–456.
5. Жанры естественной письменной речи: народные мемуары : монография / Т. П. Сухотерина, Н. Б. Лебедева, Н. Г. Воронова, Е. Ф. Дмитриева, О. С. Панкратова. – Барнаул : Изд-во АлтГПА, 2012. – 550 с.
6. Lib.ru: Журнал «Самиздат» [Электронный ресурс] // Lib.ru: Библиотека Максима Мошкова. – Режим доступа: <http://samlib.ru>.
7. Казакова О. А., Долганина (Плотникова) А. А. Жанры речевого творчества в интернет-коммуникации на фоне жанров классической литературы // Коммуникативные аспекты языка и культуры : сб. мат. XV Междунар. науч.-практ. конференции студентов и молодых ученых / под ред. С. А. Песоцкой. – Томск : Изд-во Нац. исслед. Томского политехн. ун-та, 2015. – С. 104–107.
8. Кукуева Г. В. Автор и адресат в интернет-жанре эссе // Между-

- народный научно-исследовательский журнал. – 2014. – № 2. – С. 2.
9. Кукуева Г. В. Лингвопрагматическая модель речевого жанра эссе в интернет-коммуникации // Филология и человек. – 2015. – № 3. – С. 29–37.
 10. Кукуева Г. В., Минина О. В. Речевой жанр «народные мемуары» в интернет-коммуникации (к постановке проблемы) // Культура и текст. – 2015. – № 2. – С. 103–111.
 11. Кукуева Г. В. Сетевая литература как одна из актуальных форм речевой практики (на материале интернет-жанров эссе и мемуаров) // Paradigmata poznání. – 2015. – № 2. – С. 76–79.
 12. Кукуева Г. В. Эссе как речевой жанр эстетической сферы интернет-коммуникации // Новый университет. Серия: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2014. – № 1(34). – С. 62–65.
 13. Макаров М. Л. Жанры в электронной коммуникации: quo vadis? // Жанры речи. Вып. 4. Жанр и концепт. – Саратов : Колледж, 2005. – С. 336–351.
 14. Плотникова А. А. Лирическая миниатюра в интернет-коммуникации: лингвопрагматический и метаязыковой аспект жанра : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Томск, 2012. – 25 с.
 15. Тартаковский А. Г. Русская мемуаристика XVIII – I половины XIX в. – М. : Наука, 1991. – 288 с.
 16. Шипицина Л. Ю. Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации. – Архангельск : Изд-во Поморского ун-та, 2009. – 238 с.

Минина Ольга Викторовна, аспирант, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»: Россия, 656031, Алтайский край, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55.

Тел.: (385-2) 36-82-71

E-mail: cherezzeva@mail.ru

GENRE ORIGIN OF PUBLIC MEMOIRS IN INTERNET COMMUNICATION (LINGUOPRAGMATIC ASPECT)

Minina Ol'ga Viktorovna, postgraduate student, Altai State Pedagogical University, Russia.

Keywords: virtual genre science, on-line communication, speech genre, Internet genre, memoirs, public memoirs, genre model, pragmatic parameters, media parameters.

This paper studies public memoirs as the speech genre of Internet communication in the linguopragmatic aspect. Public memoirs in the new communicative space find their realization on sites of various functional orientation. Internet communication, being in a constant evolution, contributes not only to the emer-

gence of new genre forms that have developed directly in the Internet environment, but also to the change in existing traditional genres. The Internet genre of memoirs is subjected to a genre description according to the model proposed by L. Yu. Shipitsina for the first time. The material consists of the texts of the on-line literature website "Samizdat". Its pragmatic (goal, author, addressee, time, place) and media (genre design, synchronism/asynchrony, multimedia attribute, hypertextuality, interactivity, number and explication of communicants) parameters are indicated. The author proves that the Internet genre of public memoirs is a modification of the traditional speech genre.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Автор подготавливает текст статьи в электронном виде в соответствии с правилами оформления и сдает непосредственно в редакцию либо присылает по почте. Поступившие в редакцию материалы проходят экспертную оценку ведущими учеными России и зарубежных стран. О решении редакционной коллегии о возможности опубликования статьи и сроках ее публикации редакция уведомляет автора в течение пяти рабочих дней с момента принятия решения. Редакция оставляет за собой право при необходимости сокращать принятые материалы, подвергать их редакционной правке и отсылать авторам на доработку. Статьи, направленные авторам для исправления, должны быть возвращены в редакцию с внесенными исправлениями не позднее чем через месяц после получения.

Ставя свою подпись под статьей с фразой «статья публикуется впервые», автор тем самым передает права на издание и гарантирует, что она является оригинальной и не была опубликована полностью или частично в других изданиях.

Объем рукописи не должен превышать 30 тыс. знаков, а заголовок статьи – 70 знаков. На первой странице рукописи статьи указываются УДК, название статьи прописными буквами жирным шрифтом. Следующая строка, набранная курсивом, – фамилия и инициалы автора (авторов). Далее строка о местонахождении: полное название организации и города, если они расположены в России и странах СНГ; при местонахождении в дальнем зарубежье указываются организация, город и страна. В начале статьи помещаются аннотация и 5–7 ключевых слов. К статье прилагаются следующие сведения каждого автора: фамилия, имя, отчество, место работы, должность, ученая степень, почетное и ученое звание, контактный телефон, почтовый и электронный адреса.

Статьи, присылаемые для публикации, должны соответствовать следующим

требованиям: шрифт – Times New Roman; размер шрифта – 14 пт; междустрочный интервал – 1,5; формат – А4 книжный (297×210); формат файла – статья должна быть сохранена в формате doc (MS Word 1997–2003).

Представление формул в виде картинок недопустимо! Простые формулы допускается набирать обычным текстом. Специальные символы, такие как греческие буквы, знаки умножения, \leq , \geq , \approx , \neq , \equiv , ∞ , \cap , \sum , можно вставить, используя команду «Вставка» → «Символ». Более сложные формулы должны быть набраны в редакторе формул MathType 5. x или Microsoft Equation 3. 0 (входит в состав MS Word).

Используемые в статье рисунки должны быть присланы в виде отдельных графических файлов. Пожалуйста, не внедряйте рисунки в текст документа, от этого их качество ухудшается. Рисунки должны быть пронумерованы согласно их положению в статье. Допустимые форматы: растровые – JPG, BMP, TIFF, PNG, GIF, векторные – EPS, CDR, CDX, WMF, EMF. Разрешение растровых иллюстраций должно быть не менее 300 dpi.

Таблица должна быть набрана тем же шрифтом, что и текст. В столбцах необходимо выровнять содержание. Столбец «№ п/п» со всеми строками выравнивается по центру, остальные столбцы – по центру или по левому краю (в зависимости от содержания).

Диаграммы Microsoft Excel, внедренные в статью, должны быть редактируемыми.

Пристатейный список литературы должен оформляться в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. В тексте ссылки на литературу оформляются в виде номера в квадратных скобках на каждый источник (в том числе с указанием страничного интервала).

Аспиранты освобождаются от платы за опубликование рукописей.

Перепечатка материалов журнала «Научное обозрение: гуманитарные исследования»
и использование их в любой форме, в том числе электронной,
без предварительного письменного разрешения не допускаются.

Сдано в набор 20.03.2017. Подписано в печать 20.04.2017.
Формат 70x108 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Офсетная печать. Усл. печ. л. 19,07.
Заказ 17.014/04. Выпуск 13-16. Тираж 750 экз. Цена свободная.

Оригинал-макет подготовлен в компьютерном
центре издательства.

Отпечатано в ООО «Амирит»
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 88.
