

Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева
Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Научное периодическое издание
Scientific serial

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Publisher:

Federal State Budgetary Educational Institution
«Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev»

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации
ПИ №ФС77-29950 от 19.10.2007

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, с 01.12.2015

«Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Распространяется по подписке и в розницу.
Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 66001

Периодичность 4 раза в год

Главный редактор: Ковалевский Валерий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, ректор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Editor-in-Chief: Kovalevsky V.A., Rector, Doctor of Medicine, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Deputy Editor-in-Chief: Furyaeva T.V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Ответственный секретарь: Шкерина Людмила Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Executive Editor: Shkerina L.V., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционный совет
Editorial board

Адольф В.А., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Adolf V.A., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

Бидайбеков Е.Ы., доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Казахстан

Bidaybekov E.Y., Doctor of Education, Professor, Kazakh national pedagogical university Abai, Kazakhstan

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

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

Лапчик М.П., доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Омск

Lapchik M.P., Doctor of Education, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Omsk

Славина Л.Н., доктор исторических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Slavina L.N., Doctor of History, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

Solovyeva S.L., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, North-Western State Medical University named after I.I. Mechnikov

Фалалеев А.Н., доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Falaleev A.N., Doctor of Economics, Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Редакционная коллегия
Editorial board

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

Vasilyev A.D., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Васильева С.П., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Vasilyeva S.P., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Гафурова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Gafurova N.V., Doctor of Education, Professor, Siberian Federal University

Григорьева Т.М., доктор филологических наук, профессор, Сибирский федеральный университет

Grigoryeva T.M., Doctor of Philology, Professor, Siberian Federal University

Завьялов А.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

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

Игнатова В.В., доктор педагогических наук, профессор, Сибирский государственный технологический университет

Ignatova V.V., Doctor of Education, Professor, Siberian State Technological University

Игнатьева Т.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Ignatieva T.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Кошкарёва Н.Б., доктор филологических наук, профессор, Институт филологии Сибирского отделения Российской академии наук

Koshkareva N.B., Doctor of Philology, Professor, the Institute of Philology of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

Логонова И.О., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого

Loginova I.O., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V.F. Voyno-Yasenetsky

Майер В.Р., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mayer V.R., Doctor of Education, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Миллер О.М., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Miller O.M., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Минеев В.В., доктор философских наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Mineev V.V., Doctor of Philosophy, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Орлова С.Н., доктор психологических наук, профессор, Сибирский государственный технологический университет

Orlova S.N., Doctor of Psychology, Professor, Siberian State Technological University

Осетрова Е.В., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Osetrova E.V., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Пак Н.И., доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

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

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

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

Самотик Л.Г., доктор филологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Samotik L.G., Doctor of Philology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Сафонова М.В., кандидат психологических наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Safonova M.V., PhD in Psychology, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Селезнёва Н.Т., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Selezneva N.T., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

Серый А.В., доктор психологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет

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

Уфимцева Л.П., доктор психологических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Ufimtseva L.P., Doctor of Psychology, Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev

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

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

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

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

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

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

СО Д Е Р Ж А Н И Е

T A B L E O F C O N T E N T S

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, Е.С. Латынина
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ
США И КИТАЯ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ
T.P. Grass, V.I. Petrishchev, E.S. Latynina
THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL SPIRIT IN STUDENTS
IN THE USA AND CHINA: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

[6]

Е.В. Вульфович
ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР
E.V. Vulfovich
TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILLS USING
INTERNET SERVICES TO CREATE VISUAL AIDS

[11]

Н.Ю. Дмитриева, Т.С. Малютина
МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДОШКОЛЬНИКАМИ
(НА ПРИМЕРЕ КАРТИНЫ И.И. ШИШКИНА «УТРО В СОСНОВОМ ЛЕСУ»)
N.Yu. Dmitrieva, T.S. Maluyutina
THE METHODOLOGY FOR ORGANIZING THE PERCEPTION
OF THE WORKS OF FINE ART BY PRESCHOOL CHILDREN
(BASED ON *MORNING IN A PINE FOREST* BY I.I. SHISKIN)

[16]

А.С. Монгуш, О.М. Танова
МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОНТЕКСТОМ
КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА)
A.S. Mongush, O.M. Tanova
MATHEMATICAL PROBLEMS WITH A REGIONAL CONTEXT AS A TOOL
OF MOTIVATION IN LEARNING MATHEMATICS IN THE REPUBLIC OF TYVA

[22]

Е.Г. Сурайкина, Т.А. Ананьева
ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ
E.G. Suraikina, T.A. Ananyeva
THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF SCHOOL STUDENTS
IN THE PROCESS OF LEARNING GEOGRAPHY IN SECONDARY SCHOOL

[28]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

В.А. Адольф, С.В. Филькина
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ
V.A. Adolf, S.V. Filkina
THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE ACTIVITIES OF EDUCATORS IN INSTITUTIONS FOR ORPHANS

[33]

И.И. Барахович
РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ
I.I. Barakhovich
THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S POTENTIAL:
THE PROBLEMS OF FORECASTING

[40]

В.В. Воног, А.Б. Алексеева, Т.В. Жавнер, Е.А. Пономарева
ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ
ДЛЯ КОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
V.V. Vonog, A.B. Alekseeva, T.V. Zhavner, E.A. Ponomareva
THE POTENTIAL OF E-LEARNIG COURSES
IN MONITORING STUDENTS' LEARNING ACTIVITY
IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

[45]

П.П. Дьячук, С.А. Виденин, П.П. Дьячук (мл.), С.А. Карабалыков
ВЛИЯНИЕ НЕУСТОЙЧИВЫХ КОГНИТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРИ РЕШЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
P.P. Dyachuk, S.A. Videnin, P.P. Dyachuk-jr., S.A. Karabalykov
THE INFLUENCE OF UNSTABLE COGNITIVE STATES
OF STUDENTS SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS
ON THE EFFECTIVENESS OF THEIR LEARNING ACTIVITY

[49]

А.В. Кандаурова
КАТЕГОРИЯ «ИЗМЕНЕНИЕ»
В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ
A.V. Kandaurova
THE CATEGORY OF CHANGE IN MODERN TEACHING STUDIES

[55]

Т.О. Кочеткова, А.А. Кытманов
АДАПТАЦИОННЫЙ КУРС МАТЕМАТИКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ –
НАЗАД В БУДУЩЕЕ
T.O. Kochetkova, A.A. Kytmanov
THE ADAPTATION COURSE OF MATHEMATICS AT UNIVERSITY –
BACK TO THE FUTURE

[60]

А.А. Лукьянова, С.Н. Москвин
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ
КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ НА ОСНОВЕ ПОРТФОЛИО
A.A. Lukyanova, S.N. Moskvina
IMPROVING THE METHODOLOGY FOR THE ASSESSMENT
OF THE FORMEDNESS OF MASTERS' COMPETENCIES
THROUGH CUMULATIVE FILES

[64]

О.В. Мясоутов
НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ
O.V. Miasoutov
THE SCIENTIFIC-THEORETICAL BASES OF THE FORMATION
OF STUDENTS' POLITICAL CONSCIOUSNESS

[69]

Е.С. Панкова
ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
E.S. Pankova
TRAINING THE FUTURE TEACHER TO USE HEALTH-SAVING
TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

[74]

С.С. Сяпина, А.В. Сулимова, Е.А. Цыбина
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ
ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»
НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ
S.S. Syasina, A.V. Sulimova, E.A. Tsybina
INCREASING THE LEVEL OF STUDENTS IN PHYSICAL CULTURE
THEORETICAL TRAINING USING A PROJECT-BASED METHOD

[78]

О.В. Тумашева, О.В. Берсенева
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ
НА ОСНОВЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ
O.V. Tumasheva, O.V. Berseneva
THE ORGANIZATION OF STUDENTS' TEACHING PRACTICE BASED
ON THE DESIGN OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

[81]

Е.А. Чиганова, Г.И. Чижакова
 ОБОГАЩЕНИЕ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ
 КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО
 УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ
E.A. Chiganova, G.I. Chizhakova
 THE ENRICHMENT OF METHODOLOGICAL WORK'S FORMS
 AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF VALUE-ORIENTED
 MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

[85]

Л.В. Шкерина, М.А. Кейв
 ПОЛИКОНТЕКСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДУЛИ В ФОРМАТЕ
 ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВО И ОСОБЕННОСТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ
L.V. Shkerina, M.A. Keiv
 POLYCONTEXTUAL EDUCATIONAL MODULES IN THE FORMAT
 OF REQUIREMENTS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD
 OF HIGHER EDUCATION AND FEATURES OF THEIR REALIZATION

[94]

О.В. Якимов
 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
 ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ
O. V. Yakimov
 PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS
 IN THEIR PROFESSIONAL SELF-FULFILLMENT

[101]

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА SPECIAL EDUCATION

О.А. Козырева, Л.Н. Субач
 ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ
 НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ
 В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА
O.A. Kozyreva, L.N. Subach
 THE FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN PRIMARY
 SCHOOL-AGED CHILDREN WITH HIA IN AN INFANT ORPHANAGE

[105]

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL EDUCATION

Л.И. Вериго, Е.Н. Данилова, Н.Н. Демидко
 ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ
 «АТЛЕТИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА» В ПОДГОТОВКЕ ИНСТРУКТОРОВ
 ПО СИЛОВОМУ ФИТНЕСУ
L.I. Verigo, E.N. Danilova, N.N. Demidko
 THE DIDACTIC POTENTIAL OF ARTISTIC GYMNASTICS DISCIPLINE
 TO TRAIN BODYBUILDING INSTRUCTORS

[111]

Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин
 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛУЧАЯ ЭЙЛЕРА – ПУАНСО ДЛЯ АНАЛИЗА
 СЛОЖНОГО ВРАЩАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ ТЕЛА СПОРТСМЕНА
 В ПОЛЕТНОЙ ФАЗЕ СПОРТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ
Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin
 USING OILER-POINSON CASE TO ANALYZE A COMPLEX ROTATIONAL
 MOVEMENT OF AN ATHLETE'S BODY IN EXERCISES' FLIGHT PHASE

[114]

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PSYCHOLOGY ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ PERSONAL PSYCHOLOGY

Е.А. Болотова, А.И. Дука
 ИССЛЕДОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК НАДЕЖНОСТИ
 КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАЧЕСТВА
 ГРУПП ИНКАССАТОРОВ
E.A. Bolotova, A.I. Duka
 THE STUDY OF RELIABILITY FEATURES OF CASH-IN-TRANSIT
 GUARD GROUPS AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTIC

[119]

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

М.А. Аникина, В.Н. Бутенко
 ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ МОТИВОВ
 ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
M.A. Anikina, V.N. Butenko
 THE FEATURES OF SOCIAL MOTIVES' DISPLAY
 IN SENIOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN

[125]

Н.Е. Горская, В.Е. Глызина, Н.С. Баребина
 ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ
 ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
N.E. Gorskaya, V.E. Glyzina, N.S. Barebina
 THE FEATURES OF THE FORMATION OF MOTIVATION FOR LEARNING
 ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE TRAINING PROCESS

[129]

О.О. Пантелеева
 ОПРЕДЕЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ МОТИВОВ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ
 СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА
 ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ
O.O. Panteleeva
 DEFINING THE KEY MOTIVES OF SENIORS'
 SELF-DETERMINATION ON THE BASIS OF THE MONITORING
 OF THEIR VOCATIONAL GUIDANCES

[134]

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHILOLOGY ЯЗЫКОЗНАНИЕ LINGUISTICS

Г.А. Вильданова, Е.А. Кудисова
 ЗООМОРФНЫЕ ПЕЙОРАТИВЫ И ЭВФЕМИЗМЫ
 В ГЕНДЕРНОМ ДИСКУРСЕ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
G.A. Vildanova, Ye.A. Kudisova
 ZOOMORPHIC PEJORATIVES AND EUPHEMISMS
 IN GENDER DISCOURSE: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT

[139]

С.В. Вольнкина, Е.Н. Кузина
 РЕПЕРТУАР ЖАНРОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
S.V. Volynkina, E.N. Kuzina
 THE REPERTOIRE OF GENRES OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL DISCOURSE

[144]

Л.В. Воронина
 ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОФОРМЛЕНИИ
 ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЦЕЛЬ»
 (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ)
L.V. Voronina
 IDENTIFYING THE TREND IN THE FORMULATION
 OF THE FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF PURPOSE
 (BASED ON CURRENT PRINT MASS MEDIA)

[148]

О.В. Врублевская
 СЦЕНИЧЕСКИЙ ПСЕВДОНИМ КАК ОТРАЖЕНИЕ
 МОДНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В АНТРОПОНИМИИ
O.V. Vrublevskaaya
 A STAGE NAME AS A REFLECTION
 OF MODERN TRENDS IN ANTHROPNOMY

[153]

Е.В. Осетрова, М.В. Челушкина
 ЛЕКСИКА ИНТЕНСИВНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕСТОВ-СЦЕНАРИЕВ
 В МЕДИЙНОЙ КАРТИНЕ МИРА
E.V. Osetrova, M.V. Chelushkina
 VOCABULARY OF INTENSITY IN SCENARIO TEXTS
 IN THE MEDIA PICTURE OF THE WORLD

[158]

В.В. Родина
ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПРОМЫШЛЕННОСТЬ»
В МАССМЕДИА-ДИСКУРСЕ

V.V. Rodina
VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF INDUSTRY
IN MASS MEDIA DISCOURSE

[163]

Т.В. Тюрина, Н.В. Платонова
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
НИДЕРЛАНДСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ
В БЕЛЬГИЙСКОМ ВАРИАНТЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

T.V. Tyurina, N.V. Platonova
THE SEMANTIC FEATURES OF DUTCH BORROWINGS
IN THE BELGIAN VARIANT OF THE FRENCH LANGUAGE

[169]

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

LITERARY STUDIES

А.Ю. Колпаков
ИСТОКИ КОЛЛИЗИИ ЛЮМПЕНА И ИНТЕЛЛИГЕНТА
В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

A.Yu. Kolpakov
THE ORIGINS OF COLLISION OF THE LUMPEN AND THE INTELLECTUAL
IN THE RUSSIAN LITERATURE OF F.M. DOSTOEVSKY

[174]

И.В. Ревенко
СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОТИВНОСТИ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ
В.П. АСТАФЬЕВА «ПАСТУХ И ПАСТУШКА»)

I.V. Revenko
THE WAYS TO REPRESENT EMOTIVENESS
IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE STORY
SHEPHERD AND SHEPHERDESS BY V.P. ASTAFIEV)

[179]

Е.В. Шабалдина
Н.В. ГОГОЛЬ И М.А. БУЛГАКОВ: МОТИВ БЕЗУМИЯ
В ПОВЕСТЯХ «ЗАПИСКИ СУМАСШЕДШЕГО», «ПОРТРЕТ»
И РОМАНЕ «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

E.V. Shabalдина
N.V. GOGOL AND M.A. BULGAKOV: THE MOTIVE OF MADNESS
IN THE STORIES «DIARY OF A MADMAN», «THE PORTRAIT»
AND THE NOVEL «THE MASTER AND MARGARITA»

[186]

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

SCIENTIFIC DEBUT

Д.О. Березуцкая
СИНТЕЗ МЕДИАКРИТИКИ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ
В ПУБЛИКАЦИЯХ С.Н. ПЕНЗИНА

D.O. Berezutskaya
THE SYNTHESIS OF MEDIA CRITICISM AND MEDIA EDUCATION
IN THE PUBLISHED WORKS OF S.N. PENZIN

[190]

М.Ю. Биксултанов
ИГРА БОЛ-РЕСТЛИНГ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА
ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО СПОРТИВНЫМ ЕДИНОБОРСТВАМ

M. Yu. Biksultanov
BALL-WRESTLING AS A WAY TO ENHANCE THE QUALITY
OF THE TRAINING PROCESS IN COMBAT SPORTS

[194]

Т.А. Бойкова
НОМИНАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ИМЯНАРЕЧЕНИИ
(ПО МАТЕРИАЛАМ ОПРОСА РОССИЙСКИХ
И АМЕРИКАНСКИХ РЕСПОНДЕНТОВ)

T.A. Boikova
NOMINATIVE FAILURES IN NAMING (BASED ON THE SURVEY
OF RUSSIAN AND AMERICAN RESPONDENTS)

[199]

К.А. Булатова
НАРУШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЯСНОСТИ ТЕКСТА
ПРИ ВОСПРИЯТИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ
(ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

K.A. Bulatova
COMMUNICATIVE CLARITY DISRUPTIONS
OF A TEXT IN THE PERCEPTION OF A POLITICAL
INTERVIEW (A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT)

[205]

Н.А. Ермаченко
РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

N.A. Ermachenko
THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL CULTURE IN FAMILY EDUCATION

[210]

Н.Ю. Кравченко
ДИАПАЗОН ДЕВЕРБАТИВОВ С СЕМАНТИКОЙ ДЕЙСТВИЯ,
МОТИВИРОВАННЫХ ГЛАГОЛОМ ПИСАТЬ

N.Yu. Kravchenko
THE RANGE OF DEVERBATIVES WITH SEMANTICS
OF THE ACTION MOTIVATED BY THE VERB ПИСАТЬ

[216]

О.А. Лаврентьева
ВКЛЮЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ
В ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

O.A. Lavrentyeva
THE INCLUSION OF TEENAGERS IN SCHOOL PARTNERSHIP
AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION
OF THEIR SOCIAL RESPONSIBILITY

[220]

С.О. Пожарский
ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЯ

S.O. Pozharsky
THE FEATURES OF A MANAGERS'S LEADERSHIP POTENTIAL

[226]

А.В. Фирер
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРЕ

A.V. Firer
VISUALIZATION OF TRAINING INFORMATION AS A MEANS
OF DEVELOPMENT OF STUDENTS, COGNITIVE UNIVERSAL
LARNING ACTIONS IN TRAINING ALGEBRA

[231]

РЕЦЕНЗИИ

REVIEWS

С.П. Васильева
РЕЦЕНЗИЯ НА ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ РУССКИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ
СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК / ИН-Т РУС. ЯЗЫКА им. В.В. ВИНОГРАДОВА;
Е.В. БЕШЕНКОВА (отв. ред.), О.Е. ИВАНОВА, Л.К. ЧЕЛЬЦОВА.
М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 592 с.
(НАСТОЛЬНЫЕ СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА).
ISBN 978-5-462-01418-5

S.P. Vasilyeva
REVIEW OF RUSSIAN EXPLANATORY SPELLING DICTIONARY
V.V. VINOGRDOV RUSSIAN LANGUAGE INSTITUTE
E.V. BESHENKOVA (editor-in-chief), O.E. IVANOVA, L.K. CHELTSOVA
MOSCOW: AST-PRESS KNIGA. 2015, 592 p.
DEKSTOP DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE
ISBN 978-5-462-01418-5

[236]

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ
CREDITS

[238]

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ
INFORMATION FOR AUTHORS

[246]

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИИМЧИВОСТИ УЧАЩИХСЯ США И КИТАЯ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЯ¹

THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL SPIRIT IN STUDENTS IN THE USA AND CHINA: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Т.П. Грасс, В.И. Петрищев, Е.С. Латынина

T.P. Grass, V.I. Petrishchev, E.S. Latynina

Предприимчивость, учащиеся, школа, профессионально-технические училища, программы.

В статье авторы рассматривают формирование предприимчивости как главную концепцию образования подрастающих поколений США и Китая. Проводится анализ подходов к формированию предприимчивости в США и Китае, отмечаются сходства и различия в данных подходах. Приводятся конкретные примеры разнообразных программ и проектов по формированию предприимчивости и обучению предпринимательству в школах обеих стран.

Enterprising spirit, school students, school, vocational schools, programs.

In the article the authors consider the formation of enterprising spirit as the main concept of education of the rising generations in the USA and China. The article presents the analysis of approaches to the formation of enterprising spirit in the USA and China and highlights the similarities and differences of these approaches. Besides, it gives specific examples of various programs and projects to form enterprising spirit and teach enterprising in schools of both countries.

В XXI веке США и Китай рассматривают предприимчивость и культуру предпринимательства как главную концепцию образования подрастающих поколений, ибо именно предприимчивость граждан и их активная гражданская позиция являются залогом экономического процветания этих стран и социального благополучия населения.

В Соединенных Штатах Америки всегда уделяли большое внимание деловой активности школьников, реализуя разнообразные программы и проекты по формированию предприимчивости и обучению предпринимательству в школах и общинах.

Как считает Дж. Бейли, «основная цель обучения предприимчивости в школе заключается в поощрении предприимчивости и развитии личности учащихся» [Chernow, Lash, 2005].

В нынешнем тысячелетии США требуется новый тип работника в рыночной экономи-

ке, обладающего такими навыками и умениями, как критическое мышление, решение проблем, работа в команде, общение, навыки руководителя и креативность [J. Bridgeland, 2012].

Хотя американские старшеклассники занимают 17 место среди промышленно развитых стран в международных олимпиадах по математике, что является достаточно неплохим показателем, но проблема с отсевом старшеклассников все больше тревожит общественность в США, поскольку «25 % всех школьников и 60 % небелых учащихся покидают школу до ее окончания» [J. Bridgeland, 2012, p. 6].

Не случайно предприимчивость стала объектом внимания междисциплинарных исследований. В современной научной литературе понятие «предприимчивость» рассматривается с точки зрения многих наук. Однако в педагогический лексикон это понятие вошло сравнительно недавно. Изучение предприимчивости как со-

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00084.

циального феномена важно для выявления закономерностей процесса восходящей мобильности личности, в какой бы области это не происходило. Таким образом, формирование предпринимчивости стало одним из важнейших направлений образования, целью которого является обеспечение всесторонне развитой личности и, что очень важно в современных условиях, сообщение ей тех знаний и компетенций, которые будут способствовать успешному трудоустройству или самозанятости [Рыбакова, 2013].

Американский психолог Д. Макклелланд полагал, что отличительной психологической особенностью предпринимчивых людей является более высокий уровень мотивации достижения, который выступает «соревнованием с некими существующими стандартами» [McClelland, 1965]. Соответственно, индивиды с высоким уровнем мотивации достижения являются более успешными и рациональными предпринимателями.

По мнению профессоров из Мэрилендского университета Дж. Баума и Э. Лока, предпринимчивость определяется как способность личности принимать оптимальное решение в нестандартной, постоянно изменяющейся ситуации. Под оптимальным решением понимается то, которое учитывает основные аспекты ситуации: экономический, нравственный и правовой [Baum, Locke, 2004].

В США существует достаточно много примеров, когда предпринимчивые школьники уходили раньше из школы, не получив общего среднего образования, открывали свой бизнес и достаточно успешно вели его. Некоторые из них позднее оканчивали общую среднюю школу, а потом и вузы, а другие, не испытав влечения к общему образованию, продолжали заниматься своим бизнесом [Петрицев, Грасс, 2011].

Э. Гован, исполнительный директор международного фонда «Бизнес для детей», который активно работает с детьми в 5 городах США и ориентирован на обучение предпринимательству детей с 6 до 18 лет, считает, что «если вы хотите, чтобы ваши дети обучались предпринимательству, разговаривайте с ними о том, как владеть бизнесом. Более того, постарайтесь помочь им открыть свое дело, обучайте их умениям, ко-

торые им пригодятся, когда они станут предпринимателями или просто в жизни» [Reed, 2008]. Э. Гован особое внимание обращает на обучение афроамериканских детей предпринимательским компетенциям, ибо только 2 % афроамериканцев заняты предпринимательской деятельностью. По ее мнению, детям нужно давать информацию о предпринимательстве как можно раньше с тем, чтобы они постепенно свыкались с мыслью о том, что они будут заниматься данным видом деятельности. В опросе, проведенном Институтом Гэллапа, 70 % афроамериканских старшеклассников отмечали, что они заинтересованы в открытии своего дела после школы. Однако в их городских школах нет программ, которые могли бы поддержать их интерес [Enterprising..., 2012].

Вместе с тем, по словам американских школьников, скука является главным врагом школьников в американских школах. «Скука всегда будет самым главным врагом школьной дисциплины», – отмечает Ф. Редл [Redl, 1966]. 81 % опрошенных респондентов сказали, что если бы школа обеспечила возможность обучения реальным вещам (например, проекты по обучению предоставлению услуг и т.д.), то это бы намного улучшило шансы учащихся закончить полный курс обучения. Учащиеся, которые бросили школы, признались, что плохая успеваемость была тому основной причиной.

Консорциум по предпринимательскому образованию в США провел опрос среди более чем 3 000 учащихся 68 разных школ, которым был задан такой вопрос: «Заинтересованы ли вы в открытии своего бизнеса?» [Redl, 1966, p. 32].

Оказалось, что 42 % детей в возрасте от 8 до 12 лет выразили желание сделать это. Среди подростков в возрасте 13–16 лет уже 44 % хотели бы открыть свой бизнес, количество подростков в возрасте 17 лет и старше, которые также собираются открыть бизнес, возрастает и составляет 47 % [Redl, 1966, p. 33].

Вместе с тем опрос, проведенный институтом Гэллапа, выявил, что 5 из 10 школьников в возрасте от 14 до 19 лет плохо представляют себе, как нужно открыть бизнес и управлять им [Redl, 1966, p. 34].

На наш взгляд, наблюдается некоторое противоречие в подходах к вопросам об открытии школьниками собственного бизнеса. Справедливости ради, следует отметить, что не только в общеобразовательных школах США, но и в целом в стране активно реализуются программы обучения основам предпринимательства разных возрастных групп населения, включая и молодежь. Те школьники, которые, как оказалось, не знают, как открыть и управлять своим бизнесом, вероятно, пропустили эту информацию.

Мы выявили, что в США и Китае существуют свои подходы к формированию предпринимчивости у школьников, которые в большей степени ассоциируются с разными стилями семейного воспитания, да и самой системы воспитания в этих обществах.

Отмечая некоторые сходства в подходах по формированию предпринимчивости у школьников США и Китая, мы считаем, что это происходит из-за того, что во-первых, США уделяют большое внимание вовлечению американских школьников к созданию мини-предприятий на базе школ, а в КНР основным принципом молодежной политики является трудовая этика, которая также предполагает вовлеченность школьников в экономико-трудовую деятельность местной школы. Во-вторых, в обеих странах происходит выявление основных функций предпринимчивости как особого типа активности школьников, удовлетворяющих потребности личности и общества в целом. В-третьих, проблема формирования предпринимчивости школьников актуализирована уже в конце XX века как в американской, так и в китайской социологии и психолого-педагогической науке. В-четвертых, поскольку предпринимательство и предпринимчивость находятся в прямой причинно-следственной связи, то в этих условиях в обеих странах возникает необходимость изучения данного феномена, помогающего объяснению триадной связи культуры, общества и личности учащегося, которая до сих пор изучена недостаточно.

Анализируя различия в подходах по формированию предпринимчивости школьников США и Китае, мы пришли к выводу о том, что этому

способствуют некоторые факторы. Во-первых, в США родители учитывают мнения и желания ребенка, в отличие от китайских родителей, которые применяют авторитарный стиль воспитания в соответствии с конфуцианским стилем семейного воспитания. Во-вторых, школьники в США более самостоятельны, чем в Китае. Они сами принимают решения, например, подрабатывать после школы, проявляя изобретательность и творческий подход во всех делах, что всегда было отличительной чертой американского общества. В-третьих, в США родители не зацикливаются, в отличие от китайских родителей, на успехах ребенка в школе. Им главное, чтобы он сам определил свое будущее, чтобы умел общаться, строить отношения со сверстниками, получать удовольствие от учебы и верить в себя. В-четвертых, в соответствии с китайской системой воспитания школьник чаще получает приказы, чем родительское тепло, не говоря уже о праве выбора, у него его просто нет. В-пятых, вместе с тем китайский школьник воспринимает строгость родителей как проявление любви и заботы с их стороны. Китайского школьника заставляют с раннего возраста зубрить все школьные предметы, не беспокоясь о его всестороннем развитии, в отличие от американских школьников, которых учат мыслить. В-шестых, в Китае все верят, что все дело в усердии, школьника обучают быть прилежным, преданным семье и достигать поставленной цели любой ценой. В-седьмых, по оценке западных специалистов, авторитарный подход, применяемый китайскими родителями к своим детям, как ни странно, дает довольно хороший эффект только для детей азиатского этноса. Для американцев он противоположен.

Как же в США формируют предпринимчивость у учащихся? Как правило, это происходит в школьной среде. Там реализуются сотни программ по формированию предпринимчивости и предпринимательству молодежи в школах, расположенных в общинах различного социально-экономического статуса. Эти программы носят прагматический характер, направленный на приобретение подростками тех компетенций,

которые необходимы для решения проблем при ведении бизнеса.

Наиболее популярная из них – «Программа достижения молодых с проектом «Банк в действии», представляющая собой многоцелевой проект, предназначенный для старших школьников. Целью этого проекта являются знакомство с банковской терминологией и получение знаний по банковскому делу, маркетингу и т.п. По замыслам инициаторов данного проекта, он предусматривает развитие межличностных и жизненных умений школьников и понимание, как управлять личными финансовыми средствами. Программа охватывает 8 занятий, на которых изучается материал, связанный с работой в банке, принятием решений, выдачей кредитов, решением проблем, работой в команде и т.д.

Интерес к предпринимательству у американских школьников связан с желанием и возможностью стать хозяином собственного бизнеса.

Совершенно очевидно, что участие школьников в этой и других программах имеет цель не столько адаптировать их к реальной жизни, сколько помочь старшеклассникам открыть и грамотно вести собственное дело и успешно трудиться. По справедливому замечанию исследователя Г. Хитчкок, лучше испытать банкротство в 16 лет и извлечь из него какие-то уроки, чем думать о том, что заниматься бизнесом очень просто [Hitchcock, 1988].

В Китае проблема формирования предпринимчивости китайских учащихся решается также весьма успешно. Так, с 80-х годов прошлого века при школах стали создаваться опытные хозяйства, что позволяло не только внедрить практический компонент в учебный план, но и покрыть финансовые издержки школы. В конце XX века понятие «школьное предприятие» появилось в расширяющейся экономической деятельности школ. Сегодня школьные предприятия включают в себя фабрики, фермы, строительные компании и широкий спектр компаний, оказывающих услуги населению. Американский профессор Дэвид Стерн в статье «Предприятие и образование» отмечает, что большинство профессионально-технических

училищ управляют как минимум одним опытным хозяйством [Stern].

Возьмем, к примеру, среднее профессионально-техническое училище административного района Нангунг провинции Хэбэй (Secondary Vocational School of Nangong County, Hebei Province). Предприятие данного училища представляет собой ферму по выращиванию грибов. В процессе трехлетнего обучения в данном профессионально-техническом училище учащиеся не только осваивают общеобразовательную программу средней школы, но и получают квалификацию в сфере аграрного хозяйства. У учащихся этого училища формируются навыки предпринимчивости, так как деятельность предприятия училища включает в себя полный цикл создания продукта – от выращивания до рынка сбыта. Таким образом, выпускники училища не только умеют выращивать продукт, но и владеют основами маркетинга и финансовой грамотности, которые необходимы будущим предпринимателям.

Помимо организации собственных предприятий на территории профессионально-технического училища, для подготовки специалистов внедрена программа сотрудничества между училищами и действующими предприятиями КНР. По словам профессора Пекинского университета Жицзюнь Чжао, все существующие программы сотрудничества между профессионально-техническим училищем и предприятием в Китае можно разделить на несколько типов [Zhiqun Zhao]. Представим лишь один из них. Это модель «2+1», она предполагает обучение учащихся по следующей схеме: первые 2 года обучения учащийся проводит в стенах профессионально-технического училища, а 3 год обучения – это интернаттура на предприятии. Данная модель является самой популярной в Китае. Обучаясь по модели «отдаленные районы», учащиеся из сельских районов Китая один год обучаются в профессионально-техническом училище которое находится в сельской местности, второй год – в городском профессионально-техническом училище, а третий год – в интернаттуре непосредственно на предприятии.

При профессионально-техническом училище Сиенянг в провинции Шаньси (Xianyang Machine Tool Technical School) действует фабрика, на которой производятся неавтоматические многоцелевые станки, экспортируемые в некоторые страны, включая США. Профессионально-техническое училище в Пекине, готовящее специалистов общественного питания, владеет двумя ресторанами, успешно конкурирующими с коммерческими ресторанами, расположенными на той же улице. Школа гостиничного и ресторанного сервиса в Нанцзине владеет небольшой гостиницей и рестораном. Старшеклассники в такой школе принимают участие в коммерческой деятельности предприятий, которыми владеет учебное заведение.

В заключение следует отметить, что школа (общеобразовательная и профессионально-техническая) США и Китая, будучи важнейшим социально-экономическим и воспитывающим социумом, всемерно способствует формированию предпринимчивости у учащихся, благодаря чему уровень безработицы среди молодежи в этих странах заметно снижается. Школа внедряет довольно гибкую модель чередования учебных занятий и работы на предприятии, позволяя школьникам успешно применять полученные знания на производстве.

Исследование опыта формирования предпринимчивости учащихся США и Китая важно для осмысления, взаимообогащения и возможности использования их позитивного опыта в отечественной практике.

Библиографический список

1. Петрищев В.И., Грасс Т.П. Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран). Красноярск, 2011. С. 156.
2. Рыбакова Е.В. Формирование предпринимчивости у учащихся-мигрантов в общеобразовательной школе Великобритании и США: дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2013. С.18.
3. Baum J.R., Locke E.A. The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth // *Journal of Applied Psychology*. 2004. № 89 (4). P. 587–589.
4. Chernow R., Lash D. British Innovators // *Developing World-Class Entrepreneurs for a Competitive Future*. 2005. Dec. P. 24.
5. Enterprising Youth in Crisis. 2012. Sept. 13 // *ThyBlackMan.com*
5. McClelland, D. Need achievement and entrepreneurship: a longitudinal study // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1965. № 1. P. 45.
6. Hitchcock G. Education and Training 14–18. A Survey of New Initiative. L., 1988. P. 171.
7. J. Bridgeland et al. Enterprising pathways: toward a national plan of action for career and technical education. U.S. Chamber of Commerce. 2012. Sep. P. 5–6.
8. Stern D. Enterprise and Education: A View from China Executive Summary. URL:<http://ncrve.berkeley.edu/CW82/ExecutiveSummary.html>
8. Reed W. Entrepreneurial education: Teaching Black Kids about Business // *Insight News. Com*. 2008. Feb. 6.
9. Zhiqun Zhao. School-enterprise Cooperation in China's Vocational Education and Training. URL:<http://www.Keynote2-Zhiqun Zhao-School-enterprise Cooperation in China s Vocational Education and Training.pdf>
10. Redl F. When we deal with our Children. 1966. № 7. P. 30–34.

ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРНЕТ-СЕРВИСОВ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ВИЗУАЛЬНЫХ ОПОР

TEACHING ENGLISH SPEAKING SKILLS USING INTERNET SERVICES TO CREATE VISUAL AIDS

Е.В. Вульфович

E.V. Vulfovich

Визуальные опоры, визуализация, инфографика, интеллект-карты, сервисы социальных закладок, обучение устной речи.

В статье рассматривается использование интернет-сервисов для построения визуальных опор на занятиях по английскому языку. Дается обзор интернет-ресурсов для создания интеллектуальных карт, выделения ключевых слов, сервисов социальных закладок и других инструментов для визуализации информации. Описываются свойства этих сервисов, приводятся результаты их применения в обучении устной речи, раскрывается методический потенциал их использования. Визуализация учебного содержания с помощью современных сервисов может значительно облегчить процесс порождения речевого высказывания и обеспечить более быстрый переход к свободному говорению на английском языке.

Visual aids, visualization, infographics, mind maps, social bookmarking, teaching speaking skills.

The article discusses the use of Internet services for the construction of visual aids at English language classes. Besides, it gives a review of Internet resources to create mind maps, select keywords, social bookmarking services and other tools for the visualization of information. The article describes the properties of these services and presents the results of their application in teaching spoken language. In addition, it reveals the methodological potential of their use. The visualization of training content with the help of modern services can greatly simplify the process of generating a speech utterance and ensure a more rapid transition to speaking fluent English.

Сегодня в век Интернета и развитых мобильных технологий люди ориентированы не на текстовую, а на визуальную информацию. В соответствии с проведенными в 2012 году исследованиями длительность концентрации внимания человека уменьшилась на 4 секунды по сравнению с результатами 2000 года и стала равна 8 секундам [Weinreich et al., 2008]. Сегодня люди в 30 раз чаще знакомятся с визуальной информацией, чем с информацией, представленной в любом другом формате. Именно визуально представленная информация наилучшим образом воспринимается, перерабатывается и запоминается. 90 % всей информации передается через зрительный канал [Kane, Pear, 2016]. Пропускная способность каналов приема и обработки информации по линии «ухо – мозг» равна 50 000

бит/сек. Пропускная способность каналов приема и обработки информации по линии «глаз – мозг» 50 000 000 бит/сек [Манторова, 2002, с. 8]. 40 % людей перерабатывают визуальную информацию лучше, чем текстовую. Спустя 3 дня человек может вспомнить лишь 10 % информации, воспринятой им только на слух, тогда как визуализация информации в дополнение к воспринимаемому на слух позволяет увеличить этот показатель до 65 % [Kane, Pear, 2016].

Еще одним аргументом в пользу визуализации информации можно назвать тот факт, что в наши дни появилось целое направление информационного дизайна – инфографика. Целью инфографики является визуализация, донесение сложной информации быстро и понятно. Инфографика сегодня – это графики, диаграммы, схе-

мы, таблицы, карты, списки, созданные с помощью современных интернет-сервисов.

При большом разнообразии современных сервисов информационного дизайна проблема их применения в преподавании иностранных языков является новым направлением в отечественной методике. Визуализация информации применительно к иностранному языку рассматривалась в научных трудах профессора МГУ С.В. Титовой, однако некоторые вопросы остались недостаточно разработанными [Титова, 2011].

В данной области наблюдается ряд проблем, вызванных существующим противоречием между методическим потенциалом сервисов для визуализации информации и недостаточной разработанностью соответствующей методики реализации этого потенциала для формирования коммуникативной компетенции обучающихся. В том числе отсутствуют разработанные форматы заданий на развитие устной речи на основе сервисов для создания визуальных опор.

Актуальность данного исследования состоит в разрешении этого противоречия. Использование интернет-сервисов с целью визуализации учебной информации при изучении иностранного языка особенно актуально, потому что овладение языком всегда подразумевает запоминание многочисленных иноязычных лексических единиц, устойчивых сочетаний, фразеологизмов, конструкций, оборотов, а также терминов для освоения иностранного языка для специальных целей.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем теоретически обоснована и экспериментально проверена эффективность применения современных интернет-сервисов для создания визуальных опор при обучении устной речи на занятиях по английскому языку. Были отобраны интернет-ресурсы для создания интеллектуальных карт, выделения ключевых слов, сервисов социальных закладок и другие инструменты для визуализации информации, определены условия их применения, разработаны задания для формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на основе визуальных опор, экспериментально

исследована эффективность применения интернет-сервисов для визуализации информации.

Говорение – самый сложный вид речевой деятельности на занятиях по иностранному языку. Трудности в говорении на иностранном языке обусловлены сложностью процесса порождения речевого высказывания. Изучающий иностранный язык оказывается в сложной ситуации: он одновременно должен концентрироваться на содержании высказывания, выборе соответствующих содержанию языковых средств, соблюдении логической последовательности высказывания, а также реализации своего высказывания во внешней речи.

Поэтому так необходимо помочь обучающимся выполнить поставленную коммуникативную задачу с помощью различных опор: планов, текстов, схем, списков ключевых глаголов в нужной форме, цитат, афоризмов, фотографий, рисунков, картинок, карт местности, диаграмм, таблиц, семантических карт типа «mind map», карточек типа «flow chart», слайдов, видеороликов, карикатур, коллажей, лент времени. Использование визуальных опор в начале работы с учебным материалом может обеспечить более быстрый переход к свободному говорению без опор. Учебная информация в виде опор представлена в готовом виде, но сжато. В дальнейшем мозг обучающегося с помощью схемы или другого вида инфографики начинает разворачивать зашифрованную информацию во внешнюю речь.

Пассивное созерцание наглядных опор не приведет к эффективному усвоению содержания учебного материала. Необходимым условием является предварительная демонстрация алгоритма действий обучающегося по визуальным опорам, характер которого варьируется в зависимости от вида сервиса и поставленной коммуникативной задачи. Требуется показать обучающимся, какая информация зашифрована на схеме или плане и как разворачивать опоры в целые предложения.

Профессор С.В. Титова указывает на то, что преимущества использования визуальных опор будут реализованы полностью лишь в том случае, если восприятие повлечет за собой мысли-

тельную активность, которая будет сочетаться с различными видами познавательной деятельности – от моторных функций до индуктивного, логического и творческого мышления. Исследователь также отмечает, что чем выше проблемность, парадоксальность визуальной информации, тем выше интенсивность мыслительной деятельности обучающегося [Титова, 2011].

Сегодня существует много интернет-сервисов, которыми может воспользоваться преподаватель иностранного языка, чтобы представить наглядные опоры в эстетичной форме, тем самым повышая визуальную грамотность и культуру обучающихся, мотивируя их на достижение успеха в овладении иностранным языком.

Так, например, для обучения тематической и терминологической лексике можно воспользоваться интеллектуальными картами, или, по-другому, семантическими картами, картами ума, картами памяти (англ. mind map). Обучение терминологической лексике играет важную роль в овладении языком специальности. Кроме того, свыше 80 % новых слов, появляющихся в современных языках, составляют специальные лексические единицы. Объем специальной лексики во много раз превышает объем общеупо-

ребительной лексики [Гринева-Гринева, 2008; Хайбулина, 2012]. Исследователи ищут способы эффективного обучения терминам, предлагается как традиционная работа с текстами, так и интерактивные методики [Штейнгарт, 2015]. Среди интернет-сервисов для обучения тематической и терминологической лексике можно назвать mindmeister, thinkbuzan и xmind. Составление интеллект-карт с помощью названных программ является упражнением, в котором реализуются приемы порождения семантических ассоциаций. Семантическая карта представляет собой графически упорядоченные и логически связанные понятия обсуждаемой темы. В центре семантической карты находится центральная идея – ключевое слово, по ассоциации с которым порождается лексико-семантическое поле. Так, в теме «Маркетинг» студентам-экономистам было предложено использовать семантическую карту с сайта siraekabut.com, демонстрирующую **совокупность четырех факторов успеха компании**. С помощью карты обучающимся нужно было группировать лексику темы, расширить карту и на ее основе раскрыть суть концепции *маркетинга 4 пи* и при этом использовать максимальное количество слов из карты.

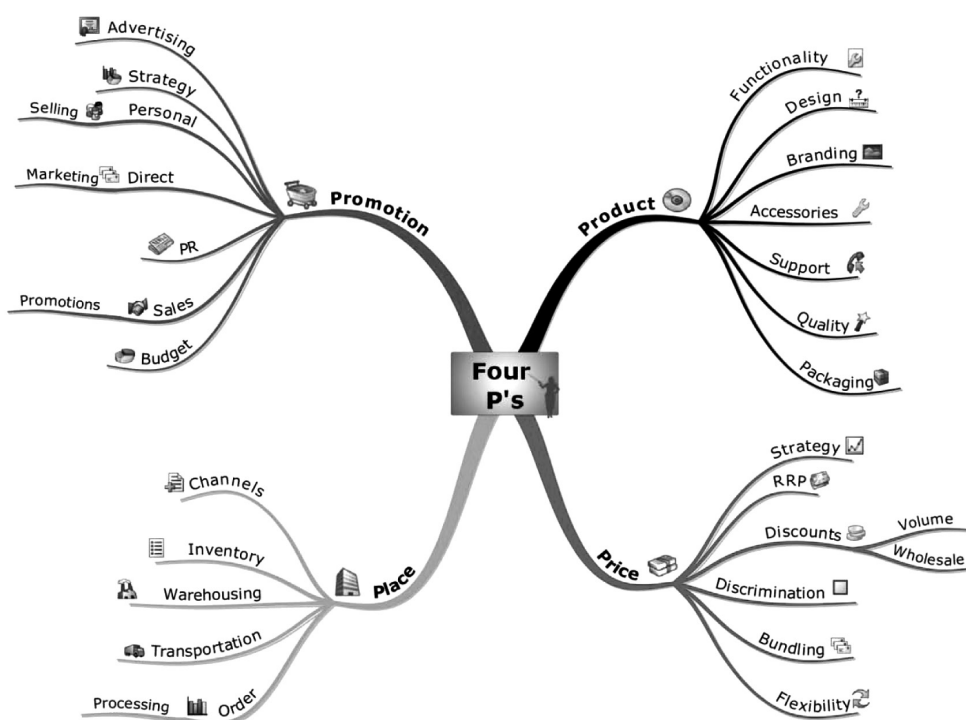


Рис. 1. Семантическая карта по теме «Маркетинг»

Составление семантических карт или их вариаций в виде всевозможного рода списков, перечней и шкал лексических единиц может способствовать накоплению терминологической лексики в словарном запасе обучающихся, ее встраиванию в соответствующие семантико-категорийные ряды [Вульфвич, 2015]. Применяя интеллект-карты, можно предложить обучающимся разные форматы заданий.

1. Использовать карту как вариант экспозиции к теме, для прогнозирования содержания будущей темы.

2. Актуализировать уже изученную лексику по теме.

3. Использовать семантическую карту как визуальную опору для понимания содержания текста на чтение или аудирование.

4. Использовать семантическую карту для ее расширения, применяя предшествующие знания или дополнительную информацию из текста на чтение или аудирование.

5. Использовать семантическую карту как план для устного высказывания или письменного эссе по теме.

Сервис wordle.net интересен тем, что с его помощью можно выделять ключевые слова в виде облаков из слов (от «word clouds»), которые, в свою очередь, могут служить визуальной опорой для построения высказываний на английском языке. На рис. 2 видно, как ресурс проанализировал тему «История создания Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы» и выделил в ней ключевые слова. Наиболее часто повторяющиеся слова выделены крупным шрифтом.



Рис. 2. Ключевые слова по теме «История создания Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы»

Данный сервис можно также использовать для отработки языкового материала, например, составить слова в предложении в нужном порядке.

Для визуализации учебной информации пригодны сервисы социальных закладок (diigo.com, delicious.com, pinterest.com). Эти ресурсы представляют собой коллекцию закладок-ссылок, они могут использоваться для проектной работы. Студенты могут завести коллективную страницу и наполнять ее закладками-ссылками по теме проекта, а также для работы над курсовыми и дипломными работами [Вульфвич, 2015, с. 18]. Коллективная страница с социальными закладками о событиях вуза может обеспечить визуальную опору для бесед о текущих событиях на занятиях. Эта страница может включать ссылки на все видеоматериалы из жизни студентов и вуза: обращение ректора, ролик об истории вуза, культурные студенче-

ские мероприятия, конкурсы и т.д. Таким образом, в соответствии со своими предпочтениями студенты могут выбирать различные интернет-сервисы, служащие визуальными опорами для построения устных высказываний, т.е. «реализовывать принцип креативного подхода к работе с информацией» согласно классификации принципов формирования иноязычной информационной компетенции Е.В. Корсаковой [Корсакова, 2014, с. 73].

Нами было проведено исследование эффективности использования интернет-ресурсов для создания интеллектуальных карт, выделения ключевых слов и сервисов социальных закладок при обучении устной речи на английском языке. Участниками эксперимента стали 128 студентов-первокурсников Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы. Была проведена серия за-

ятий, на которых в рамках работы по темам устной речи студентам предъявлялись интеллектуальные карты, «облака» из ключевых слов, демонстрировались видео со странички с социальными закладками. Затем на основе этих визуальных опор студентам предлагалось составить рассказ по теме. Предварительно проводилась отработка лексики и грамматических структур, встречающихся в обсуждаемых темах устной речи. Еще одна серия занятий не предусматривала использования интернет-сервисов для создания визуальных опор, вместо них студентам предлагались тексты. Также нужно было составить рассказ по теме. Заранее были сняты трудности грамматического и лексического характера. Контрольные группы отсутствовали, исследование происходило по вертикали: речевые произведения одних и тех же студентов в обоих случаях оценивались по количеству предложений, темпу изложения, связности и логике высказываний. Исследование показало, что с использованием визуальных опор средний объем высказываний студентов увеличился на 60 %, средняя скорость изложения выросла более чем в 2 раза, в единичных случаях нарушалась логика темы. Самым важным достижением можно было считать отсутствие отказов от ответов. Вне зависимости от уровня подготовленности студентов по иностранному языку каждый мог высказаться по теме, используя визуальные опоры. В то время как текст в качестве опоры смогли использовать только 72 % участников эксперимента.

Анализируя полученные результаты, можно заключить, что визуализация учебного содержания с помощью современных сервисов может значительно облегчить процесс порождения речевого высказывания и обеспечить более быстрый переход к свободному говорению на английском языке без опор. Был сделан вывод, что наибольшим потенциалом для обучения устной речи на занятиях английским языком обладают интернет-сервисы mindmeister, thinkbuzan, xmind wordle, diigo, delicious, pinterest. Разработанные форматы заданий для развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся на основе визуальных опор успешно использовались на первом курсе в рамках дисциплины «Иностранный язык», способствовали оптимизации работы на занятиях – расширению объема высказываний студентов, увеличению скорости

изложения и доли говорения, приходящейся на каждого обучающегося.

Библиографический список

1. Вульфович Е.В. Обучение иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе использования семантических карт [Электронный ресурс]. URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2562413 (дата обращения: 30.12.15).
2. Вульфович Е.В. Применение веб-технологий в профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер.: Педагогические науки. 2015. № 12 (165). С. 16–18.
3. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение. М.: Академия, 2008. 304 с.
4. Корсакова Е.В. К вопросу о принципах формирования иноязычной информационной компетенции в процессе обучения взрослых иностранным языкам // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2. С. 71–75.
5. Манторова И. В. Представление учебной информации мультимедийными средствами как фактор повышения качества усвоения знаний: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Карачаевск, 2002. 24 с.
6. Титова С.В. Развитие коммуникативной компетенции с помощью визуализации [Электронный ресурс]. URL: titova.ffl.msu.ru/articles/Development-of-IC-by-me...of-Visualization.doc (дата обращения: 30.12.15).
7. Хайбулина Г.Н., Фаткуллина Ф.Г. Основные направления изучения терминологической лексики // Вестник Башкирского университета. 2012. Т. 17, № 3. С. 1479–1482.
8. Штейнгарт Е.А., Терских Н.В. Применение интерактивных методов при обучении терминоведению студентов профиля «перевод и переводоведение» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3. С. 87–92.
9. Kane G.C., Pear A. The Rise of Visual Content Online. URL: <http://sloanreview.mit.edu/article/the-rise-of-visual-content-online>
10. Weinreich H., Obendorf H., Herder E., Mayer M. Not Quite the Average: An Empirical Study of Web Use. URL: <http://www.statisticbrain.com/attention-span-statistics>

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПРИЯТИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА ДОШКОЛЬНИКАМИ (НА ПРИМЕРЕ КАРТИНЫ И.И. ШИШКИНА «УТРО В СОСНОВОМ ЛЕСУ»)

THE METHODOLOGY FOR ORGANIZING THE PERCEPTION OF THE WORKS OF FINE ART BY PRESCHOOL CHILDREN (BASED ON *MORNING IN A PINE FOREST* BY I.I. SHISKIN)

Н.Ю. Дмитриева, Т.С. Малютина

N.Yu. Dmitrieva, T.S. Malyutina

Восприятие художественного произведения, диалог с произведением искусства, художественный образ, познавательная активность, пространственное мышление, речевая деятельность, ценностно-личностные смыслы, картина мира.

В статье представлено содержание деятельного диалога детей 5–6-летнего возраста и картины И.И. Шишкина как образовательного пространства, внутри которого дошкольники посредством перевода с языка визуальных образов, знаков и символов на язык вербальных значений и смыслов выстраивают эстетическую коммуникацию с миром. Образовательное содержание «диалога» с произведением искусства направлено на реализацию познавательного, социально-коммуникативного и речевого развития дошкольников с учетом уровня образовательных задач и степенью освоения художественного языка детьми 5–6-летнего возраста.

Perception of a piece of art, interaction with a piece of art, artistic image, cognitive activity, spatial intelligence, verbal activity, value-personal meanings, worldview.

This article presents the content of an activity-filled interaction between 5–6-year-old children and Ivan Shishkin's painting, which creates the educational space where preschoolers build aesthetic communication with the world through translating from the language of visual images, signs and symbols into the language of verbal meanings and values. The educational content of the interaction with the work of art is aimed at the implementation of cognitive, social, communicative and language development of preschool children in view of the level of educational objectives and the degree of the development of the artistic language by 5–6-year-old children.

Организация восприятия произведений изобразительного искусства в дошкольном образовании зачастую почти не опирается на возможности самого произведения искусства и почти не связана с познавательной активностью ребенка. Как правило, основным приемом ознакомления дошкольников с живописным произведением является прямая трансляция готового структурного анализа произведения, который в форме искусствоведческого рассказа предъядается ребенку как эталон восприятия произведения. На этапе дошкольного детства приоритетное значение имеет не введение ребенка в искусствоведение, а развитие умения вступать в живой деятельный диалог с ху-

дожественным произведением. Художественный образ как многослойная структура диалога с произведением искусства с неизбежностью становится образовательным пространством, позволяющим маленькому зрителю трансформировать значения и символы живописного шедевра в ценностно-личностные смыслы. Образная природа художественных идеалов, ориентированная на эмоциональное восприятие ребенка, оказывает на маленького зрителя органичное полифункциональное влияние, дает возможность выйти за пределы непосредственно воспринимаемого в разнообразные художественные миры, ориентируя в них и позволяя выстраивать факты, явления, события и их оценки в це-

лостную систему универсальных понятий – формировать картину мира ребенка [Лыкова, 2015].

Поскольку дошкольник не обладает в полной мере компетенциями зрителя, недостаточно просто показать ребенку картину, важно помочь ему вступить в деятельный процесс общения с произведением. Это сложнейшая методическая работа – инициирование самостоятельного прохождения ребенком процесса общения с произведением искусства, где во взаимных ходах навстречу друг другу – произведения и личности ребенка – рождается художественный образ как процесс живого непосредственного диалога с живописным произведением [Жуковский, 2011].

Итог художественного восприятия выступает как многослойная структура, в которой взаимодействуют результаты перцептивных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных актов.

В статье предложен пример содержательного диалога картины И.И. Шишкина и детей 5–6-летнего возраста как образовательного пространства.

Этап 1. Вхождение в пространство творческого диалога ребенка и картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» (рис. 1)



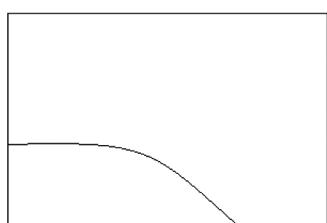
Рис. 1. И.И. Шишкин. «Утро в сосновом лесу». 1889 г. Холст, масло, 139×213, Государственная Третьяковская галерея

Педагог предъявляет картину маленьким зрителям, давая время для самостоятельного погружения в живописное пространство, задавая возможные вопросы о состоянии, настроении, которое вызывает художественное полотно. После такого обсуждения предлагает создать схему композиции картины. «Сейчас мы будем рисовать картину “Утро в сосновом лесу”. Художник работал красками, мы же будем рисовать по-другому – знаками». Педагог очерчи-

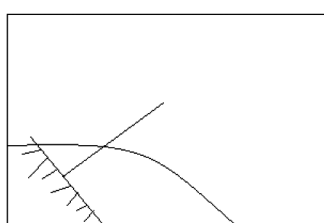
вает прямоугольный контур будущей схемы на доске и рисует в ее плоскости первый знак. По графическому виду и пространственному положению знака детям предлагается определить и назвать соответствующую деталь картины И.И. Шишкина. Педагог инициирует обсуждение свойств изображенного предмета на картине И.И. Шишкина и использованных художником изобразительно-выразительных средств для передачи его образа.

На рис. 2 представлен один из вариантов последовательного обсуждения элементов картины и их знакового обозначения на схеме. После-

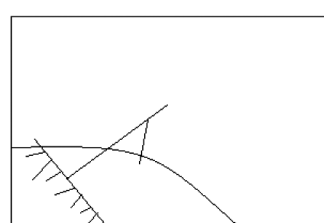
довательность знаков картины может варьироваться в зависимости от развития содержания диалога с детьми.



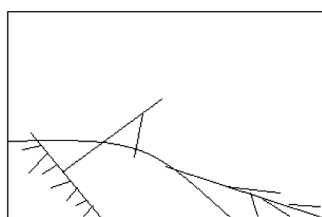
1. Лесной склон



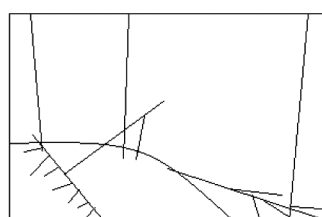
2. Часть упавшего дерева, с корнями



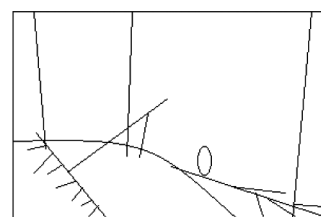
3. Пенёк



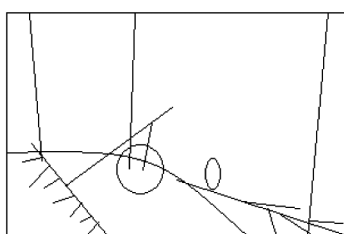
4. Макушка упавшего дерева



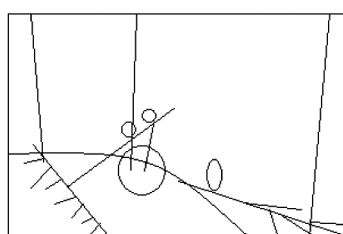
5. Три дерева



6. Медведь-«подросток»



7. Медведица



8. Медвежата

Рис. 2. Примерные схемы расположения основных элементов картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом лесу»

Лесной склон (1)

«Как вы думаете, что я сейчас нарисовала? Изобразите знак “склон” на своих рисунках. Каким изобразил его художник? Давайте попробуем его описать. Какой он? Крутой или пологий и т.д. и т.п.»

Часть упавшего дерева с корнями (2)

«Как вы думаете, что я сейчас нарисовала? Почему дерево было вырвано из земли, что с ним случилось? Нарисуйте “вырванное дерево с корнями” на своих рисунках».

Уместно предложить детям кинестетическое упражнение. «Покажите, как дерево корнями держится за землю. Представьте, что рука – это дерево, а широко расставленные пальцы – его корни, которыми оно крепко держится за землю».

Пенёк (3)

«Почему одна часть дерева с корнями не упала на землю? Может быть дереву помешал упасть на землю высокий пенёк?» После освоения элемента картины детям предлагается ввести его в схему картины Шишкина на своих рисунках.

Далее осваиваются следующие элементы картины: *макушка упавшего дерева (4), три дерева (5), медведь-«подросток» (6), медведица (7), двое маленьких медвежат (8).*

После того как схема первого плана картины составлена, детям предлагается поиграть в игру, направленную на развитие пространственного мышления, внимания и памяти: с закрытыми глазами перечислить элементы картины И.И. Шишкина, вспоминая, как они расположены от-

носителем друг друга («перед», «за», «справа», «слева», «дальше», «ближе» и т.д.).

Дальнейшее вхождение в пространство художественного образа можно начать вопросом: «Попробуйте догадаться, почему медведица привела своих медвежат именно в это место? Какое это место в лесу?». Педагог озвучивает ряд эпитетов, которые могли бы охарактеризовать лес, изображенный на картине И.И. Шишкина, например: «высокий», «непроходимый», «прозрачный», «синий», «колючий», «корявый», «кудрявый», «низкорослый», «солнечный», «темный», «старый», «юный», «березовый», «хвойный», «безмолвный», «безрадостный», «веселый», «таинственный», «грозный», «строгий», «сонный», «мрачный», «неприветливый», «пасмурный», «печальный», «радостный», «тихий», «тревожный», «шумный» и т.д.

Детям предлагается выбрать те прилагательные, которые, по их мнению, соответствуют характеру изображенного леса на художественном полотне. Эпитеты для выбора можно предъявлять парами. Пары могут быть выстроены по принципу противоположности, принципу усиления или уменьшения качества, возможно включение в пару одновременно отсутствующих качеств. В конце результат суммируется, полученный словесный «портрет» леса озвучивается. «Этот лес просыпающийся, таинственный... и т.д.».

Такого рода занятие не только обогащает словарный запас, развивает речевую деятельность детей, но и учит грамотно «считывать» художественные знаки произведения искусства, осознавать их как носителей художественной информации, творчески интерпретировать и, таким образом, воспитывать культуру восприятия произведения искусства.

После обсуждения возможно попросить детей ответить на вопросы: что вам особенно понравилось в картине и почему? Как вы думаете, зачем художник нарисовал такую картину?

В заключение детям предлагается нарисовать «Мой лес». В процессе рисования очень важно продолжать поддерживать диалог с детьми, помогая им развивать содержание своего рисунка.

Этап 2. Построение модели жизненного цикла растений и животных

На примере анализа разных этапов жизненного цикла деревьев и животных на картине И.И. Шишкина детям предлагается при помощи технологии коллажа или серии рисунков создать динамическую модель смены жизненных периодов.

Педагог может задать следующие вопросы: как вы думаете, почему художник нарисовал в самом центре картины молодой кустик, а рядом с ним взрослое дерево и пенек? Чем раньше был пенек? Что случилось с деревом? Что будет дальше с молодым кустиком? Откуда появилось молодое деревце? Откуда появилось семечко, из которого выросло деревце?

«Так живут растения в лесу: семечко, упавшее с дерева, прорастая в земле, медленно превращается из саженца в деревце; деревце вырастает, становится взрослым, разбрасывает семена, стареет и умирает, но на его месте обязательно вырастет новое деревце и т.д.».

Детям предлагается создать свои рисунки, на которых было бы видно, как из семечка появляется росток, из ростка вырастает дерево, сеющее семена, и из новых семян вырастают ростки будущих деревьев. Эту творческую работу можно выполнять и в виде последовательных рисунков на одном листе. Такую же работу можно предложить сделать в виде динамического коллажа (коллаж, не фиксируемый на листе бумаги клеем) из цветной бумаги, последовательно вырезая детали творческой работы и выкладывая их на лист (или рабочий стол), вновь и вновь дополняя и видоизменяя следующими необходимыми деталями. Педагог может создать ситуацию, в которой каждый ребенок начинает выполнять индивидуальный коллаж, но на каком-то этапе обменяться ею с соседом, который продолжит начатое. Такую творческую работу увлекательно выполнять и в парах с самого начала до конца.

Следующее занятие можно посвятить наблюдению за «семьей» медведицы с тремя медвежатами.

Детям предлагаются следующие вопросы: как чувствуют себя медвежата? Что может случиться с медвежатами, если медведица оставит

их одних надолго? Обычно дети отвечают, что медведица медвежатам очень нужна.

Педагог предлагает обратить внимание на медвежонка, стоящего на макушке упавшего дерева. Возможны следующие вопросы: что сейчас делает медвежонок? Почему он пристально всматривается в лес? Следуют, как правило, ответы детей о любопытстве медвежонка. Что может ожидать его там, вдалеке? Почему медведица не смотрит на него? Дети отвечают, что она занята маленькими медвежатами. Медведица может отпустить этого медвежонка в лес одного? Этот медвежонок сможет позаботиться о себе в лесу: найти еду, распознать опасность и спрятаться? Дети отвечают, что он уже многому научился и скоро уйдет в лес жить самостоятельно.

У медведицы родились медвежата. Что же с медвежатами будет потом? Они вырастут и уйдут в лес жить самостоятельно. Станут взрослыми, у них родятся свои медвежата.

Закончить занятие можно просьбой нарисовать свою выдуманную «семью» медведей или других лесных зверей.

Этап 3. Построение цикличной модели смены времени суток

Один из возможных вариантов продолжения работы с картиной И.И. Шишкина может быть следующим. Для того чтобы дети пристальней взгляделись в состояние леса на картине, можно закрыть тот фрагмент работы, на котором представлены медведица с медвежатами.

«Пусть медведи пока спрячутся. Что мы теперь видим? Лес. Какой он? В этом лесу происходят чудеса, настоящие превращения. Сейчас мы вместе сможем их увидеть. Где самое темное место на картине? Там, где изображены корни поваленного дерева. Почему здесь темно? Когда у нас бывает темно? Ночью. Где самое светлое место на картине? Там, куда смотрит медвежонок-«подросток». Почему здесь светло? Когда у нас бывает светло? Днем. Значит, на картине изображен момент перехода ночи в день. Что такое ночь, утро, день, вечер? В течение суток ночь медленно исчезает и превращается в утро, утро превращается в день, день переходит в вечер...»

На занятии можно четыре времени суток сопоставить с чередованием цикла времен года или жизни растения и животного. «Утро – детство – весна», «день – молодость – лето», «вечер – зрелость – осень», «ночь – старость – зима». Охарактеризовать каждый из периодов времени года, перечислить особенности.

В заключение занятия можно попросить детей изобразить смену времени суток (или смену времен года) на одном или нескольких рисунках с изображением пейзажа (городского, сельского). Рисунок можно заменить динамическим коллажем из цветной бумаги: начать коллаж с изображения ранней весны, затем последовательно сменять времена года, видоизменяя или добавляя признаки каждого из периодов. Работу по созданию динамического коллажа-пейзажа с изменением времени года или времени суток лучше выполнять в парах на рабочих столах.

В процессе эстетической коммуникации с картиной И.И. Шишкина, включающей в себя деятельное восприятие произведения и его творческой интерпретации, у дошкольников происходит становление сложнейших смысловых образований общечеловеческой культуры, таких как «начало / конец», «развитие», «цикл».

Этап 4. Игра «Говорящая картина»

Финалом цикла занятий по восприятию картины И.И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» может стать игра «Говорящая картина», в которой педагог тоже может участвовать как игрок. Дети распределяют между собой «роли»: «молодой кустик», «поваленное дерево», «пень», «солнышко», «туман», «деревья, наклонившиеся к восходящему солнцу», «медведица», «медвежата» и т.д. Правила игры следующие: нужно коснуться волшебной палочкой выбранного «персонажа картины», чтобы он начал рассказывать всем свою «историю». В рассказ может входить история персонажа «до» и «после» момента, который изображен на картине И.И. Шишкина. Эта игра позволяет ребенку умозрительно встать на позицию «другого», развить сюжетный строй произведения, разворачивая его в своем воображении, стать соавтором художника, продолжив историю, рассказанную мастером на живописном полотне.

Основное в художественно-эстетическом образовании дошкольника – организация его собственного опыта, который взрослый помогает лишь упорядочить и обобщить. Его задача – проявить активность детей, особенности их системы образных представлений. Взрослый содействует возникновению диалога, озадачивая, подбирая вопросы, ответы на которые могут навести маленьких зрителей на выбор наиболее сообразного варианта действий. Педагог фиксирует конструктивные моменты, создавая точку опоры для дальнейшего движения мысли ребенка, тем самым побуждая к поиску, интеллектуальному усилию [Козина, 2011]. Посредством беседы уточняются качественные особенности изображенных элементов картины, формируется представление о структуре произведения, выстраивается смысловое решение содержания. Постепенно произведение из «мертвой» вещи превращается в «живой» художественный образ, а маленький зритель – в человека, чувствующего необходимость этому миру.

Важно учесть, что пространство беседы предполагает свободу и время для самостоятельного открытия. Только тогда художественный образ сможет стать осознанным и пережитым, а значит, личным достоянием ребенка. Если педагог чрезмерно определяет ситуацию, то субъективно-личностные отношения с произведением искусства умирают. При этом надо помнить, что следует вести беседу на уровне восприятия, чтобы она соответствовала возрасту детей, не перегружала их лишней информацией [Данилина, 2006].

Постоянная необходимость в посторонней помощи может подорвать познавательную независимость ребенка. Каждый раз, давая воспитаннику помощь или указания, педагог укрепляет его зависимость от мнения взрослого, о чем

и как он должен думать, и подрывает его способность к самостоятельному творческому познанию. Возможный альтернативный вариант оказания помощи – организация внешней поддержки «по горизонтали», за счет сверстников. Это процесс ситуативный, уникальный и многовариативный, требующий от педагога интеллектуальной мобильности, гибкости и чуткости [Абраменкова, 1999]. Все же основная цель взаимодействия взрослого с ребенком – обеспечение чувства психологической защищенности. Если ребенок чувствует, что его понимают и принимают безусловно, это способствует раскрытию его познавательных способностей. Поэтому основой продуктивного взаимодействия взрослого и ребенка при восприятии произведения искусства является качество общения: доброжелательное, заинтересованное, безоценочное.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Сорадование и сострадание в детской картине мира. М.: ЭКО, 1999.
2. Данилина Т.А. Зедгенидзе В.Я., Степина Н.М. В мире детских эмоций. М.: Айрис-пресс, 2006.
3. Жуковский В.И. Теория изобразительного искусства. СПб.: Алетейя, 2011.
4. Игольницына М.С. Педагогические условия развития коммуникативных умений обучающихся средствами фольклора // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 3 (21). С. 73–76.
5. Козина Е.Ф. Методика ознакомления с окружающим миром в дошкольном возрасте. М.: Прометей, 2011.
6. Лыкова И.А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях реализации ФГОС ДО. М.: Цветной мир, 2015.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ С РЕГИОНАЛЬНЫМ КОНТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТЫВА)

MATHEMATICAL PROBLEMS WITH A REGIONAL CONTEXT AS A TOOL OF MOTIVATION IN LEARNING MATHEMATICS IN THE REPUBLIC OF TUVA

А.С. Монгуш, О.М. Танова

A.S. Mongush, O.M. Tanova

Математика, учебный процесс, мотивационная ситуация, решение задач, национальная школа, прикладные задачи с региональным содержанием, групповая исследовательская работа.

Статья посвящена использованию эффективных методов, развивающих мотивацию в обучении математике учащихся в национальных школах. Авторы считают, что методика использования математических задач с региональным контекстом стимулирует познавательный интерес у учащихся. Данная методика предусматривает создание на уроках учителем мотивационных ситуаций с включением математических задач с региональным контекстом, а также организацию исследовательской деятельности обучающихся, что влечет интерес к изучаемой теме, желание исследовать и расширять кругозор путем получения новой информации.

Mathematics, learning process, motivational situation, problem solving, national school, applied problems with a regional content, group research. This article focuses on the use of effective methods of developing motivation in learning Mathematics for students in national schools. The authors believe that the method of applying mathematical problems with a regional context stimulates a cognitive interest of students. This method involves motivational situations with the inclusion of mathematical problems with a regional context created by a teacher in the classroom, as well as the organization of research activity of students, which arises an interest in the subject under study, the desire to explore and broaden their horizons by getting new information.

Цель статьи – обосновать целесообразность использования математических задач с региональным контекстом для повышения уровня мотивации в обучении математике в школах Республики Тыва, указать места и значения таких задач, увязывая мотивацию к решению с преодолением трудностей самого решения путем использования новых информационных технологий в обучении математике, показать на конкретных примерах возможности метода применения регионального контекста при организации учебно-исследовательской деятельности учащихся.

В настоящее время одной из важных проблем системы образования является повышение качества математического образования. Решение ее невозможно без повышения качества школь-

ного математического образования. При этом необходимо уделять повышенное внимание формированию и развитию учебной мотивации учащихся. В системе российского образования одной из главных проблем является повышение качества школьного математического образования, что определяется ролью математики в формировании и развитии мышления человека и многими ее возможностями в становлении личности.

Качество полученных знаний по математике учащихся школ напрямую зависит от уровня сформированности мотивации. Вместе с тем для того чтобы школьник мог успешно учиться, он должен понимать цели обучения и у него должны быть потребности в данном виде деятельности и ее результатах. Необходимые для этого условия должны быть обеспечены школой.

В Концепции развития математического образования в Российской Федерации отмечено, что среди обострившихся проблем на первом месте стоят проблемы мотивационного характера. Одной из причин низкой учебной мотивации обучающихся является зачастую оторванное от жизни предметное содержание. В связи с этим поиск различных эффективных путей, способствующих повышению учебной мотивации у школьников, становится первостепенной задачей преподавания математики [Распоряжение..., 2013].

Вопросы формирования и развития мотивации обучения в школе изучались и изучаются многими учеными (Е.П. Ильин, А.К. Маркова, Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина, Е.С. Бабаева и др.). Однако анализ современного состояния науки по исследованию вопросов, связанных с особенностями учебной мотивации учащихся, показал, что проблема формирования и развития мотивации в обучении математике в национальных школах исследована недостаточно. Среди имеющихся исследований следует отметить работы Г.Г. Сулейманова, А.С. Монгуш.

Г.Г. Сулейманов в работе рассмотрел роль мотивации в обучении математике учащихся 5–9 классов сельской национальной школы, в повышении качества их знаний, где основное внимание уделено развитию мотивации при формировании предпрофильной ориентации [Сулейманов, 2015]. В диссертации А.С. Монгуш на примере Республики Тыва показала, что в качестве эффективного инструмента мотивации в обучении математике в национальной школе можно использовать математические задачи с региональным контекстом. Такая методика будет содействовать не только повышению интереса к предмету, но и расширению кругозора, воспитанию социально-адаптированной личности [Монгуш, 2002а].

По мнению Н.А. Корощенко, математические задачи с региональным контекстом позволяют увидеть связь между целью и мотивом обучения математике, между результатом и тем, ради чего изучалась данная дисциплина [Корощенко, 2015, с. 217–220].

Развитию учебной мотивации учащихся в национальной школе Республики Тыва уделяется

предельное внимание в связи с существующей проблемой двуязычного обучения. В общеобразовательных школах, расположенных в сельской местности республики, обучение математике на русском языке начинается с 5 класса и при восприятии материала по математике языковой барьер серьезно влияет на качество усвоения его содержания [Носков и др., 2015, с. 53–57]. Это связано с тем, что Республика Тыва является относительно молодым субъектом России. Вошла в ее состав в 1944 г. В республике большая часть школ находится в сельской местности: из 180 общеобразовательных школ 37 – городские (20 %), 143 сельские (80 %). При этом многие школы находятся в труднодоступной местности, отдаленных от районных центров и от столицы республики. Положение усугубляется недостаточной развитостью транспортных коммуникаций, и прежде всего отсутствием железной дороги. В республике основная масса сельских поселений моноязычна, языком общения является тувинский. Поэтому на селе присутствует большая потребность в знании русского языка не только как языка общения, но и как языка обучения в целом, в том числе и математике.

В связи с этим назрела необходимость дальнейшего исследования вопроса о роли мотивации в обучении математике в национальных школах и разработки математических задач с региональным контекстом, национальных ситуационных задач и проектов в качестве дополнительных эффективных «инструментов», развивающих мотивацию в обучении математике учащихся национальных школ.

Под математической задачей с региональным контекстом мы понимаем такую математическую задачу, сюжет которой тесно связан с реальными данными региона и описывает его конкретные проблемы. Она может содержать элементы из этнокультурной жизни и быта народа, опираться на географические и статистические данные. Эти задачи будут способствовать реализации системно-деятельностного подхода к обучению, социализации личности школьника, расширению знаний о своем регионе, формировать чувство патриотизма, любви и гордо-

сти к родному краю, воспитывать заинтересованность к проблемам малой родины.

Одновременно школьник видит, как можно на практике использовать математические знания. Часто процесс решения такого рода задач превращается в творчество. В результате повышается учебная мотивация к овладению математическими знаниями.

При реализации методики использования математических задач с региональным контекстом учителю приходится самому составлять задачный материал, учитывая при этом все методические требования к системе задач, в том числе принцип полноты.

Продemonстрируем сказанное на примере задач на движение, которые занимают особое место в курсе математики 5–6 классов.

Пример 1. Из Шагонара одновременно выехали два автомобиля: один – в Чадан, а другой – в Кызыл. Первый автомобиль ехал со скоростью 65 км/ч, а второй – со скоростью 60 км/ч. Какое расстояние будет между ними через $3/4$ часа? [Монгуш, 2002б].

При решении этой задачи учащимся придется вспомнить сведения из географии – месторасположение этих городов, так как в задачах пропущены слова «в противоположные направления».

Пример 2. Из Турана одновременно выехали два автомобиля: один – в Кызыл, а другой – в Эрзин. Первый автомобиль ехал со скоростью 65 км/ч, а второй – со скоростью 60 км/ч. Какое расстояние будет между ними через $3/4$ часа? [Монгуш, 2002].

В этой задаче намеренно пропущены слова «в одном направлении», ученик сам должен это понять.

При изучении темы «Проценты» в 5 классе можно включить задачи следующего содержания.

1. Расстояние между городами Шагонар и Кызыл 108 км. Навстречу друг другу одновременно выехали легковой автомобиль из Кызыла и грузовой – из Шагонара. Скорость легковой машины 90 км/ч, а скорость грузовой машины составляет 80 % скорости легковой. Через сколько часов машины встретятся? Измерив заранее

свой шаг, рассчитай, сколько шагов составило бы расстояние, пройденное каждым автомобилем [Монгуш, Танова, 2016].

2. Измерь на карте длину части реки Енисей, протекающей по территории Тувы, и переведи результат измерения в километры, учитывая масштаб. Зная всю длину реки Енисей (4 000 км), вычисли процент длины реки на территории Тувы [Монгуш, Танова, 2016].

При составлении задач на движение необходимо рассмотреть все виды таких задач:

- встречное движение, здесь ключевым является нахождение скорости сближения как суммы скоростей движущихся объектов;
- движение в противоположных направлениях, здесь находится скорость удаления одного объекта от другого как разность их скоростей;
- движение вдогонку, в этих задачах нужно отыскать скорость сближения (или удаления).

Следует также учесть время старта каждого из участников движения и расположение точек стартов. Заметим, что не все из указанных ситуаций представлены в действующих учебниках математики для 5–6 классов.

Региональный сюжет задачи, несомненно, способствует возникновению интереса к задаче, но не снимает трудности ее математического решения, которое связано с построением математической модели. Чтобы и решение задачи сделать привлекательным, целесообразно создать в компьютерной среде GeoGebra анимационные чертежи (живые рисунки) для анимационного представления и решения задач перечисленных типов. В качестве примера представим анимационное решение общей задачи на встречное движение (предложено автором учебного пособия [Ларин, 2015]). Рис. 1 взят с экрана компьютера. На нем сформулирована частная задача и приведено ее анимационное решение. При анимации точки T , отсчитывающей время, шары сближаются. Остановив анимацию в момент совпадения шаров, получаем ответ: положение точки T укажет искомое время, а положение сошедших шаров покажет искомое расстояние. Данные в задаче можно изменить ползунками и получить решение новой задачи.

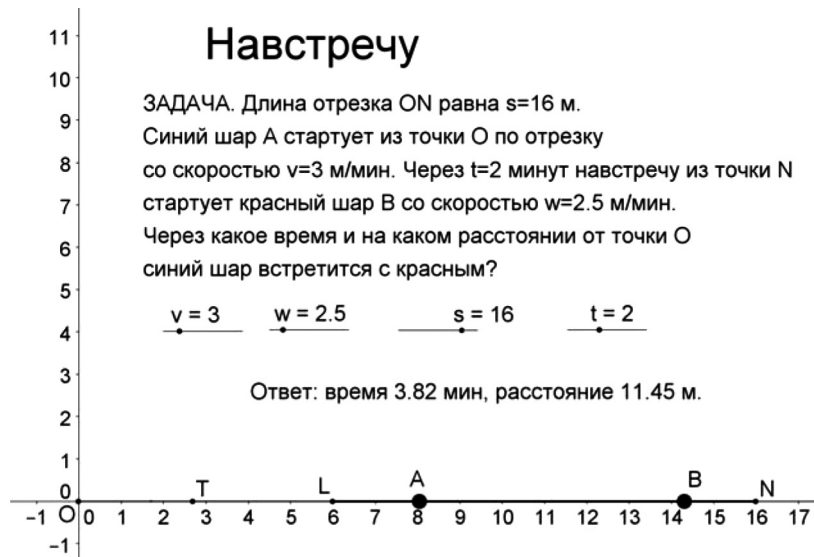


Рис. 1

Чтобы понять построение живого рисунка, нужно восстановить спрятанные линии построения. В результате получим рис. 2.

Опишем этапы построения рисунка:

1) строим ползунки: v , w (скорости шаров A и B), t (время от старта шара A до старта шара B) и s (расстояние между стартовыми точками шаров A и B). Устанавливаем на ползунках данные значения параметров;

2) на оси абсцисс строим точку M и отрезок OM , на котором отмечаем точку T . При анимации этой точки она будет совершать равномерное движение, отсчитывая время с момента старта шара A . Пусть $T = (x, 0)$;

3) строим точки: $O = (0, 0)$ (начало пути шара A), $N = (s, 0)$ (начало пути шара B навстречу шару A), $L = (vt, 0)$ (точка, в которой окажется шар A

момент старта шара B). Для наглядности выделяем отрезок LN , на котором происходит сближение шаров;

4) выстраиваем «механику» движения шаров. Строим графики функций $y = vx$ (график движения шара A) и $y = w(s - x)$ (график движения шара B). Затем через точку T проводим вертикаль и отмечаем точки пересечения вертикали с графиками функций и через точки пересечения проводим горизонталь и отмечаем точки A_1 и D с осью ординат. Наконец, через последние точки проводим прямые параллельно отрезку ET и получаем точки A и B пересечения построенных прямых с осью абсцисс. Делаем эти точки большого размера, чтобы они изображали шары;

5) делаем надписи. Построение закончено.

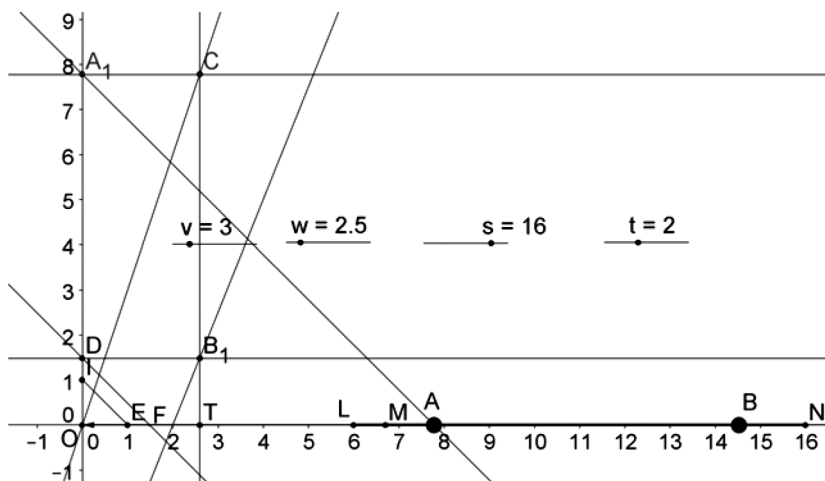


Рис. 2

Прячем (делаем невидимыми) линии построения и получаем изображение, запечатленное на рис. 1. После получения ответа, в нашем случае $x = 3.82$, можно перенести точку T на место $(3.82, 0)$ и задать разовую анимацию точки T . Тогда анимация остановится, когда шары совпадут. Такой вид анимационного рисунка полезен при демонстрации решения задачи.

Аналогично можно построить живые рисунки ко всем типам задач на движение. В старших классах можно организовать самостоятельную работу школьников по изготовлению подобных рисунков. Это хорошая тематика учебно-научных исследований школьников.

Одним из средств повышения качества математических знаний, умений и навыков учащихся национальных школ является развитие учебной мотивации через поисковую деятельность обучающихся. Вместе с тем у учащегося появится интерес к изучаемой теме, возникнет желание исследовать, расширять свой кругозор путем получения новой информации.

В национальной школе для эффективного восприятия учащимися нового материала при реализации метапредметных связей и выработке умений и навыков учащихся, при применении этих знаний на практике в учебном процессе удобно использовать групповую работу с включением в содержание задач, сюжет которых основан на местном материале. При этом у учащихся появится желание достичь нужного результата, будут вызваны положительные эмоции, что и способствует повышению качества знаний. При такой организации процесса обучения необходимо учесть следующее.

1. Включение местного материала в обучение математике в качестве реализации математических моделей характеризует социально-географическое, экологическое, экономическое состояние региона и его особенности. Математические задачи с региональным контекстом являются основным средством развития учебной мотивации в обучении математике, помогая достичь развивающих целей обучения.

2. Выбор типов, видов и форм уроков математики для развития мотивации через исполь-

зование регионального компонента обучения должен определяться активацией в учебном процессе прикладного значения математики. К наиболее эффективным, на наш взгляд, можно отнести уроки закрепления, построенные на решении текстовых задач: именно они хорошо демонстрируют практическое значение математических знаний. Также можно включить интегрированные уроки математики и практические занятия с элементами исследовательской работы, введя в содержание задания местный материал.

Продемонстрируем проведение групповой исследовательской работы следующего содержания. «Рассчитать наиболее экономичный способ, как добраться из города Кызыла до города Красноярска, если их четыре: 1 – на автобусе, 2 – самолетом, 3 – до Абакана на автобусе, далее – поездом, 4 – на легковом автомобиле».

Надо разбить класс на 3 звена по количеству способов перемещения наземным транспортом и, рассчитав стоимость каждого способа, необходимо сравнить их между собой. Стоимость перемещения воздушным транспортом (самолетом) одного пассажира уже известна (около 5 тыс. руб.), поэтому этот способ перемещения мы не рассматриваем.

Для проведения исследовательской работы сформулированы следующие задания: измерить на карте протяженность каждого участка пути (соответственно либо по автомобильной дороге, либо по железной дороге); учитывая масштаб карты, вычислить расстояние, пройденное автомобилем (автобусом, поездом) на каждом участке пути; зная примерную скорость автомобиля (автобуса, поезда), найти время в пути на каждом участке; вычислить общую протяженность маршрута и все время в пути, зная примерную стоимость билета на автобус (на поезд), стоимость 1 л горючего (бензин или дизельное топливо) на 100 км пути, вычислить затраты и время на поездку от Кызыла до Красноярска.

Сформировав звенья, используя дифференцированный подход, для каждого звена надо дать задания соответствующего уровня сложности.

Предварительно до проведения данной исследовательской работы целесообразно поручить учащимся узнать: стоимость поездки на автобусе, цены на топливо (бензин, дизельное топливо), расход топлива легкового автомобиля на 100 км пути, средние скорости легкового автомобиля и автобуса. Учащимся следует порекомендовать измерить длину пути на карте сначала с помощью нитки, а затем измерить длину нитки линейкой.

Для того чтобы рационально использовать время, предлагается каждому члену звена выполнять какую-то часть задания: один измеряет путь, другой – высчитывает время и т.д. Однако в целях взаимопроверки одну и ту же операцию лучше выполнить двум-трем учащимся. Подытоживая проделанную работу, делаем вывод, каким способом выгодно добраться из Кызыла до Красноярска. При этом здесь можно учитывать не только стоимость поездки, но и издержки времени, сложность дороги и т.д.

При выполнении данного задания учащиеся увидят связь изученного материала с практическим опытом, что играет важную роль при формировании учебной мотивации.

Таким образом, использование математических задач с региональным контекстом не только повышает уровень мотивации в обучении математике, но и расширяет кругозор учащихся, способствует исследовательской деятельности, указывает цели изучения математики. Вместе с тем он должен сочетаться с приемами визуализации, использованием информационных технологий для облегчения математического решения задач.

Библиографический список

1. Корощенко Н.А. Математические задачи с региональным содержанием Тюменского края. География Тюменского края. Флора и фауна // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 3–2.
2. Ларин С.В. Компьютерная анимация в среде GeoGebra на уроках математики. Ростов-на-Дону: Легион, 2015.
3. Монгуш А.С. Использование прикладных задач с национально-региональным содержанием как фактор повышения качества математических знаний учащихся 5–9 классов (на примере Республики Тыва): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02: Новосибирск, 2002а. 151 с.
4. Монгуш А.С. Прикладные задачи: сб. задач. Кызыл: изд. ТувГУ, 2002б. 40 с.
5. Монгуш А.С., Танова О.М. Решаем задачи на проценты: сб. задач. Кызыл: изд. ТувГУ, 2016. 36 с.
6. Носков М.В., Сафонов К.В., Танзы М.В., Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов с учетом национально-региональных особенностей Республики Тыва // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации».
8. Сулейманов Г.Г. Мотивация в обучении математике учащихся 5–9 классов сельской национальной школы как фактор повышения качества их знаний 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (математика)»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Махачкала, 2015. 121 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГЕОГРАФИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE OF SCHOOL STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING GEOGRAPHY IN SECONDARY SCHOOL

Е.Г. Сурайкина, Т.А. Ананьева

E.G. Suraikina, T.A. Ananyeva

Экологическое образование, экологическая культура, моделирование, модель формирования экологической культуры.

В статье осуждается актуальность формирования экологической культуры школьников на современном этапе развития общества.

В рамках решения данной проблемы автором предложена модель формирования экологической культуры школьников в процессе обучения географии, которая была реализована на базе МБОУ СОШ № 88 г. Красноярск. Приведены результаты определения начального уровня сформированности экологической культуры обучающихся и после проведения эксперимента по реализации предложенной автором модели.

Environmental education, environmental culture, modeling, the model of formation of environmental culture.

The article discusses the relevance of the formation of school students' environmental culture at the present stage of the development of society.

As part of the solution to this problem the author suggests a model of the formation of environmental culture of school students in the process of learning Geography, which was implemented on the basis of a secondary school № 88 in Krasnoyarsk. The article presents the results determined for the initial level of formation of school students' environmental culture before and after the experiment to implement the model proposed by the author.

Учитывая неотложность решения экологических проблем в современном обществе и рассматривая вопросы формирования высокого уровня экологической культуры у населения как залог будущего устойчивого развития страны, следует отметить недостаточную разработанность теоретических и практических путей и методов формирования экологической культуры граждан, и прежде всего подрастающего поколения нашей страны. В поиске условий формирования экологической культуры в процессе обучения географии в средней школе авторы видят актуальность своей работы.

Цель работы – показать возможности формирования экологической культуры на уроках и внеурочных мероприятиях по географии в средней общеобразовательной школе.

Достижению цели способствует решение следующих задач.

1. Разработать и теоретически обосновать модель экологизации географического образования.
2. Реализовать модель, обеспечивающую формирование экологической культуры, в средней школе.
3. Экспериментально установить эффективность внедрения разработанной модели формирования экологической культуры личности в традиционную систему образования.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в расширении знаний о сущности и путях формирования экологической культуры обучающихся в процессе обучения географии.

Для характеристики уровня отношения человека к природе специалисты стран – членов

СЭВ в концепцию образования в области охраны окружающей среды предложили ввести понятие «экологическая культура» [Маецкая, 1984, с. 49].

Авторами были проанализированы подходы разных исследователей к определению понятия экологической культуры, в частности: Е.С. Кривошеевой, А.А. Вербицким, Р.З. Тагариным, Ю.Ю. Галкиным, Б.Т. Лихачевым, А.Д. Урсулом и др. Аналитическая деятельность показала отсутствие единства во мнениях исследователей по вопросу понимания сущности и структуры экологической культуры личности. Исходя из данного анализа, мы предлагаем следующее определение экологической культуры – это часть общей культуры личности, проявляющаяся как нравственный опыт взаимодействия с социоприродной средой на основе ее практического, интеллектуального и духовного постижения, включающая экологические знания, экологическое сознание и экологически оправданное поведение.

Чтобы понять объективные закономерности, лежащие в основе процесса формирования и развития экологической культуры личности, необходимо четко представлять себе ее модель. В связи с этим считаем необходимым подробнее остановиться на рассмотрении данного понятия.

Слово «модель» произошло от латинского слова «modus, modulus», что означает: мера, образ, способ и т.п.; это общее значение слова «модель» послужило основанием для того, чтобы использовать его в качестве научного термина в математических, естественных, технических и социальных науках [Штофф, Бранский, 1966, с.7]. Модель не только является инструментом познания, но и раскрывает состояние моделируемого объекта, так как несет в себе структуру того, чего еще нет в объективной реальности [Смирнова и др., 2014, с. 55].

В нашем исследовании моделирование предполагает создание модели педагогического изобретения, рассчитанного на интенсификацию педагогических процессов, и связано с формированием экологической культуры у уча-

щегося. Педагогические аспекты моделирования нашли отражение в исследованиях А.Д. Урсула, В.П. Беспалько, А.В. Мозговой, В.В. Краевского, В.И. Вернадского, С.И. Мещерякова и других. Ими разработаны возможности моделирования как метода дидактического исследования и средства оптимизации учебного процесса.

Практически любая модель, связанная с педагогическим процессом, включает в качестве компонентов, исходя из структуры учебно-воспитательного процесса, цель, содержание, формы, методы и средства.

В процессе исследования авторами проведен анализ различных моделей экологического образования, предложенных биологами, информатиками, химиками, географами (в частности, нами была проанализирована концептуальная модель формирования экологического образования школьников А.В. Флеенко) [Флеенко, 2010, с.74].

Автор данной работы предлагает свою модель формирования экологической культуры школьников в процессе обучения географии, структура которой представлена на рис. 1.

Модель характеризуется наличием заданной цели (формирование экологической культуры), определенными психолого-педагогическими условиями, методами взаимодействия и формами организации учебного процесса, а также предусматривает контроль за процессом формирования экологической культуры учащихся, который заключается в определении уровня сформированности экологической культуры учащихся. Экологическая культура представлена в модели совокупностью структурных компонентов (экологические знания и умения, экологическое сознание, экологическая деятельность), воздействие на которые обеспечивает достижение поставленной цели – сформированная экологическая культура. Данные структурные компоненты были установлены на основе анализа и обобщения мнения исследователей [Сурайкина, 2015, с. 23].

Предложенная автором модель была апробирована в течение 2 лет (2013–2015) в МБОУ СОШ № 88 г. Красноярска.

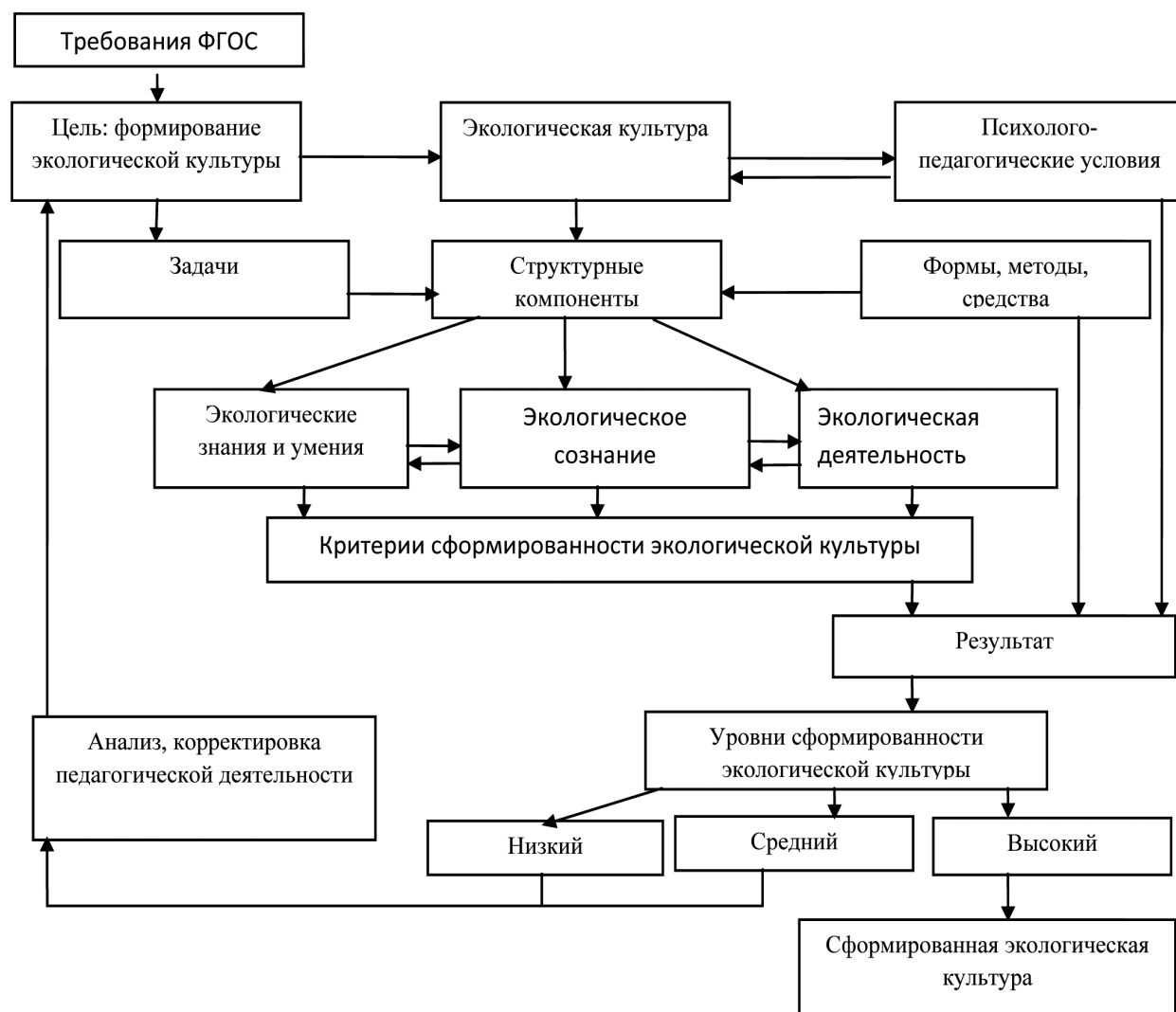


Рис. 1. Модель формирования экологической культуры школьников в процессе обучения географии

В задачи нашего исследования входила разработка теста для определения уровня экологической культуры учащихся. За основу мы взяли методику по Е.В. Асафовой [Асафова, 2003, с. 157–176], поскольку эта методика позволяет исследовать определенные нами ранее компоненты экологической культуры: экологические знания и умения, экологическое сознание, экологическую деятельность. Вопросы методики были нами доработаны, адаптированы под особенности общеобразовательных учреждений.

С использованием данной методики была проведена диагностика начального уровня сформированности экологической культуры у учащихся 6–11 классов МБОУ СОШ № 88 г. Красноярск. В ходе исследования опрошено 157 учащихся. Результаты тестирования представлены на рис. 2

Обработка полученных результатов позволила сделать следующие выводы: уровень имеющейся экологической культуры подростков в преобладающем большинстве соответствует среднему уровню – 39,5 %, на уровне ниже среднего находится 17,2 % опрошенных, выше среднего – 14,7 %, т.е. имеются перспективы дальнейшего роста уровня экологической культуры школьников.

Результаты констатирующего этапа нашего эксперимента позволили перейти ко второму, опытно-экспериментальному этапу исследования, основной целью которого являлся поиск эффективных методов и средств формирования экологической культуры школьников в урочной и внеурочной деятельности по географии.



Рис. 2. Диаграмма уровней сформированности экологической культуры обучающихся МБОУ СОШ № 88 Ленинского района г. Красноярск на сентябрь 2013 г.

В условиях учебно-воспитательного процесса формирование экологической культуры реализуется через систему уроков, а также во внеурочной деятельности. Одним из средств повышения экологической культуры являются интегрированные уроки географии и экологии. В процессе работы с обучающимися МБОУ СОШ № 88 г. Красноярск одним из авторов была проведена серия интегрированных уроков, в том числе и инновационных, направленных на повышение экологической культуры школьников: урок-суд по теме «Изменение географической оболочки под воздействием человека» (6 класс); урок-путешествие по географии и экологии по теме «Природные зоны Австралии» (7 класс); урок-конференция по теме «Экологическая ситуация в России» (8 класс) и т.д.

По нашему мнению, именно во внеурочной деятельности происходит дальнейшее формирование таких важных компонентов экологической культуры личности школьника, как экологическое сознание и экологическая деятельность. В данном направлении были проведены праздники «День Земли», «День птиц»; на базе 7–8 классов реализовывалась программа кружка «Краеведение» экологической направленности; обучающиеся принимали участие в научно-практических конференциях разного уровня (секция «Экология»).

Итоговое тестирование по выявлению уровня экологической культуры у обучающихся МБОУ СОШ № 88 было проведено в мае 2015 г. с использованием той же методики, что была нами применена ранее. Результаты его представлены на рис. 3.



Рис. 3. Диаграмма уровней сформированности экологической культуры обучающихся МБОУ СОШ № 88 Ленинского района г. Красноярск на май 2015 г.

Обработка полученных результатов позволила сделать следующие выводы: уровень экологической культуры подростков в ходе реализации модели по формированию экологической культуры изменился следующим образом: на уровне ниже среднего количество обучающихся снизилось на 10,8 %; на среднем уровне – снизилось на 17,1 %; выше среднего – повысилось на 6,3 %, кроме того, увеличилось количество школьников с высоким (увеличилось на 9,3 %) и очень высоким уровнями экологической культуры (возросло на 13,2 %).

Эффективность реализации созданной модели в практике работы образовательного учреждения необходимо связать с соблюдением ряда педагогических условий. Под педагогическими условиями мы понимаем взаимосвязанную совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение педагогических задач, направленных в нашем случае на повышение у учащихся экологической культуры.

Для усиления результативности формирования экологической культуры нами соблюдались следующие педагогические условия:

1) методические и методологические (построение учебного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, выбор оптимальных форм, методов и средств обучения, направленных на активизацию интереса учащихся к экологическим знаниям и т.д.);

2) ресурсные, включающие технические средства обучения (компьютеры, сетевое обеспечение, систему диагностики и контроля полученных знаний), а также учебно-материальную базу, соответствующую установленным нормам;

3) организационные (ведение образовательного процесса в соответствии с программами дисциплин).

Итак, нами была разработана и на протяжении 2 лет реализована модель формирования экологической культуры в общеобразовательной школе. В результате проведенного исследования в соответствии с поставленной целью показаны воз-

можности формирования экологической культуры на уроках и внеурочных мероприятиях по географии в средней общеобразовательной школе.

В ходе проведенного исследования можно сделать вывод, что реализация модели по формированию экологической культуры школьников в процессе обучения географии в средней школе позволила повысить уровень экологической культуры школьников, что доказывают результаты тестирования на начальном и заключительном этапах эксперимента.

Библиографический список

1. Асафова Е.В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов под ред. В.И. Андреева. Казань: Центр инновац. технологий, 2003.
2. Маецкая З.И. Влияние форм и методов обучения биологии и географии на успехи учеников в области охраны и формирования среды // Инф. бюл. / Координац. центр стран – чл. СЭВ; 1 пробл. Институт формирующей среды. 1984. № 12. С. 48–59.
3. Смирнова Н.З., Галкина Е.А., Голикова Т.В., Горленко Н.М., Чмиль И.Б. Инновационные процессы в естественнонаучном образовании: монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 356 с.
4. Сурайкина Е.Г. Развитие научного отношения к проблеме формирования экологической культуры в системе школьного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 20–24.
5. Флеенко А.В. Реализация принципов эколого-географического образования в школе: дис. ... канд. геогр. наук: 25.00.36. Томск, 2010. 238 с.
6. Штофф В.А., Бранский В.П. Моделирование и философия: гносеологические аспекты моделирования в естественнонаучной сфере. Л.: Наука, 1966. 302 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

THE ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE ACTIVITIES OF EDUCATORS IN INSTITUTIONS FOR ORPHANS

В.А. Адольф, С.В. Филькина

V.A. Adolf, S.V. Filkina

Учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, педагогическое сопровождение, деятельность воспитателей, непрерывное профессиональное образование, интегративный и компетентностный подход.

В статье рассматривается организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателя в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, делается акцент на воспитателе как субъекте процесса модернизации институционального воспитания; рассматривается опыт детского дома по организации педагогического сопровождения деятельности воспитателя. Описаны структура организационно-педагогического сопровождения профессиональной деятельности воспитателя в детском доме и механизм ее реализации.

Institutions for orphans and children left without parental care, pedagogical support, activities of educators, continuing vocational education, integrative and competency-based approach.

The article deals with the organizational and pedagogical support of the activities of educators in institutions for orphans and children left without parental care. The authors make an emphasis on the educator as the subject of the process of modernization of institutional education and examine the experience of an orphan home in the organization of the pedagogical support of teachers' activities. Besides, the article describes the structure of the organizational and pedagogical support of the teacher's professional activity in an orphan home and the mechanism of its implementation.

Согласно письму Министерства образования и науки РФ от 01 сентября 2014 г. № ВК-1850/07 «О реструктуризации и реформировании организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствовании сети служб сопровождения замещающих семей», особое внимание уделяется кадровому обеспечению, реструктуризации и реформированию в субъектах Российской Федерации организаций для детей-сирот.

При этом на первый план выдвигаются задачи изменения содержания институционального воспитания детей-сирот. В частности, речь идет об индивидуализации процесса психолого-педагогического сопровождения воспитанников детских домов, подготовки кадров по разрешению данного круга вопросов.

В.И. Слободчиков относит реструктуризацию детских домов к категории проблемных вопросов и делает попытку сопоставить его с общим процессом модернизации российского образования: «...сегодня в нашей стране сложились <...> две системы ценностей общественного бытия человека. По сути, при их сопоставлении возникает первый проблемный вопрос: к какой из них относится сегодня идеология модернизации системы отечественного образования вообще и такое ее направление, как реструктуризация системы детских домов, в частности?» [Слободчиков, 2011, с. 92].

Реструктуризация предполагает изменения не только в структуре учреждений, но и на уровне профессиональной деятельности работников интернатных учреждений. В связи с чем, на наш

взгляд, одной из главных управленческих задач выступает организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателей детских домов.

Основанием является то, что главная роль в решении вопроса об индивидуализации процесса психолого-педагогического сопровождения принадлежит рядовому воспитателю. Однако на сегодняшний день мы сталкиваемся с тем, что отсутствуют профессиональные стандарты по должности «воспитатель детского дома» (имеются в виду профессиограмма «воспитатель детского дома / интернатного учреждения», профессиональный стандарт воспитателя детского дома / интернатного учреждения и т.п.), которые бы определяли специфику профессиональной деятельности воспитателя детского дома и соответствующие им направления профессиональной подготовки.

Вопросы подготовки педагогических кадров для интернатных учреждений рассматриваются в работах В.А. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой, О.А. Киряковой, А.М. Аксенова, А.М. Митиной, Г.В. Семьи и других.

По мнению В.А. Адольфа, Н.Ф. Яковлевой, современный выпускник педагогического учебного заведения не готов к успешной профессиональной деятельности с детьми отклоняющегося социального развития, так как ни высшие, ни средние профессиональные педагогические организации не готовят кадры по специальностям: «воспитатель детского дома», «воспитатель приюта», «воспитатель колонии для несовершеннолетних правонарушителей» и пр. [Адольф, Яковлева, 2014б, с. 72].

О.А. Кирякова также подчеркивает наличие проблемы, связанной с кадровым обеспечением интернатных учреждений: «...сохраняется устойчивая тенденция старения педагогических кадров, специалистов» [Кирякова, с. 37] и соответствующая ей личностная и профессиональная стагнация.

В.А. Адольф указывает, что «...на современном этапе модернизации образования одной из важнейших задач является обеспечение качества профессиональной подготовки педагога

в соответствии с внедряемыми профессиональными стандартами. При этом путь достижения результатов необходимо найти каждому образовательному учреждению, учитывая не только объективный контекст, но и субъективный контекст...» [Адольф, 2015, с. 5].

А.М. Аксенов утверждает, что назрела необходимость создания банка данных учреждений, имеющих государственную аккредитацию и лицензию на право деятельности по подготовке и повышению квалификации работников интернатных учреждений [Аксенов, 2013, с. 110].

Исходя из концепции А.М. Митиной о профессиональном развитии педагога, согласно которой три интегральные характеристики: педагогическая направленность, компетентность и эмоциональная гибкость – являются объектом профессионального развития, актуальной является проблема подготовки кадров для работы с детьми, оказавшимися в сложной жизненной ситуации [Аксенов, 2013, с. 109].

Педагогическая деятельность с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, оказывает специфическое влияние и на личность самого педагога. Г.В. Семья (2013) фиксирует: «...происходит “профессиональная деформация личности педагога”», т.е. наблюдается «изменение ее качеств (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием выполнения профессиональной роли».

Мы разделяем данное мнение, так как на практике КГКОУ «Сосновоборский детский дом» сталкивается с тем, что работники образования, сделавшие свой выбор в пользу профессии воспитателя детского дома, порой не имеют представлений о психофизических особенностях детей, воспитывающихся в условиях семейной депривации, специальных методах и формах работы, низкой внутренней готовности к совмещению различных позиций: значимого взрослого (порой «родителя»), педагога, младшего воспитателя.

Данный спектр позиций определен нами в ходе многократного анализа (с 2008 г. по настоя-

щее время) педагогической деятельности воспитателей по итогам учебного года при подготовке материалов аттестации, при анализе обращений за консультативной помощью к узким специалистам, а также в ходе проведения управленческих, проблемных и рефлексивных семинаров.

В.А. Зверев, изучая труд сибирских учителей, вводит понятие «педагогический быт», при этом отмечает, что: «...профессиональная деятельность педагогов – и ученых, и практиков обучения и воспитания – в своем содержании и формах организации неразрывно связана с социокультурным и бытовым полем повседневности» [Зверев, 2013, с. 37–38].

Условия интернатных учреждений диктуют круглосуточное пребывание детей, и воспитателю приходится ежедневно заниматься ни столько творчеством, сколько педагогическим бытом. В рамках содержания институционального образования от воспитателей детских домов требуется проявление собственной индивидуальности как в личностном, так и профессиональном плане.

Таким образом, можно выделить целый комплекс проблем, связанных с организацией педагогической деятельности воспитателей интернатных учреждений: отсутствуют критерии оценки качества профессиональной деятельности воспитателей детских домов; в профессиональных стандартах не учтена специфика деятельности данной группы работников образования (начиная от режима труда и заканчивая специфическими задачами). При этом воспитатель детского дома не может быть приравнен к аналогичной должности в детском саду или пенитенциарном (уголовно-исполнительном) учреждении. Поэтому под организационно-педагогическим сопровождением мы понимаем процесс взаимодействия субъектов (сопровожаемого и сопровождающего) по реализации комплекса методических, образовательных, информационных и юридических мер, направленных на повышение профессионального уровня воспитателей детских домов.

Воспитателю как субъекту процесса модернизации институционального воспитания детей-сирот на уровне государства отводится важней-

шая роль. Однако во внимание не принимается педагогическое творчество воспитателей, которое направлено на преобразование одной целесообразной деятельности в другую. Это, в свою очередь, «...сопровождается изменением ее предмета, перестройкой мотивов, образованием новых интегративных конструктов – компетенций» [Зеер, 2009, с. 258].

На наш взгляд, постановка задач организационно-педагогического сопровождения деятельности воспитателей детских домов должна исходить из определения специфического круга задач, решаемых этой категорией работников.

– Содействовать освоению воспитанниками социальных норм, правил поведения и форм социальной жизни в группах и сообществах.

– Формировать у воспитанников потребность к труду и социально-бытовую ориентацию.

– Формировать готовность и способность реализовывать свой личностный потенциал в динамичных социально-экономических условиях.

– Воспитывать моральные нормы и ценности по отношению к собственному здоровью и здоровью других людей.

– Реализовывать деятельность по подготовке воспитанников к проживанию в семье и созданию собственной полноценной семьи.

На протяжении ряда лет нами был проведен анализ относительно наличия у воспитателей потребности в педагогическом творчестве, способов его реализации (компетенции) и позиционирования себя в качестве творческой индивидуальности (деятельностно важные качества).

Результаты проведенного исследования неутешительны, ориентация на педагогическое творчество, соответствующие компетенции (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные) и профессионально-деятельностные важные качества (умственные, дидактические, перцептивные, организаторские, волевые, коммуникативные и другие) у воспитателей детских домов практически отсутствуют.

Итог реализации деятельности организационно-педагогического сопровождения – это воспитатель, способный осуществлять эффективное психолого-педагогическое сопровожде-

ние воспитанников за счет изменения образовательной практики и совмещения умений реализации педагогического быта (специфические виды деятельности воспитателя детского дома) и педагогического творчества:

– сформированный актуальный уровень социализированности воспитанника детского дома (преодоление (коррекция) вредных привычек и деформаций характера, формирование нравственных деятельно-волевых черт характера);

– повышение уровня адаптивных ресурсов (сформированная сеть позитивных социальных контактов, развитие собственных ресурсов, становление опыта положительных проб в реализации актуальных задач возраста) воспитанников при выходе из детского дома в самостоятельное проживание.

В рамках данной статьи мы публикуем описание модели организационно-педагогического сопровождения деятельности воспитателей детских домов.

Предметом взаимодействия воспитателя и сопровождающего является профессиональная деятельность воспитателя.

Целью деятельности организационно-педагогического сопровождения воспитателя является развитие субъектной позиции воспитателя, становление которой происходит через самоопределение (осознание оснований и постановки целей своего движения), самореализацию и самоосуществление. Организационно-педагогическое сопровождение профессионального развития воспитателя понимается нами как часть системы непрерывного профессионального образования.

Методологическая база организационно-педагогического сопровождения основывается на следующих принципах.

– *Принцип непрерывного профессионального образования*, рассматривается нами как система базовых идей, которые необходимо реализовать в процессе организационно-педагогического сопровождения воспитателя. К числу базовых идей мы относим:

а) поступательность в формировании и обогащении творческого потенциала воспитателя;

б) вертикальную и горизонтальную целостность пожизненного образовательного процесса;

в) интеграцию теоретической и практической деятельности;

г) учет особенностей структуры и содержания образовательных потребностей воспитателя на различных стадиях его профессионального цикла;

д) самообразование в периоды между стадиями организованной образовательной деятельности в учреждении;

ж) интеграцию формальной, неформальной и информальной составляющих пожизненного образовательного процесса.

– *Принцип интегративности* предполагает единство профессиональных и общественных требований – наличие определенной системы профессиональных качеств, которые обуславливают успешность педагогической деятельности.

– *Принцип компетентностного подхода* предполагает, что уровень образованности воспитателя определяется не столько объемом знаний, их энциклопедичностью, сколько способностью решать профессиональные проблемы задачи различной сложности на основе имеющихся знаний.

Механизм реализации организационно-педагогического сопровождения осуществляется как целостный и непрерывный комплекс мер, предусматривающий использование разных форм и методов взаимодействия с воспитателями.

Структура организационно-педагогического сопровождения и механизм реализации.

Организационно-педагогическое сопровождение деятельности воспитателей непосредственно реализуется в процессе трудовой деятельности и включает несколько структурных компонентов, или этапов.

1. *Этап стажировки* – осуществление опережающей подготовки к предстоящей профессиональной деятельности (период стажировки происходит до официального трудоустройства и длится от одной до двух недель непосредственно в учреждении).

Результатом этапа является определение характерных «реперных точек» должности «воспитатель детского дома», под которыми мы понимаем шкалу измерений профессиональных обязанностей и компетенций (результаты анкетирования «реперные точки должности»).

2. *Диагностический этап* предполагает выявление первоначальных представлений вновь трудоустроенного воспитателя и круга проблем в осуществлении педагогической деятельности с последующим закреплением наставников из числа воспитателей учреждений, имеющих стаж работы в учреждении более 5 лет.

Результатом этапа являются оформленные представления о выявленных профессиональных и личных ресурсах и дефицитах воспитателей (матрица профессиональных и личных ресурсов и дефицитов, включающая маршруты дальнейшего сопровождения «новичка» по компенсации выявленных дефицитов).

3. *Проектировочный этап* предполагает разработку (непосредственно вновь трудоустроенными воспитателями и закрепленными наставниками (сопроводителями)) индивидуальной образовательной программы (ИОП) и рекомендаций по повышению уровня профессионального развития воспитателя, актуальный уровень которого определяется в соответствии с результатами диагностики зафиксированных в матрице профессиональных и личных ресурсов.

Основная задача на данном этапе воспитателя как субъекта организационно-педагогического сопровождения – прогнозирование собственного профессионального роста через проектирование ИОП, в т.ч. при профессиональной поддержке.

4. *Деятельностный этап* предполагает реализацию двух направлений: *обучающе-консультативное и практическое*. Реализация первого направления происходит посредством оказания профессиональной поддержки наставником из числа педагогов, имеющих стаж работы в учреждении не менее 3 лет при освоении технологий самоопределения и самореализации (доступ воспитателей к новым знаниям и профессиональным идеям, участие в профес-

сиональных сетях за счет развития межведомственной информационной структуры на базе ресурсного центра учреждений для детей-сирот, создание специальных баз данных профессиональной информации (данные об особенностях психофизического развития детей в условиях семейной депривации; данные о методиках работы с детьми-сиротами, размещенные на сайте КГКОУ «Сосновоборский детский дом», раздел «Методическая копилка»).

Для молодых специалистов и вновь прибывших воспитателей непосредственно в учреждении реализуются мини-стажировки, наставничество, постоянно действующий семинар, содержащий инвариантную часть – тот минимум, освоение которого обязательно для каждого педагогического работника детского дома. Вариативная часть связана с образовательными потребностями и проблемами конкретной практики каждого воспитателя. Для этого разрабатываются и реализуются программы повышения уровня профессионально-личностных компетентностей воспитателей в рамках выявленного «проблемного поля», а именно программы, направленные на развитие коммуникативной, методологической, информационной компетентностей. Также по запросу воспитателя-«новичка» проводятся образовательные семинары и тренинги, направленные на повышение уровня знаний об особенностях детей-сирот и реализации приоритетных направлений деятельности учреждения (развитие семейных форм устройства, постинтернатное сопровождение выпускников).

Задачами *обучающе-консультативного направления* являются устранение профессиональных дефицитов, расширение области профессиональных знаний и умений, создание условия для освоения передового педагогического опыта. Консультантами и наставниками при решении данных задач также выступают специалисты учреждения (педагог-психолог, социальный педагог, заместитель директора по воспитательной работе) и воспитатели, имеющие высшую квалификационную категорию.

Деятельность в *практическом направлении* связана с отработкой и применением по-

лученных знаний. С этой целью продумываются места педагогической практики, самопредъявления педагогического опыта, места согласования общих представлений на различных уровнях (учреждение, округ, край и т.п.) – семинары разной направленности (конструирующие, проблемные, образовательные методические и др.), профессиональные окружные и краевые конкурсы, тематические педсоветы, педагогические совещания, тематические консультации, подготовка профессиональной документации воспитателя, в т.ч. планирование и анализ деятельности, программы института повышения квалификации и переподготовки профессиональных кадров). По результатам этапа происходит присвоение системы требований к деятельности в организациях для детей-сирот (стандартизация).

Опыт системной реализации организационно-педагогического сопровождения деятельности воспитателей показывает, что на данном этапе воспитателям необходимы методическая поддержка и профессиональная взаимопомощь. Продолжительность данного этапа составляет 10–12 месяцев и зависит от готовности к перестройке мотивов профессиональной деятельности, ее действий и операций.

5. *Аналитико-рефлексивный этап* предполагает подведение итогов, анализ и оценку результатов реализации ИОП, подготовку аналитической отчетности (анализ результатов деятельности за учебный год).

Так, на данном этапе осуществляются диагностика результативности и осмысление воспитателем полученных результатов. Следует отметить, что данный этап является заключительным при решении конкретной педагогической проблемы или стартовым (накладывается на первый, диагностический, этап сопровождения) при выявлении новой проблемы, постановке новых задач; промежуточным – в процессе непрерывного образования.

Подводя итог, отметим, что результатом реализации организационно-педагогического сопровождения деятельности воспитателей организаций для детей-сирот является уникальная

субъектная позиция воспитателя детского дома как работника сферы образования, с одной стороны, и значимого взрослого для воспитанника – с другой, которая проявляется в способности изменять образовательную практику так, чтобы совмещать педагогический быт и педагогическое творчество.

Педагогическое сопровождение деятельности воспитателей организаций для детей-сирот реализуется в течение 2-х лет на базе КГКОУ «Сосновоборский детский дом» и имеет особое значение в период реструктуризации интернатных учреждений и изменения содержания институционального воспитания детей-сирот (индивидуализация психолого-педагогического сопровождения). Отметим, что организационно-педагогическое сопровождение деятельности педагогов является опытом базового детского дома и не распространяется на деятельность других детских домов округа. Однако учитывая, что результаты реализации описанного нами опыта по организационно-педагогическому сопровождению профессиональной деятельности воспитателей детского дома соответствуют управленческим ожиданиям, в условиях реструктуризации и изменения содержания институционального воспитания детей-сирот считаем необходимым внедрение данного опыта как экспериментального в деятельность по профессиональному развитию педагогов центрального образовательного округа. Последнее позволит сделать выводы о качестве и результативности использования данного опыта при подготовке кадров для интернатных учреждений страны.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Воспитание характера школьников в организациях интернатного типа // Воспитание школьников. 2014а. № 10. С. 39–44.
2. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Моделирование профессиональной компетентности педагога образовательных организаций интернатного типа // Сибирский педагогический журнал. 2014б. № 4. С. 71–75.

3. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.
4. Аксёнов А.М. Организация системы подготовки педагогических кадров для интернатных учреждений // Экономика образования. 2013. № 4. С. 109–111.
5. Андреева О.Ю. Реструктуризация детских домов: проблемы и перспективы // Фундаментальные и прикладные исследования: проблемы и результаты. 2014. № 13. С. 97–102.
6. Железцова Г.А. Модель сопровождения профессионального образования педагогов // Профессиональное образование педагогов: процессы концептопостроения. Красноярск: КК ИПК и ПП РО, 2011. 128 с.
7. Зверев В.А. Не труд, а отречение. Педагогический быт 1960–1970-х годов в мемуарах сибирских учителей // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 1. С. 37–43.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. высш. учеб. завед. М.: Академия, 2009. 384 с.
9. Кирякова О.А. Отбор и расстановка персонала в учреждениях интернатного типа // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2014. № 15. С. 36–40.
10. Слободчиков В.И. Детский дом как пространство становления человеческого в человеке // Образовательная политика 2011. № 1 (51). С. 92–96.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

THE DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S POTENTIAL: THE PROBLEMS OF FORECASTING

И.И. Барахович

I.I. Barakhovich

Педагогическое прогнозирование, коммуникативный потенциал педагога, базовые идеи, прогнозный сценарий, дорожная карта развития.

В статье отмечается, что развитие коммуникативного потенциала будущего педагога в инновационном образовательном пространстве является результатом прогностических обоснований тенденций и непрерывного мониторинга изменений педагогических условий, в которых происходит процесс развития. Выделяются общие принципы научного прогнозирования развития коммуникативного потенциала будущего педагога в инновационном образовательном пространстве. Формулируются базовые идеи и задачи развития коммуникативного потенциала будущего педагога. Предлагается создание прогнозного сценария и дорожной карты развития коммуникативной компетентности педагога.

Pedagogical forecasting, communicative potential of the teacher, basic ideas, forecasting scenario, road map of development.

The article notes that the development of the communicative potential of the future teacher in the innovative educational environment is the result of prognostic studies of the trends and continuous monitoring of changes in teaching conditions in which the development takes place. Besides, the article describes the general principles of scientific forecasting of the development of the future teacher's communicative potential in the innovative educational environment. It formulates the basic ideas and objectives of the development of the communicative potential of the future teacher and offers to create a forecasting scenario and a road map of the development of the teacher's communicative competence.

В связи с идеями модернизации образования, государственной политикой Российской Федерации, обозначенной в государственной программе «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Стратегия..., 2011], Федеральным законом от 29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [Закон «Об образовании...», 2012] выделяется проблема развития человеческого потенциала. Понятие личностного потенциала раскрывает сущность изменяющейся личности, ее масштаб в условиях постоянных преобразований в обществе, сопровождающихся риском и неопределенностью. Личностный потенциал проявляется в поведенческих стереотипах, мировоззренческой позиции личности, сформированной на основе знаний, включенности в самостоятельную, ответственную деятельность. Развитие личностного потенциала связано с понимани-

ем процессов предвидения, прогнозирования, определения перспективы.

Развитие коммуникативного потенциала будущего педагога в инновационном образовательном пространстве является результатом прогностических обоснований тенденций и непрерывного прослеживания (мониторинга) изменений педагогических условий, в которых происходит процесс развития. В исследованиях Б.С. Гершунский, А.М. Гендин, Л.Е. Никитина, И.А. Липский и другие специалисты в области педагогического прогнозирования подчеркивают, что только на основании прогнозирования возможны и необходимы изменения в профессионально-квалификационных характеристиках и моделях будущих специалистов, в содержании образования, учебно-методическом обеспечении, организационных формах педагогической деятельности. Процесс и результаты прогнозирования раз-

вития коммуникативного потенциала будущего педагога носят познавательный, прагматический и преобразовательный характер, влияют на повышение уровня обоснованности управленческих решений, выявляют альтернативные варианты развития личности будущего педагога, обуславливают разработку инновационных процессов, систем, проектов в практике образования, развивают педагогическую науку.

Ученые выделяют общие принципы научно-прогнозирования, которые можно положить в основу такого педагогического явления (феномена), как развитие коммуникативного потенциала будущего педагога в инновационном образовательном пространстве:

- прогнозирование опирается на закономерности развития современных процессов в различных сферах общественной жизни, в том числе в образовании, формирующемся как инновационное; развития личности будущего педагога в инновационном образовательном пространстве;

- прогнозы должны быть реалистичны и достижимы в условиях инновационных преобразований в обществе в целом и в сфере образования в частности, однако необходимо учитывать, что выведенные теоретическим путем модели и конструкции не могут быть полностью перенесены в эмпирическое пространство [Кельней, 2008, с. 61–69];

- прогнозирование развития коммуникативного потенциала будущего педагога представляет собой системную, исследовательскую деятельность, обусловленную концептуальными положениями, обеспечивающими собственно развитие коммуникативного потенциала педагога.

В середине двадцатого века складывается научная дисциплина – педагогическая прогностика (И.В. Бестужев-Лада, С.Г. Гончарук, А.М. Гендин, Б.С. Гершунский, Э.Г. Костяшкин, В.О. Кутьев, Н.Д. Никандров, Л.П. Рычкова, М.И. Шилова и др.). Однако в дальнейшем эта дисциплина оказывается невостребованной в связи с тем, что в обществе теряется общий интерес к фундаментальным исследованиям в области педагогики, развития личности педагога и обучающегося. Наблюдается обращенность ученых к теоретическим обоснованиям вводимых в практику образования инновацион-

ных технологических процессов и формирующееся в обществе представление об образовании как образовательной услуге, что предполагает жесткие рамки прагматики вопреки развитию гуманистической парадигмы в теории и практике становления личности педагога. В исследованиях мы находим обозначение некоторых причин, затрудняющих развитие личности педагога и прогнозирование названного процесса в современной ситуации долгосрочной модернизации в образовании:

- общество находится в ситуации постоянно меняющихся представлений о современном педагоге, требованиях к его личностному и профессиональному, в том числе коммуникативному, потенциалу;

- государство реагирует на постоянно меняющиеся запросы общества к стандартам образования педагога (за последнее десятилетие было принято три и готовится четвертый вариант ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование);

- личностные и профессиональные потребности и устремления будущего педагога преломляются в соответствии с изменяющейся социальной ситуацией в целом и в сфере образования в частности.

Характерным для современной организационной структуры образования является включенность работодателей, заказчиков образовательных услуг в управление образовательными организациями и оценку качества подготовки выпускников. Новой является задача обеспечения выпускников не только профессиональными, но и базовыми социальными и культурными компетенциями и установками, включая компетенции организации коллективной работы, межкультурной коммуникации, в том числе путем радикального обновления системы практик включения студентов в позитивную социальную деятельность [Программа развития..., 2001].

Прогнозирование развития личности, вслед за А.М. Гендиным, мы будем понимать как «предвидение изменений в духовном облике и социальном поведении человека, в котором концентрированно отражаются и воплощаются содержание общественных отношений, воздействие условий и факторов социальной среды» [Гендин и др., 1985, с. 6]; как систему научно-педагогических представле-

ний о направлениях развития, обеспечивающих изменения в нравственном, духовном, интеллектуальном содержании личности педагога, его коммуникативном поведении, в которых концентрируется сущность общественных отношений, воздействие условий и факторов социальной среды.

В этих условиях особенно значимыми становятся определение вектора развития личностного потенциала будущего педагога: его предметная квалификация, умение работать во взаимодействии со всеми субъектами образовательного процесса и его инновационные способности. Наблюдения показывают, что современный педагог, продвигаясь в профессиональном развитии, характеризуется преобладанием на том или ином уровне развития профессиональных, в т.ч. коммуникативных, компетенций. Предметная компетенция является базовой. После окончания вуза у всех выпускников преобладают предметные знания – в этом их сила, имеются определенные умения взаимодействовать в профессиональной среде, и менее всего они компетентны в организации инновационной профессиональной деятельности, однако проявляют готовность включиться в инновационный процесс. Отсутствует опыт работы в сотрудничестве, партнерстве, профессиональных командах. Надо констатировать, что выпускники вузов, в т.ч. педагогических, имеют представление об инновациях и их роли в целостном образовательном процессе и результате таких инновационных педагогических действий, как внедрение в образовательный процесс отдельных технологических находок. На первом этапе деятельности педагог выступает профессионалом, способным организовывать продвижение личности ребенка в предметных областях знаний, прививать интерес к получению новых знаний о мире, жизни, природных и общественных явлениях и т.д. По мере овладения профессиональными компетенциями и их совершенствования педагог осознает образовательный процесс как социальный и коммуникативный. Набор и уровень компетентностей становится более полным, разнообразным и развивается в направлении приобретения и становления способностей к сотрудничеству, партнерству, а далее – организации сотрудничества, партнерства для реализа-

ции целей инновационного образования. И самый высокий уровень обладания педагогом профессиональных, в т.ч. коммуникативных, компетенций характеризуется следующим: педагог-мастер организует образовательное пространство ученика, обеспечивает взаимодействие и взаимопонимание всех субъектов, участников образовательного процесса, создает партнерские отношения для получения конкретного образовательного результата. Необходимо отметить, что предметная компетентность также занимает значительное место в целостном образе педагога-мастера и органично дополняется такой компетентностью, как инновационная, способностью мыслить и действовать, выстраивая образовательные и коммуникативные стратегии. В.С. Собкин, А.И. Иванова, К.Н. Скобельцина приоритетными называют умения заинтересовывать ребенка в процессе обучения; уважение к личности ребенка; опыт взаимодействия с детьми в школе. Родители ценят обладание педагогом грамотной речью; индивидуальный подход к ребенку; гражданскую позицию педагога, его мировоззренческие ориентиры. Среди личностных качеств называют доброту, отзывчивость, честность, порядочность, интеллигентность, толерантность, патриотизм педагога. Большинство родителей выражают желание видеть в педагоге союзника, готового к сотрудничеству [Собкин и др., 2012, с. 20–27].

Высокий уровень развития коммуникативного потенциала – одно из основных требований, выдвигаемых работодателями к высококвалифицированному специалисту в любой профессиональной сфере. Данные социологов относительно требований, предъявляемых к современному выпускнику профессионального учебного заведения, показывают, что один из основных дефицитов «рекрута» лежит в области коммуникации (низкие коммуникативные навыки, в том числе общение с работодателем и клиентурой, с отсутствием способности искать и находить информацию, низкой способностью к самопрезентации и презентации продукта). Выпускники вузов не готовы работать в реальном информационном пространстве, предполагающем инициативу и изобретательность в поиске источников, умение структурировать ин-

формацию, устанавливать рабочие контакты с людьми, анализировать промежуточные и итоговые результаты своей деятельности в соответствии с ее целями и интенциями, общественным, государственным и частным заказами. В этом же ряду лежат такие дефициты, как отсутствие умения и готовности работать в команде, низкие управленческие навыки, в том числе навыки самоорганизации, отсутствие понимания деятельности организации, каналов и форм внутриорганизационного взаимодействия [Рогова, 2004].

Личностные требования студентов и выпускников касаются важных дефицитов собственного коммуникативного образования. Исследование в Томском государственном университете показало, что среди выделяемых студентами профессионально значимых для современного менеджера умений, навыков, личностных качеств первое место (38 %) занимает блок коммуникативных компетенций. Они называют: «тактичность, дипломатичность», «умение четко и ясно выражать свои мысли; умение прислушиваться к мнению других», «умение работать в команде; решение конфликтных ситуаций: ведение переговоров», умения лидера, умение подчиняться [Классический..., 2008]. В настоящее время специалист с высшим образованием испытывает затруднения в написании статьи, доклада, проведении лекции, семинара, участии в профессиональных дискуссиях, произнесении текстов профессионально значимого содержания; в профессиональном ведении диалога и т.д. Педагог часто неэффективен в профессиональных взаимодействиях в достижении взаимопонимания с коллегами, родителями учеников, самими учениками, не умеет слушать, доказывать ту или иную позицию, убеждать, признавать правоту другого и т.д. Проблемами для педагога являются работа в команде, организация совместной деятельности, аналитика собственного участия и участия партнеров в коллективных проектах, прогнозирование результата, создание благоприятного психологического климата в команде, внедрение инноваций в учебно-воспитательный процесс, порождение нового. Не всегда педагог обладает перцепцией и эмпатией, что не позволяет ему понимать переживания партнеров по коммуникации и адекватно

воспринимать их эмоциональное состояние. Как следствие этого – возникновение ситуаций неприятия и интолерантности в образовательной среде. Будущий педагог испытывает затруднения в определении векторов развития карьеры, тем самым размываются ценностные ориентиры при выборе профессии педагога и личностные цели-ценности, затрудняется процесс прогнозирования развития личностного потенциала.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению Педагогическое образование, являясь первым ориентиром будущего педагога (бакалавра и магистра), определяет виды профессиональной деятельности; формирует профессиональные задачи, которые должны решать бакалавр и магистр в конкретных областях своей деятельности [Федеральный..., 2015]. Однако в содержании образовательных программ профессиональной подготовки и развития личности педагога слабо просматривается коммуникативная составляющая. Объем часов, выделенный на дисциплины, непосредственно формирующие профессиональные, в том числе коммуникативные компетенции будущего педагога, не позволяет использовать активные формы организации и методы обучения, требующие значительных затрат учебного времени. Ограничены возможности внеаудиторной деятельности студентов, введения эффективных коммуникативных практик для отработки коммуникативных умений и формирования ценностного отношения к профессиональным коммуникациям.

Базовыми идеями развития коммуникативного потенциала будущего педагога являются:

- идея стратегически-тактического подхода к созданию индивидуальной модели развития коммуникативного потенциала будущего педагога на основании обобщенного (идеального) портрета коммуникативного педагога;
- идея конвенциональности процессов взаимодействия в инновационном образовательном пространстве вуза, заданном государственно-нормативным, социально-регулятивным, личностно-целевым направлениями векторов;
- идея прагматизма действий, коммуникативных практик, обеспечивающих реализацию цели

развития коммуникативного потенциала будущего педагога и достижение прогнозируемого результата;

– идея конструирования иерархических, равнозначимых, интерактивных коммуникативных связей между взаимодействующими субъектами в инновационном образовательном пространстве, обеспечивающих взаимопонимание, эффективное взаимодействие, обязательность и точность реализации цели и решения задач, ответственность за принятие решений, самостоятельность в выборе альтернатив, рациональность и прагматичность поступков, осознание эффективных коммуникаций как профессиональной ценности и т.д.

Таким образом, подготовка педагога – профессионального коммуникатора, продекларированная в государственных документах, отражающих политику в области образования (в т.ч. ФГОС ВО по направлению Педагогическое образование, будет эффективной, если:

– понимание процесса развития коммуникативного потенциала будущего педагога найдет в полной мере отражение в государственных документах;

– понимание и принятие значимости идеи развития коммуникативного потенциала будущего педагога в инновационном образовательном пространстве станет основой для разработки и внедрения организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность коммуникативных знаний, результативность коммуникативной деятельности и принятие профессиональной коммуникации как профессиональной ценности;

– коммуникативное инновационное образовательное пространство будет отвечать требованиям общества, государства и личностным запросам будущего педагога, обеспечит ему развитие и конкурентоспособность в педагогическом сообществе;

– педагог будет идентифицировать себя профессиональным коммуникатором и принимать на себя социальную роль, связанную с обучением и воспитанием.

Решение названных задач возможно, если будет разработан прогнозный сценарий развития коммуникативного потенциала будущего педагога

в инновационном образовательном пространстве, который может быть представлен концептуальной программой-ориентиром, рассчитанной на период получения степени бакалавра и магистра по направлению Педагогическое образование, и дорожной картой педагога, обладающего коммуникативным потенциалом.

Библиографический список

1. Гендин А.М., Вошикова М.И., Палиева З.И. Вопросы прогнозирования и планирования развития личности. Красноярск: КГПУ, 1985. 164 с.
2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. URL http://умнаяшкола.рф/wiki/edu/education_law/statya3.osnovnieprincipigosudarstvennoipolitikiipravovogoregulirovaniyaotnosheniivsfereobrazovaniya/
3. Кельней М.С. О методологии социального прогнозирования // Философия образования. 2008. № 2.
4. Классический университет – инновационные школы: стратегические перспективы взаимодействия / под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Томский государственный университет, 2008. 262 с.
5. Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы. Приказ № 1818 от 24.04.2001.
6. Рогова А.В. Воспитание человека культуры в контексте философско-педагогической мысли русского зарубежья первой половины XX в.: монография. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 2004. 146 с.
7. Собкин В.С., Иванова А.И., Скобельцина К.Н. Отношение родителей дошкольников к школьному образованию // Педагогика. 2012. № 4.
8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата). 2015.

ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ ДЛЯ КОНТРОЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

THE POTENTIAL OF E-LEARNING COURSES IN MONITORING STUDENTS' LEARNING ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

В.В. Воног, А.Б. Алексеева,
Т.В. Жавнер, Е.А. Пономарева

V.V. Vonog, A.B. Alekseeva,
T.V. Zhavner, E.A. Ponomareva

Электронный обучающий курс (ЭОК), контроль учебной деятельности в иностранном языке, задание, тест, форум, чат, компетенции.

Статья посвящена проблеме контроля учебной деятельности студентов при обучении иностранному языку с помощью электронных обучающих курсов (ЭОК), созданных в Сибирском федеральном университете на базе системы LMS Moodle. В центре внимания работы находятся данные, полученные в результате апробации одного из таких курсов в инженерно-строительном институте СФУ, позволяющие авторам сделать вывод, что инструменты ЭОК дают возможность проверить сформированность иноязычной и коммуникативной компетенций: инструмент «задание» – навыков говорения, произношения, аудирования; инструмент «тест» – навыков владения грамматикой и лексикой; инструменты «форум» и «чат» – навыков письма и чтения. Объективность результатов данного вида работы дает возможность использовать ЭОК как действенное средство контроля учебной деятельности.

E-learning course, monitoring students, learning activity in a foreign language, task, test, forum, chat, skills, competencies.

The article is devoted to monitoring students' learning activity in the process of teaching a foreign language by means of e-learning courses (ELC) developed in Siberian Federal University (SFU) on the basis of the LMS Moodle. The focus of the article is the data obtained as a result of testing one of these courses in the Engineering and Construction Institute of SFU, allowing the authors to conclude that the ELC tools make it possible to check the formedness of foreign language and communicative competencies in the following way: Assignment Tool checks speaking, pronunciation and listening skills; Test Tool deals with grammar and vocabulary skills; Forum and Chat Tools work with reading and writing skills. The objectivity of the results of this type of work allows using ELC as an effective means of monitoring students' learning activity.

Информационные технологии прочно вошли во все сферы нашей жизни. Современное поколение молодых людей в большинстве своем уже не мыслит жизнь без различных электронных устройств и гаджетов. Эта ситуация предъявляет определенные требования и к системе современного образования. Инновационные подходы к организации и проведению учебных занятий по иностранному языку основаны на использовании информационных и коммуникационных технологий, предполагающих перестройку содержания и организационно-методических форм обучения, разработку совре-

менных средств информационно-технологической поддержки и развития учебного процесса [Прохорова, Воног, 2016, с. 375]. Особое значение в свете новых задач приобретает необходимость реализовать данное требование применительно к осуществлению контроля, так как он является одним из важнейших этапов в процессе обучения, выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции.

Интеграция инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс способствует повышению его результативности, оказывая положительное влияние на динамику формиро-

вания коммуникативной компетенции. Использование новейших информационных технологий на уроках иностранного языка повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся, позволяет применить лично ориентированную интерактивную образовательную технологию, способствует преодолению психологического барьера в использовании иностранного языка как средства общения, дает возможность избежать субъективной оценки и повышает эффективность обучения и качество образования [Латыпова, 2012, с. 132].

Различные аспекты развития и использования современных электронных и дистанционных технологий и медиатехнологий в образовании отражены в исследованиях многих педагогов, среди которых А.А. Андреева, И.В. Жилавская, Л.С. Зазнобина, Н.В. Змановская, Л.А. Иванова, Н.Б. Кириллова, В.Д. Киселев, М.В. Кларин, Н.И. Пак, С.Н. Пензин, Е.А. Полат, Т.А. Стефановская, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, И.А. Чельшева, А.В. Шариков и др. Контроль как важной составляющей образовательного процесса, посвящены работы общедидактического (Ю.К. Бабанский, Д.Н. Гургенидзе, Е.И. Перовский, В.М. Полонский, В.А. Сластенин и др.) и методического характера (Н.Г. Дайри, С.С. Колодезная-Сливицкая, О.С. Котлярова, В.П. Харитонов и др.). Следует отметить, что особое место занимают исследования проблемы контроля в системе высшего образования (С.И. Архангельский, В.В. Вержбицкий, А.П. Гудыма, Т.Е. Климова, Б.К. Коломиец, И.П. Петренко, Л.Н. Русакова, М.Б. Челышкова и др.) [Яроцкая, 2011, с. 38].

Контроль в учебной деятельности предполагает определенную систему проверки эффективности ее функционирования [Сластенин, 2002, с. 336]; он должен соответствовать следующим принципам: 1) иметь индивидуальный характер (осуществление контроля за работой каждого ученика); 2) быть систематичным, регулярным; 3) иметь разнообразные формы; 4) быть всесторонним; 5) быть объективным; 6) иметь дифференцированный подход; 7) предполагать единство требований [Сластенин, 2002, с. 337–338].

Проведенные нами исследования показали, что данные принципы могут успешно реализовываться при помощи использования электронных обучающих курсов (ЭОК). Под ЭОК понимается ресурс, содержащий комплекс учебно-методических материалов, осуществленных в информационной обучающей системе [Воног, Прохорова, 2015, с. 28]. В Сибирском федеральном университете электронные курсы создаются на базе системы LMS Moodle.

Одним из главных достоинств электронных обучающих курсов является то, что при обучении иностранному языку с их помощью можно проверять в первую очередь навыки письменного общения, умение работать с текстами, владение грамматикой и лексическим материалом по теме в процессе текущего и тематического контроля. Удобство работы с электронным обучающим курсом заключается в том, что контроль можно осуществлять в любое удобное время из дома или любого места с доступом в Интернет.

К основным инструментам, используемым в системе LMS Moodle для осуществления контроля знаний студентов по иностранному языку, можно отнести *задание, тест, форум, чат*.

Рассмотрим навыки и умения, проверка которых осуществляется при использовании данных инструментов в рамках ЭОК.

1. *Умение воспринимать информацию на слух (аудирование)*. Для контроля данного умения можно эффективно использовать инструмент *задание*. В рамках электронного курса можно в качестве заданий добавлять различные видео- и аудиоматериалы, по которым студенты могут выполнять различные виды работ. Например, прослушать аудио / посмотреть видео по специальности и ответить на поставленные вопросы, написать скрипт записи, подготовить реферирование и пр. Ответ обычно прикрепляется в виде файла или текста в самом электронном курсе. При проверке преподаватель может оставить свои комментарии, то есть осуществить обратную связь.

В качестве примера приведем задание для студентов строительных специальностей к ви-

деоматериалу на тему «*A Day in a Life of a Land Surveyor*».

Task: Watch the video and answer the following questions:

1. *What does the project begin with?*
2. *What equipment do land surveyors use?*
3. *How do surveyors collect the survey data?*
4. *What do you need to become a good land surveyor?*
5. *What should land surveyors do before the client can begin construction on the site?*

Вопросы обычно относятся непосредственно к информации, приведенной в видео, ответы не должны быть типа «да / нет», должно проверяться понимание студентами просмотренного видеоматериала.

2. *Навыки говорения и произношения.* Через ЭОК можно осуществлять и контроль навыков произношения, в этом случае также можно пользоваться инструментом *задание*. Задачи такого типа зачастую имеют творческий характер.

Например, дается задание составить и записать (создать видеофайл) диалогическое или монологическое высказывание по конкретной теме. Чаще всего вместе с заданием для помощи студентам предоставляются также план либо основные положения, которые необходимо осветить в диалоге / монологе, а также критерии оценивания. Далее записанный видеофайл студенты прикрепляют в электронном курсе. При проверке преподаватель также может оставлять свои комментарии по выполненному заданию.

В качестве примера можно предложить следующее задание для студентов автотранспортной специальности.

Make the dialogue with the partner and present it with the video:

Partner A: You want to buy a new car for yourself. Tell the salesperson about your requirements (fuel consumption, performance, size, brand, type of the car, explain why).

Partner B: You are the salesperson in the showroom. Help the customer. Take into account all the customer's requirements.

3. *Владение грамматикой и лексикой.* Проще всего осуществлять контроль владения сту-

дентами грамматическим и лексическим материалом при помощи *тестов*. В рамках LMS Moodle предложены различные варианты тестовых заданий, подходящих для дисциплины «Иностранный язык»: 1) верно-неверно; 2) вложенный ответ; 3) краткий ответ; 4) множественный выбор; 5) вопрос на соответствие; 6) эссе. Студенты решают тестовые задания, после чего система автоматически выдает полученный результат.

Приведем несколько примеров. Чаще всего для проверки владения грамматикой используются вопросы множественного выбора, в которых из нескольких предложенных вариантов ответа нужно выбрать правильный.

Make the reported speech from the direct:

Mary asked the client: «Can we do the surveying?»

Выберите один ответ:

a. *Mary asked the client could they do the surveying.*

b. *Mary asked the client if they could did the surveying.*

c. *Mary asked the client if they could do the surveying.*

В заданиях на знание лексического материала часто используются вопросы на соответствие, где слово нужно сопоставить с его значением либо объяснением. В системе LMS Moodle напротив каждого слова имеется окошко со списком вариантов значений, из которого нужно выбрать правильный перевод или толкование.

По сравнению с обычными бумажными тестами такое электронное тестирование в рамках ЭОК обладает следующими преимуществами: 1) существует возможность работать дистанционно и, как следствие, экономить время; 2) машинная проверка обеспечивает объективность оценивания и экономит время преподавателя.

4. *Навыки письма и чтения.* В качестве проверки навыков письма и чтения в рамках ЭОК успешно используется инструмент *задание*. Оно подходит для постановки перед студентами задачи по составлению различных текстов: делового письма, тематических текстов, мини-

обзоров по теме исследования, текстов проектных работ, эссе, резюме и пр. Учащийся вуза выполняет работу и прикрепляет полученный результат в виде файла в систему.

Приведем пример задания на письмо: дана международная форма резюме; студенты должны ее заполнить.

Dear students!

Study the example of European standard CV form.

Write your own CV according to this form to present yourself to an employer. Attach your CV here as a file.

С помощью данного инструмента можно также проверить навыки чтения: подбирается текст по интересующей студентов тематике, с последующим выполнением задания к нему, например, необходимо ответить на вопросы, составить глоссарий, подготовить реферирование и пр.

5. *Навыки письменного и интернет-общения.* Такие инструменты, как *форумы и чаты*, позволяют отслеживать и контролировать процесс общения студентов на определенную тему. Используя их, можно общаться с учащимися вуза; осуществляя обратную связь, студенты могут задавать свои вопросы, практикуя навыки письменного общения на иностранном языке, а преподаватель – объяснять и исправлять некоторые ошибки. Также с их помощью студенты могут выполнять различные задания по составлению какого-либо готового общего продукта в онлайн-режиме, например, составить общий глоссарий по теме.

Таким образом, использование электронного обучающего курса для осуществления контроля учебной деятельности учащихся вуза обладает рядом несомненных преимуществ. Во-первых, использование ЭОК дает возможность осуществлять контроль внеаудиторной самостоятельной работы дистанционно, в любое удобное для преподавателя время, в то время как студенты, обучающиеся заочно или дистанционно, могут выполнять задания онлайн и получать необходимую помощь и содействие. Во-вторых, с помощью различных инструмен-

тов электронного обучающего курса можно отслеживать процесс формирования разнообразных умений, навыков и компетенций студента. В-третьих, такой вид работы является необычным и творческим, что может повысить мотивацию к обучению.

Безусловно, имеются и недостатки. К основным из них можно отнести отсутствие живого контакта с преподавателем, а также невозможность в полной мере осуществить контроль навыков говорения и устного общения.

Тем не менее использование ЭОК в процессе обучения является эффективным средством контроля знаний, способным предоставить преподавателям новые возможности, помогающие повышению результативности обучения, оптимизации учебного процесса, а также увеличению мотивации студентов.

Библиографический список

1. Воног В.В., Прохорова О.А. Использование LMS Moodle при обучении иностранному языку в аспирантуре в рамках смешанного и дистанционного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2 (62), т. 3. С. 27–30.
2. Латыпова Э.Р. Инновационные технологии как средство развития познавательного интереса при самостоятельной работе по иностранному языку // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4 (22). С. 129–135.
3. Прохорова О.А., Воног В.В. Интеграция электронных технологий в современный процесс преподавания иностранного языка в аспирантуре (смешанная модель обучения) // Современные технологии обучения иностранным языкам: международная научно-практическая конференция (Ульяновск, 20 января 2016 г.): сб. науч. тр. Ульяновск: УлГТУ, 2016. С. 375–379.
4. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. М.: Академия, 2002. 576 с.
5. Яроцкая Л.В. Контроль в продуктивной парадигме лингводидактики: монография. URL: <http://lap-publishing.com>

ВЛИЯНИЕ НЕУСТОЙЧИВЫХ КОГНИТИВНЫХ СОСТОЯНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРОДУКТИВНОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕШЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

THE INFLUENCE OF UNSTABLE COGNITIVE STATES OF STUDENTS SOLVING MATHEMATICAL PROBLEMS ON THE EFFECTIVENESS OF THEIR LEARNING ACTIVITY

П.П. Дьячук, С.А. Виденин,
П.П. Дьячук-мл., С.А. Карабалыков

P.P. Dyachuk, S.A. Videnin,
P.P. Dyachuk-jr., S.A. Karabalykov

Учебная деятельность, когнитивные состояния, временной ряд событий, информация, подкрепление, динамика, продуктивность.

Показано, что неустойчивые когнитивные состояния обучающихся решению математических задач приводят к изменению динамики развития учебной деятельности. Для экспериментальной выборки испытуемых (240 обучающихся) установлено, что 75 % обучающихся характеризуются отрицательной динамикой учебной деятельности – возрастанием времени и трудозатрат на выполнение задачи, а 25 % обучающихся характеризуются положительной динамикой – уменьшением времени и трудозатрат.

Learning activity, cognitive states, time series of events, information, reinforcement, dynamics, productivity.

The article shows that unstable cognitive states of students learning to solve mathematical problems lead to changes in the dynamics of learning activity. For the experimental sample of subjects (240 students) the authors found that 75 % of students are characterized by negative dynamics of learning activity that is an increase in time and labor effort to solve a problem, while 25 % of students are characterized by positive dynamics, namely by the reduction of time and labor effort.

В работе исследуются архитектуры и принципы адаптивного поведения [Бурцев и др., 2002, с. 55] человека, обучающегося решению задач, который является самоуправляемой системой. Эволюция деятельности человека при научении решению задач представляет собой чередование устойчивых этапов и неустойчивых этапов развития. В неустойчивом когнитивном состоянии деятельности человека возникает ветвление пути развития. Первый – путь регресса, приводящий к дезорганизации целенаправленной деятельности, сопровождается резким увеличением числа ошибок, времени достижения цели. Второй – путь самоорганизации – приводит обучающегося к прогрессу, выявлению пространственных и временных инвариантов системы действий, осознанию за-

кономерностей и, как следствие этого, к сжатию информации. Происходит смена механизмов саморегулирования деятельности обучающегося, генерируется информация об изменении способа действий.

Исследование синергетических аспектов деятельности обучающегося проводилось в [Шкерина и др., 2014, с. 96]. Настоящая работа является продолжением изучения неустойчивых когнитивных состояний в ситуации, позволяющей непосредственно наблюдать динамику изменения структуры деятельности [Дьячук и др., 2013, с. 212].

Постановка задачи. Описание алгоритма. Электронная проблемная среда обеспечивает условия реализации адаптивного поведения посредством обучения с подкреплением (Reinforcement Learning) [Meyer, Wilson, 1990, с. 125].

Целенаправленную деятельность обучающегося формирует информация о расстоянии до цели. Расстояние до цели равно минимальному числу действий, которые должен совершить обучающийся, чтобы перейти из текущего в целевое состояние задачи.

Для получения неустойчивых когнитивных состояний используется динамический компьютерный тест-тренажер «Системное мышление». Он позволяет исследовать влияние неустойчивых когнитивных состояний мозга на целенаправленную деятельность при решении задач, не требующих от человека специальных предметных знаний (вне культурный компьютерный тест-тренажер).

Методологически работа основана: 1) на утверждении А.В. Леонтьева о том, «...что внешняя и внутренняя деятельность имеют одинаковое общее строение» [Леонтьев, 1975]; 2) на положениях динамической теории информации Д.С. Чернавского о генерировании информации [Чернавский, 2013]. Задание состоит в том, что обучающийся должен расставить на поле из 3*3 клеточек в неизвестном ему порядке геометрические фигуры из предложенного множества (рис. 1).

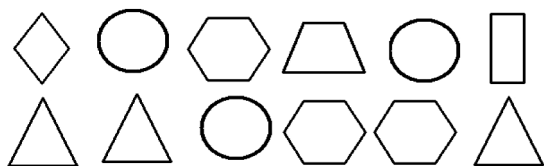


Рис. 1. Геометрические фигуры, определяющие множество альтернативных действий

Вся деятельность обучающегося по расстановке геометрических фигур проходит аналогично игре «горячо – холодно» по поиску предмета человеком с завязанными глазами. Датчик «расстояние до цели» (рис. 2.), показывая приближение к цели, сообщает, что действие правильное – «горячо». Если же действие неправильное, то следует сообщение «холодно». Первоначально подкрепляется каждое действие человека. По достижении цели обучающийся может изучить и запомнить структуру

расположения фигур, но установки сделать это он не получает. После ввода ответа все возвращается в исходное состояние и человеку предлагается повторить деятельность по установке геометрических фигур.

расстояние до цели



Рис. 2. Датчик «расстояние до цели»

При адаптивном поведении обучающегося относительная доля правильных действий p_i стремится к 1 и, соответственно, вероятность подключения датчика «расстояние до цели» стремится к нулю. Деятельность обучающегося при этом становится автономной.

Результатом адаптивного поведения является то, что обучающийся становится способным действовать в условиях возрастания сложности проблемной среды. Действия человека определяются не только сиюминутным результатом, но и последующими действиями и случайными подкреплениями со стороны проблемной среды. Эти два свойства (метод «проб и ошибок» и подкрепление) являются основными характеристиками взаимодействия проблемной среды с обучающимся при решении задач.

Для достижения цели обучающийся сам определяет тактику и стратегию своей деятельности. Чтобы оптимизировать процесс научения он опирается не только на свои знания (тезаурус), но и исследует пространство состояний [Дьячук и др., 2009, с.128] задач данного типа с тем, чтобы найти (генерировать информацию) правильный алгоритм решения задач. Для получения достоверной информации об алгоритме обучающийся должен повторно решать задачу расстановки фигур до тех пор, пока его деятельность не станет безошибочной.

Эксперимент и его анализ. Неустойчивые когнитивные состояния обучающегося возникают при резком возрастании неопределенности поиска решения задачи. Это происходит тогда, когда обучающийся, находясь в проблемной среде первого уровня сложности, решает задачу расстановки фигур практически без ошибок и, соот-

ответственно, уровень сложности проблемной среды резко увеличивается. Повторное выполнение того же самого задания в условиях дефицита внешнего информационного подкрепления действий обучающегося и ограниченных возможностей его оперативной памяти приводит к бифуркации (неустойчивости) деятельности. Это выражается в ветвлении путей развития деятельности. Так, если происходит дезорганизация деятельности (регресс), то это выражается в резком увеличении количества ошибок и времени выполнения задания. Если в деятельности обучающегося прогресс, то время выполнения задания и количество ошибок уменьшаются. При этом деятельность приобретает системный характер, происходит сжатие информации и, следовательно, появляются новые возможности для запоминания структуры размещения геометрических фигур и оптимизации деятельности. На рис. 3 приведена покадровая развертка выполнения действий испытуемого I, в деятельности которого наблюдается регресс, а на рис. 3 в деятельности испытуемого II наблюдается прогресс. Значки \blacksquare , \blackstar обозначают правильные и неправильные действия соответственно.

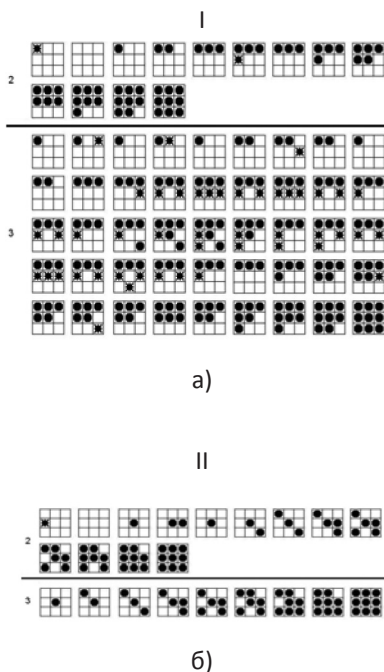


Рис. 3. Регресс – а и прогресс – б в деятельности I и II испытуемых.

Покадровая развертка деятельности I и II испытуемого при 2-м и 3-м выполнении задания

На рис. 4 а приведены графики зависимости уровней сложности проблемной среды от номера выполнения заданий. Как видно из рис. 4 а, уровни сложности I и II испытуемых при выполнении 1, 2 и 3-го заданий совпадают. Видно, что после выполнения 2-го задания оба испытуемые переходят с 1-го на 8-й уровень сложности. При этом возникают принципиальные отличия деятельности I и II по выполнению задания о размещении геометрических фигур.

У II испытуемого вследствие генерации информации о структуре расположения геометрических фигур происходит самоорганизация деятельности. Это позволяет ему сжать информацию и запомнить структуру трех подсистем геометрических фигур, а не пытаться запоминать расположение 9 отдельных элементов системы геометрических фигур.

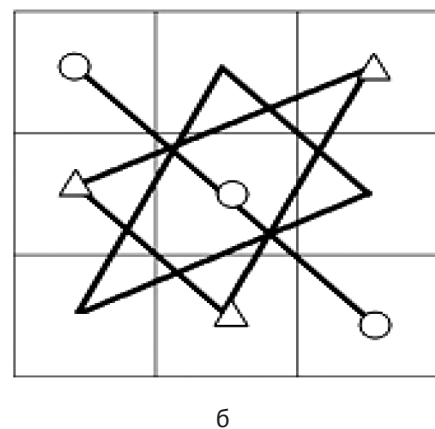
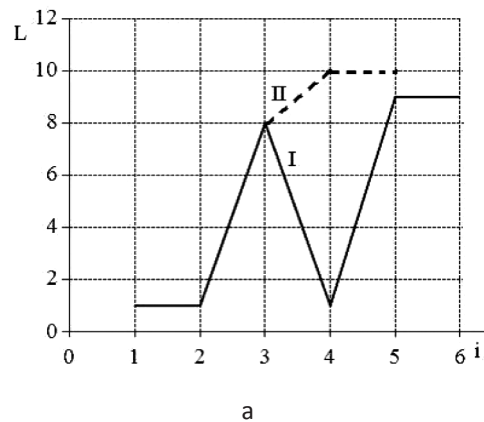
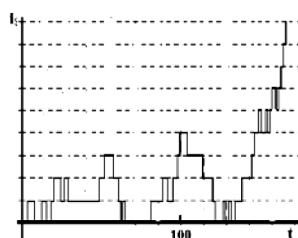


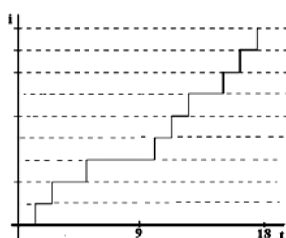
Рис. 4 а – кривые развития деятельности I и II испытуемых (вертикальная ось L – уровень сложности проблемной среды, горизонтальная ось i – номер задания); б – структура подсистем геометрических фигур одинаковой формы

Из рис. 4 а видно, что после выполнения 2-го задания оба испытуемых переходят с 1-го на 8-й уровень сложности и 3-й раз выполняют задание. При этом возникают принципиальные отличия деятельности I и II испытуемого по выполнению задания о размещении геометрических фигур, как это видно из сравнения рис. 3 а и 3 б.

При выполнении 3-го задания возросшая неопределенность проблемной среды инициирует бифуркацию или неустойчивые когнитивные состояния обучающегося. У II испытуемого вследствие генерации информации о структуре расположения геометрических фигур происходит самоорганизация деятельности. I испытуемый при выполнении 3-го задания не смог в должной степени задействовать интеллектуальный ресурс, и, как следствие этого, самоорганизация его деятельности не произошла. Поэтому неустойчивость когнитивного состояния у I испытуемого привела к деградации структуры системы действий. На актиограмме деятельности I (рис. 5 а), в отличие от актиограммы II испытуемого (рис. 5 б), видно существенное возрастание числа ошибочных действий и увеличение времени выполнения задания [Дьячук и др., 2013, с. 212].



а



б

Рис. 5. Актиограммы деятельности при выполнении 3-го задания:
а – I испытуемый; б – II испытуемый

Чтобы проверить автономность деятельности обучающегося необходимо создать условия для возникновения состояния когнитивной неустойчивости при решении задач. Это можно сделать увеличивая неопределенность проблемной среды, предлагая найти решение задачи в измененных условиях, например в условиях уменьшения относительной частоты подкреплений.

При этом может возникнуть каскад бифуркаций (рис. 6 а). Объяснение каскада бифуркаций деятельности испытуемого в том, что при уменьшении уровня сложности проблемной среды испытуемый эффективно использует внешнюю информацию подкреплений и совершает мало ошибок. Это приводит к увеличению уровня сложности проблемной среды, но поскольку внутренней информации у испытуемого недостаточно для автономной деятельности, то появляется много ошибок и это вызывает уменьшение уровня сложности проблемной среды. Деятельность обучающегося в условиях, когда недостаток внутренней информации компенсируется внешней информацией подкреплений, становится безошибочной. Но как только источник внешней информации исчезает, деятельность деградирует и испытуемый выполняет задание с большими издержками. На рис. 6 б представлен график уровней сложности проблемной среды в зависимости от номера задания для обучающегося, который действует иначе, нежели обучающийся действует в случае на рис. 6 а. В этом случае испытуемый 7 раз подряд выполняет задание на первом уровне сложности проблемной среды.

Обучающийся достаточно долго находится на первом уровне сложности проблемной среды, потому что пытается запомнить и понять организацию структуры системы геометрических фигур. От задания к заданию у него идет накопление полезной информации о том, как нужно правильно действовать, и только после 7-го задания уровень сложности проблемной среды возрастает до 10.

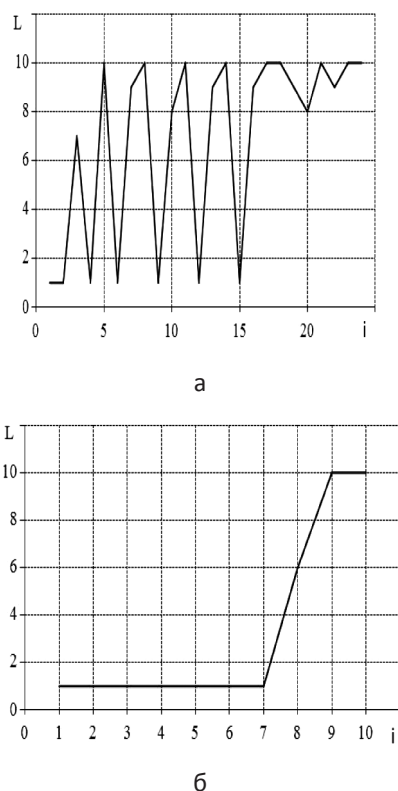


Рис. 6. Развитие деятельности через каскад бифуркаций – а; устойчивое развитие деятельности – б

На рис. 7 приведена гистограмма распределения обучающихся по двум группам: 1) группа со срывом вниз с достигнутого уровня сложности (регресс); 2) группа с возрастанием с достигнутого уровня сложности (прогресс) до 10 уровня. Обучающиеся в процессе поиска решения задачи определяют, какие действия приводят к целевому состоянию задачи. Выборка испытуемых составляла 120 человек.

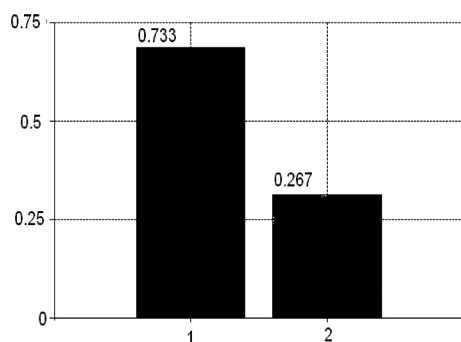


Рис. 7. Гистограмма распределения испытуемых: 1 – со срывом; 2 – без срыва уровня сложности проблемной среды

Для интерпретации эксперимента по бифуркации деятельности используем информационную модель функционирования мозга Хокинса [Хокинс, Блейкели, 2007]. Согласно модели Хокинса, мозг запоминает временные ряды событий, из которых затем в процессе иерархической обработки информации выделяются временные ряды инвариантных событий. У испытуемых, которые остались на 10 уровне сложности, процесс выделения инвариантных событий закончился, то есть события, обусловленные подкреплениями проблемной среды, в результате обработки информации корой головного мозга были исключены. Поэтому исключение подкреплений не влияет на успешность деятельности. Для испытуемых, у которых ряды инвариантных событий не были выделены, действия и их подкрепления являются инвариантами. Поэтому резкое возрастание сложности проблемной среды, с соответствующим исключением подкреплений, приводит к дезорганизации деятельности испытуемых, увеличению числа ошибок и времени выполнения задания.

Исключение второстепенных событий из инвариантной последовательности действий приводит к новому механизму саморегулирования деятельности испытуемого с более высоким уровнем организации. Продолжительность взаимодействия с определенной средой, уровень развития индивидуального когнитивного ресурса личности и неопределенность проблемной среды помогают выработать наиболее эффективный способ взаимодействия. Динамика саморазвития когнитивной стратегии решения задачи является показателем обучаемости как основного критерия процесса научения. Саморегулирование деятельности в методе проб и ошибок сменяется структурой систематической, пооперационной деятельности, а затем происходит переход к интеллектуальному поиску решения задач.

Библиографический список

1. Бурцев М.С., Гусарев Р.В., Редько В.Г. Исследование механизмов целенаправленного адаптивного управления // Изв. РАН. Сер.: Теория и системы управления. 2002. № 6. С. 55–62.

2. Дьячук П.П. Дьячук-мл., П.П., Николаева Ю.С. Компьютерные системы управления поиском решения задач // Программные продукты и системы: научное и научно-практическое издание. Тверь, 2009. № 2 (86). С. 128–130.
3. Дьячук П.П., Кудрявцев В.С., Шадрин И.В. Метод актиограмм в системах управления и диагностики деятельности человека // Системный анализ и информационные технологии: матер. Междунар. конф. Красноярск, 2013. Т. 1. С. 212–217.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Хокинс Дж., Блейкли С. Об интеллекте: пер. с англ. М.: И.Д. Вильямс, 2007. 240 с.
6. Чернавский Д.С. Синергетика и информация. Динамическая теория информации. М.: Книжный дом «Либроком», 2013. 304 с.
7. Шкерина Л.В., Дьячук П.П., Грицков М.К. Самоорганизация обучающегося в процессе научения решению математических задач в проблемной среде: синергетический подход // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2(28). С. 96–101.
8. Meyer J.-A., Wilson S.W. Editors, From Animals to Animats. Proc. of the First International Conference on Simulation of Adaptive Behavior The MIT Press: Cambridge: Massachusetts, London, 1990.

КАТЕГОРИЯ «ИЗМЕНЕНИЕ» В СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

THE CATEGORY OF CHANGE IN MODERN TEACHING STUDIES

А.В. Кандаурова

A.V. Kandaurova

Изменение, социальные изменения, факторы изменений, педагогические исследования, образовательное пространство, проблемные поля образования.

Анализ современных педагогических исследований по педагогике подтверждает актуальность проблемы влияния социальных изменений на педагогическую деятельность субъектов взаимодействия в образовательном пространстве. Эмпирически полученные доказательства возникновения проблемных полей в образовательном пространстве, обусловленных социальными изменениями, требует научно-методологического обращения к проблеме изменений и признания категории «изменение» педагогической категорией.

Change, social changes, factors of changes, teaching researches, educational space, problematic fields of education.

The analysis of modern teaching studies on pedagogy confirms the relevant problem of the influence of social changes on teaching activities and subjects of interaction in the educational space. The empirically derived evidence of problematic fields in the educational space due to social changes requires scientific and methodological treatment of the problem of changes and determining the category of change as a teaching category.

Образовательное пространство, представляя собой один из компонентов социального пространства, реагирует на все происходящие в современном социуме социальные изменения, отражая, принимая или сопротивляясь им. Очевидная обусловленность функционирования и изменения образовательного пространства под влиянием и воздействием социальных изменений традиционно изучались в специальной области научного знания – социологии, позже – в социологии образования. Однако современный этап развития общества характеризуется настолько масштабными и динамичными социальными изменениями на глобальном, государственном, отраслевом и региональных уровнях, что об изменениях образовательного пространства стали рассуждать во всех сферах научного знания, и в том числе в педагогике. Традиционные факторы изменения образовательного пространства, описанные в социологии, такие как развитие научно-технической сферы и изменение в политике общества, находили отражение

в изменении содержания образования, идеологии или методике обучения. О влиянии данных факторов как факторов изменения образования указывал еще в девятнадцатом веке Э. Дюркгейм, сформулировав основные тезисы концепции влияния социального мира на образовательное пространство. О влиянии данных факторов в современное время можно проследить по изменениям в содержании, методике и технологиях обучения. Например, интенсивное развитие науки и техники в 1960-е годы нашло отражение в развитии теорий алгоритмизации (Л.Н. Ланда) и программирования обучения (П.Я. Гальперин, Н.Д. Никандров) в образовательном пространстве как решение задачи введения в педагогическую практику технократических форм. Идея технологизации процесса обучения получила дальнейшее развитие во внедрении проблемного подхода в 1970-е годы (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, М.И. Махмутов). Потребность советского общества в высококвалифицированных инженерах нашла отраже-

ние в политехнизации содержания школьного образования. В ответ на потребность общества в более гуманистическом образовательном процессе в 1980-е годы активно разрабатываются диалогическая (М.М. Бахтин, В.С. Библер) и культурологическая (А.Г. Асмолов, И.С. Кон) концепции образования. Необходимость своевременного и адекватного реагирования на изменения в образовательном пространстве под влиянием социальных изменений и развития общества инициировала создание научных центров, как, например, создание исследовательского центра «Социология образования» при Международной социологической ассоциации (1970).

Начиная с 1990-х годов вопрос взаимообусловленности изменений социума и образования меняет вектор исследования. Л.М. Коган, В.Я. Нечаев, М.Н. Руткевич, Л.Я. Рубина, М.Х. Титма, В.Н. Турченко, Ф.Р. Филиппов и другие изучают характер влияния образования на социальную структуру советского общества, на формирование социальной мобильности его граждан. В этот период педагогические и социологические исследования связаны уже не с проблемами влияния социума на образовательное пространство, но с анализом влияния образования на социум. Так, например, С.И. Хузина исследует роль образования в становлении российского предпринимательства; В.С. Лысенко, Е.В. Щепкина Н.С. Розов, В.П. Лежников изучают проблемы гуманизации и гуманитаризации образования [Лысенко, 1996; Хузина, 1997].

Дальнейшие социальные изменения, как, например, информатизация, вызвали коренные изменения образовательного пространства, требующие повышения информационно-коммуникативной компетентности субъектов образования, изучения иностранного языка уже в начальной школе, технического оснащения каждой из образовательных организаций. Таким образом, взаимообусловленность изменений образовательного пространства и социальных изменений, происходящих в обществе, очевидна, а изучение изменений образовательного пространства как части социального пространства своевременно оправданы и актуальны.

Определение образовательного пространства как социального феномена, безусловно, не является инновационной научной идеей, ее концептуальные основы разработаны еще Э. Дюркгеймом, М. Вебером, Дж. Дьюи, П. Сорокиным, Т. Парсонсом. По мнению Э. Дюркгейма, социальная обусловленность образования заключается в контроле и управлении цели образования государством, когда институт воспитания и образования формирует социальное в личности, опираясь на требования каждого социального строя [Дюркгейм, 1995]. М. Вебер основное социальное предназначение образования видел в становлении социального статуса и формах общественного разделения труда [Вебер, 1994]. В работах П. Сорокина образованию отводится роль социального лифта, обеспечивающего социальную (вертикальную и горизонтальную) мобильность общества [Сорокин, 1992]. Дж. Дьюи обосновал категории социального института и социального процесса применительно к образованию. Вопросами обусловленности образовательного пространства социальными изменениями занимались также Г. Грехам, Э. Шартье, Ж. Декроли, Б. Саймон и др. [Саймон, 1989].

На современном этапе в качестве факторов изменений образовательного пространства следует выделить общемировые тенденции социальных изменений (глобализация, вызвавшая развитие открытого информационного, коммуникативного, экономического, политического взаимодействия); внутрисоциальные социально-политические, социально-экономические изменения, в том числе стратификационные и миграционные процессы; отраслевые (модернизация, реформирование образования; стандартизация его функционирования); региональные изменения. Однако анализ социологических исследований, посвященных образовательному пространству, не дает ответа на вопрос, как влияют социальные изменения на педагогическую деятельность и на ведущих субъектов образовательного пространства. Поскольку социология изучает социальные феномены и процессы, то в рамках социологии образование представляет интерес с точки зрения

социального результата, фактора социальных процессов и др. Между тем изменения современного социального мира затрагивают содержание и структуру, основную миссию и функции, цель, идеологию и результат образования, но главное – систему социального взаимодействия субъектов образовательных отношений (детей, родителей, педагогов), при этом нередко оказывая деструктивное, разрушающее, дестабилизирующее влияние. Справедливости ради следует сказать, что социальные изменения, оказывающие влияние на современное образовательное пространство, рассматриваются во многих работах (А.Г. Асмолов, А.Ю. Белогуров, И.А. Колесникова, Г.Н. Прокументова, Е.В. Пискунова), но в основном учеными анализируются следствия социальных изменений *post factum* или прогнозируются сценарии развития образования. На необходимость реагирования на происходящие изменения в системе высшего образования указывают в статье В.В. Адольф и Н.Ф. Яковлева, считая, что именно педагогический подход позволит «решить задачу обеспечения соответствия содержания и технологий профессионального образования требованиям современной экономики, разработки гибких образовательных программ, учитывающих особенности регионов, поставленную в государственной программе РФ “Развитие образования на 2013–2020 годы”. Педагогический подход позволит применять разумные формы образовательной когерентности» [Адольф, Яковлева, 2016, с. 43–48].

Собственно сами «изменения образовательного пространства» не становились предметом самостоятельного исследования. Таким образом, данное положение позволяет предложить рассматривать изменение образовательного пространства как педагогическую категорию. Доказательством положения могут служить тенденции в научно-теоретическом аспекте как растущее число педагогических исследований различных аспектов, связанных с изменением образовательного пространства, изменением педагогической деятельности, а также результаты проведенных эмпирических, мониторинговых и экспертных исследований и заклю-

чений, подтверждающих растущее число проблем, потребностей, педагогических и профессиональных дефицитов практикующих педагогов. Поскольку именно педагог является инициативным, активным субъектом (носителем) изменений в образовательном пространстве, изучение изменений в отрыве от педагога не имеет смысла. Например, Г.Н. Прокументова подчеркивает явное противоречие в современном образовательном пространстве, когда, с одной стороны, «управление развитием, разработкой и реализацией проектов изменения образования серьезно взрыхлило почву, посеяло семена изменения образования», что требует организованного участия, с другой – очевидная неготовность к вовлечению и участию «широких народных масс» в системных изменениях образования [Прокументова, 2013, с. 46–47].

В результате проведенного нами контент-анализа современных диссертационных исследований были выявлены основные проблемные поля в образовательном пространстве, обусловленные социальными изменениями действительности. Приведем небольшую выборку тем диссертаций в качестве обоснования того положения, что изменение образовательного пространства является педагогической категорией. В качестве основных направлений выступают исследования изменений субъектов образовательного пространства как результата социальных изменений, цели, ценностей современного образования, условий и средств педагогической деятельности в меняющемся образовательном пространстве на современном этапе. Так, например, исследованию изменений субъектов образовательного пространства посвящены работы М.В. Дюжаковой «Педагогическое образование в условиях развития миграционных процессов» (2009); Е.Л. Башмановой «Социальная стратификация как проблема педагогической теории и практики» (2012); В.И. Гама «Методология и технологии стратегического лидерства в условиях системных изменений в образовании» (2009) и другие.

Изменение цели, ценности, задач образования на современном этапе развития общества изучают И.И. Калина «Аксиологические основа-

ния модернизации педагогического образования» (2012); А.С. Молчанов «Педагогические информационные инновации как способ изменения качества образования» (2001); А.Ю. Наумова «Взаимосвязь ценностной динамики международной интеграции систем образования и социокультурных изменений российского образования» (2013); П.Н. Гапонюк «Институциональная методология управления модернизацией современной системы образования» (2011); Е.А. Мальянов «Социально-культурная инноватика: методология, теория и практика» (2011); Е.И. Балдицына «Системные изменения социальной детерминации в современном российском обществе» (2010) и другие.

Изменения функций, условий, средств педагогической деятельности рассматриваются в диссертациях Смирновой И.Н. «Проектное обучение как фактор системных изменений профессионально-педагогической деятельности» (2012); Пискуновой Е.В. «Социокультурная обусловленность изменений функций профессионально-педагогической деятельности учителя» (2005); Елагиной М.Ю. «Психологическая готовность к рискам инновационной деятельности руководителей учреждений общего образования» (2011); Даутовой О.Б. «Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании» (2011); Акуловой О.В. «Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу» (2004); Чекуновой Е.А. «Формирование образовательного пространства современной школы в контексте социокультурных и педагогических инноваций» (2012) и других.

Анализ предмета и цели диссертационных исследований позволил выделить несколько основных проблемных полей в педагогической деятельности, обусловленных социальными изменениями, а именно: неготовность педагогических работников к осуществлению социального взаимодействия в профессиональной педагогической деятельности с измененными субъектами образовательных отношений. Согласно данным мониторинга, педагоги-

ческого эксперимента, социологического опроса по определению профессиональных потребностей практикующих педагогов, осуществленных нами в период 2013–2015 гг., педагоги Москвы, Санкт-Петербурга, Омска, Тюмени и соответствующих областей подтвердили свою неготовность к работе с разными категориями детей: детьми с девиациями поведения, одаренными детьми, детьми, для которых русский язык не является родным, детьми с ограниченными возможностями здоровья (42 % педагогов); потребность в обучении конструктивному взаимодействию с современными родителями подтвердили 40 % опрошенных педагогов; отсутствие опыта взаимодействия с социальными партнерами – 67 % опрошенных педагогов.

Второе проблемное поле обусловлено изменением целей, ценностей, аксиологических основ педагогической деятельности на фоне происходящих социальных изменений, вызвавших утрату формальным образованием монополии на образование и социализацию подрастающего поколения. Результаты исследования подтвердили запрос педагогов на повышение профессиональной компетентности в педагогической деятельности – обучении (61 %), в педагогической деятельности – развитии (55 %).

Третье проблемное поле обусловлено изменением функций современного педагога как реакцией на изменение образовательного пространства. Современный педагог должен осуществлять функции тьютера, модератора, конфликтолога, фасилитатора, психолога, социального педагога, аниматора, организатора и другие. Так, о потребности педагогов в организации эффективного поведения в конфликтном взаимодействии, в освоении технологий психологической защиты заявили 74 %; в организации адресного социального взаимодействия в педагогической деятельности с разными категориями обучающихся и их родителями (дети с ОВЗ, дети из семей мигрантов, дети с особыми потребностями, одаренные дети, дети с девиациями в поведении) – 56% респондентов.

Проблемное поле в современной педагогической деятельности обусловлено и изменения-

ми условий и ситуации социального взаимодействия. В материалах экспертной группы «Наша новая школа» данное поле обозначено как вызов современному образованию: «Становление нового технологического уклада», вызванного интенсивным развитием науки, техники, информационных технологий. Потребность в дополнительной подготовке к работе с мультимедийным оборудованием показали 64 % педагогов; с использованием виртуальных образовательных сред – 47 %; обеспечении образования детей с разными потребностями с применением ИК-технологий – 64 %.

Таким образом, масштабность, системность, динамичность происходящих в настоящее время изменений социальной реальности не могут быть игнорированы научным педагогическим сообществом. Если категория «изменение» по праву выступала одной из характеристик физического и социального мира и изучалась в философии и социологии, то сегодня границы ее научного осмысления становятся гораздо шире. Даже в русле социологии активно развивается самостоятельное направление «Социология изменений», все чаще понятие «изменение» встречается в работах по философии, педагогике, психологии. На фоне многофакторного влияния социальных изменений на все компоненты образовательного пространства изучение категории изменений в рамках педагогики позволяет не просто констатировать факт их влияния и обусловленность образовательного пространства, педагогической деятельности изменениями, но и находить способы, средства изучения и регистрации изменений, преодолевать причины стагнации образовательного пространства на фоне интенсивного развития общества, науки, техники; преодолевать сопротивления изменениям и персональные риски изменений у субъектов образовательных отношений; готовить к анализу, интерпретации, принятию, со-

владению с изменениями педагогические кадры, тем самым совершенствовать педагогическую деятельность в соответствии с требованиями изменяющегося мира.

Иными словами, признание категории «изменение» как педагогической категории позволит открыть новые направления в педагогической науке, связанные с изучением изменений в педагогической деятельности, в образовательном пространстве, вызванные социальными изменениями, что, в свою очередь, позволит подготовить педагога оперативно реагировать, конструктивно разрешать возникающие противоречия и риски и оставаться эффективным в современном, динамичном и непредсказуемом мире.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Яковлева Н.Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №1 (35). С. 43–48.
2. Вебер М. Основные понятия стратификации // Социологические исследования. 1994. № 3. С. 147–156.
3. Дюркгейм Э. Социология. М.: Канон, 1995. 349 с.
4. Лысенко В.С. Социокультурная парадигма гуманизации школьного образования: дис. ... канд. социол. наук. М., 1996. 145 с.
5. Прокументова Г.Н. Управление инновациями в социальной сфере: направления и потенциал // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 38–52.
6. Саймон Б. Общество и образование. М.: Прогресс, 1989. С. 30.
7. Сорокин П. Человек. Общество. Цивилизация. М.: Политиздат, 1992. С. 18–21.
8. Хузина С.И. Роль образования в становлении российского предпринимательства: дис. ... канд. филос. наук. М., 1997. 150 с.

АДАПТАЦИОННЫЙ КУРС МАТЕМАТИКИ В УНИВЕРСИТЕТЕ – НАЗАД В БУДУЩЕЕ

THE ADAPTATION COURSE OF MATHEMATICS AT UNIVERSITY – BACK TO THE FUTURE

Т.О. Кочеткова, А.А. Кытманов

T.O. Kochetkova, A.A. Kytmanov

Математическая подготовка школьников, входное тестирование, адаптационный курс математики, студенты первого курса, инженерные направления подготовки.

В статье анализируется опыт диагностики качества математической подготовки и проведения адаптационного курса математики для студентов первого курса университета на примере института космических и информационных технологий СФУ. Рассмотрены проблемы организации адаптационного курса и предложены некоторые решения.

Mathematical training of school students, placement testing, adaptation course of Mathematics, first-year students, Engineering majors.

The article analyzes the experience in examination of the quality of mathematical training and holding an adaptation course of Mathematics for first-year students on the example of the Institute of Space and Informatic Technologies of Siberian Federal University. In addition, the article considers the problems of organizing the adaptation course of Mathematics and suggests some solutions.

На протяжении последних лет в России и других странах четко прослеживается тенденция к ухудшению качества математической подготовки школьников. В результате вуз сталкивается с проблемой восполнения школьных знаний по математике у первокурсников [Золотухин, 2012; Имас, Пахомова, 2004; Мамаева, 2011].

Кроме того, в настоящее время происходит реформа отечественного общего среднего образования [Шкерина, 2014], в рамках которой корректируются образовательные программы, возникают профильные классы с различным объемом часов математики в учебном плане. Это ведет к разнородности качества и глубины математической подготовки выпускников школ – будущих абитуриентов и студентов.

Внешним фактором неоднородности уровня подготовки первокурсников является система поступления в российские вузы, абитуриенты подразделяются на несколько групп: 1) принятые по результатам олимпиад; 2) принятые по конкурсу Единого государственного экзамена (ЕГЭ); 3) зачисленные в рамках целевого приема; 4) принятые на льготной основе (сироты, инвалиды и т.д.).

Как показывает опыт, только абитуриенты первой и частично второй категории имеют хорошую школьную подготовку, остальные же в той или иной степени нуждаются в ее корректировке.

В Сибирском федеральном университете (СФУ) начиная с 2013–2014 учебного года у первокурсников инженерных направлений проверяются остаточные школьные знания и умения по математике посредством входного тестирования. Используются тесты, разработанные Научно-исследовательским институтом мониторинга качества образования (Йошкар-Ола). Тестирование проводится в первой половине сентября. Студенты, находясь в компьютерном классе, с помощью индивидуальных логинов и паролей заходят на Единый портал интернет-тестирования в сфере образования (<http://i-exam.ru>), где проходят тест, содержащий 21 задачу по школьному курсу математики. Продолжительность теста 90 минут, и он включает в себя следующие тематические задания.

1. Степени и корни.
2. Алгебраические выражения.
3. Тригонометрические выражения.

4. Логарифмические выражения.
5. Задачи из повседневной жизни.
6. Текстовая задача.
7. Уравнение с модулем.
8. Иррациональные уравнения.
9. Логарифмические уравнения.
10. Тригонометрические уравнения.
11. Системы линейных уравнений.
12. Квадратные неравенства.
13. Показательные неравенства.
14. Область определения функции.
15. Графики элементарных функций.
16. Производная.
17. Наибольшее и наименьшее значения функции.
18. Геометрический смысл определенного интеграла.
19. Комбинаторика, теория вероятностей.
20. Прямоугольный треугольник.
21. Геометрия в практике.

Эта диагностика позволяет получить общее представление об уровне математической подготовки первокурсников, сравнить полученные результаты с баллами ЕГЭ по математике.

Во входном тестировании задействованы студенты института космических и информационных технологий, института инженерной физики и радиоэлектроники, института цветных металлов и материаловедения, института горного дела, геологии и геотехнологий, а также инженерно-строительного и военно-инженерного институтов СФУ.

По результатам входного тестирования для студентов названных институтов организуется так называемый *адаптационный курс*, призванный восполнить пробелы в знании школьной математики, обеспечить необходимую базу математической подготовки будущего инженера. Занятия проводятся один раз в неделю по 2 часа на протяжении трех месяцев, общий объем аудиторной нагрузки составляет 26 часов. Рабочую программу адаптационного курса каждый институт разрабатывает самостоятельно.

По завершении курса (в середине декабря) проходит повторное интернет-тестирование. В подавляющем большинстве случаев студенты улучшают свои показатели.

Проанализируем результаты входного тестирования студентов первого курса Института космических и информационных технологий (ИКИТ) СФУ, обучающихся по направлению 09.03.01 Информатика и вычислительная техника. Средний балл ЕГЭ по математике студентов названного направления составляет 61.

В первом интернет-тестировании (*тестирование 1*) в сентябре 2015 года приняли участие 113 человек. Из 21 задания были решены в среднем 12 заданий (57 %). С сожалением отмечаем, что девять заданий (алгебраические и тригонометрические выражения, иррациональные, логарифмические и тригонометрические уравнения, область определения функции, производная, наибольшее и наименьшее значения, геометрический смысл неопределенного интеграла) не решили более половины студентов (рис. 1). Еще в трех заданиях (квадратные и показательные неравенства, геометрия в практике) ошиблись более 40 % первокурсников. Стопроцентный результат не показал никто. Один человек решил 20 заданий (95 %), еще двое справились с 19 заданиями (90 %). Самый низкий результат – 4 задания (19 %) – зафиксирован у пяти человек.

В интернет-тестировании, которое проводилось в середине декабря 2015 года по окончании занятий адаптационного курса (*тестирование 2*), участвовали 102 человека. Среднее количество решенных задач составило 15,5 (74 %). Один человек решил все задания, еще девять показали результативность 90 или 95 %, а самый низкий результат – 7 задач (33 %) – зафиксирован у трех человек. Распределение ошибок при тестировании 2 приведено на рис. 2.

Как видно из рис. 1 и 2, количество ошибок при повторном тестировании сократилось по всем заданиям. Вместе с тем для половины студентов камнем преткновения остались иррациональные и тригонометрические уравнения. Самый значительный прогресс был достигнут при вычислении тригонометрических выражений (минус 35 % ошибок), нахождении области определения функции (минус 32 %), а также при вычислении производной (минус 37 %) и нахождении наибольшего и наименьшего значений функции (минус 31 %).

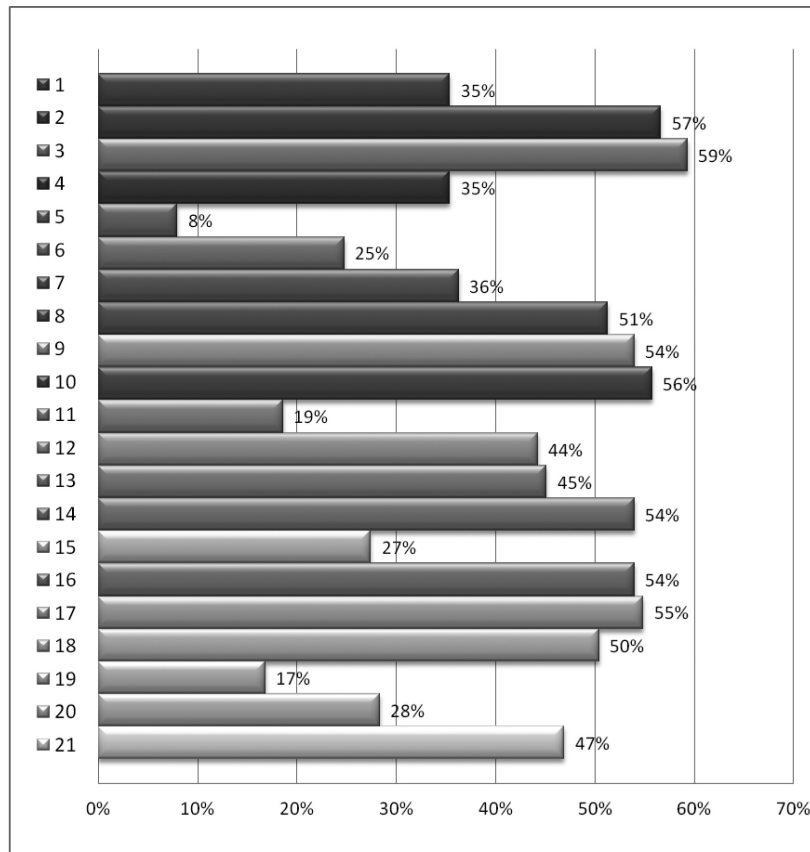


Рис. 1. Ошибки в заданиях при тестировании 1 (сентябрь 2015 г.)

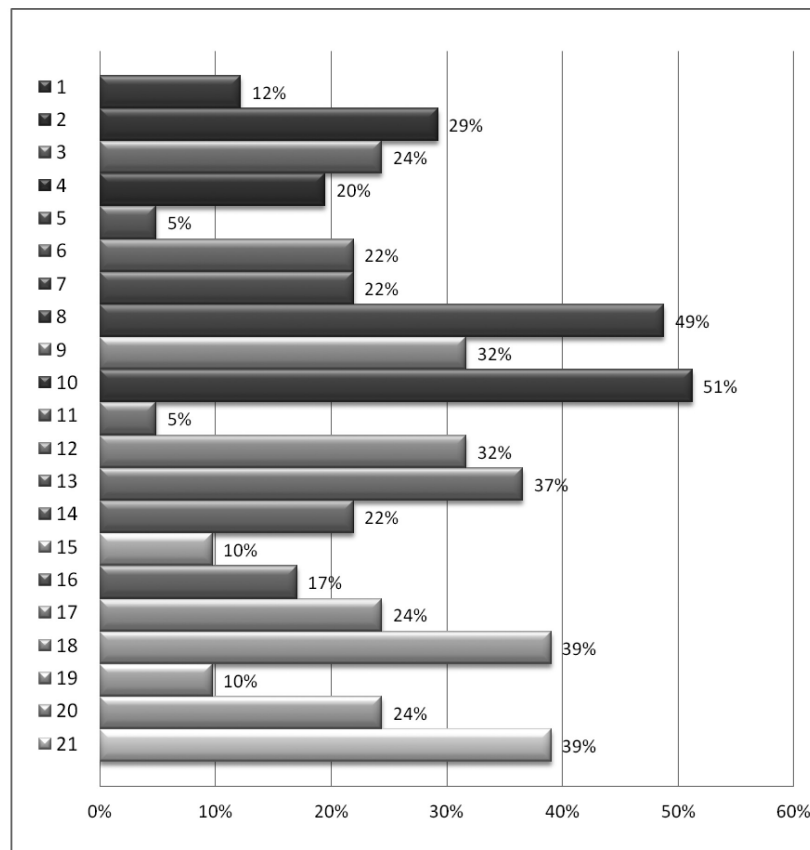


Рис. 2. Ошибки в заданиях при тестировании 2 (декабрь 2015 г.)

Стоит отметить, что на улучшение результатов по двум последним заданиям повлияло также и то, что студенты имели возможность восполнить имеющиеся пробелы на занятиях по математическому анализу.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что адаптационный курс математики является достаточно эффективным средством повышения уровня математической подготовки первокурсников. Кроме того, он помогает вчерашним школьникам легче адаптироваться к новой для них ситуации обучения в вузе. В ИКИТ СФУ принято решение продолжить практику проведения адаптационного курса математики, внося в нее изменения с учетом накопленного опыта.

Вместе с тем при организации адаптационного курса возникает ряд проблем, требующих тщательного осмысления и решения.

Во-первых, это содержание материалов, используемых для диагностики математических знаний и умений. Необходимо учитывать специфику требований к подготовке студентов первого курса, обучающихся на конкретной образовательной программе. Поэтому перед преподавателями ИКИТ СФУ в настоящий момент поставлена задача разработать входной тест для выявления и детализации пробелов в знании элементарной математики у первокурсников ИКИТ 2016 года набора.

Во-вторых, это содержание, формы и методы обучения, которые должны обеспечить по возможности более быстрое и эффективное восполнение имеющихся пробелов.

В-третьих, необходимо определить, должен ли адаптационный курс математики быть обязательным или добровольным, «одним на всех» или дифференцированным. Опыт прошлых лет свидетельствует, что первокурсники, показавшие на входном тестировании результативность 85–100 %, не заинтересованы (и, возможно, не нуждаются) в корректирующих занятиях. Представляется целесообразным разбить студентов на группы согласно уровню их подготовки. Это позволит повысить эффективность обучения и задействовать меньшее количество преподавателей и аудиторного фонда.

Однако подобная оптимизация может создать трудности для «вписывания» адаптационных занятий в расписание учебного процесса.

В заключение заметим, что история российского высшего образования знает примеры «повторительных» курсов математики. Так, в Московском университете на факультете физических и математических наук, открытом в 1804 году, на первом году обучения читался курс элементарной математики, поскольку студенты нередко поступали с плохим знанием школьной программы. В 1835 году чтение повторительного курса было прекращено в связи с улучшением преподавания в гимназиях [Юшкевич, 1968].

Мы верим, что реформа общего среднего образования принесет свои плоды и через несколько лет адаптационные занятия по математике для студентов первого курса университета станут историей.

Библиографический список

1. Золотухин Ю.П. Курс выравнивания как средство адаптации первокурсников к учебе в университете // Математика и информатика в естественнонаучном и гуманитарном образовании: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 20–21 апреля 2012 г. Минск: Издат. центр БГУ, 2012. С. 149–152. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/12452>
2. Имас О.Н., Пахомова Е.Г. Выравнивающий курс – одно из средств повышения качества образования // Известия ТПУ. 2004. Т. 307, № 7. С. 159–161.
3. Мамаева Н.А. Обоснование методики корректирующего обучения математике студентов первого курса технического вуза // Вестник АГТУ. 2011. № 2 (52). С. 154–158.
4. Шкерина Л.В. Новые стандарты – новое содержание и технологии обучения математике будущего учителя: проблемы и перспективы // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 12–22.
5. Юшкевич А.П. История математики в России до 1917 года. М.: Наука, 1968. С. 219.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИКИ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРОВ НА ОСНОВЕ ПОРТФОЛИО

IMPROVING THE METHODOLOGY FOR THE ASSESSMENT OF THE FORMEDNESS OF MASTERS' COMPETENCIES THROUGH CUMULATIVE FILES

А.А. Лукьянова, С.Н. Москвин

A.A. Lukyanova, S.N. Moskvina

Компетентностный подход, итоговый государственный экзамен, магистерская диссертация, портфолио выпускника, профессиональный стандарт, когнитивный, прагматический и аксиологический компоненты компетенции.

В статье представлены результаты разработок по совершенствованию методики итоговой аттестации магистров по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование на основе комплексного междисциплинарного подхода. Оценка результатов обучения ориентирована как на компетенции в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, так и на трудовые действия профессионального стандарта. Описаны рекомендации по совершенствованию инструментов оценки, разработаны структура, содержание и механизм формирования портфолио выпускника, конкретизированы критерии оценивания государственного экзамена и магистерской диссертации.

Competency-based approach, final state examination, master's thesis, graduate's portfolio, unit standard, cognitive, praxeological and axiological components of a competency.

The article presents the results of the research on improving the procedure of final academic assessment of Masters majored in Pedagogical Education (major No. 44.04.01) on the basis of an integrated multidisciplinary approach. The assessment of learning outcomes is aimed both at the competencies in accordance with Federal State Educational Standard and the employment of the unit standard. It also gives some recommendations for improving assessment tools, describes the structure, content and mechanism of the formation of a graduate's cumulative file, specifies the assessment criteria for the state exam and master's thesis.

Проблема повышения качества подготовки магистров в вузе является весьма актуальной в профессиональном образовании современной России.

Целью данной статьи является представление результатов исследования и совершенствования методики по итоговой оценке сформированности компетенций для магистратуры направления обучения 44.04.01 Педагогическое образование программы «Управление образованием» Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Основными критериями качества подготовки магистров являются:

– сформированность общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО;

– соответствие потребностям (заказу) личности, общества и конкретных потребителей образовательных услуг [Галкина, 2015, с. 11];

– соответствие модели выпускника университета, отвечающего за конкурентоспособность магистра как потенциального работника.

Все критерии важны, однако основополагающим критерием следует считать образовательный стандарт и сформулированные в нем компетенции, что определено в Конституции РФ (статья 43).

Компетентностный подход является определяющим для современного образования. Для

этого подхода характерно целостное системное восприятие результатов образовательной деятельности, включающих когнитивный, праксиологический, аксиологический и мотивационно-волевой компоненты. Впрочем, дискуссия между исследователями по содержанию и структуре понятия «компетенция» до сих пор открыта [Зимняя, 2006; Храпова, 2009; Ярыгин, 2012].

Актуальность данной статьи заключается в недостаточной проработке механизма итогового оценивания компетенций магистров, отсутствии верифицированных методик и инструментариев измерения сформированности компетенций.

В соответствии с ФГОС ВО к основным типам формируемых компетенций для направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование относятся:

- общекультурные компетенции;
- общепрофессиональные компетенции;
- профессиональные педагогические компетенции;
- профессиональные научно-исследовательские компетенции;
- профессиональные проектные компетенции;
- профессиональные методические компетенции;
- профессиональные управленческие компетенции.

Такая совокупность компетенций, с одной стороны, задает системный подход к подготовке магистра в области управления образованием, позволяет сформировать его оптимальную профессиональную модель, с другой – накладывает на процедуру оценки сформированности компетенций серьезные требования. Это потребовало проведение ревизии существующего инструмента оценки, модернизации, замены его содержания и форм, а также разработки совершенно иной методики оценивания.

В основу проведенного исследования легли системный анализ, основы компетентностного подхода; метод экспертных оценок, метод измерения.

В программе магистратуры «Управление образованием» в соответствии с ФГОС ВО преду-

смотрена государственная аттестация выпускника в форме итогового государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). Для повышения эффективности итоговой государственной аттестации контрольно-измерительный аппарат был дополнен еще одним инструментом – портфолио выпускника. Мы проанализировали разработки В.И. Звонникова, Н.А. Артеменко и других исследователей-практиков [Артеменко, 2013; Звонников, 2010; Татур, 2010]. Назначение портфолио выпускника состоит в решении следующих весьма важных задач:

- стимулировать обучающихся к активной учебной, профессиональной, научной деятельности на протяжении всего периода обучения в магистратуре;
- сформировать репутацию конкурентоспособного действительного (потенциального) работника в сфере управления образованием;
- сформировать навык субъектной позиции и активного профессионального поведения, умения презентовать результаты собственной деятельности.

Поскольку портфолио выпускника стало еще одним инструментом итоговой аттестации магистров, появилась необходимость дифференцировать ряд компетенций по инструментам итоговой оценки, чтобы каждый инструмент (государственный экзамен, ВКР, портфолио) стал полноценным инструментарием оценивания сформированности компетенций. Разработанная на кафедре менеджмента организации КГПУ им. В.П. Астафьева дифференцированная модель компетенций позволила снять необходимость дублирования при оценивании компетенций и сосредоточиться на тех из них, которые в наибольшей степени отвечают характеру каждого инструмента оценки. Принцип выделения компетенций для оценки соответствовал содержанию каждого инструмента и приоритетности профессиональных компетенций в сфере управления образованием.

Рассмотрим содержание и специфику применения каждого из инструментов.

В проведении государственного итогового экзамена мы учли фактор субъективности выставле-

ния оценки, а также требования компетенций по ФГОС ВО и трудовых действий по профессиональному стандарту. Перед нами стояла задача реализации интегрированного полидисциплинарного подхода, поэтому мы ушли от прямой привязки заданий к дисциплинам программы и ориен-

тировались на компетенции и трудовые действия. Тем не менее в контрольных вопросах и практических заданиях прочитываются неявные ссылки на те или иные дисциплины. В табл. приведен пример комплексного задания государственного итогового экзамена (форма для члена ГЭК).

Пример комплексного задания для государственного экзамена

Трудовое действие (по профессиональному стандарту): управлять основными (технологическими) процессами				
Диагностируемые компетенции по ФГОС ВО: готовность проектировать содержание учебных дисциплин, технологии и конкретные методики обучения (ПК-10)				
Операционализация компетенций: знать: структуру и содержание учебных дисциплин, форм и методик обучения; принципы управления процессом разработки программ и образовательной деятельности на их основе; уметь: использовать различные подходы к организации и осуществлению образовательного процесса; проектировать содержание и технологии образовательного процесса				
Содержание задания (текст)	Вопросы и задания	Критерии оценки		
		Базовый уровень (3)	Продуктивный уровень (4)	Продвинутый, креативный уровень (5)
Дисциплина основной образовательной программы магистров «Селф-менеджмент» (Персональный менеджмент руководителя образовательной организации)	Теоретический вопрос: сформулируйте основные отличия традиционного, активного и интерактивного подхода к обучению и назовите методы обучения, присущие каждому из них	Формулирует некоторые отличия в подходах. Идентификация методов происхождения неосознанно	Формулирует отличия в подходах, называет соответствующие методы обучения	Формулирует отличия в подходах, выделяет особенности их использования, называет соответствующие методы обучения, приводит примеры
	Практическое задание: разработать цель, содержание (темы), используемые формы и методы обучения, контрольно-измерительный аппарат учебной дисциплины «Селф-менеджмент»	Разрабатывает основные положения программы учебной дисциплины. Не может убедительно объяснить свой выбор	Разрабатывает программу дисциплины на основе комплексного подхода	Обосновывает выбор элементов программы, элементы согласованы друг с другом и с целью

Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация) является наиболее консервативным и устоявшимся инструментом оценивания сформированности компетенций, поэтому структура выпускной квалификационной работы и процедура защиты были сохранены практически без изменений. Нами были доработаны оценочные формы для членов государственной аттестационной комиссии. Основной

акцент в корректировке был также сделан на сформированности компетенций (каждой по отдельности). Критерии оценки магистерской диссертации состоят из следующих блоков:

- компетенции, раскрываемые через содержание диссертации;
- компетенции, раскрываемые в процессе работы над диссертацией (оценивается научным руководителем);

– компетенции, раскрываемые через выступление на защите и ответы на вопросы.

Для каждого блока компетенций была разработана интерпретация в соответствии с уровнями оценки, поэтому задача оценивающих экспертов существенно облегчается.

При разработке портфолио выпускника мы стремились учесть достижения обучающегося в различных направлениях деятельности, связанной с его профессиональной и персональной сферой.

Ниже представлены основные виды достижений, сгруппированные по сферам деятельности.

1. Профессиональные достижения (участие в семинарах, тренингах, мастер-классах педагогической и управленческой тематики; результаты научно-педагогической практики; профессиональные звания и призы; членство в профессиональных клубах и ассоциациях).

2. Учебные достижения (разработка учебного проекта в рамках дисциплины «Управление проектами в сфере образования»; получение международных сертификатов о владении иностранными языками).

3. Научно-исследовательские достижения (научные публикации; победа в конкурсах научных работ; участие в исследовательских программах, грантах; результаты научно-исследовательской практики).

4. Личные достижения (призы, дипломы, почетные места за участие в конкурсах, соревнованиях, фестивалях; рефлексивное эссе).

Необходимо отметить, что структура портфолио достаточно сложна и учитывает множество аспектов. Представим на примере одного достижения общую структуру портфолио.

Тип достижения – научная публикация.

Трудовое действие (по профессиональному стандарту) – организация профессиональной деятельности и представление ее результатов.

Компетенция по ФГОС ВО – способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способность совершенствоваться и развивать интеллектуальный и общекультурный уровень (ОК-1); готовность осуществлять профессиональную

коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1).

Компоненты компетенции:

– когнитивный – понимание методологии, структуры и содержания научных публикаций, владение научным языком;

– праксиологический – уметь составлять тексты научных публикаций, развивать способность к анализу и синтезу, уметь выступать с собственной позицией в профессиональном сообществе;

– аксиологический – готовность к коммуникации в научном сообществе, развитие ценностных установок к подготовке научных публикаций.

Субъект оценки – научный руководитель магистранта.

Критерий оценки – статус публикации (научная монография, статья ВАК, статья РИНЦ, тезисы к научной конференции).

Предъявляемый для портфолио документ – сертификат публикации; копия страниц журнала, сборника конференции и информация о публикации; электронная ссылка (для электронных изданий).

Таким образом, каждый магистрант может набрать определенную сумму баллов, которые присуждаются за каждый вид достижений. Эта сумма соответствует его персональному рейтингу по портфолио.

Разработанные нами и представленные в настоящей статье рекомендации по совершенствованию и развитию методики позволили решить несколько важных задач.

Во-первых, сформирован механизм оценивания сформированности компетенций по ФГОС ВО.

Во-вторых, установлена взаимосвязь трудовых функций и трудовых действий профессионального стандарта с компетенциями и конкретными инструментами оценивания.

В-третьих, произведена дифференциация компетенций по инструментам оценки.

В-четвертых, нами были операционализованы компетенции так, чтобы их можно было мерять и интерпретировать.

Таким образом, разработанная нами и представленная в данной статье методика оценивания сформированности компетенций студентов магистратуры охватывает весь комплекс итоговой государственной аттестации.

Библиографический список

1. Артеменко Н.А. Методы оценивания степени сформированности общекультурных и профессиональных компетенций в рамках итоговой государственной аттестации магистров культурологии // Вестник ТГПУ. 2013. № 13. С. 9–14.
2. Галкина Е.А. Механизмы обновления основных профессиональных образовательных программ магистратуры в региональном педагогическом вузе (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (32). С. 10–15.
3. Звонников В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие. М.: Университетская книга, 2010. 272 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Электронный журнал «Эйдос». 2006. 5 мая.
5. Каримова А.Д. Оценивание компетенций студентов магистратуры в ходе итоговой государственной аттестации // Науковедение: интернет-журнал. 2014. Вып. 6.
6. Междисциплинарная стратегия выбора гуманитарной технологии в подготовке магистра образования: учеб. пособие / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Дука, Н.С. Макарова и др.; под общ. ред. Н.В. Чекалевой. СПб.: Книжный дом, 2009. 160 с.
7. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты как основа формирования рамки квалификаций: метод. пособие. М.: АНО Центр ИРПО, 2011. 72 с.
8. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22–32.
9. Храпова М.П. Методика экспериментального исследования развития профессиональной компетентности заместителя директора по воспитательной работе в условиях муниципальной системы / Известия Южного федерального университета. 2009. № 2. С. 120–129.
10. Ярыгин О.Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и педагогических кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тольятти, 2012. 42 с.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

THE SCIENTIFIC-THEORETICAL BASES OF THE FORMATION OF STUDENTS' POLITICAL CONSCIOUSNESS

О.В. Мясоутов

O.V. Miasoutov

Политическое сознание, студенческая молодежь, научно-теоретические основы, вуз, политическая социализация, политическая культура, образование, воспитание.

В статье представлены научно-теоретические основы формирования политического сознания студенческой молодежи. Утверждается необходимость разработки нетрадиционных технологий в области политического и гражданского образования. Определяется характеристика политического сознания, и выделены его основные компоненты: когнитивный, аксиологический, функциональный (социально-поведенческий). Выявляются теоретико-методологические основы формирования политического сознания студенческой молодежи. Систематизированы теоретические подходы к формированию политического сознания студенческой молодежи.

Political consciousness, college kids, scientific-theoretical bases, students, higher education institution, political socialization, political culture, education, upbringing.

The article presents the scientific-theoretical bases for the formation of political consciousness of students. It confirms the need to develop non-conventional technologies in the field of political and civic education. Besides, the article defines the characteristics of political consciousness and identifies its main components, namely cognitive, axiological and functional (social-behavioral) ones. It also detects the theoretical-methodological bases for the formation of political consciousness of students and systematizes the theoretical approaches to the formation of their political consciousness.

Современное российское общество стоит перед выбором ценностных и политико-стратегических альтернатив дальнейшего развития. В связи с этим повышается роль политического сознания. Содержание государственных стандартов в области политического и гражданского образования студенческой молодежи направлено на формирование готовности молодежи к активному участию в развитии российской государственности и гражданского общества. Высшая школа должна обеспечить условия для подготовки студенческой молодежи в вопросе формирования свободной и социально активной личности.

Цель данной статьи – выявление и систематизация научно-теоретических основ формирования политического сознания студенческой молодежи.

Политическое сознание мы определяем как совокупность социально-психологических новообразований (социально-политическая сопри-

частность, политическое самосознание, политическое самоопределение), которые обеспечивают социально-политическую самореализацию в обществе. Политическое сознание отмечено критичностью подхода к действительности. Оно представляет собой «ценностное отношение к социальной действительности, которое является выражением активности общественного сознания и составляет основу практического действия» [Белинова, 2014, с. 136] в политической сфере. Политическое сознание – это атрибут общества, «высшая когнитивная способность, имеющая информационную природу» [Машевский, 2014, с. 25].

Под формированием политического сознания студенческой молодежи мы понимаем качественное и количественное изменение политических характеристик и свойств личности в структуре целостности всей личности. Данный подход определяется:

1) необходимостью в структуре процесса формирования фиксировать проявления прин-

ципов дифференциации и интеграции, а также принципа специализации, что объективно обуславливает возможность саморазвития дифференцирующихся феноменов в их качественной характеристике;

2) сложностью и многоуровневостью интегративных процессов, разграничение которых является условием их изменения и достижения нового уровня в общем развитии системного целого [Деркач, Сайко, 2010].

Таким образом, мы хотим подчеркнуть важность формирования политического сознания, интегрированного в процесс формирования системного целого личности.

Так как при теоретическом осмыслении организации педагогического процесса мы обращаемся к таким категориям, как «активность», «субъект политической деятельности», то следует оговорить сущность этих феноменов.

А.В. Брушлинский подчеркивал, что индивид становится субъектом в процессе деятельности, общения и других видов активности; человек как субъект – это высшая системная целостность [Брушлинский, 2003, с. 27]. Субъектность мы рассматриваем в качестве свойства человека как носителя социального. Единство субъекта и деятельности обеспечивает развитие социального [Деркач, Сайко, 2010].

Формирование политического сознания и политической культуры – это неотъемлемая часть общей социализации человека, а для педагогической науки – одна из основных задач воспитания гражданина своей страны.

Под политической социализацией следует понимать приобщение подрастающего поколения к ценностям общества и к социально значимым формам общественной деятельности. Основным педагогическим аспектом политической социализации является формирование политического сознания и политической культуры.

Воспитание политической личности как составляющая общего воспитания является целенаправленной деятельностью по формированию политической культуры личности [Воронин, 2006] и обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений [Коджаспирова, 2005]. Уро-

вень сформированности политической культуры проявляется в определенной политической позиции личности, которая характеризуется сформированными взглядами, отношением и действиями человека по поводу окружающей политической действительности [Воронин, 2006].

Акцент политической социализации в настоящее время, на наш взгляд, должен быть перенесен с «политических игр» на решение конкретных общественных проблем. Следовательно, возрастает роль социально-гуманитарных наук, которые должны стать не просто теоретическим полем, но инструментом для прогрессивного и поступательного развития каждой личности и общества в целом.

Мы выделяем три компонента политического сознания: когнитивный, аксиологический, функциональный (социально-поведенческий). Когнитивный компонент: все знания субъектов, отражающие различные стороны окружающей политической действительности. Аксиологический компонент: совокупность суждений и оценок, отражающая ценностные приоритеты субъекта политического процесса. Функциональный (социально-поведенческий) компонент: характеризует процесс перемещения результатов мыслительной деятельности субъекта в практическую деятельность. Из этого следует, что образовательный процесс должен быть организован по трем направлениям: познавательное, нравственно-оценочное, поведенческое.

Решение задачи формирования политического сознания студенческой молодежи в возрасте от 18 лет до 21 года предполагает применение адекватных педагогических подходов, технологий, методов и средств.

На основании применения сравнительно-исторического подхода мы выявили следующие научно-теоретические основы формирования политического сознания студенческой молодежи.

1. Реализация интегрального подхода на основе осуществления социального партнерства между образовательными и общественными институтами позволяет:

– развивать познавательную активность, критичность мышления;

– стимулировать научно-исследовательский опыт;

– обеспечить личностное осмысление историко-политической действительности.

2. Реализация принципов, с одной стороны, мультикультурализма, с другой – патриотизма.

3. Обеспечение четкого понимания гражданственности и демократичности.

4. Реализация принципов коллективного творческого воспитания.

5. Реализация принципов объективности.

Применяемые педагогические средства призваны обеспечить:

– повышение социально-политической ответственности посредством организации многообразия видов деятельности, которые составляют социально-политический опыт;

– развитие прогностических компетенций;

– развитие критического мышления;

– развитие социально значимых качеств (толерантности, коммуникативных способностей, социального интеллекта);

– равноправие участников образовательного процесса;

– признание ценности каждой личности.

В процессе политической социализации студенческой молодежи важную роль играют социальный климат в образовательном учреждении и его соотношение с политическими ценностями и установками будущих граждан. Необходимо отметить, что специфический социальный климат в образовательном учреждении складывается в процессе организации студенческого самоуправления, дискуссионных клубов, круглых столов по актуальным общественно-политическим и социальным проблемам, тематических встреч с политиками и политологами. Актуальным средством формирования политического сознания является проблемное, игровое, дискуссионное обучение, способствующее вхождению студенческой молодежи во взрослую социальную среду. Познание окружающей политической действительности является неотъемлемой частью социального познания и влияет на определение личностью своего места в социальном мире.

Формирование политического сознания студенческой молодежи, на наш взгляд, должно осу-

ществляться с опорой на следующие теоретико-методологические подходы.

1. *Деятельностный подход* (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, И.Б. Воровцова).

Деятельность выступает в качестве основы, средства и условия развития личности, целесообразного преобразования модели окружающей действительности. Основными задачами педагога при организации развивающих воздействий на политическое сознание студенческой молодежи являются: выбор и организация деятельности студента с позиции субъекта познания, исследования и общения. Это предполагает осознание, целеполагание, планирование деятельности, а также ее организацию, оценку результатов и самоанализ (рефлексию).

А.Н. Леонтьев отмечает, что «действительный путь исследования личности заключается в изучении тех трансформаций субъекта, которые создаются самодвижением его деятельности в системе общественных отношений» [Леонтьев, Сайко, 2004, с. 76].

Деятельность – это особый тип активности, который свойственен именно человеку. В деятельности проявляется субъектность человека [Деркач, Сайко, 2010, 224 с.]. Подчеркивая связь субъектности с деятельностью, С.Л. Рубинштейн отмечал, что деятельность определяет не только объект, производимый субъектом, но и субъект, этот объект производящий [Рубинштейн, 2003, 512 с.].

2. *Информационный подход* (Л.Н. Хуторская).

Информационный подход в педагогических исследованиях выделяет и изучает информационный аспект учебно-воспитательного процесса.

Тенденция к информатизации современного общества сопровождается ростом информационного поля, которое окружает человека. Для современной молодежи характерен большой интерес к информационным технологиям. Стремительное развитие средств информационно-коммуникационных технологий обуславливает формирование новой информационной среды [Григорьев, 2010, с. 103–107].

Систему информационных мероприятий, целью которых является изменение отношения к определенным субъектам политического про-

цесса, установок объекта воздействия, а посредством этого и моделей его поведения следует понимать, на наш взгляд, в качестве информационного воздействия на сознание. Особый интерес представляет информационное воздействие, целью которого является формирование активной гражданской позиции молодежи, патриотического отношения к Родине, положительного отношения к участию в политическом процессе.

Систематизированное информационное воздействие должно осуществляться по следующим направлениям:

- информирование о событиях политического процесса (с помощью средств массовой информации, а также ресурсов глобальной информационной сети Интернет). Следует отметить, что не более 35 % студенческой молодежи самостоятельно интересуются политическими новостями. В связи с этим необходимо увеличение внимания к содержанию и методике преподавания социально-политических дисциплин;

- формирование положительного отношения студенческой молодежи к политическому процессу в целом – через информационное воздействие на их сознание в ходе преподавания таких дисциплин, как «История» и «Политология», а также в ходе организации внеучебной деятельности;

- привлечение студенческой молодежи к участию в политическом процессе. В процессе формирования активной гражданской позиции важно доводить информацию о конструктивных способах политического участия и стимулировать проявление именно данных форм участия студенческой молодежи [Чекулаев, 2010, с. 128–133].

3. *Полисубъектный (диалогический) подход* (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Г.С. Трофимова).

В рамках данного подхода педагогу необходимо отслеживать взаимоотношения, способствовать гуманным межличностным отношениям, налаживать психологический климат в студенческом коллективе. Диалогический подход в единстве с личностным и деятельностным составляет сущность методологии гуманистической педагогики.

4. *Компетентностный подход* (В.А. Козырев, Г.Н. Сериков, А.П. Тряпицына, А.С. Хуторской).

В соответствии с современными образовательными стандартами образовательные результаты не могут быть сведены к совокупности умений и навыков. Напротив, современное образование ориентировано на развитие способности и готовности личности к решению разного рода проблем, к деятельности, то есть на развитие компетентностей. Образовательный результат (компетентности) рассматривается в качестве способностей решать сложные реальные задачи – профессиональной и социальной деятельности, мировоззренческие, коммуникативные, личностные [Компетентностный подход..., 2005].

На основе вышеназванных положений можно сформулировать следующие выводы.

Формирование политического сознания может быть ускорено или замедлено в зависимости от воздействия различных факторов (Ж. Пиаже). Особое воздействие на процесс формирования политического сознания оказывает образовательная среда вуза.

Анализ психолого-педагогической и специальной литературы позволяет сформулировать психолого-педагогические предпосылки формирования политического сознания студенческой молодежи. Адекватность студенческого возраста (от 18 лет до 21 года) для формирования политического сознания определяется сложившейся абстрактно-логической системой мышления и окончательным становлением мировоззренческой концепции личности. Кроме того, политическое сознание студенческой молодежи отличается рядом особенностей. Среди них:

- 1) свобода от политических стереотипов (позволяет сформировать навыки открытого, объективного, критического восприятия окружающей политической реальности);

- 2) минимальный жизненный опыт (создает условия для формирования положительного отношения к политическому творчеству);

- 3) часто наличие чувства «политического», ярко выраженной гражданской, не конформистской позиции при отсутствии или недостаточности знаний (делает студенческую молодежь более подверженной агрессивной политической агита-

ции и пропаганде, радикальным объединениям, представляющим угрозу обществу);

4) студенческая молодежь обладает повышенным потенциалом реального политического творчества, что делает ее конкурентоспособной среди других социальных групп, политический опыт которых объективно превосходит опыт студенческой молодежи;

5) студенческая молодежь является кадровым резервом для гражданского общества.

Для оптимизации процесса формирования политического сознания студенческой молодежи необходимо соблюдение научно-теоретических основ, а именно:

1) реализация интегрального подхода на основе осуществления социального партнерства между образовательными и общественными институтами, что позволяет развивать познавательную активность, критичность мышления, стимулировать научно-исследовательский опыт, обеспечить личностное осмысление историко-политической действительности; 2) реализация принципов мультикультурализма и патриотизма; 3) соблюдение принципа объективности; 4) реализация принципов коллективного творческого воспитания; 5) применение метода коллективных творческих дел как метода развития социального творчества и политической активности студенческой молодежи; 6) применение активных методов обучения; 7) обеспечение развития политической личности, интегрированной в процесс развития системного целого личности (вовлечение студенческой молодежи в разнообразные виды деятельности с целью повышения социально-политической ответственности, развитие прогностических компетенций и критического мышления, социально значимых качеств).

Формирование политического сознания студенческой молодежи – это основа формирования гражданской культуры личности. Материалы, представленные в статье, могут быть использованы в практической деятельности вузов при организации внеучебной работы. Перспектива дальнейшего исследования видится нам в разработке вариативных организационно-педагогических условий формирования политического сознания студенческой молодежи в образовательном процессе вуза.

Библиографический список

1. Белинова О.А. Сущность права: социально-философский подход // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2. С. 134–137.
2. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Алетейя, 2003.
3. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. М.: Наука, 2006. 259 с.
4. Григорьев В.Г. Интеллектуальные технологии поиска, мониторинга и анализа социально-политической информации // Политическое образование и гражданская позиция молодого поколения России: матер. Всерос. науч.-практич. конф. (27–29 марта 2009 г.). Казань: Казан. (Приволжский) фед. ун-т, 2010.
5. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основа акмеологического развития: монография. М.: МПСИ, 2010. 224 с.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
7. Компетентностный подход в педагогическом образовании: монография / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радоновой, А.П. Тряпицыной. СПб.: РГПУ, 2005. 391 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2004. 352 с.
9. Машевский Б.М. Перспективы когнитивно-синергетической методологии в постнеклассической парадигме // Вестник КГПУ. 2014. № 3. С. 24–27.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
11. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
12. Хуторская Л.Н. Информационная педагогика [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 2002. 25 августа. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0825>
13. Чекулаев Е.П. Информационное воздействие на сознание как средство формирования гражданской позиции молодежи // Политическое образование и гражданская позиция молодого поколения России: матер. Всерос. науч.-практич. конф. (27–29 марта 2009 г.). Казань: Казан. (Приволжский) фед. ун-т, 2010.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

TRAINING THE FUTURE TEACHER TO USE HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE LEARNING PROCESS IN PRIMARY SCHOOL

Е.С. Панкова

E.S. Pankova

Студент, педагог, начальная школа, здоровьесберегающие технологии, учебный процесс, здоровьесформирующее образование, валеологическая грамотность, донозологическая диагностика.

В статье изучаются основные аспекты новой стратегии сохранения здоровья, основанной на идее ответственности за него каждого человека, как одного из направлений модернизации российского образования. Выделяются актуальные проблемы создания системы непрерывного валеологического образования, подготовки студентов к организации здоровьесформирующей среды в начальной школе. Рассматриваются этапы подготовки студентов – будущих учителей начальной школы к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе.

Student, teacher, primary school, health-saving technologies, learning process, health-forming education, valeological literacy, prenosological diagnostics.

The article examines the main aspects of the new strategy for maintaining health, based on the idea that every person is responsible for it, as one of the areas of modernization of Russian education. It highlights the current problems of creation of the system of continuous valeological education, the training of students to organize the health-forming environment in primary school. The article considers the stages of the training of students, future teachers of primary school, to use health-saving technologies in learning process.

В настоящее время школа сталкивается с серьезной проблемой: с одной стороны, трудности в обучении детей, связанные с повышением требований образовательных программ и их сложностью, с другой – постоянно ухудшающееся состояние здоровья учащихся, препятствующее успешному овладению этими программами.

Низкий уровень физического и психического здоровья детей и подростков создает объективные препятствия на пути эффективной модернизации российского образования. В связи с этим необходимо определить новую стратегию сохранения здоровья, основанную на идее ответственности за него (здоровье, по данным Всемирной организации здравоохранения, на 70–80 % зависит от образа жизни каждого человека).

Здоровьесберегающая модель образовательного процесса на всех уровнях и направле-

ниях образования является одной из основных составляющих образовательной политики России в XXI веке. Согласно Ю.В. Науменко, здоровьесберегающее образование – это целенаправленная, комплексная, системная деятельность образовательного учреждения по включению различных здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательный процесс с целью укрепления здоровья детей в процессе обучения, снижения риска негативного влияния школы на развитие заболеваний. Здоровьесберегающие технологии в образовании – это система различных целенаправленных воздействий на учебно-воспитательный процесс, организуемых образовательным учреждением для медико-психолого-педагогической профилактики и коррекции негативных психофизиологических, психологических и личностных состояний школьников. Здоровьесформирующее образование яв-

ляется дополнением традиционной здоровьесберегающей деятельности школы социально-психологическими технологиями поддержки личностного развития школьников: изменение внутренних установок личности ученика, формирование компетенции здоровьесформирующего поведения (опыта безопасного здорового поведения в типичных жизненных ситуациях и в типовых ситуациях риска нарушения здоровья) [Науменко, 2011, с. 48–61].

Традиционная организация образовательного процесса создает у школьников постоянные стрессовые перегрузки, которые приводят к поломке механизмов саморегуляции физиологических функций и способствуют развитию хронических болезней. В результате существующая система школьного образования имеет здоровьезатратный характер [Бедерева и др., 2014, с. 156].

Все здоровьесберегающие технологии, применяемые в учебно-воспитательном процессе, можно разделить на три основные группы.

1. Технологии, обеспечивающие гигиенически оптимальные условия образовательного процесса.

2. Технологии оптимальной организации учебного процесса и физической (двигательной) активности школьников.

3. Разнообразные психолого-педагогические технологии, используемые на уроках и во внеурочной деятельности педагогами и воспитателями. Сегодня в стране не существует последовательной и непрерывной системы «обучения здоровью»: встает исключительной важности проблема разработки системы непрерывного валеологического образования, вооружающего человека на протяжении всей его сознательной жизни и методологией здоровья, и средствами, и методами его формирования.

В «Основных направлениях деятельности образовательного учреждения по сохранению и укреплению здоровья обучающихся в рамках реализации федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования» четко обозначены цели и задачи деятельности начальной школы по данному направлению. Эта деятельность направлена на форми-

рование представлений о негативных факторах риска для здоровья детей (существование и причины возникновения зависимостей от табака, алкоголя, наркотиков и др.); правильном (здоровом) питании, его режиме, структуре, полезных продуктах; рациональной организации режима дня, учебы и отдыха, двигательной активности и др., об основных компонентах культуры здоровья и здорового образа жизни; умения выполнять правила личной гигиены, эмоциональной разгрузки (релаксации).

Поэтому этапы подготовки студентов – будущих бакалавров по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование и русский язык» к включению здоровьесберегающих технологий в учебный процесс начальной школы должны предполагать последовательное повышение уровня их валеологической грамотности:

– при изучении предметов: «Анатомия и возрастная физиология» (первый семестр), «Валеология и гигиена», «Безопасность жизнедеятельности» (второй семестр);

– изучении спецкурса «Формирование культуры здоровья и безопасного образа жизни у младшего школьника» (пятый семестр);

– выполнении заданий на педагогической практике «Школьная гигиена» (седьмой семестр);

– подготовке курсовых и выпускных квалификационных работ (пятый и восьмой семестры).

Однако знания анатомии и физиологии организма человека, правил безопасного поведения и сохранения его здоровья еще не гарантируют того, что человек будет вести здоровый образ жизни. Для этого необходимо создать у него стойкую мотивацию на сбережение здоровья, самостоятельную оценку его уровня с помощью ряда несложных тестов.

Для количественной оценки состояния здоровья можно использовать модель Г.Л. Апанасенко о четырех состояниях организма: здоровье, риск, предболезнь и болезнь [Апанасенко, Попова, 2000, с. 49–57].

Основные методы валеологии – качественная и количественная оценка здоровья и его резервов, а также методы их повышения и разви-

тия. Сегодня стало возможным использование методов донозологической диагностики организма детей: проведение мониторинга состояния их здоровья по степени адаптации его к школьной нагрузке [Баевский, Берсенева, 1993, с. 33–48].

Второй этап подготовки педагога по направлению 44.03.05 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование и русский язык» к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе начальной школы – это изучение уровня индивидуального здоровья студентов факультета (донозологическая диагностика, когда клинических признаков заболеваний еще нет), основных видов альтернативной медицины с целью ранней профилактики заболеваний. На этом этапе в рамках спецкурса «Формирование культуры здоровья и безопасного образа жизни у младшего школьника» изучаются: системы оздоровления П. Брэгга, Ниши, М.Ф. Гогулан; технологии здоровья «Физическое тело и его законы» (автор К.Б. Заболотный); направления: гомеопатия, гирудотерапия, энтеросорбция, экстренные и щадящие способы очищения организма от продуктов обмена веществ, значение для здоровья достаточного количества витаминов и микроэлементов и др. [Белов, Махайлович, 1999, с. 129–224]. Для оценки функций сердечно-сосудистой и дыхательной систем и двигательной активности; выявления уровня соматического здоровья, биологического возраста и адаптационного потенциала использовалась экспресс-диагностика на основе 10 специальных тестов. Результаты этой экспресс-диагностики на донозологическом уровне в 2015 г. показали, что студенты в возрасте 21–24 года имеют:

– хороший уровень здоровья (15 % испытуемых): показатель экспресс-оценки уровня здоровья у них составляет от 4 до 5,8 балла, что соответствует уровню высокой степени надежности (3,6% риск заболеваний). Биологический возраст – от 18 до 21 года;

– средний уровень здоровья (59 % тестируемых): показатели экспресс-оценки уровня здоровья составили от 2,8 до 3,9 балла (организм находится в состоянии предболезни); показатели биологического возраста составили от 23 до 29 лет,

что превышает календарный возраст на 6–8 лет;

– удовлетворительный уровень здоровья (26 % студентов), что говорит о необходимости периодического получения специализированной медицинской помощи.

На третьем этапе в процессе подготовки бакалавра в рамках педагогической практики (формирование культуры здорового и безопасного образа жизни на ступени начального общего образования) особое внимание нужно уделять развитию здоровьесберегающей компетентности студента: его готовности к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

К началу педагогической практики в рамках дисциплины «Школьная гигиена» студенты должны:

знать:

- правила составления расписания уроков;
- критерии здоровьесбережения на уроке;
- гигиенические нормативы воздушно-теплого режима и режима освещенности в классе;
- гигиенические требования к классной мебели; правила размещения учащихся в классе;

уметь:

- оценивать санитарно-гигиенические условия в классе во время урока;
- маркировать парты в соответствии с новым ГОСТом;
- осуществлять индивидуальный подбор мебели в соответствии с основными параметрами стола и стула;
- анализировать школьное расписание, план построения урока, перемены с позиций динамики умственной работоспособности;
- организовывать питание младших школьников и их гигиеническое воспитание;
- внедрять здоровьесберегающие технологии в учебный процесс.

На четвертом этапе в период подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ (5–8 семестры) студентами проводится экспериментальная работа:

- по профилактике утомления и переутомления в учебном процессе; снижения уровня

адаптации младших школьников в условиях обучения; зрительного утомления при работе за компьютером;

– развитию мелкой моторики рук и координации движений; связной устной речи, реальных учебных возможностей, второй сигнальной системы;

– формированию мышечного тонуса, правильной осанки младших школьников; навыков здорового образа жизни, динамического стереотипа в учебной деятельности;

– повышению уровня умственной работоспособности нервных клеток; развития различных видов памяти;

– изучению типологических особенностей высшей нервной деятельности детей; уровня здоровья и стресс-реактивности младших школьников; уровня физического развития, психофизиологических и соматометрических показателей, адаптационных возможностей; полезных привычек и др. [Панкова, 2009, с. 25].

Пятый этап подготовки будущих учителей к здоровьесформирующей деятельности реализуется в процессе освоения спецкурса «Школьные болезни и их профилактика» в рамках магистерской программы «Инновационное начальное образование» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование.

Шестой этап – это профессиональная деятельность учителя начальных классов. В начальной школе формирование культуры здоровья учащихся должно реализовываться посредством валеологического просвещения, сопровождения и включения учеников в здоровьесформирующую деятельность. Такая деятельность должна носить инновационный характер, интегрировать усилия самих обучаемых, родителей, психологов, валеологов, педагогов-предметников, классных руководителей и учителей физкультуры и вестись по трем взаимосвязанным направлениям: педагогическому, медицинскому (физиолого-валеологическому) и психологическому.

Таким образом, подготовка педагога к использованию здоровьесберегающих технологий в учебном процессе начальной школы должна осуществляться поэтапно:

– в условиях различных видов аудиторных занятий: лекционных, практических и семинарских с обязательным выполнением специальных тестов для индивидуальной оценки уровня функционального состояния различных систем органов, своего организма в целом («биологический возраст», «адаптационный потенциал»);

– в течение всего периода обучения в вузе, переходя постепенно от теории к практике определения уровня своего здоровья, изучения уровня здоровья младших школьников (в ходе педагогической практики, выполнения курсовых и дипломных работ), к вопросам профилактики «школьных» болезней и снижения «физиологической цены» детей за обучение.

Библиографический список

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. Ростов-на-Дону: Феникс; Киев: Здоровье, 2000. 245 с.
2. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Донозологическая диагностика в оценке состояния здоровья // Валеология, диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. СПб.: Наука, 1993.
3. Бедерева Н.С., Шилов С.Н., Игнатова И.А., Покидышева Л.И. Проблема адаптации и реадaptации к школьным нагрузкам. Роль нейрометаболизма, активационных процессов головного мозга и темпераментальных характеристик // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1.
4. Белов В.И., Михайлович Ф.Ф. Валеология. Здоровье, молодость, красота, долголетие. М.: Недракоммюникейшанс, 1999. 653 с.
5. Власова Н.А. Содержание понятия «общая культура младшего школьника»: педагогический аспект // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 6–8.
6. Науменко Ю.В. Примерная программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни младших школьников // Управление начальной школой. 2011. № 3.
7. Панкова Е.С. О реализации медико-педагогического подхода в подготовке учителей начальных классов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2009. № 1.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ

INCREASING THE LEVEL OF STUDENTS IN PHYSICAL CULTURE THEORETICAL TRAINING USING A PROJECT-BASED METHOD

С.С. Сяпина, А.В. Сулимова, Е.А. Цыбина

S.S. Syasina, A.V. Sulimova, E.A. Tsybina

Проектная деятельность, метод проектов, проект, физическая культура, проектирование, здоровый образ жизни.

Снижение уровня теоретических знаний студентов в области физической культуры и спорта требуют поиска и применения различных методов обучения. В статье рассматривается метод проектов при освоении теоретического курса дисциплины «Физическая культура». По итогам эксперимента выявлена положительная динамика роста результатов тестирования в экспериментальной группе. Авторы считают, что применение метода проектов при теоретическом освоении дисциплины «Физическая культура» способствует развитию коммуникативных и исследовательских умений, повышению самооценки.

Project activity, project-based method, project, physical culture, design, healthy lifestyle.

The academic decline in theoretical knowledge of students in the field of Physical Culture and sports requires searching for and applying different teaching methods. The article considers a project-based method used in learning the theoretical course of Physical Culture. According to the results of the experiment, the authors revealed the positive dynamics of the growth of the test results in the experimental group. The authors believe that the use of a project-based method in learning the theoretical course of Physical Culture contributes both to the development of communication and research skills and increasing self-esteem.

В связи со сменой образовательной парадигмы в настоящее время возрастают требования к развитию творческой личности, способной критически мыслить, творчески и продуктивно отбирать, обрабатывать полезную информацию и применять ее при решении жизненных и профессионально значимых проблем. В современном обществе происходят бурные изменения. Человек вынужден адекватно реагировать на них, а именно должен активизировать личностный потенциал, развивая самостоятельность в принятии и выполнении решений. Для приобретения и накопления студентами необходимого профессионального опыта нужны такие формы организации обучения, которые максимально активизируют познавательную деятельность, ставят их в позицию полно-

ценных субъектов познания и тем самым способствуют целенаправленному формированию их познавательного опыта [Моглан, 2014, с. 67].

Метод проектов, применяемый в образовательном процессе, позволяет решить задачи, поставленные запросами социума к современным выпускникам вуза.

Важность проектной деятельности состоит в том, что она не только развивает познавательную, социальную активность молодого поколения, а также практико-ориентирована, всегда направлена на конкретные нужды и инициирует нестандартные решения.

В проектной деятельности студентов вуза большую роль играют реализационные цели, предусматривающие овладение навыками самоорганизации, умением ставить перед со-

бой реальные цели, планировать деятельность, а также развитие навыков командной работы [Пахомова, 2009, с. 112].

В ходе модернизации образования одной из основных задач при освоении предмета «Физическая культура» является получение знаний о физической культуре и спорте, их истории и современном развитии, роли в формировании здорового образа жизни и т.д. При их реализации мы неизбежно сталкиваемся с рядом трудностей: лишать занимающихся столь необходимой двигательной активности в пользу изучения теории либо изучать теоретическую часть в неполном объеме, не акцентируя на этом большого внимания.

Это заставляет искать новые стратегии при изучении теоретического курса дисциплины «Физическая культура». Перспективным путем решения этой проблемы специалисты считают совершенствование средств и методов физического воспитания и развития студентов [Украинцева, Дайнеко, Гуторова, 2014, с. 121].

Проектная деятельность (или проектирование) является практической деятельностью. Ее ведущая характеристика, как у любой деятельности, – целеполагание. Ставя задачу, формулируя цель проекта, студенты должны найти под эту конкретную цель средства ее достижения. Это и есть основное назначение проектной деятельности: формирование у студентов способности действовать, оказавшись в новой ситуации, увидеть эту ситуацию как поле собственных действий по ее преобразованию [Емельянова, 2011, с. 82–84].

Проектирование на учебных занятиях по физической культуре позволяет выстраивать процесс обучения на активной основе, через целенаправленную деятельность студента, соотносясь с его личным интересом. Данная работа дает возможность осознать, что занятия по физической культуре развивают не только физически, но и интеллектуально.

Применение метода проектной деятельности делает учебный процесс более увлекательным для студентов: они самостоятельно подбирают теоретический материал по теме, теорети-

чески обосновывая необходимость выполнения того или иного комплекса физических упражнений или овладения теми или иными физическими умениями и навыками для собственного совершенствования, воспитания волевых качеств. Некоторые проекты могут быть интегрированными, охватывать содержание других учебных направлений.

Опыт работы показывает, что крайне важно поддерживать интерес студентов к теоретическим знаниям по физической культуре. Это важно потому, что занимающиеся начинают лучше понимать себя, свой организм, происходящие с ними перемены, утверждают в правильности своего отношения к физическим упражнениям, а также приобретают более углубленные знания в области теории по данному предмету. Эти знания помогают им сделать выбор в направлении здорового образа жизни, осознанно заниматься выбранным видом спорта.

Трудно переоценить положительные факторы в развитии студентов, работающих над проектами в области физкультуры. Информация о спорте, примеры спортивных достижений и побед спортсменов привлекают многих занимающихся к занятиям в области физической культуры, воспитывают чувство гордости за соотечественников. Студенты по-новому смотрят на занятия спортом и приобретают интерес к изучению истории спорта.

Проектные работы могут выполнять студенты, относящиеся к любой группе здоровья. Освобожденные от практических занятий по физической культуре могут не просто получить зачет, но, прежде всего, почувствовать причастность к спорту, к коллективу, более активно использовать физические упражнения в жизни.

В Брянском государственном университете дисциплина «Физическая культура» преподается студентам на I, II и III курсах бакалавриата по всем направлениям, реализуемым в вузе. Также на всех трех курсах студентом читается лекционный курс по данному предмету. Ограниченное количество часов изложения теоретического материала не всегда позволяет раскрыть лекционный курс в полном объеме.

Для повышения интереса и более углубленных знаний по теоретическому курсу по дисциплине «Физическая культура» студентам экспериментальной группы I курса факультета педагогики и психологии было предложено создать проект по теме «История развития физической культуры и спорта».

Студенты финансово-экономического факультета данную тему рассматривали в рамках лекционного курса.

Процесс осуществления проектной деятельности учащихся происходил в несколько этапов.

Первым этапом было определение целей и задач проектной деятельности; на втором этапе осуществлялись сбор и обработка материала;

третий этап включал непосредственно работу над проектом; на четвертом этапе происходила защита проекта.

Реализация данного кратковременного проекта привела к тому, что в экспериментальной группе студентов I курса итоги теоретического тестирования по теме «История развития физической культуры и спорта» были достоверно выше.

Средняя оценка результатов тестирования, проведенного после изучения данного вопроса в контрольной группе, составила 74,3 % от максимально возможного результата, а в экспериментальной группе она достигла 92,2 %, что говорит о значительном улучшении качества освоения учебного материала (рис.).

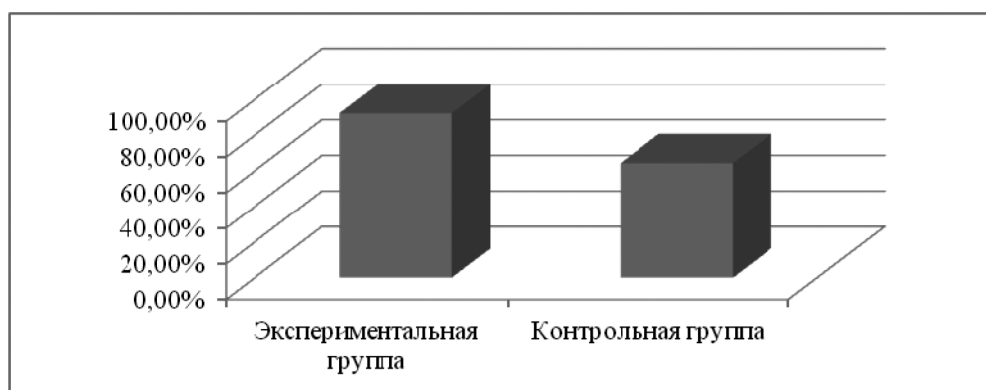


Рис. Результаты теоретического тестирования по теме «История развития физической культуры и спорта»

Изложенные факты убедили нас в необходимости более широкого применения проектной деятельности в образовательном процессе вуза по предмету «Физическая культура».

Проектная деятельность студентов в рамках предмета физической культуры подтверждает основные принципы, обеспечивающие успешное и эффективное овладение знаниями, умениями и навыками.

Библиографический список

1. Емельянова Н.В. Проектная деятельность студентов в учебном процессе / Высшее образование сегодня. 2011. № 3. С. 82–84.
2. Моглан Д.В. Познавательная деятельность студентов в образовательном сетевом сообществе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014 № 4 (30). С. 67–70.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учит. и студ. пед. вузов. Изд. 3-е. М.: Аркти, 2009. 112 с.
4. Украинцева Ю.А., Дайнеко С.А., Гуторова Г.А. Применение средств оздоровительных технологий для улучшения физического развития и двигательных качеств // Управление инновациями: Теория, методология, практика. 2014. № 11. С. 121–124.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ

THE ORGANIZATION OF STUDENTS' TEACHING PRACTICE BASED ON THE DESIGN OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES

О.В. Тумашева, О.В. Берсенева

O.V. Tumasheva, O.V. Berseneva

Индивидуальная траектория, педагогическая практика, вариативность содержания обучения, будущий бакалавр-учитель, программа практики, этапы организации практики.

В статье представлен авторский подход к проектированию и организации педагогической практики студентов – будущих учителей в соответствии с требованиями ФГОС ВО. В основу положена идея вариативности содержания обучения, согласно которой студенты проектируют и реализуют индивидуальную траекторию прохождения педагогической практики. Описаны инвариантное и вариативное ядра содержания педагогической практики, этапы ее организации.

Individual trajectory, teaching practice, variability of learning content, future Bachelor of Education, practice program, stages of organizing practice.

The article presents the author's approach to the design and organization of teaching practice of students, future teachers, in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education. It is based on the idea of the variability of learning content, according to which students design and implement an individual trajectory of the teaching practice. The article describes the invariable and variable content cores of the teaching practice, the stages of its organization.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки Педагогическое образование [ФГОС ВО, 2016] блок «Практики» в полном объеме относится к вариативной части основной образовательной программы, что дает педагогическим вузам возможность самостоятельно определять требования к условиям и результатам прохождения студентами педагогической практики. Также реализация ФГОС ВО предполагает вариативность содержания обучения, обеспечивающего возможность проектирования и реализации индивидуальных программ практики. При этом следует учитывать не только специфику профиля подготовки будущего учителя, но и его потребности, интересы, способности и др. Однако в настоящий момент можно фиксировать ситуацию, при которой организация и проведение педагогической практики в большинстве педагогических ву-

зов остаются достаточно консервативными. Несмотря на обновление содержания, вовлечение студентов-практикантов в разнообразные виды деятельности и ситуации, при организации педагогической практики реализуется массовый подход, в условиях которого достаточно проблематично учесть субъектный опыт обучающихся, обеспечить развитие личности каждого студента, наращивание ими творческого потенциала, управление происходящими изменениями. Это обуславливает необходимость решения весьма актуальной для современного педагогического образования проблемы организации педагогической практики на основе проектирования студентами индивидуальных траекторий ее прохождения. Актуальность выделенной проблемы определило цель данной статьи: разработать концептуальные подходы к организации педагогической практики на основе проектирования студентами индивидуальных траекторий ее прохождения.

Под индивидуальной траекторией прохождения педагогической практики будем понимать персональный путь, спроектированный каждым студентом как будущим учителем для реализации личностного потенциала.

Организация педагогической практики на основе индивидуальных траекторий требует, прежде всего, проектирования инвариантного ядра педагогической практики, представляющего собой рамочную основу для выстраивания персонального пути ее прохождения. Основными компонентами инвариантного ядра выступают:

– требования к результатам прохождения педагогической практики – кластер формируемых компетенций. На основе анализа ФГОС ВО, профессионального стандарта педагога выявлен состав ведущих компетенций, а именно: ОК-4–6, ОПК-1–4, ПК-1–10;

– поле деятельности в условиях образовательного учреждения, отраженного в инвариантном компоненте содержания педагогической практики.

К основным элементам инвариантного содержания педагогической практики, учитывая современные тенденции развития высшего и общего образования [Шкерина, 2012; Тумашева, 2015; Тумашева, Берсенева, 2015; 2016; Берсенева, 2016], следует отнести:

1) *учебно-профессиональные задания (УПЗ)*, позволяющие задать вектор мини-исследований, сделать процесс освоения профессиональными и общепрофессиональными компетенциями целенаправленным и управляемым. Данные задания акцентируют внимание студента на определенном элементе профессиональной деятельности учителя через предоставление необходимой информации о реальной профессионально-педагогической проблеме, для решения которой владение выделенным элементом имеет решающее значение. В формулировке УПЗ напрямую не указывается конечный продукт – тот субъективный опыт, который должен быть приобретен студентом. Для выполнения УПЗ студенту необходимо обнаружить (увидеть) обозначенную проблему в условиях своей профессиональной деятельности, самостоятельно сформулировать и решить соответствующие задачи;

2) *комплекс заданий* психологического, педагогического и методического (по профилю / профилям подготовки) модулей, содержащий набор ключевых заданий, позволяющих формировать профессиональные и общепрофессиональные компетенции. Выполнение заданий данного комплекса направлено на реализацию студентом функций учителя-предметника, классного руководителя и организатора внеучебной деятельности обучающихся;

3) *лично значимая профессиональная проблема*, интерес к которой мог возникнуть в процессе изучения каких-либо учебных дисциплин, при написании курсовой работы и т.д. В частности, студенты имеют возможность апробировать свои методические разработки в рамках реального процесса обучения математике в образовательном учреждении и др.

Описанная фиксация содержания педагогической практики не является детальной, что позволяет разворачивать вариативное содержание, отдавая при этом ведущую роль самим студентам. В то же время фиксирование инвариантного компонента содержания задает определенные «границы», внутри которых может разворачиваться вариативное содержание педагогической практики, что позволяет упорядочить процесс проектирования индивидуальных траекторий, обеспечить его управляемость.

В организации педагогической практики на основе проектирования студентами индивидуальных траекторий ее прохождения целесообразно выделить следующие этапы.

1. *Диагностический этап*. Назначение этого этапа – установить уровень сформированности у студентов профессиональных способностей, мотивов, чтобы на последующем этапе корректно составить индивидуальную траекторию прохождения педагогической практики. Для этого применяются специальные инструменты, а именно: методика А.А. Реан и В.А. Якунина, модифицированная Н.Ц. Бадмаевой; методика А. Ядова «Изучения факторов привлекательности профессии» в модификации Н. Кузьминой, А. Реана; методика С.А. Будасси для диагностики самооценки студентов; а также карты самодиагно-

стики. На основании применения указанных диагностик можно получить данные об уровне самооценки студентов, видах преобладающих мотивов, уровне удовлетворенности своей профессией, а также самооценки готовности студентов к профессиональной деятельности, что позволит выстроить адекватную индивидуальную траекторию прохождения педагогической практики каждым студентом.

2. *Этап целеполагания* – фиксирование каждым студентом совместно с факультетским и групповым руководителями практики на основе анализа требований к результатам прохождения педагогической практики предполагаемого индивидуального результата в виде конкретных образовательных продуктов профессиональной подготовки, отражающих потребности и способности конкретного студента. Зафиксированный ожидаемый результат трансформируется в цели прохождения педагогической практики. Формулируются как цели дальней перспективы, так и их проекция на конкретный ближайший этап практики.

3. *Проектировочный этап* является логическим продолжением предыдущего. Его основная цель состоит в формировании собственной траектории прохождения педагогической практики и фиксирования ее в виде плана своей деятельности через формирование индивидуального содержания педагогической практики на основе анализа содержания инвариантного ядра. Для этого определяется набор заданий из общего списка, который необходимо реализовать для достижения обозначенной на предыдущем этапе цели. Таким образом, студент выбирает УПЗ и формулирует лично значимую профессиональную проблему, решение которой планирует на конкретном этапе практики. Совместно с групповым руководителем определяет набор ключевых заданий психологического, педагогического и предметного модулей, выполнение которых планируется на данном этапе. Набор заданий формируется таким образом, чтобы весь комплекс заданий был реализован в течение всех этапов педагогической практики.

4. *Процессуальный этап* – этап реализации спроектированной траектории прохожде-

ния практики. На данном этапе студент в соответствии с составленным планом деятельности реализует спроектированное содержание педагогической практики. Руководитель практики при этом выполняет роль консультанта, фасилитатора. По мере необходимости на данном этапе производится коррекция траектории.

5. *Этап презентации результатов* – демонстрация личных образовательных продуктов студентов и их коллективное обсуждение. На этом этапе студенты представляют индивидуальный и групповой отчеты по результатам реализации индивидуальных траекторий прохождения практики. Данный этап, как правило, реализуется на заключительной конференции.

6. *Рефлексивно-оценочный* – заключительный этап практики, направлен на осуществление действий рефлексии и оценки деятельности и ее результатов как студентом-практикантом, так и руководителями практики. На этом этапе также проводятся диагностические мероприятия с целью установления динамики формирования компетенций студентов. На этом же этапе студенты формируют индивидуальное портфолио [Тумашева, Берсенева, 2015; Тумашева, Берсенева, 2016], которое выступает не только как портфель достижений, но и как средство рефлексии по оценке студентом готовности к будущей профессиональной деятельности.

В заключение отметим, что вариативность содержания – это неотъемлемое условие реализации ФГОС ВО, которое необходимо учитывать при проектировании и проведении педагогической практики будущих учителей. В настоящий момент авторы статьи проводят эксперимент по реализации, обозначенной в статье концепции, в рамках реального образовательного процесса.

Библиографический список

1. Берсенева О.В. Модель формирования исследовательских компетенций студентов – будущих учителей математики // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2016. Вып. 4 (169). С. 65–69.

2. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Комплексное методическое портфолио как средство мониторинга формирования методических компетенций будущих учителей математики // *Науковедение*, 2015. Т. 7, № 5. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/06PVN515.pdf>
3. Тумашева О.В. Об особенностях обучения математике в условиях реализации системно-деятельностного подхода // *Актуальные проблемы качества математической подготовки школьников и студентов: методологический, теоретический и технологический аспекты: материалы III Всероссийской научно-методической конференции*. 2015. С. 75–78.
4. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Обучение математике с позиции системно-деятельностного подхода: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 288 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). URL: минобрнауки.рф/документы/8073 (дата обращения: 20.03.2016).
6. Шкерина Л.В. Диагностика профессиональных компетенций студентов на основе учебных кейсов // *Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева*. 2012. № 4 (22). С. 62–67.

ОБОГАЩЕНИЕ ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

THE ENRICHMENT OF METHODOLOGICAL WORK'S FORMS AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION OF VALUE-ORIENTED MANAGEMENT IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION

Е.А. Чиганова, Г.И. Чижакова

E.A. Chiganova, G.I. Chizhakova

Управление, ценностное управление, принципы управления, модель управления, уровни управления, стиль управления.

В статье рассматривается проблема управления деятельностью педагогического коллектива школы, раскрывается авторский подход к изменению характера управления: от авторитарного к ценностно-ориентированному, при котором большинство преподавателей становятся активными субъектами управленческой деятельности посредством обогащения форм методической работы.

Management, value management, management principles, management model, management levels, management style.

The article deals with the problem of managing the activities of teaching staff in school, reveals the author's approach to changing management character from authoritarian to value-oriented, in which most of teachers become active subjects of management through the enrichment of the forms of methodical work.

Одной из особенностей профессионально-педагогической деятельности является то, что она не предоставляет значительных возможностей для карьерного роста преподавателей. Это затрудняет решение задачи формирования управленческой компетенции учителя. Вопросы управления образовательным учреждением, деятельностью педагогического коллектива широко обсуждаются на страницах печати. В большей степени внимание уделяется вопросам менеджмента в образовании, в частности, проблемам организации деятельности образовательных учреждений в условиях рыночной экономики, созданию системы подготовки менеджеров для системы образования, реализации платных образовательных услуг, интеграции деятельности образовательных учреждений общего и высшего профессионального образования и др.

В то же время управление школой и педагогическим процессом в ней остается в основном авторитарно-ориентированным, не учитывающим возможности педагогов. Оно не ориентировано на удовлетворение образовательных потребностей и интересов преподавателей, связанных с развитием их инициативы, предприимчивости, ответственности, необходимых для профессиональной и личностной самореализации.

Исследователями обращается внимание на необходимость разработки новых подходов к повышению качества образования и управления образовательными учреждениями. По мнению В.Н. Дьяконовой, для того чтобы преобразовать существующую практику управления образованием, необходимо исследовать его ценностные основы [Дьяконова, 2005]. В.Л. Садыкова акцентирует внимание на том, что организация в настоящее время не рассма-

тривается как объект, а понимается как субъект управления и самоуправления. Поэтому управление современной развивающейся школой должно базироваться на гуманистических ценностях, являющихся основой стратегии и тактики управления [Садыкова, 2010]. Г.М. Гаджиев и З.К. Багирова, характеризующие сущность управленческой культуры, разделяют эту позицию [Гаджиев, Багирова, 2007].

Постановка задачи гуманизации управления в сфере образования является значимой не только для становления и развития личности учителя, но и обучающихся. Речь при этом идет о разработке содержания, методов, способов; применении технологий управления, обеспечивающих формирование у учителя управленческой компетенции и на ее основе – развитие инициативы каждого педагога. Направленность управления при этом принципиально меняется. Если традиционное управление в основном направлено на решение задач, обозначенных в приказах, указаниях, распоряжениях администрации школы и вышестоящих управленческих организаций, то при гуманизации управления значимым становится вовлечение большинства учителей в управленческую деятельность, стимулирующую профессиональное и личностное развитие педагогов.

Появились понятия «гуманизация управления», «адаптивное управление», «ценностно-ориентированное управление», содержательное наполнение которых различными авторами раскрывается по-разному, но сущностная характеристика остается неизменной и подчеркивает значимость учета возможностей, интересов, потребностей педагогов с целью их дальнейшего профессионального и личностного становления и развития. Под ценностно-ориентированным управлением мы понимаем такое, которое базируется на признании самооценности личности учителя как носителя ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения и способствует формированию у него направленности на гуманистические ценности, проявляющейся в ценностном отношении, ценностных установках, ценностных ориентациях как внутренних регуляторов поведения и деятельности учителя. Основ-

ная значимость ценностно-ориентированного управления заключается в том, что оно становится для учителя не только исполнительской деятельностью, а такой, где человек сам является ее активным субъектом.

При реализации ценностно-ориентированного управления мы основывались на идее М.М. Поташника о вовлечении учителей в различные виды методической деятельности с целью их дальнейшего профессионального развития. Автор не акцентирует внимание на развитии управленческой компетенции учителя, но сама организация и характер деятельности профессионально-педагогических объединений способствуют решению данной задачи. Действительно, функции педагогов в процессе деятельности профессионально-педагогического объединения меняются. В процессе планирования, организации, осуществления, анализа, разработки нормативной документации учитель осваивает соответствующие умения. Кроме того, такая деятельность требует умения установления контактов при условии соподчинения. Учитель при этом является и организатором, и субъектом, и управленцем деятельности на основе равноправия ее субъектов.

Учитывая диалогический характер педагогической деятельности, основную задачу для данного этапа исследования мы сформулировали следующим образом: включить педагогический коллектив школы-интерната в разработку программы методической работы школы с целью осуществления ими самостоятельного методологического поиска, позволяющего реализовать в единстве и взаимосвязи составляющие методологической культуры: информационную как совокупность теоретических знаний, понятий; операциональную как совокупность умений, навыков, способов, методов, необходимых для решения педагогических задач; мотивационную как совокупность установок, ценностных ориентаций учителя. Для данного исследования это было значимо, т.к. методологическая культура вбирает в себя не только фундаментальные научные, методические знания, но в ней наиболее отчетливо проявляются творческое начало человека, его индивидуальность, обретение ценностей и смыслов.

Для нас важно было включить в разработку программы методической работы школы преподавательский коллектив по ряду причин.

Во-первых, это обеспечит переход работы школы из режима функционирования, т.е. из заданного режима, когда имеющиеся возможности используются в рамках предписаний, в режим развития. Деятельность школы в режиме развития предполагает качественное наращивание новых внутренних возможностей учителя и их реализацию. Поэтому деятельность учителей по разработке программы мы рассматривали как условие для возникновения диалога, критичного отношения, проблемности, концептуальности, рефлексии и т.д., так как здесь у учителя появлялась возможность работать на своем личностном уровне, реализовывать свои способности.

Во-вторых, мы исходили из того, что в процессе методического поиска формируются субъектность учителя, авторство понимания учебного материала и педагогических явлений. Методический поиск способствует порождению новых идей в конкретных проблемных ситуациях и обеспечивает эвристичность педагогического мышления. В процессе осуществления методического поиска как деятельности по обнаружению смысла, основы, идеи педагогического явления педагогическое знание становится «живым», таким, в котором «слиты значение и ускоренный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл» [Зинченко, 1998].

У учителя формируется потребность в осмыслении противоположных научных взглядов на педагогические явления, методологии того или иного подхода к образованию; в понимании смысла общих основ педагогики, ее идеалов, ценностей. Методический поиск способствует формированию у учителя интеллектуальных умений: осмысления, соотнесения сущности явления с актуальными значениями, установления причинно-следственных связей, построения новых смыслов, конструирования действий и т.п.

Мы стремились также включить в методическую деятельность большее число учителей, так как при условии ее массовости «складывается профессиональный обмен опытом, когда срав-

нение и описание действий отдельных субъектов деятельности ведет к выявлению образцов, способов и приемов и в то же время не приводит к общеобязательности, стандартности и однородности» [Розин, 1989, с. 45–54]. Для нас важно было, чтобы преподаватели осознали, что только опыт преподавания, каким бы новаторским и экспериментальным он ни был, не обеспечивает высоких результатов деятельности. Важно уметь осмыслить свой или чужой опыт, руководствуясь научным мировоззрением, на основе которого формируется объективное, законосообразное представление о педагогических явлениях.

Исходя из этого, мы предположили, что включение учителей в разработку программы методической работы школы позволит повысить у них уровень теоретических знаний; будет способствовать формированию умений, навыков, необходимых для решения педагогических задач на основе выбора более эффективных способов, методов; окажет влияние на формирование ценностных ориентаций и, таким образом, окажет влияние на формирование у них методологической культуры за счет качественных изменений ее информационной, операциональной, мотивационной составляющих.

Деятельность учителей по разработке программы методической работы школы основывалась на принципах концептуальности, проблемности, логичности.

Концептуальность обеспечивает глубинное понимание смысла педагогических идей, умение оперировать смысловым значением знаний, порождать собственные смыслы педагогической деятельности.

Проблемность позволяет представить педагогическое явление как необычное, парадоксальное, которое необходимо исследовать, изучить его противоречивые основания. «Изучение основополагающих проблем приобретает смысл тогда, когда проблемы не транслируются, а порождаются познающим сознанием» [Бондаревская, 1997, с. 11–17].

Диалогичность предполагает совместную направленность на разрешение проблемы. Она обеспечивается субъективной активностью всех

участников диалога и реализуется при выполнении условий: установка на партнерство в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту, готовность увидеть проблему с позиций партнера, способность к сопереживанию, сотрудничеству.

Названные принципы мы рассматривали как базовую основу деятельности по разработке программы, которая включала в себя обучающую и реализующую составляющие в их единстве и взаимосвязи.

Осуществляя выбор форм организации методической работы, мы учитывали, что форма соотносится с идеей, выражает практическую цель и раскрывает ее содержание (П.В. Копнин). Значимой для нас была точка зрения М.К. Мамардашвили, что именно форма держит смыслы человеческой деятельности, поэтому позволяет «прочитывать» и понимать их, а значит, понимать и саму деятельность. Мы также опирались на мнение В.В. Давыдова, Б.Д. Эльконина, которые считают, что именно выделение разных форм человеческой деятельности и понимание их взаимодействия позволяют осмыслить суть и особенности человеческого развития. При этом развитие человека характеризуется как процесс преодоления одних (натуральных) форм и становления других (удельных, рефлексивных) форм деятельности.

Для нас важно было, чтобы выбор форм методической работы в школе был осуществлен самими преподавателями, тем более что на предыдущем этапе экспериментальной работы нами было зафиксировано в процессе наблюдения стремление разработчиков программы методической работы к обогащению форм ее организации.

Под формой мы понимаем такую организацию педагогической деятельности, при которой возможно распределение функций между субъектами совместной деятельности.

Мы предположили, что обогащение форм методической работы является существенным признаком развития педагогической практики и может рассматриваться как качественная характеристика этого развития.

Мы полагали также, что поиск новых форм методической работы будет способствовать формированию нового педагогического опыта перераспределения функций между педагогами как участниками совместной деятельности.

Профессиональные объединения педагогов являются такими организационными формами, которые позволяют учителю быть активным субъектом профессионально-педагогической деятельности на всех этапах ее осуществления: планировании, реализации, управления. При этом в качестве основного результата мы предполагали появление новых педагогических идей. Профессиональные объединения педагогов рассматривались как средство реализации этих идей.

Исследование проводилось на базе МОУ «Общеобразовательная школа-интернат среднего (полного) общего образования № 1 имени В.П. Синякова». На начальном этапе деятельности педагогам было дано задание классифицировать по разным признакам те профессиональные объединения, которые в контексте деятельности школы рассматриваются как традиционные (методические объединения, кафедры, проектные команды, мастер-классы). Результаты выполнения задания были проанализированы, обсуждены на заседаниях кафедр, где также было принято решение о необходимости обогащения форм организации методической работы в школе.

Остановимся на формах методической работы и раскроем содержание деятельности профессиональных объединений учителей.

Методическое объединение (МО) – традиционная организационная форма. Функционирует, как правило, под патронажем заместителя директора школы. Основными видами деятельности МО являются пополнение теоретических знаний, обмен опытом, проведение олимпиад, конкурсов, работа над темами по образованию. Методическое объединение в основном ориентировано на решение вопросов методического совершенствования преподавателя [Профессиональные..., 2002].

Кафедра – творческое сообщество преподавателей смежных предметов, основным видом деятельности которого является научно-

исследовательская работа по своему профилю. Исследовательская работа позволяет преобразовывать полученные теоретические знания в опыт собственной творческой деятельности по созданию условий для саморазвития учащихся. Появляются новые смыслы и ценности образования в процессе диалогического общения, совместного творчества учителя и обучающегося. Кафедра может иметь в составе методические объединения преподавателей, исследовательские группы и лаборатории. В составе кафедры могут находиться не только учителя конкретной школы, но и представители научных структур из других учреждений. Изменение качественного состава такого профессионального объединения, как кафедра, позволяет ей на более высоком, аналитическом, уровне решать задачи обучения и воспитания школьников.

Проектная команда – профессиональное объединение, действующее на временной основе. Создается для проектного решения конкретной задачи. Работает, в зависимости от сложности задачи, несколько недель или месяцев и подготавливает фундаментальные для жизни школы проектные документы, требующие исследовательских умений. Работа в проектной команде позволяет учителю освоить исследовательские, поисковые, проблемные методы, творческие по сути, формирует умение определять способы достижения дидактической, педагогической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться получением практического результата, оформленного каким-либо образом (видеоальбом, доклад, альбом, проект, компьютерная газета, сайт и т.п.). В процессе работы над проектом формируются коммуникативные умения, умение работать в разнообразных группах, исполняя различные социальные роли (лидера, исполнителя, посредника и т.п.), формировать свою точку зрения на проблему, руководствуясь различными позициями.

Мастер-класс позволяет мастеру передать свой опыт, мастерство путем прямого и комментированного показа приемов работы. Мастер-класс ведет, как правило, учитель, обладающий призванным авторитетом, владеющий высоким

уровнем преподавания. Мастер-класс способствует оттачиванию приемов отдельных тем, частей уроков, порождает стремление к овладению частными методиками, способствует формированию у учителя ценностного отношения к профессионально-педагогической деятельности. При проведении мастер-класса учитель не только демонстрирует высокий уровень педагогического мастерства, но и презентует наличие собственных профессионально-личностных характеристик, таких как самообразование, умение реализовывать концептуальные основы образования, способность выявлять ценности, влияющие на постановку образования; профессиональную самоорганизацию, благодаря чему формируются внутренние мотивы профессиональной деятельности, критичность, рефлексия, понимание ее смысла; ключевые компетенции. Мастер-класс по сути является методической учебой, где проявляются культура педагогического интеллекта, культура творчества педагога.

Психолого-педагогический консилиум – совещание, взаимная консультация экспертов, специалистов в той или иной области знаний. Такая форма методической работы позволяет интегрировать деятельность учителей. Консилиум собирается два раза в год, обсуждает причины низкой успеваемости или прогноз успеваемости с учетом возможностей ученика, конкретной ситуации, выносит решение об оказании педагогической или психологической поддержки обучающегося.

Годичная команда учителей – профессиональное объединение, призванное совместными усилиями решать в течение учебного года какую-либо значимую для данной ситуации задачу. По ситуации годичная команда может возникать стихийно, или ее комплектование может быть продуманным, взвешенным. Как правило, действия членов команды согласованы, в основе их лежат одни ценности, одни принципы, что обеспечивает их эффективность.

Педагогическая мастерская – эффективная форма передачи знаний, умений, опыта обучения и воспитания школьников. Мастерская – это место постижения секретов профессии и место

подготовки профессионалов. Основным видом обучения в мастерской является действие (исполнение), связанное с решением педагогической задачи методами нестандартной педагогики.

Творческая микрогруппа – объединение учителей для осуществления какой-либо формы взаимного творчества. В основе такого объединения могут быть единство интересов к какой-либо проблеме, компенсаторные возможности, психологическая совместимость (взаимная симпатия). Названная организационная форма в зарубежной педагогике часто встречается под названием «группа взаимообучения равных». Результатом деятельности является получение нового продукта (методики, технологии, учебной программы, пособия, дидактического материала и т.п.). Деятельность творческой микрогруппы способствует инициированию новых идей, педагогических изобретений, инноваций. В ней один педагог может выступать в качестве выдумщика, фантазера, другой разрабатывает алгоритмы, механизмы, методики, третий обладает опытом структурирования, анализа, описания. В целом совместная деятельность на основе компенсаторных возможностей способствует обогащению профессионально-педагогического опыта.

Школа исследователя – организационная форма, призванная решать задачу становления в школе исследовательской деятельности. В работе школы исследователя можно обозначить ряд этапов: организационный, обучающий, поисковый, реализующий, аналитический.

На этапе организации изучается деятельность преподавателей, выявляются учителя, осуществляющие поиск решения проблем обучения и воспитания школьников и реализующие в практической деятельности авторские находки, оригинальные подходы к решению проблем.

Решение названных и других проблем позволило активизировать методическую работу в школе. Профессиональные объединения стали занимать важное и по количеству субъектов и по уровню нахождения места. Профессиональные объединения, деятельность которых была основана на свободном выборе учителями их форм, не только обеспечила обмен информацией, но

и объективно позволила включить большее число педагогов в управление школой. В процессе опытно-экспериментальной работы значительно расширился характер взаимосвязей между профессиональными объединениями, которые могут быть охарактеризованы как структурные и функциональные, постоянные и временные, внутренние и внешние, существенные и несущественные, случайные и необходимые, глубинные и поверхностные. Приобщение учителей к методической работе посредством обогащения ее форм обозначило проблему координации деятельности профессиональных объединений педагогов и управления данной деятельностью. Мы учитывали, что управление является сложным и многогранным процессом, в значительной мере определяющим успешность реализации программы, и опирались на положения Н.А. Кузнецовой, Д.Е. Яковлева о том, что:

– процесс управления программой должен обеспечить целенаправленную деятельность как всего коллектива, так и его разнообразных подразделений;

– управление является важнейшей функцией руководителей, т.к. руководить – значит духовно воодушевлять людей, увлекая их интересами дела;

– управление эффективно только тогда, когда установлены прямые и обратные связи между управляющими и управляемыми;

– методы управления как совокупность воздействий являются действенным инструментом и в значительной мере определяют успех управления, направленного на достижение поставленных задач [Кузнецова, Яковлев, 2003].

Мы предположили, что для эффективной реализации программы целесообразно в процессе управления использовать различные группы методов.

К первой группе мы отнесли административные методы, связанные с властной природой самого процесса управления.

Ко второй группе были отнесены организационные методы, базирующиеся на организационных отношениях между членами педагогического коллектива.

К третьей группе мы отнесли экономические методы, такие как оценка труда учителя, стимулирование их деятельности, поощрения и др.

К четвертой группе были отнесены психолого-педагогические методы, регулирующие социально-психологические отношения и активизирующие деятельность педагогического коллектива.

При определении организационной структуры управления мы проанализировали достоинства и недостатки имеющихся типов структур и пришли к выводу о целесообразности их сочетания для решения задачи управления реализацией программы формирования методологической культуры учителя.

Под организационной структурой управления мы, вслед за В.И. Гончаровой, С.В. Кульневич, Т.П. Лакоцениной, понимаем способ разделения управленческих действий и одновременно их интеграцию в единое целое [Кульневич и др., 2003]. Исходя из приведенного определения, мы определили структуру управления как смешанную, интегрирующую характеристики линейно-функциональной структуры, в которой параллельная иерархия линейного руководства не исключает функциональные подразделения, специализирующиеся на определенных видах управленческих действий и решающих круг специальных вопросов (педагогический совет, методические объединения, кафедры, объединение педагогов по виду деятельности и т.п.). Такая структура управления рассматривалась нами как предпочтительная, т.к. она позволяет более качественно решать отдельные локальные задачи и в то же время при наличии функциональной дифференциации не приводит к потере общих целей деятельности педагогического коллектива.

Созданная структура управления была призвана выполнять в процессе реализации программы ряд функций: организующую, координирующую, контролирующую, регулирующую, аналитическую.

Организирующая функция связана с необходимостью упорядочения процесса, создания условий для приведения в действие управленческо-

го решения. Координирующая функция обеспечивала согласованность действий преподавателей для достижения общей цели. Контролирующая функция позволяла установить соответствие реального хода процесса его первоначальному замыслу. Регулирующая функция предполагала внесение необходимых коррективов в процесс реализации программ. Аналитическая функция позволяла определить качественную характеристику процесса реализации программы, упорядочить его, сделать необходимые выводы, практические обобщения, выработать рекомендации. В процессе управления использовались различные способы принятия решения: командная цепочка, голосование, консенсус. Командная цепочка позволяла в определенных ситуациях четко распределить обязанности, быстро принять решение. Голосование необходимо было при принятии положений, внесении коррективов в дальнейшую деятельность. Консенсус обеспечивал солидарность. Поскольку не существует универсальных способов принятия решений, применение различных способов позволяло нам подходить адекватно к возникающим ситуациям, требующим принятия решения с учетом возможностей педагогического коллектива школы.

Управление реализацией программы формирования методологической культуры учителя базировалось на следующих принципах: актуальности, научности, креативности, гибкости. Актуальность обеспечивает связь с жизнью, с конкретной ситуацией развития образования. Принцип научности нацеливает на единство и взаимосвязь психолого-педагогической теории и практической деятельности педагогов. Креативность предполагает развитие творческих способностей учителей в процессе разработки и реализации программы, обеспечивает творческий характер самого процесса реализации программы формирования методологической культуры учителя. Гибкость позволяет учитывать индивидуальные особенности преподавателей, быстро реагировать на происходящее.

С целью управления реализацией программы формирования методологической культуры

учителя в школе была создана методологическая служба. Ее основными задачами стали:

- развитие научно-методической деятельности в школе-интернате;
- совершенствование системы управления деятельностью педагогического коллектива;
- развитие творческого потенциала учителя;
- повышение качества образовательного процесса.

Профессиональные объединения педагогов входят как в линейно-функциональную, так и в матричную структуру, а значит, не просто взаимодействуют с системой внутришкольного управления, но и являются значительной частью этой системы. Вхождение одних и тех же педагогов и управленцев в различные объединения дает возможность обмена информацией, согласованности деятельности объединений, позволяет включить в управление школой большее количество учителей, что обеспечивает эффективность управления, его демократичность. Наличие различных видов связей между профессиональными объединениями педагогов (структурных и функциональных, постоянных и временных, внутренних и внешних и т.п.) позволяло интегрировать их деятельность. В конкретном случае заведующие кафедрами не являются одновременно заместителями директора, поэтому структура управления может быть представлена как трехуровневая.

Мы показали, каким образом может быть расширена сфера полномочий преподавателей школы путем самостоятельности в постановке целей, формулирования задач, определения путей их решения. Для нас важно было привлечь к решению проблем управления, реализации различных управленческих функций большее количество учителей, воспитателей школы-интерната.

В связи с введением в практику рецензирования и экспертизы разработанных экспериментальных программ, методической продукции, состояния и результативности образовательного процесса, требующих специального анализа и оценки, были созданы экспертный совет, медико-психолого-педагогический консилиум, медико-

психолого-педагогическая комиссия. Они были сформированы из числа наиболее компетентных учителей, специалистов, привлекаемых в качестве независимых экспертов – представителей научных образовательных структур, родителей учащихся школы. Списочный состав экспертов, членов консилиума и комиссии определялся на учебный год, обсуждался и утверждался научно-методическим советом. Работа осуществлялась, как правило, в групповой форме или в виде индивидуальных консультаций.

В процессе управления реализацией программы важно было не только обеспечивать интеграцию всех целей, их взаимодействие, но и осуществлять анализ, коррекцию деятельности педагогического коллектива с позиции взаимосвязи целей. Иерархическая взаимосвязь стратегических, тактических, оперативных целей служила основой для определения приоритетов, позволяла определить адекватные средства их достижения с учетом конкретных условий. С другой стороны, последовательность выдвижения приоритетных проблем в ходе реализации целей обеспечивала адаптацию управления к динамически изменяющимся условиям.

К примеру, организация деятельности кафедр, а затем других профессиональных объединений учителей в школе-интернате поставила задачу упорядочения их деятельности, создания нормативного поля. Тогда в качестве оперативной выступила цель создания нормативной базы, позволяющей решить задачи организационного плана. Разработка нормативной базы самими учителями способствовала демократизации управления не по форме, а по самой сути, т.к. появилась возможность учесть различные интересы субъектов педагогической деятельности на основе общих договоренностей, открытой дискуссии. Интеграция целей управления позволила прогнозировать возникновение проблем, концентрировать усилия субъектов управления на их решении, определять наиболее адекватные для конкретной ситуации методы управления.

В целом обогащение методической работы школы, включение учителей в разработку про-

граммы методической работы и управление ее реализацией позволили изменить характер управления на основе сотрудничества, соподчинения, взаимной ответственности за результаты совместной деятельности.

Библиографический список

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4.
2. Гаджиев Г.М., Багирова З.К. Сущность управленческой культуры будущего руководителя в образовании // Омский научный вестник. 2007. № 4.
3. Дьяконова В.Н. Ценностные основы управления образовательными учреждениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005.
4. Зинченко В.П. Живое знание. Самара: Самарский дом печати, 1998. 212 с.
5. Кузнецова Н.А., Яковлев Д.Я. Управление методологической работой в учреждениях дополнительного образования детей: пособие для руководителей и педагогов / под общ. ред. Н.К. Беспятовой. М.: Айрис-пресс, 2003. 96 с.
6. Кульневич С.В., Гончарова В.И., Лакоценина Т.П. Управление современной школой. Ростов-на-Дону: Учитель, 2003. Вып. 2. 288 с.
7. Профессиональные объединения педагогов: методические рекомендации для руководителей образовательных учреждений / под. ред. М.М. Поташника. М., 2002. 114 с.
8. Розин М.В. Методика: происхождение и эволюция // Вестник высшей школы. 1989. № 7.
9. Садыкова В.Л. Ценностные основания новых управленческих технологий в образовании // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2010. № 10.

ПОЛИКОНТЕКСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДУЛИ В ФОРМАТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ВО И ОСОБЕННОСТИ ИХ РЕАЛИЗАЦИИ

POLYCONTEXTUAL EDUCATIONAL MODULES IN THE FORMAT OF REQUIREMENTS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF HIGHER EDUCATION AND FEATURES OF THEIR REALIZATION

Л.В. Шкерина, М.А. Кейв

L.V. Shkerina, M.A. Keiv

Контекстное обучение, будущий педагог, теоретическая подготовка, формирование компетенций, поликонтекстный образовательный модуль, профильное исследование, дорожные карты.

В статье описывается авторская концепция поликонтекстного образовательного модуля «Профильное исследование» как условия и средства формирования профессиональных компетенций будущего учителя в процессе теоретической подготовки. Обоснованы и сформулированы основные принципы его проектирования. Определен подход к проектированию содержания как предмета учебной деятельности студентов, ориентированной на формирование их профессиональных компетенций, и описана его структура. Предложен формат дорожной карты студента как средства самоуправления и сопровождения студента педагогом в освоении данного модуля.

Contextual training, future teacher, theoretical training, formation of competencies, polycontextual educational module, profile research, road maps.

The article describes the author's concept of the polycontextual educational module of Profile Research as conditions and means of the formation of professional competencies of the future teacher in the course of theoretical training. It substantiates and formulates the basic principles of its design. Besides, it defines the approaches to design the content as a subject of students' learning activity, focused on the formation of their professional competencies, and describes its structure. The article also offers a format of a student's road map as a means of self-government and supporting a student by a teacher in learning this module.

Требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования к результату подготовки студентов в формате компетенций поставили ряд организационно-методических проблем, которые предстоит решать вузам в ближайшее время. Компетенция как комплексная характеристика результата обучения студентов имеет сложную структуру, в состав которой входят не только предметные знания и умения, но и знания и умения в сфере компетенции, т.е. способность их использовать вне предметной области [Зимняя, 2003; Шкерина, Кейв, 2015].

Эта особенность образовательного результата позволяет утверждать, что при тради-

ционном исключительно дисциплинарном подходе к теоретической подготовке студентов такой результат не может быть получен. Следовательно, теоретическая подготовка, которая составляет большую часть трудоемкости учебного плана основной профессиональной образовательной программы, вносит незначительный вклад в формирование компетентностей студентов. В настоящее время известен ряд работ, направленных на решение проблемы повышения результативности теоретической подготовки в формировании компетенций студентов [Багачук, Шашкина, 2014; Носков, Сафонов, Танзы, Шершнева, 2015; Шкерина, Лозовая, 2014; Шкерина, Сенькина, 2013].

Цель данной статьи – определить основные положения концепции поликонтекстного образовательного модуля (ПОМ) в теоретической подготовке будущих педагогов, направленного на формирование их компетенций, и предложить технологию его реализации на основе дорожной карты.

Методологической основой создания ПОМ является теория контекстного обучения А.А. Вербицкого. «Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Овладение профессией осуществляется как процесс динамического движения от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности...» [Вербицкий, 2006, с. 44]. В контекстном обучении содержание выражается в системе учебных проблем и задач, все более приближающихся к профессиональным. В этой связи можно утверждать, что контекстное обучение студентов в вузе способствует решению задач формирования их профессиональных компетенций в процессе теоретической подготовки.

Создать условия для продуктивной деятельности студентов по решению профессионально направленных задач на основе системного использования знаний из различных дисциплин можно посредством специальных образовательных модулей, в основе содержания которых лежат междисциплинарные и профессиональные контексты.

Основную цель введения таких модулей определяем как создание условий для вовлечения каждого студента в деятельность по решению задач, актуальных для него на современном этапе профессиональной подготовки и в будущей профессиональной деятельности, т.е. в квазипрофессиональную деятельность как условие формирования профессиональных компетенций. Тем самым основной целью освоения студентом такого модуля являются формирование и развитие его общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Исходя из целевого назначения модуля, определим основные требования к его содержанию. В содержании модуля необходимо выделять три компонента: когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

В основе когнитивного компонента содержания модуля должен быть некоторый базовый комплекс предметных и профессиональных знаний из различных дисциплин профильной подготовки бакалавра педагогического направления, которые были освоены студентом в процессе их изучения. Здесь должны быть только те знания, которые будут непосредственно использованы студентами для достижения целей их деятельности в рамках основных целей этого модуля по выбору.

Деятельностный компонент содержания модуля проектирует предмет всех видов деятельности (действий) студентов в рамках данного модуля, необходимых для достижения целей его изучения. В состав этого компонента включаются учебно-познавательные, квазипрофессиональные и профессиональные задачи по профилю подготовки бакалавра педагогического направления, в решении которых используется комплекс знаний когнитивного компонента. Квазипрофессиональные задачи – это задачи с профессиональным контекстом, для решения которых нужно выполнять элементы будущей профессиональной деятельности в условиях моделируемых профессиональных ситуаций. Они составляют предмет квазипрофессиональной деятельности студентов, направленной на освоение конкретных действий будущей профессиональной деятельности в условиях локальной образовательной среды вуза [Шкерина, 2005]. Профессиональная задача как составляющая деятельностного компонента содержания модуля – это задача из сферы будущей профессиональной деятельности, доступная для решения студенту старших курсов и решаемая в условиях, приближенных к профессиональным, с выходом в реальную профессиональную среду. При решении таких задач студентами осваиваются конкретные виды будущей профессиональной деятельности (профессиональных действий), исходя из чего можно судить о мере сформированности соот-

ветствующих профессиональных компетенций студентов.

Рефлексивный компонент содержания модуля по выбору представляет предмет рефлексивной деятельности студентов, в которой формируются умения самоанализа и самооценки, ценностные отношения к результатам обучения как структурные элементы любой компетенции.

Содержание модуля, сформированное в соответствии с этими требованиями, будет межпредметным и профессионально направленным. Эти его свойства являются существенными для создания условий постепенного перехода учебной деятельности студентов в их квазипрофессиональную и будущую профессиональную деятельность. Следовательно, подобное содержание обучения является содержанием контекстного обучения, которое обеспечивает условия формирования компетенций студентов [Вербицкий, Ларионова, 2011].

Образовательный модуль с содержанием, удовлетворяющим сформулированным требованиям, будем называть ПОМ.

Для успешной реализации ПОМ необходимо соблюдение ряда основных принципов.

1. Непрерывность реализации ПОМ в течение всего срока обучения в вузе. Это способствует созданию благоприятных условий для поэтапного формирования и развития всех видов деятельности (компетенций) студентов в рамках освоения модуля.

2. Модульно-рейтинговое обучение (накопительный рейтинговый балл и портфолио как форма контроля достижений студентов, адекватная компетентностному подходу). Портфолио структурируется по видам выполняемой деятельности и должен удовлетворять следующим требованиям: полнота представления видов деятельности в структуре портфолио (учебная, исследовательская, проектная, профессиональная и др.); обеспечение условий для оценки и самооценки продуктов деятельности и их личной значимости; включенность в модульно-рейтинговую систему обучения [Шкерина, Литвинцева, 2011, с. 124].

3. Обучение на основе разновозрастных групп студентов.

4. Открытость образовательной среды, которая обеспечивается организацией условий для включения студентов в реальную среду будущей профессиональной деятельности, а также свободой выбора студентом учебной группы и перехода в другую группу.

Заметим, что среди профессиональных компетенций учителя в условиях становления и развития «новой школы» особое место занимает его исследовательская компетенция. Для формирования последней необходимо, чтобы в предмет учебной деятельности студентов включались задачи и задания исследовательского типа, моделирующие актуальные проблемы их будущей профессиональной деятельности.

В качестве примера ПОМ приведем созданный авторами статьи модуль «Профильное исследование», который ориентирован на формирование профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики, в том числе и исследовательской компетенции [Шкерина, 2011]. ПОМ «Профильное исследование» изучается в течение всего срока обучения, с первого по пятый курсы (сдвоенный бакалавриат). Его содержание носит межпредметный и профессионально ориентированный характер. Оно составляет предмет учебной и квазипрофессиональной исследовательской деятельности студента – будущего бакалавра-учителя и представляется в виде соответствующих заданий и задач для студентов. В рамках этого модуля в течение всего срока обучения студент находится в состоянии активной самостоятельной работы, в процессе которой он приобретает опыт исследования в области конкретных методических проблем будущей профессиональной деятельности: от поиска оригинального рационального решения задачи доступными средствами до эффективных методик обучения (воспитания) школьников [Шкерина, Панасенко, Сенькина, 2014].

Учебная программа ПОМ «Профильное исследование» имеет модульную структуру. Она представлена девятью учебными модулями.

Модуль 1. «Математические задачи исследовательского типа». Модуль 2. «Задачи исследовательского типа в школьном курсе матема-

тики». Модуль 3. «Приложения школьного курса математики к решению задач исследовательского типа межпредметной, практической, личностной и социальной направленности». Модуль 4. «Задачи исследовательского типа в дополнительном математическом образовании школьников». Модуль 5. «Изучение индивидуальных особенностей учащихся, их интересов и мотивов в изучении математики». Модуль 6. «Комплексы математических задач исследовательского типа с различными контекстами как содержание внеучебной деятельности обучающихся по математике». Модуль 7. «Методика обучения учащихся решению математических задач исследовательского типа на кружковых, факультативных и других занятиях внеучебной деятельности по математике». Модуль 8. «Экспериментальная проверка авторской методики». Модуль 9. «Оформление научно-методической работы и ее презентация».

Сроки работы по каждому учебному модулю ограничиваются одним семестром. В конце семестра подводится итог работы студентов по модулю, а в конце учебного года работа оценивается зачетом. Учебная группа, осваивающая этот модуль, состоит из студентов различных курсов – с первого по пятый. Каждый учебный год группа пополняется 2–3 студентами первого курса. «Профильное исследование» – это модуль по выбору из вариативной части программы бакалавриата. Его общая трудоемкость – 14 зачетных единиц.

Одной из особенностей организации занятий в рамках ПОМ «Профильное исследование», обусловленной контекстностью обучения, является требование разновозрастных учебных групп студентов. Это требование, с одной стороны, направлено на обеспечение условий реализации квазипрофессиональной деятельности студентов, а с другой – создает определенные трудности в организации работы студентов на занятиях ПОМ «Профильное исследование». Эти трудности обусловлены спецификой, которая состоит в том, чтобы организовать конструктивную самостоятельную работу каждого студента и их взаимодействие на основе решения индивидуальных и коллективных задач при консультативной

и сопровождающей функции преподавателя. Для преодоления этих трудностей целесообразно разрабатывать так называемые дорожные карты – индивидуальные образовательные маршруты студентов, которые достаточно детально описывают деятельность каждого студента и их взаимодействие на каждом занятии и в перспективе семестра.

Дорожная карта разрабатывается на каждый семестр (для каждого модуля) и выдается студенту в начале изучения модуля. Поэтому студенты, наперед знают, что им предстоит делать на каждом занятии и вне его. Преподаватель при наличии таких дорожных карт следит за тем, чтобы каждый студент следовал этому маршруту, помогает при необходимости, подводит промежуточные итоги, делает выводы, обобщения, пожелания и т.п.

Макет дорожной карты по освоению ПОМ «Профильное исследование» в рамках темы «Обучение школьников элементам дискретной математики» представлен в табл.

Опыт реализации ПОМ «Профильное исследование» на базе института математики, физики и информатики КГПУ им. В.П. Астафьева (2011–2016), результаты анкетирования студентов и экспертной оценки результатов освоения модуля свидетельствуют о положительной динамике сформированности профессиональных компетенций студентов, а именно:

- реализация «вертикального формата» научно-исследовательской работы студентов обеспечивает условия для ее активизации, мотивированной исследовательской деятельности на протяжении всего периода обучения;

- активизация научно-исследовательской деятельности студентов проявляется: в повышении публикационной активности студентов всех курсов; увеличении числа заявок студентов на участие в научных конференциях и выполнении проектов;

- повышение качества выпускных квалификационных работ (ВКР) бакалавра посредством целенаправленной и продуктивной работы над темой ВКР на протяжении всего периода обучения в вузе;

**Макет дорожной карты по освоению ПОМ «Профильное исследование»
для студентов I–V курсов (четный семестр обучения) в рамках темы
профильного исследования «Обучение школьников элементам дискретной математики»***

№ занятия	2 семестр, I курс Модуль 1. «Популярные задачи дискретной математики» (18 ауд. ч.)	4 семестр, II курс Модуль 3. «Элементы дискретной математики в ШКМ» (18 ауд. ч.)	6 семестр, III курс Модуль 5. «Методика обучения учащихся элементам дискретной математики на кружковых, факультативных и элективных занятиях» (18 ауд. ч.)	8 семестр, IV курс Модуль 7. «Индивидуальные особенности учащихся, их интересы, мотивы и уровень сформированности основ математической компетенции при изучении элементов дискретной математики» (18 ауд. ч.)	10 семестр, V курс Модуль 9. «Разработка и апробация авторской методики обучения дискретной математики как педагогического исследования» (18 ауд. ч.)
1	2	3	4	5	6
1	Презентация модуля. Выбор направления профильного исследования	Подготовка докладов и презентаций о результатах своей работы в предыдущих модулях			
2	Преподаватель информирует студентов о содержании работы в рамках данного модуля, о плане работы и формах контроля, формулирует задачи для каждого курса и раздает дорожные карты на семестр				
	Входное тестирование	Подготовка докладов и презентаций о результатах своей работы в предыдущих модулях и о планах своей работы в текущем семестре для установочной конференции			
3	Участие в установочной конференции (рассказать студентам I курса о специфике своей работы в предыдущих модулях и о планах своей работы в текущем семестре)				
4	Знакомство и изучение популярных вопросов дискретной математики	Эссе «Элементы дискретной математики в ШКМ» на основе анализа примерных программ и школьных учебников по математике	Разработка плана – проспекта курсового проекта	Опорный конспект основных положений лично-ориентированного, системно-деятельностного и компетентностного подходов к обучению школьников математике	Обучение студентов I курса элементам дискретной математики на основе авторской методики
5	Знакомство и изучение популярных вопросов дискретной математики	Разработка авторских популярных электронно-образовательных ресурсов «Элементы дискретной математики для школьников»	Работа над курсовым проектом	Эссе «Современные методики выявления интересов и мотивов учащихся к изучению ШКМ» / эссе «Современные технологии оценки и измерения уровня сформированности у учащихся основ математической компетенции»	Обучение студентов I курса элементам дискретной математики на основе авторской методики

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6
6	Знакомство и изучение популярных вопросов дискретной математики	Разработка авторских популярных электронных образовательных ресурсов «Элементы дискретной математики для школьников»	Работа над курсовым проектом	Разработка методики выявления интересов, мотивов учащихся к изучению элементов дискретной математики / разработка методики измерения уровня сформированности у учащихся основ математической компетенции в области популярных разделов дискретной математики	Обучение студентов I курса элементам дискретной математики на основе авторской методики
7	Знакомство и изучение популярных вопросов дискретной математики				Обучение студентов I курса элементам дискретной математики на основе авторской методики
8	Итоговое тестирование	Подготовка презентаций для представления и защиты авторских электронных образовательных ресурсов «Элементы дискретной математики для школьников»	Участие в мастер-классе , организованном студентами IV курса	Мастер-класс «Методики выявления интересов, мотивов учащихся и уровня сформированности основ математической компетенции при изучении элементов дискретной математики» для студентов III курса	Подготовка докладов и презентаций о результатах педагогического исследования в рамках ВКР
9	Участие в итоговой конференции	Презентация авторских электронных образовательных ресурсов «Элементы дискретной математики для школьников»	Защита и презентация курсовых проектов	Презентация результатов диагностики выявления интересов, мотивов учащихся и уровня сформированности основ математической компетенции при изучении элементов дискретной математики	Защита и презентация авторской методики обучения школьников элементам дискретной математики как результата педагогического исследования в рамках ВКР

* Обозначения: серый цвет и пунктирные границы – взаимодействие и активная работа на семинарах.

– повышение рейтинга номинантов на получение повышенной государственной академической стипендии за достижения в научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, включение в структуру основной профессиональной образовательной программы подготовки будущих педагогов, поликонтекстных образовательных модулей и их реализации посредством дорожных карт позволит формировать и развивать профессиональные компетенции студентов в процессе их теоретической подготовки.

Библиографический список

1. Багачук А.В., Шашкина М.Б. Профильное исследование. Математика в жизни: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 218 с.
2. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
3. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2011. 336 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Носков М.В., Сафонов К.В., Танзы М.В., Шершнева В.А. Формирование математической компетентности студентов с учетом национально-региональных особенностей Республики Тыва // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 53–57.
6. Шкерина Л.В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: монография. Красноярск, 2005. 274 с.
7. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 4. С. 73–76.
8. Шкерина Л.В., Лозовая Н.А. Принципы и организационно-педагогические условия формирования исследовательской деятельности бакалавра лесоинженерного дела в процессе обучения математике в вузе // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 1. С. 77–81.
9. Шкерина Л.В., Панасенко А.Н., Сенькина Е.В. Профильное исследование. Задачи исследовательского типа в школьном курсе математики: учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. 204 с.
10. Шкерина Л.В. Профильные дисциплины по выбору // Высшее образование в России. 2011. № 5.
11. Шкерина Л.В., Кейв М.А. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 280 с.
12. Шкерина Л.В., Литвинцева М.В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 123–127.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THEIR PROFESSIONAL SELF-FULFILLMENT

О.В. Якимов

O.V. Yakimov

Педагогическое сопровождение, успешность, самореализация, социализация, профессиональная образовательная организация, профессиональная подготовка. В статье рассматривается опыт Политехнического техникума по педагогическому сопровождению студентов, направленный на их профессиональную самореализацию и социализацию. Рассмотрены понятия самореализации и социализации, приведены примеры, способствующие самореализации обучающихся во время обучения. Предлагаются общие направления самореализации студентов, и обосновывается их необходимость. Автор полагает, что педагогическое сопровождение студентов способствует их социализации и профессиональной самореализации.

Pedagogical support, successfulness, self-fulfillment, socialization, professional educational organization, training.

The article considers the experience of the Polytechnic College in the pedagogical support of students, which is aimed at their professional self-fulfillment and socialization. It also examines the concepts of self-fulfillment and socialization and gives some examples promoting students' self-fulfillment during training. Besides, the article presents the general directions of student's self-fulfillment and justifies the need for them. The author supposes that the pedagogical support of students contributes to their socialization and professional self-fulfillment.

Для достойного проживания студентами жизни важны «профессиональная подготовка и личностные мотивы, установки, ценности, ориентации, приоритеты, житейские понятия, взгляды и убеждения» [Мухаметзянова, 2000, с. 36].

Однако в решении всех жизненных проблем и вопросов, так или иначе, на первое место выдвигается труд, работа. От этого зависят материальная обеспеченность, духовная и моральная удовлетворенность. Поэтому в задачи педагогического сопровождения входят передача и содействие принятия и осмысления отдельных социальных, экономических, психологических и педагогических идей, которые могут быть значимыми в будущей жизни, прежде всего в труде, в служебной карьере, самоутверждении, в духовном, образовательном совершенствовании.

К таким основополагающим воззрениям относятся идеи успеха, успешности и самореализации. Они не отражены в учебных программах и не всегда могут быть вписаны в содержание внеауди-

торной воспитательной работы. Согласно нашей концепции о педагогическом сопровождении, они являются ключевыми как цель и результат данного вида взаимодействия педагогов со студентами.

Это, прежде всего, социальная, психологическая и педагогическая идея в теории и на практике – успех, успешность. С переходом нашей страны на рыночную экономику повсеместно употребляются слова: удача, успех, результат, достижение, выгода, показатели, доход и др. Существует и действует широкий круг гуманитарных видов деятельности, в которых достигаются определенные результаты: повышение квалификации, профессионализм, мастерство, этапы (ступени) в карьере, признание руководства, поощрение в организации и отрасли, награждения и др.

В каждом государстве, обществе существуют и всегда будут виды деятельности, в которых достигаются земные, не громкие, не заоблачные, а рядовые, будничные, всегда необходимые, значимые для человека и общества результаты, успехи. Это рабочие, крестьянские, педагогические,

лечебно-медицинские, культурно-досуговые, снабженческо-коммерческие и охранные виды работ, службы. Функции работников состоят из исправного выполнения профессиональных, служебных обязанностей, достижения определенных результатов, требуемых в пределах норм, правил выше и лучше ожидаемых. При их выполнении можно достигнуть успеха.

Нами разработана программа спецкурса для студентов «Что значит быть успешным». Изложенные выше мысли, идеи отражают сущность программы. В нее мы включили факты, раскрывающие понятие «успешность» в отдельных видах деятельности.

Второй крупной социальной, психологической и педагогической идеей после успешности, которую мы рассматриваем при сопровождении, была идея социализации и самореализации. Понятно и очевидно, что сущность названных понятий близка к содержанию понятия успешности. Эти понятия сближаются, но не сливаются. До того как быть успешным, или становясь на рельсы успешности, человек проходит путь социализации и самореализации. Изменения социально-экономических, культурно-духовных условий, обстоятельств, ориентиров, ценностей вызывает необходимость внесения коррективов в социализацию и самореализацию.

Введение третьего поколения образовательных стандартов в школах, ЕГЭ, преобразование и реструктуризация в НПО и СПО, рейтинги среди вузов, распространение дистанционного обучения, массовое внедрение проектного обучения в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования показывают значительные перемены в востребованности подвижек в социализации.

Самореализации личности посвящены работы исследователей на разных уровнях – философском, социологическом, психологическом и педагогическом. Вопросам самореализации студентов уделяется много внимания, но специальных подтвержденных исследований по этому вопросу нет.

Исследователи отмечают, что «в педагогической науке эти проблемы скорее намечены, чем глубоко проанализированы. Это связано как с эм-

пирической неизученностью данных проблем, так и с недостаточностью концептуальных наработок.

Пробел в условиях и факторах самореализации студента профессиональной образовательной организации в учебной и внеучебной среде порождает множество противоречий. Одно из них заключается в том, что, с одной стороны, каждый студент уникален и ему необходимо создать такую педагогическую поддержку, которая бы обеспечивала позитивную, разностороннюю и адекватную самореализацию, создавала бы базу для его дальнейших перспектив развития, а с другой – в учебных заведениях уделяют недостаточно внимания созданию соответствующих организационно-педагогических условий, а у руководителей и педагогов отсутствуют необходимые теоретические и методические разработки технологий управления данным процессом» [Блощинский, 2002, с. 1–2].

Обобщая, можно сформулировать следующее противоречие: между целесообразностью оказания педагогической поддержки студентам профессиональных образовательных организаций в процессе самореализации как главнейшего механизма его личностного и профессионального развития и недостаточной теоретической, экспериментальной и методической разработанностью организационно-педагогических условий, обеспечивающих этот процесс.

Активная адаптация человека к жизни в обществе – жить и действовать в соответствии с нравственными нормами, принципами, традициями общества является необходимым условием его существования. Однако, как справедливо подчеркивает Э. Фромм, адаптивные возможности человека не безграничны. «Существуют не только определенные естественные и духовные потребности, требующие своего удовлетворения, но и некоторые психологические качества, невозможность, реализовать которые приводит к определенным трудностям, проблемам. К ним относятся тенденция к интеллектуальному развитию, реализация потенций, таких как способность к творчеству, к критическому мышлению и т.д.» [Пряжников, 1996, с. 33]. «Под этим углом зрения следует рассматривать проблему развития и воспитания у студентов потребности и спо-

способности к самореализации, которая формируется, когда в деятельности педагога оптимально сочетаются и адаптивная, и гуманистическая функции» [Мухаметзянова, 2000, с. 24].

Самореализация каждого человека осуществляется во взаимосвязи человек – общество. Вне общества, без общества не бывает самореализации. Выражение себя, развитие каждого, получение благ и отдача окружающим, социуму и т.д. Но для этого индивид должен быть достойным членом общества: развитым, воспитанным, образованным, культурным и деятельным. С чего начинается подготовка к самореализации? Какие этапы, ступени проходит? Каковы компоненты, составляющие процесс самореализации?

Первая – это самодисциплина, регулирование и управление собственным поведением. Дисциплина, поведение есть отношение к себе и обществу. Привычки, правила поведения, отношения, общения выработаны и приняты с древних времен. Без них не существовало бы общество и в нем не происходило бы становление людей. В современном, цивилизованном обществе самодисциплина, культура поведения отличают всех преуспевающих людей.

Вторая – самоорганизация. Начальной ступенькой является выработка и следование распорядку, режиму дня. На этой основе выполнение всех дел поочередно, исходя из важности, значимости: учебных, домашних, физически-трудовых (уборка, приготовление пищи, покупка продуктов, работа на огороде, чтение, просмотр телепередач, занятие физкультурой, встречи с друзьями) и т.д. Четкое и разумное планирование основных дел и их выполнение. Самоорганизация становится привычной натурой растущего человека и чертой характера, предпосылкой самореализации личности в крупных и значимых делах в производстве, культуре, науке, руководстве и управлении.

Третья – самоподготовка. Сюда входят самостоятельная работа, выполнение заданий, изучение дополнительной литературы, самообразование, самообучение. Например, обучение иностранному языку, глубокое изучение научной литературы по избранным предметам, подготовка к конкурсу, олимпиаде, конференциям. В этой гра-

дации может быть посвящение времени интеллектуальным тренингам и др. В ходе и результате самоподготовки у студентов формируются культура и научная организация умственного труда, которые необходимы в течение всей жизни.

Введение дистанционного обучения, проектной деятельности, расширение практики индивидуальных образовательных траекторий в школе, профессиональных образовательных организациях, а затем в процессе работы, необходимость повышения квалификации и переподготовки еще раз убеждают в непреходящей значимости самоподготовки.

Четвертая – самостоятельные занятия физическими и спортивными упражнениями, физическое развитие, оздоровление, укрепление здоровья, совершенствование двигательных и спортивных навыков. Двух-, трехчасовых занятий по физкультуре в школе и профессиональных образовательных организациях совершенно недостаточно для поддержания оптимальной физической формы. Утренняя зарядка, упражнения со снарядами, ходьба и бег, катание на лыжах и коньках, походы, занятие фитнесом, посещение секций и т.д. – это дополнительные и эффективные занятия в сохранении и укреплении здоровья, поддержания спортивной формы, продуктивной и продолжительной жизни.

Пятая – занятия техническими и трудовыми делами. Овладение умениями, приобретение опыта, а в дальнейшем мастерства дает удовлетворение, переходящее в удовольствие и радость. Это один из путей самореализации.

Шестая – посвящение музыке, участие в художественной самодеятельности, получение музыкального образования (музыкальная школа, индивидуальные и самостоятельное обучение). Занятия в хореографических, хоровых кружках, ансамблях. Так же, как в спорте и в искусстве, к занимающимся приходят удовлетворение, удовольствие и радость в процессе овладения мастерством.

Седьмая – общение, дружба, товарищество, совместная работа и сотрудничество, поддержка достойных людей. Человек не может жить один. Высшее счастье и радость человеческая – общение с другими людьми.

Восьмая – любовь, забота. Выражение благодарности родным (родителям, детям), близким родственникам и другим. Это выражается поведением, учебой, трудом, общением и взаимодействиями с родными, в целом образом жизни, в речах и отношениях со всеми.

Девятая – любовь, забота, желание делать доброе, полезное.

Десятая – материально-финансовое обеспечение и приобретение вещей, продуктов, товаров, получение услуг, льгот, наличие жилья, транспортных средств, обстановки, средств быта, картин, украшений.

Одиннадцатая – участие в благотворительности, оказание всемерной поддержки и помощи знакомым, соседям, землякам, односельчанам и другим. Имеется в виду не только материальная помощь и поддержка, а также моральная, духовная, социальная, культурная (концерты, возведение памятников, написание книг и т.д.).

Это схематические общие направления самореализации студентов техникума. Они не новые, многие из них приняты и реализуются, но в комплексе, обсужденные, конкретизированные, способствуют осознанию, обдумыванию, самоанализу, нередко обсуждению в кругу товарищей и дома.

В настоящее время профессиональной самореализации способствует дуальная система подготовки рабочих кадров. «Дуальная система представляет собой взаимодействие двух учебно-производственных сред: государственной профессиональной школы и промышленного предприятия [Тесленко, Ганушко, 2014, с. 92]. В нашем случае базовое промышленное предприятие и техникум работают по разработанным совместно профессиональным образовательным программам. «Причем более приоритетной является практическая составляющая, занимающая $\frac{3}{4}$ учебного времени. На производстве обучающиеся получают преимущественно практический и производственный опыт» [Тесленко, Ганушко, 2014, с. 92]. Кроме практического опыта, обучающиеся получают бесценный опыт работы в коллективе. Дуальная подготовка – будущее профессионального образования, идеально вписывает-

ся в концепцию формирования профессиональной самореализации студентов. «Со стороны работодателей налицо заинтересованность в качестве подготовки принимаемых на работу специалистов» [Кузьмина, Саволайнен, 2016, с. 67]. «Со стороны студентов заинтересованность выражается в получении качественного образования, возможности профессионального роста» [Там же, с. 68] и профессиональной самореализации и социализации.

Подытоживая вышеизложенное отмечаем:

– педагогическое сопровождение студентов техникума направлено на их подготовку и включение в труд;

– труд в любой сфере жизни дает удовлетворение самому и получает признание других, коллектива, если в процессе и результате работы достигается успех. В современном обществе идея и практика успешности стала значимой социальной, психологической и педагогической категорией;

– дуальная система подготовки рабочих кадров способствует социализации и профессиональной самореализации студентов.

Библиографический список

1. Блощинский А.И. Организационно-педагогические условия личностной самореализации студентов средней профессиональной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук; Институт среднего профессионального образования РАО. Казань, 2002. 22 с.
2. Кузьмина Н.А., Саволайнен Г.С. Педагогические условия формирования практико-ориентированных умений студента – будущего специалиста в области эксплуатации железных дорог // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1(35). С. 66–69.
3. Мухаметзянова Г.В. Современные проблемы образования. Казань: ИСПО РАО, 2000. 84 с.
4. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1996. 142 с.
5. Тесленко В.И., Ганушко Я.В. Проблема качества профессиональной подготовки специалистов средних профессиональных организаций и возможные пути ее решения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 2(28).

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-БЫТОВЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ДОМА РЕБЕНКА

THE FEATURES OF THE FORMATION OF SOCIAL SKILLS IN PRIMARY SCHOOL-AGED CHILDREN WITH HIA IN AN INFANT ORPHANAGE

О.А. Козырева, Л.Н. Субач

O.A. Kozyreva, L.N. Subach

Социально-бытовые навыки, дети с ограниченными возможностями здоровья, дом ребенка.

В статье рассматривается проблема выявления особенностей формирования социально-бытовых навыков детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях дома ребенка.

Анализ научной литературы позволил выявить целый ряд прикладных оснований, делающих проблему формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях дома ребенка, чрезвычайно актуальной.

Social skills, children with health disabilities, infant orphanage.

The article discusses the problem of identifying the features of the formation of social skills in primary school-aged children with health disabilities in an infant orphanage.

The analysis of scientific literature revealed a number of the applied grounds, making the problem of the formation of social skills in primary school-aged children with health disabilities in an infant orphanage extremely important.

На территории Красноярского края в системе образования функционирует 30 организаций для детей-сирот, в которых проживает 1 530 воспитанников (данные на 01.10.2015). В связи с передачей полномочий по государственной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации с 01.01.2005 детские дома были переданы в государственную собственность Красноярского края. В целях определения приоритетных направлений развития организаций для детей-сирот, улучшения качества жизни детей-сирот распоряжением Совета администрации Красноярского края от 15.06.2006 № 460-р была принята «Концепция реструктуризации системы краевых государственных образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Актуальность выбранной темы обусловлена и тем, что с 1 января 2014 г. введен в действие в ФГОС ДО (приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155). В соответствии с ФГОС ДО дошкольное образование ориентировано на «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья). Для получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в ДОО должны быть созданы условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов».

Принципиальное отличие новых стандартов заключается в том, что целью является не пред-

метный, а личностный результат. Важна прежде всего личность самого ребенка и происходящие с ней в процессе обучения изменения, а не накопленная за это время сумма знаний.

Социальный и государственный заказ в русле рассматриваемой проблемы – формирование у воспитанников дома ребенка необходимых социально-бытовых навыков, владение которыми обеспечивает им достойное существование и влияет на успешность социальной интеграции. К таким жизненно значимым относятся социально-бытовые навыки и навыки самообслуживания.

Как отмечают ряд ученых, дети, поступающие в детские дома, уже имеют серьезные отклонения в психическом и физическом развитии, приводящие к трудностям социализации, однако не выявляется готовность ребенка принимать социально-педагогическую помощь, активно включаться в процесс реабилитации, что весьма значимо при определении направлений, содержания и методов социально-педагогического взаимодействия.

Об особенностях развития данной категории детей пишет и В.В. Гладкая [Гладкая, 2010, с. 33]: «У всех детей с ОВЗ страдают социально-бытовые навыки по разным причинам: ограниченный опыт активных контактов с социальной средой, чрезмерная опека близких, низкий материальный уровень семьи, низкий педагогический уровень родителей и недостаточное внимание к ребенку».

Ж.Н. Цедякова [Цедякова, 2014, с. 23] специально исследовала проблему ранней диагностики, коррекции и социальной реабилитации детей-инвалидов в условиях детского дома-интерната. Автор указывает, что у детей с ОВЗ, воспитывающихся в условиях дома ребенка, социально-бытовые навыки формируются с большим трудом. Поэтому очень важно вести систематическую, последовательную и целенаправленную коррекционно-развивающую работу в этом направлении в комплексе с педагогами, их помощниками и специалистами, работающими в доме ребенка. И начинать ее надо как можно раньше.

Методологическая и теоретическая основы исследования выстраивались в русле следующих научных идей:

– в философии: о сущности социализации человека (Э. Дюркгейм, Б.Д. Парыгин, И.И. Резвицкий и др.); в социологии, о механизмах, факторах, условиях социализации человека в обществе (О.В. Василенко, В.П. Воробьев, А.А. Мальцев, Ю.Р. Хайруллина и др.);

– в психологии: о сущности и механизмах развития личности (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, А.А. Реан, Л.А. Сырвачева, Л.П. Уфимцева, Д.Б. Эльконин и др.); содержании социализации человека (Б.Г. Ананьев, Л.П. Буева, Л.С. Выготский и др.); особенностях развития ребенка в раннем онтогенезе (В.В. Абраменкова, О.А. Белобрыкина, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Л.А. Сырвачева, Л.П. Уфимцева, А.М. Щетинина и др.); специфике психического развития депривационной личности в раннем онтогенезе (Л.Н. Галигузова, Н.В. Головкин, С.Б. Данилюк, И.В. Дубровина, М.И. Лисина, Ю.Т. Матасов, А.М. Прихожан, Н.К. Радина, А.Г. Рузская, Н.Н. Толстых, М.А. Чернова и т.д.) и др.;

– в педагогике: о содержании и педагогических условиях социализации человека (А.В. Мудрик, Н.Ф. Голованова и др.); педагогических условиях развития ребенка в дошкольном возрасте (Е.Н. Герасимова, М.В. Корепанова, М.В. Крулехт, В.Я. Лыкова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров); педагогическом сопровождении и адаптации детей в условиях детского дома (И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, О.В. Бережная, О.В. Брекина, М.А. Егорова, Н.А. Котосорова, Л.С. Кочкина, Ю.Д. Сергин, Р.В. Солнышкина, А.Ш. Шахманова и др.).

В работе Н.В. Шульженко [Шульженко, 2012, с. 272] описана «Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью», существенным аспектом которой является раннее формирование у этой категории детей социально-бытовых навыков, направленных на самообслуживание и способствующих их адаптации.

На сегодняшний день в науке раскрыто понятие «социальное сиротство», выделены категории

детей-сирот; детально изучен феномен депривации, определены педагогические условия сопровождения, адаптации, поддержки, коррекции детей, оставшихся без попечения родителей, рассмотрена специфика их психического развития (А.А. Архипова, О.В. Бережная, Л.В. Байбородова, И.А. Бобылева, О.В. Брекина; С.Б. Данилюк, Л.А. Девис, Н.П. Иванова, В.И. Каверина, М.Ю. Кондратьев, Б.А. Куган, Л.Я. Олиференко, А.В. Полина, Т.В. Фуряева, Л.М. Шипицына и др.). Многие из исследователей указывают на негативное влияние психологических проблем детей дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей, на их развитие на последующих возрастных этапах.

У дома ребенка, как и у других организаций системы образования, есть общие функции ухода, надзора, содержания детей, их воспитания, обучения и развития. С другой стороны, дом ребенка – это государственный социальный институт, призванный хоть в какой-то мере заменить ребенку семью. И основная миссия дома ребенка – помощь в социальной адаптации воспитанников. Именно в дошкольном возрасте происходят усвоение социальных норм, моральных требований и образцов поведения на основе подражания.

Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочеткова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платонова, А.М. Щербакова специально отмечают, что в детском доме у детей ограничены возможности контакта с внешним миром и обременены условиями для приобретения собственного опыта. Низкий уровень социальной компетентности, присущий детям, выросшим в детских домах, впоследствии нарушает процесс включения их в жизнь общества.

Условия воспитания и обучения дома ребенка, хотя и решают проблемы детей, оставшихся без попечения родителей, но только отчасти, что влечет за собой недостатки и особенности развития личности, ограничивая тем самым возможности социальной адаптации детей-сирот. Наличие различных видов депривации не позволяет своевременно и полно сформировать у детей-сирот социально-бытовые навыки. Особенно данное положение актуально для младших дошкольников, имеющих ограниченные возможности здоровья, воспитывающихся в условиях дома ребенка.

Воспитанники детских домов не имеют возможности целенаправленной подготовки по формированию социально-бытовых навыков, необходимых им в будущей самостоятельной жизни.

С первых дней жизни при формировании таких навыков идет не просто усвоение правил и норм поведения, а чрезвычайно важный процесс социализации, вхождения ребенка в мир взрослых. Период раннего и дошкольного детства наиболее благоприятный (сенситивный) для формирования культурно-гигиенических навыков [Уфимцева, Сырвачева, 2010, с. 89].

Под социально-бытовыми навыками подразумевается комплекс знаний и умений, непосредственно связанный с организацией собственного поведения и общения с окружающими людьми в различных социально-бытовых ситуациях. В общем смысле социально-бытовая ориентировка предполагает умение самостоятельно строить свое поведение во всех жизненных ситуациях вне рамок учебной или профессиональной (трудовой) деятельности [Агаева, 2014, с. 194].

Физиологической основой развития навыков самообслуживания являются образование условно-рефлекторных связей, выработка динамических стереотипов. Навыки самообслуживания имеют выраженную социальную направленность, так как дети приучаются выполнять установленные в обществе правила, соответствующие нормам поведения. На формирование навыков и привычек оказывают влияние и специально направленные действия взрослых, и вся окружающая обстановка. Прочность, гибкость навыков и привычек в том числе зависит от возраста, с которого начинается эта работа, эмоционального отношения ребенка к упражнениям.

Наиболее успешно развиваются навыки самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста в ходе рациональной организации их самостоятельной деятельности. В дальнейшем приобретенные навыки закрепляются и расширяются. Важным фактором развития навыков является коллектив сверстников, где дети наблюдают положительные примеры, могут производить сравнения, получить помощь при затруднениях, необходимо уделять огромное внимание воспитанию

здорового дошкольника [Сырвачева, Уфимцева, 2009, с. 112].

Дети в возрасте 6–7 лет уже овладели многими навыками самообслуживания и без напоминаний и помощи выполняют необходимые правила при одевании, раздевании и др. Воспитатель повышает требования к качеству деятельности и ее темпу, стимулирует детей к самоконтролю, подбадривает детей, показывает, как проще и лучше выполнить уже освоенные навыки без лишних движений и побуждает детей приходить на помощь друг другу.

Основным видом труда ребенка раннего возраста является самообслуживание. Осваивая навыки самообслуживания, ребенок чувствует большую самостоятельность, меньшую зависимость от взрослых. Самообслуживание для маленького представляет значительную трудность, так как требует от детей известных усилий, сосредоточенности.

При формировании социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка используются естественные бытовые ситуации, различные игровые упражнения и игры, в процессе которых решаются следующие общеразвивающие и коррекционные задачи:

– поддерживать и поощрять стремление ребенка к самостоятельности;

– формировать в процессе самообслуживания элементарные орудийные действия, учить обращаться с предметами домашнего обихода, предметами гигиены и выполнять орудийные действия с предметами бытового назначения;

– учить ребенка владеть движениями собственного тела (осторожно брать предметы со стола и т.п.);

– узнавать и называть, используя вербальные и невербальные средства, предметы бытового назначения (одежда, посуда, гигиенические средства);

– формировать представления о воде как важном средстве поддержания чистоты тела и жилища;

– накапливать опыт самостоятельных действий в бытовых процессах, способствующих раз-

витию самоуважения, чувства собственного достоинства;

– закладывать основы будущей культуры труда, бережливости, аккуратности в процессе действий с предметами гигиены, одеждой, обувью и т.п.;

– воспитывать навыки опрятности, культуры еды;

– вызывать положительное отношение к чистому, опрятному ребенку;

– развивать общую и мелкую моторику, координацию движений обеих рук, зрительно-двигательную координацию в процессе умывания, раздевания и одевания, приема пищи;

– формировать умения выполнять последовательную цепочку игровых действий, направленных на мытье кукол, раздевание и одевание, сервировку кукольной посуды, уборку постели и т.п.;

– учить переносить реальные бытовые действия на игры с образными игрушками: укладывание куклы; усаживание куклы за стол и ее кормление; мытье рук куклы без мыла и с мылом, вытирание рук куклы развернутым полотенцем; умывание лица куклы и вытирание развернутым полотенцем; мытье куклы-голыша губкой без мыла и с мылом, вытирание развернутым полотенцем и т.п.;

– воспитывать доброжелательное отношение друг к другу при выполнении процессов самообслуживания;

– учить помогать друг другу в процессе самообслуживания (причесывание, раздевание и одевание и т.п.), благодарить друг друга за помощь.

Процессу формирования навыков могут способствовать игры с бытовыми предметами-орудиями. Для формирования этих навыков используются также образные игрушки. Для игр, направленных на формирование навыков самообслуживания, взрослые создают разнообразные ситуации. Одни и те же образные игрушки могут использоваться в различных играх, в частности и в играх, формирующих социально-бытовые навыки, то есть в сюжетно-дидактических играх. При их развертывании и обучении им следует использовать в быту различные игрушки-аналоги: набор для уборки помещений, пылесос, кухонный комбайн, миксер и т.п. Уточняя назначение

этих предметов в ходе игр, ребенок начинает постигать правила их применения и целесообразно-го использования.

При формировании вышеуказанных навыков основную роль выполняют дидактические игры и специальные упражнения в повседневных режимных моментах.

Занятия по формированию социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка должны включать следующие этапы:

- создание положительно-эмоционального отношения к навыку;
- игра с куклой или другими игрушками (обыгрывание навыка с персонажем);
- демонстрация действия педагогом (показ на себе и комментирование каждого действия);
- совместные действия педагога с ребенком;
- действия ребенка по подражанию действиям взрослого;
- самостоятельные действия ребенка (планирование своей деятельности, комментирование по этапам выполнения действий самим ребенком).

Для успешного формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка необходима реализация следующих условий.

1. Организация привлекательной и удобной для выполнения действий обстановки в групповом помещении (мебель, оборудование, игрушки), соответствующих возрасту, росту, психофизиологическим особенностям детей, закрепленные места хранения вещей, доступные для пользования и эстетически-привлекательные.

2. Разделение осваиваемых действий, следующих в строго определенном порядке, на ряд операций.

3. Многократные упражнения детей в действиях с выделением способа и порядка их выполнения. При этом характер действий неизменный, а формы разные.

4. Индивидуальная работа с каждым ребенком, учитывая уровень его развития.

5. Активная помощь взрослого детям в осуществлении действий (на начальном этапе), т.е. взрослый практически выполняет действия за ре-

бенка, в некоторых случаях его руками, ногами, либо ребенок просто присутствует.

6. Безукоризненное выполнение взрослыми всех гигиенических и культурных требований.

7. Организация ситуаций, обеспечивающих контроль за выполнением осваиваемых детьми в непривычной обстановке.

Методика проведения режимных процессов включает следующие приемы.

1. Создание у детей предварительной установки на определенный процесс. Например, дети играют, а их уже следует пригласить на завтрак. Воспитатель обращается к детям: «Посмотрите, Людмила Николаевна принесла завтрак. Давайте убирать игрушки. Теперь пойдем помоем руки и сядем кушать (завтракать, обедать)».

2. Осуществление того или иного режимного процесса должно протекать без суеты, не причиняя детям неприятных ощущений. Воспитатель сопровождает все действия неторопливой речью, называя используемые предметы и действия.

3. При проведении любого режимного процесса у ребенка следует формировать уверенность в том, что у него все получится. Воспитатель обязательно похвалит ребенка и радуется каждому его новому достижению.

4. Если ребенок научился выполнять какое-либо действие, необходимо предоставить ему возможность выполнить это действие самостоятельно, контролируя его и отмечая успех ребенка.

5. В течение всего времени пребывания в доме ребенка воспитатель закрепляет последовательность действий, связанных с социально-бытовыми навыками в процессе сюжетной игры.

6. При проведении любого режимного момента нельзя прибегать к насильственным действиям (насильному кормлению, умыванию и т.д.).

Для эффективности процесса формирования социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ в условиях дома ребенка необходимо соблюдать следующие педагогические условия:

- целенаправленная педагогическая работа по их формированию;
- достижение каждым ребенком максимально возможного для него уровня социально-

бытовых навыков, т.е. осуществление дифференцированного и индивидуального подходов;

- максимальная наглядность и демонстрация всех действий и требований;
- положительная мотивация деятельности;
- игровые методы и приемы: дидактические, сюжетно-ролевые, игровые ситуации.

Таким образом, система педагогической работы представляет собой целенаправленную организацию деятельности детей младшего дошкольного возраста с ОВЗ по формированию социально-бытовых навыков.

Список сокращений

1. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт.
2. ОВЗ – Ограниченные возможности здоровья.

Библиографический список

1. Агаева И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии. Красноярск, 2014. 240 с.
2. Гладкая В.В. Овладение социально-бытовыми умениями, используемыми в повседневной жизни // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2010. № 5. С. 32–41.
3. Гладкая В.В. Социально-бытовая ориентировка с легкой интеллектуальной недостаточностью (цели, задачи, особенности содержания педагогической работы) // Воспитание и обучение детей с нарушением развития 2009. № 1. С. 13–20.
4. Девяткова Т.А. и др. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида: пособие для учителя / Т.А. Девяткова, Л.Л. Кочетова, А.Г. Петрикова, Н.М. Платова, А.М. Щербакова; под ред. А.М. Щербаковой. М.: ВЛАДОС, 2014. 304 с.
5. Козырева О.А. Создание инклюзивной образовательной среды как социально-педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2014. № 1. С. 112–115.
6. Пахомова Е.С. Обучение социально-бытовым навыкам детей с ограниченными возможностями в условиях дома-интерната. СПб., 2013. 28 с.
7. Сырвачева Л.А., Уфимцева Л.П. Особенности родительского отношения и его влияние на психическое развитие детей младшего дошкольного возраста с перинатальным поражением ЦНС: монография. Красноярск: РИО КГПУ, 2009. 184 с.
8. Уфимцева Л.П., Сырвачева Л.А. Коррекционно-развивающая работа с детьми 3–4 лет: электронное учебно-методическое пособие для педагогов-психологов, родителей / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010. 304 с.
9. Уфимцева Л.П., Благодатская Е.В. Психолого-педагогическая диагностика // Специальная психология. 2007. № 1. С. 16–22.
10. Халимова Н.М., Найданова О.С. Особенности социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29) С. 127–130.
11. Цедякова Ж.Н. Социальная реабилитация детей-инвалидов в условиях детского дома-интерната // Проблемы современной науки и образования. 2014. № 6 (24). 67 с.
12. Шамахова Н.Н. Педагогические условия социальной адаптации воспитанников детского дома, организованного по семейному принципу: дис. ... канд. пед. наук: Вологда, 2004. 218 с.
13. Шульженко Н.В. Педагогическая технология формирования и коррекции социально-бытовых навыков у детей младшего дошкольного возраста с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: дис. ... канд. пед. наук. 2012. 212 с.
14. Шульженко Н.В. Формирование социально-бытовых навыков и развитие познавательной сферы детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью младшего дошкольного возраста // Казанская наука. 2012. № 1. С. 272–275.
14. Щербакова А.М., Москоленко Н.В. Формирование социальной компетентности воспитанников специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида // Дефектология. 2001. № 3. С. 12–19.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «АТЛЕТИЧЕСКАЯ ГИМНАСТИКА» В ПОДГОТОВКЕ ИНСТРУКТОРОВ ПО СИЛОВОМУ ФИТНЕСУ

THE DIDACTIC POTENTIAL OF ARTISTIC GYMNASTICS DISCIPLINE TO TRAIN BODYBUILDING INSTRUCTORS

Л.И. Веригο, Е.Н. Данилова, Н.Н. Демидко

L.I. Verigo, E.N. Danilova, N.N. Demidko

Силовой фитнес, тренер, инструктор, студент, проблема подготовки, дисциплина «атлетическая гимнастика», профессиональная компетентность, система оценки.

Тренер или инструктор по силовому фитнесу должен владеть необходимыми компетенциями и навыками тренировки. Большинство инструкторов, не получивших профессионального образования, не знакомы с базовыми понятиями и терминами. Отсутствует система оценки квалификации преподавателей фитнеса. Это угрожает здоровью и безопасности занимающихся. В статье предлагается возможный путь решения обозначенной проблемы посредством освоения обучающимися – будущими инструкторами по силовому фитнесу образовательной программы по дисциплине «Атлетическая гимнастика».

Bodybuilding, trainer, instructor, student, artistic gymnastics discipline, professional competence, assessment system.

A bodybuilding trainer or instructor should possess the necessary competencies and skills in training. Most of instructors, who do not have professional education, are not familiar with the basic concepts and terms. There is no system of assessment of fitness instructors' professional skills. It threatens the health and safety of trainees. The article suggests a possible way to solve the problem that is a successful completion of the educational program of Artistic gymnastics discipline by students – future bodybuilding instructors.

На сегодняшний день силовой фитнес является популярным видом тренировки, востребованной услугой, предоставляемой частными и муниципальными физкультурно-спортивными клубами. Потребителями ее являются не только молодые люди (школьники и студенты), но и работающие граждане, и домохозяйки, и пенсионеры, в том числе лица, имеющие ограничения по состоянию здоровья. Для каждой из названных категорий существуют определенные показания к тренировке, правила ее организации, факторы риска и противопоказания. Соответственно, тренер или инструктор, проводящий занятия с представителями любой из групп посетителей фитнес-клубов, должен владеть полным комплексом необходимых компетенций, опирающихся на знания морфофункциональных особенностей и биохимии организма в покое и при физической нагрузке, основ спортивной медици-

ны и контроля, биомеханики, теории и методики физической культуры и спорта, а также иметь навыки тренировки в преподаваемой дисциплине.

Еще В.М. Зациорским было указано на разночтения в значении термина «фитнес» [Зациорский, 1979, с. 4], который может быть переведен как физическая пригодность или общая физическая подготовленность организма человека (англ. *fitness*, от глагола «*to fit*» — соответствовать, быть в хорошей форме). Русское слово «фитнес» является транслитерацией английского слова «*fitness*». Первоначально оно писалось с двумя буквами «с»; сейчас его пишут с одной «с» – «фитнес». По мнению авторов, сегодня фитнесом в широком смысле можно назвать различные оздоровительные методики, направленные на совершенствование формы тела человека, нормализацию его массы, развитие функциональных возможностей организма, а также под-

держание достигнутых результатов. Они включают в себя систему физических упражнений в сочетании с программой рационального питания, которые подбираются индивидуально в зависимости от показаний и противопоказаний, пола, возраста, уровня физического развития, особенностей телосложения занимающихся и ряда других факторов. В узком смысле фитнесом называют соревновательные дисциплины (фитнес-бикини, боди-фитнес и т.д.), имеющие в названии общий элемент «фитнес» и являющиеся номинациями (категориями) спортивного бодибилдинга.

Цель исследования – выявление дидактического потенциала дисциплины «Атлетическая гимнастика» для повышения уровня профессиональной компетентности специалистов, проводящих оздоровительные силовые тренировки.

В ходе исследования решались задачи по оценке уровня профессиональной компетентности специалистов, проводящих оздоровительные силовые тренировки в физкультурно-спортивных клубах Красноярск: определение доли специалистов, имеющих профессиональное образование, среди преподавателей силового фитнеса; выявление уровня профессиональной компетентности и мотивированности фитнес-инструкторов в получении специальных знаний; определение отношения опрошенных к применению допингов; изучение системы оценки и повышения квалификации специалистов по силовому фитнесу в Красноярске и Красноярском крае.

Для решения поставленных задач был проведен анонимный анкетный опрос, в котором приняли участие 37 инструкторов частных и муниципальных атлетических залов. Исследование проводилось в 2015 году в ходе учебно-методического семинара, направленного на повышение квалификации инструкторов и обмен опытом. В анкету респондентам следовало внести сведения об образовании, трудовом и спортивном стаже, также участникам предлагалось ответить на вопросы по основным разделам образовательной программы специальности «Физическая культура и спорт».

Было установлено, что из общего количества опрошенных профессиональное образование по специальности «Физическая культура и спорт»

имеют 10 человек (27 %); остальные 27 человек (73 %) получили образование по другим специальностям, в том числе не связанным с преподаванием или применением оздоровительных методик. Из числа респондентов, не имеющих специального образования, планируют его получить 7 человек (18,9 %). Остальные 20 человек (54,1 % всех опрошенных) считают наличие такого образования не обязательным или лишним для себя. Собственный опыт занятий силовыми видами спорта (пауэрлифтинг, бодибилдинг, бодифитнес и др.) имеет 21 человек (56,8 %). Как правило, это бывшие или действующие спортсмены, для которых преподавание является источником финансирования собственной спортивной карьеры. Занимались другими видами спорта и считают наличие опыта атлетических тренировок ненужным 16 человек (43,2 %). Из них пятеро указали, что не занимаются силовыми тренировками, поскольку такие занятия, по их мнению, вредны для здоровья. Применение запрещенных в спорте препаратов, относящихся к допингам (Приказ Минспорта РФ от 18.06.2015 № 638), ряд инструкторов (14 человек, что составляет 37,8 %) считают вполне допустимым как при подготовке к соревнованиям по спортивным направлениям фитнеса, так и при тренировке с целью совершенствования телосложения.

Настораживает, что участники опроса, не имеющие профессионального образования по специальности «Физическая культура и спорт», не владеют базовыми понятиями и терминами, принятыми в теории и методике физической культуры и спорта, а также знаниями о половозрастных особенностях занимающихся, не ознакомлены с гигиеническими нормами и требованиями к обустройству спортивных залов. В числе физических качеств человека респонденты назвали «мышечную массу», «генетику» и «рельеф мускулатуры» (сохранены авторские определения, данные участниками опроса в анкетах), уровень развития силы и выносливости сочли положительно взаимосвязанными, функцией прямой мышцы живота назвали в числе прочих «сгибание в тазобедренном суставе», а из требований к безопасности оснащения атлетического зала указали только исправность оборудования.

В соответствии с Федеральным законом о физической культуре и спорте в Российской Федерации (гл. 1, ст. 2) «...тренер – физическое лицо, имеющее соответствующее среднее профессиональное образование или высшее профессиональное образование...» [Федеральный закон...]. Таким образом, основываясь на требованиях данного закона, можно заключить, что во многих тренажерных залах работают тренерами люди, не имеющие права профессиональной деятельности. Отсутствие в данном законе определения понятия «инструктор» и требований к его квалификации дает возможность руководителям фитнес-клубов принимать на работу на должности инструкторов людей, не получивших специального образования и не прошедших необходимой подготовки или переподготовки, ставя тем самым под угрозу здоровье и безопасность занимающихся, дискредитируя силовые тренировки и оздоровительные занятия физическими упражнениями в целом. Вместе с тем привлечение, например молодежи, к систематическим оздоровительным тренировкам является важной и неотъемлемой частью молодежной политики [Завьялов, Ширякова, 2014, с. 78]. Иногда, когда подготовка инструкторов все же проводится, организаторами ее в большинстве случаев выступают субъекты, не имеющие лицензии на право образовательной деятельности – молодежные общественные организации, федерации по видам спорта и частные коммерческие структуры. И, что недопустимо, преподавателями становятся люди, не имеющие специального образования.

Также в результате интервьюирования участников исследования установлено, что в частных фитнес-клубах отсутствует единая система оценки квалификации инструкторов по силовому фитнесу. Данный вопрос решается в каждом конкретном случае на уровне отдельного клуба или сети клубов и зависит от уровня квалификации уполномоченного лица. Все это порождает субъективность и некомпетентность оценки профессиональных качеств инструктора. Таким образом, выявлена проблема: отсутствие у значительной части преподавателей силового

фитнеса специального образования, знаний, необходимых для проведения тренировочных занятий, несоответствие квалификации инструкторов требованиям безопасности, а также отсутствие единой системы оценки и повышения квалификации инструкторов.

Для решения данной проблемы была разработана образовательная программа дисциплины «Атлетическая гимнастика» и внедрена (2015) в образовательный процесс института физической культуры, спорта и туризма Сибирского федерального университета по подготовке бакалавров направления Физическая культура и спорт. Освоение обучающимися специальных знаний по основам атлетической подготовки, с одной стороны, способствует обеспечению спортивно-оздоровительной отрасли квалифицированными специалистами, профессиональная компетентность которых подтверждена дипломом государственного образца, с другой – обеспечит им условия приобретения дополнительной специальности, а следовательно, расширит возможности трудоустройства и успешной социализации выпускников. Следующим шагом к решению названной проблемы будут разработка и внедрение в практику единой системы аттестации инструкторов по силовому фитнесу и организация их подготовки на базе института физической культуры, спорта и туризма Сибирского федерального университета.

Библиографический список

1. Завьялов А.А., Ширякова А.О. К вопросу о создании условий для подготовки профессиональных кадров в сфере организации работы с молодежью в Красноярском крае // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 75–79.
2. Зацюрский В.М. Основы спортивной метрологии. М.: Физкультура и спорт, 1979. 152 с.
3. Об утверждении общероссийских антидопинговых правил. Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 18 июня 2015 г. № 638.
4. Федеральный закон о физической культуре и спорте в Российской Федерации № 329-ФЗ от 04 декабря 2007 г., с дополнениями.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЛУЧАЯ ЭЙЛЕРА–ПУАНСО ДЛЯ АНАЛИЗА СЛОЖНОГО ВРАЩАТЕЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ ТЕЛА СПОРТСМЕНА В ПОЛЕТНОЙ ФАЗЕ СПОРТИВНЫХ УПРАЖНЕНИЙ

USING OILER-POINSON CASE TO ANALYZE A COMPLEX ROTATIONAL MOVEMENT OF AN ATHLETE'S BODY IN EXERCISES' FLIGHT PHASE

Ю.В. Шевчук, Н.Г. Сучилин

Yu.V. Shevchuk, N.G. Suchilin

Гимнастика, сложное вращательное движение, кинетический момент, опора, вращение, центральный эллипсоид, акробатическое сальто с поворотом.

В работе проанализировано решение проблемы в изучении механизма сложного вращательного движения тела спортсмена в полетной фазе спортивных упражнений, когда в сальто с винтами вращение от опоры задается одновременно вокруг поперечной и продольной осей тела спортсмена. В результате исследований выявлено, чем больше вращение вокруг продольной оси задается от опоры, тем больше эта ось отклоняется от плоскости, в которой перемещается ОЦМ тела гимнаста в полете и тем больше спортсмен «ляжет на бок» с точки зрения неподвижного наблюдения, и это не может быть признано технической ошибкой.

Gymnastics, complex rotational movement, angular momentum, support, rotation, central ellipsoid, tumbling somersault with a turn.

The article analyzes the solution to the problem in the study of the mechanism of a complex rotational movement of an athlete's body in exercises' flight phase, when in a somersault with turns a supported rotation occurs simultaneously around the broad and longitudinal axes of an athlete's body. The studies revealed, the bigger rotation around the longitudinal axis given by the support is, the more the axis deviates from the plane in which the general center of mass of an athlete's body moves in flight, and the more an athlete «lies on his side» in terms of fixed observation, which can not be recognized as a technical error.

При выполнении спортивных упражнений в спортивной гимнастике, акробатике, прыжках в воду и на батуте тело спортсмена в полете совершает простое и сложное вращательное движение. При выполнении сложного вращательного движения тело спортсмена поворачивается сразу вокруг трех осей: прецессии, нутации и собственного вращения. Этот случай в классической механике рассматривается не как вращение вокруг оси, а как вращение вокруг точки (рис. 1 а). Например, при выполнении различных сальто с поворотом вокруг продольной оси (сальто с винтами) тело спортсмена в полете совершает сложное вращение вокруг точки, совпадающей с его общим центром масс (ОЦМ). Наглядное представление о таком движении дает нам детская игрушка «волчок» (рис. 1б).

Волчок вращается вокруг собственной продольной оси с угловой скоростью собственного вращения ω_1 . Одновременно эта ось совершает конусообразное вращательное движение вокруг вертикальной оси с угловой скоростью прецессии ω_2 . Угол между этими двумя осями тоже изменяется с угловой скоростью нутации ω_3 .

Задача исследования состояла в изучении механизма сложного вращательного движения тела спортсмена в полетной фазе спортивных упражнений типа сальто с поворотами (винтами) в том случае, когда вращение от опоры задается одновременно вокруг поперечной (по сальто) и продольной осей тела спортсмена (по винту), а цель исследования – в создании объективной основы для разработки педагогических рекомендаций.

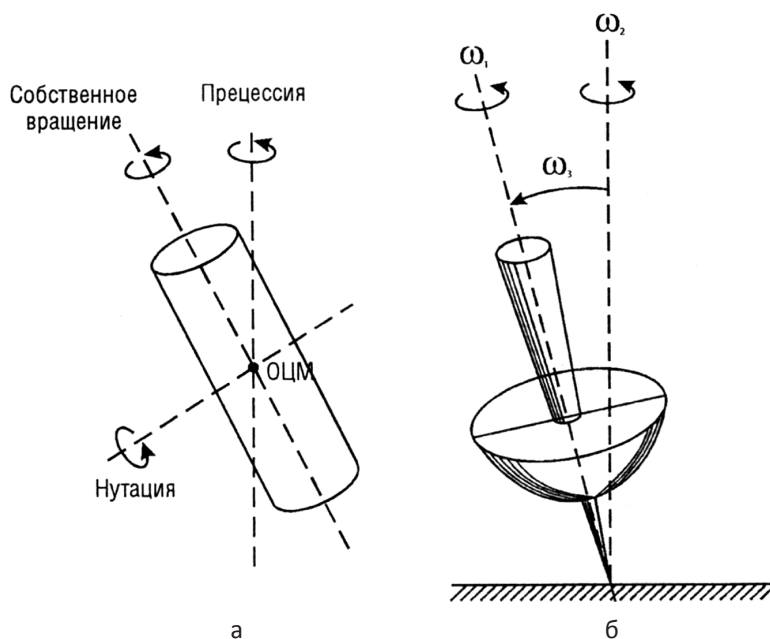


Рис. 1. Сложное вращательное движение тела

Методы исследования: анализ литературы, видеосъемка, механико-математическое моделирование.

При задании от опоры одновременного вращательного движения вокруг поперечной и продольной осей тела спортсмена (т.е. по сальто и венту) его лонгитудинальная (продольная) ось описывает в полете конусообразную поверх-

ность, выходя из плоскости, в которой перемещается его ОЦМ. При внешнем наблюдении в фас – спортсмен летит на наблюдателя (рис. 2) – видно, что продольная ось тела спортсмена в полете выходит из плоскости перемещения его ОЦМ (на рисунке ее проекция представлена вертикалью), наклоняясь к ней. Перед приземлением этот наклон уменьшается.

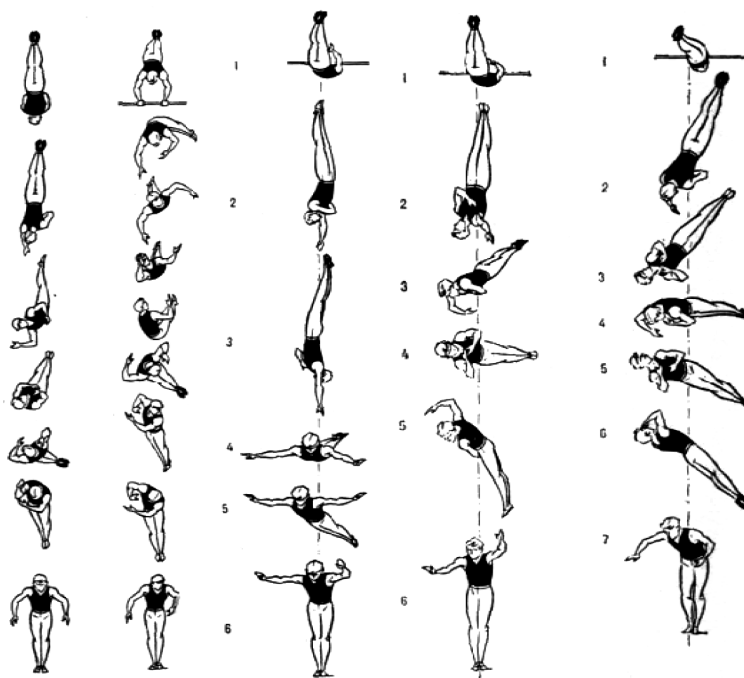


Рис. 2. Наклон продольной оси тела спортсмена к плоскости перемещения его ОЦМ при выполнении соскоков с винтами с перекладины (съемка анфас)

Особенно хорошо это просматривается при выполнении сальто с двойным и тройным винтами (т.е. с поворотом на 720° и 1080° от опоры – см. четвертую и пятую контурограммы слева, рис. 2).

Этот феномен обычно трактуется тренерами, спортсменами и судьями как техническая ошибка, что неправомерно. При выполнении сальто с винтами избежать этого явления невозможно. Оно возникает независимо от воли и действий спортсмена как механическое следствие сложного вращательного движения тела в безопорном положении.

В классической механике свободное движение тяжелого твердого тела вокруг точки, совпадающей с его ОЦМ, называется случаем Эйлера – Пуансо. Его классическая геометрическая интерпретация Пуансо дает простое и наглядное представление о движении тела в пространстве в данном случае. Случай Эйлера – Пуансо применительно к движению спортсмена в свободном полете рассмотрен в работах [Аркаев, Сучилин, 2004; Назаров, 1970; Сучилин, 1978; Шевчук, Сучилин, 2013; 2015; Yeadon, 1984 и др.].

Главным действующим лицом в построении Пуансо является центральный эллипсоид инерции¹. По форме своей он напоминает яйцо, повторяющее конфигурацию тела спортсмена. В положении основной стойки центральный эллипсоид инерции тела спортсмена будет вытянут в направлении его лонгитудинальной (продольной) оси и сплюснут в направлении фронтальной и сагиттальной (поперечной и передне-задней) осей тела.

Если вращательное движение от опоры задается вокруг фронтальной (поперечной) и лонгитудинальной (продольной) осей тела спортсмена

одновременно, то относительно этих осей тем самым создаются кинетические моменты. Главный кинетический момент будет их геометрической суммой. В отличие от простого вращения, направление главного кинетического момента уже не будет совпадать ни с одной из главных центральных осей тела спортсмена (рис. 3).

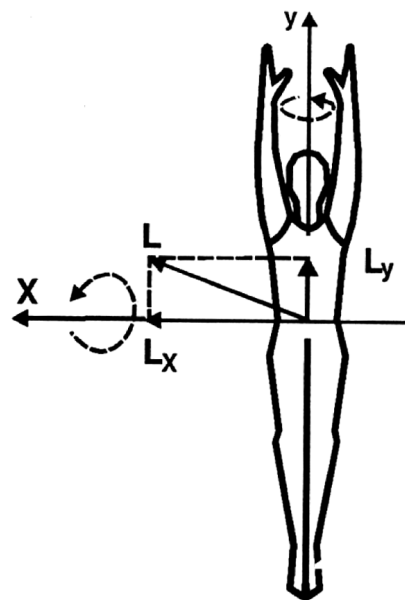


Рис. 3. Главный кинетический момент при задании вращения от опоры вокруг поперечной (по сальто) и продольной (по винту) осей тела спортсмена

Сущность геометрической интерпретации Пуансо применительно к движению тела спортсмена в полете состоит в следующем. Построим перпендикулярно направлению главного вектора кинетического момента тела спортсмена в полете плоскость. Расположим ее так, чтобы она одной своей точкой соприкасалась с центральным эллипсоидом инерции тела спортсмена в момент прекращения связи с опорой. Поскольку единственной внешней силой, приложенной к телу спортсмена в полете, является сила тяжести и приложена она к его ОЦМ, то момент ее относительно ОЦМ в полете постоянен и равен нулю. В силу действия закона сохранения главного кинетического момента в этом случае наша плоскость, называемая плоскостью Пуансо, будет в полете сохранять свою ориентацию в пространстве неизменной. И это чрезвычайно важное обстоятельство.

¹ Если через ОЦМ тела гимнаста провести бесчисленное множество осей и на каждой из них в обе стороны отложить отрезки, равные единице, деленной на корень квадратный из момента инерции относительно центральных осей ($1/\sqrt{J_i}$, где J_i – момент инерции относительно каждой оси), то геометрическим местом концов отрезков будет фигура правильной яйцеобразной формы, называемая *центральным эллипсоидом инерции*. При поднимании рук вверх центральный эллипсоид инерции тела гимнаста будет вытягиваться в продольном направлении и сплющиваться в двух остальных. Если гимнаст начнет группироваться, то эллипсоид инерции будет сплющиваться в продольном направлении и округляться в поперечнике [1,2,6 и др.].

Если теперь покатыть центральный эллипсоид инерции тела спортсмена по плоскости Пуансо без проскальзывания так, чтобы расстояние от ОЦМ до точки касания эллипсоида этой все время оставалось постоянным, то мы получим наглядное представление о сложном вращении тела спортсмена в неизменной позе в безопорном периоде сальто с винтами (рис. 4).

При этом линия, проходящая через центр эллипсоида, и точку, в которой он будет касаться плоскости Пуансо, определяет направление мгновенной оси вращения. Ее ориентация в пространстве будет все время изменяться, а величина оставаться неизменной.

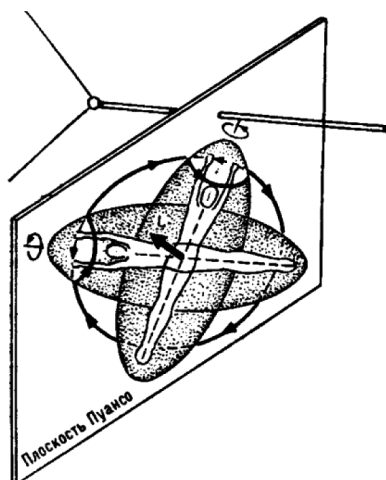


Рис. 4. Геометрическая интерпретация случая Эйлера – Пуансо

В процессе такого рода движения центральный эллипсоид инерции тела спортсмена будет одновременно поворачиваться вокруг всех трех своих главных центральных осей, т.е. он будет катиться и вертеться вокруг продольной, поперечной и передне-задней осей. Их ориентация в пространстве при этом будет изменяться так же, как у спортсмена при выполнении сальто с винтами в случае неизменной позы.

По завершении одного сальто с винтом центральный эллипсоид инерции тела спортсмена совершит полный оборот в плоскости Пуансо. Геометрическое место точек касания эллипсоида с плоскостью Пуансо представит собой окружность, описанную в этой плоскости, и эллипсоид примет первоначальную ориентацию, т.е. такую

же, как в момент прекращения связи с опорой в начале полета. Продольная его ось в процессе выполнения сальто с винтом опишет в пространстве конусную поверхность, из чего следует, что в полете она непременно выйдет из плоскости перемещения ОЦМ спортсмена. Если же спортсмен выполняет двойное сальто с выпрямленным телом с поворотом на 720° (двойным винтом, первый винт в первом сальто, а второй – во втором), то картина движения повторяется.

В заключение отметим. Боковой наклон продольной оси при выполнении сальто с винтами – явление неизбежное. Чем больше винтов выполняет спортсмен в процессе сальто, тем больше эта ось отклонится от плоскости, в которой перемещается ОЦМ тела спортсмена в полете, и тем больше он ляжет на бок с точки зрения неподвижного наблюдателя анфас. И это нельзя квалифицировать как техническую ошибку, называя спортсмена судейскими сбавками, т.к. это происходит помимо его воли и действий.

Следует отметить, что, в отличие от акробатических прыжков и прыжков на батуте, при выполнении соскоков с винтами с гимнастических снарядов (перекладины, брусьев, колец) спортсмен прекращает связь с опорой в момент, когда его тело ориентировано не вертикально, головой вверх (как в вышеуказанных видах спорта), а практически горизонтально. В этом случае выполняется не полное сальто, а лишь $\frac{3}{4}$ его. Поэтому к моменту приземления продольная ось тела гимнаста не возвращается в исходное положение, а остается наклоненной к плоскости перемещения ОЦМ. Это существенно затрудняет устойчивое приземление по сравнению с вышеуказанными видами спорта.

Проведенные нами расчеты позволяют сделать следующий вывод. При наблюдении анфас акробатических сальто с поворотами от опоры на 360 , 720 , 1080 и 1440° (т.е. одинарным, двойным, тройным и четверным винтами) максимальный угол наклона лонгитудинальной (продольной) оси тела спортсмена в полете к плоскости перемещения его ОЦМ будет колебаться в пределах 10 , 19 , 28 и 37° соответственно.

Следовательно, при выполнении сальто с заданием от опоры винтового вращения минимальный наклон лонгитудинальной (продольной) оси тела спортсмена в полете будет иметь место в случае выполнения сальто с поворотом на 360° (один винт), а максимальный – при выполнении сальто с поворотом на 1440° (четыре винта).

Максимальный боковой наклон продольной оси всегда достигается при выполнении $\frac{1}{2}$ сальто. При выполнении акробатических прыжков ориентация тела спортсмена в полете близка к горизонтальной. После этого при выполнении он уменьшается перед приземлением до нуля. При выполнении соскоков сальто с тройным и четверным винтами с гимнастических снарядов он останется в момент приземления весьма значительным, что затрудняет устойчивое, безошибочное приземление «доскок». Уменьшить этот наклон за счет каких-либо действий в полете спортсмен не может физически.

Проведенный анализ построения Пуансо также позволяет сделать следующее обобщение. Если винт от опоры выполняется влево, то с точки зрения наблюдателя анфас головной конец тела спортсмена в полете будет наклоняться к вертикали в левую сторону, а если направо, то в правую сторону. Каким образом эти теоретические выкладки согласуются с практикой, видно из рис. 2, на котором представлены контурограммы реальных соскоков с перекладины, отснятых анфас.

Необходимо особо отметить, что быстрота винтового вращения в полете зависит не от величины угла поворота тела спортсмена (или) его звеньев вокруг лонгитудинальной (продольной) оси в момент прекращения связи с опорой, а от величины их угловой скорости в этот момент. Быстрому скручиванию звеньев тела относительно друг друга и всего тела вокруг продольной оси на опоре препятствует анатомический предел. Как только этот предел будет достигнут, вращение вокруг продольной оси на опоре остановится и спортсмен начнет полет с нулевым кинетическим моментом относительно этой оси. Таким образом, подобные действия спортсмена с целью создания

возможно более быстрого винтового вращения от опоры будут бесполезны.

Винт в безопорном положении спортсмен может также выполнить за счет асимметричного перемещения рук (при наличии вращения по сальто) и / или выполнения конусообразных движений типа хула-хуп в полете (независимо от вращения по сальто).

Библиографический список

1. Аркаев Л.Я., Сучилин Н.Г. Как готовить чемпионов – теория и технология подготовки гимнастов высшей квалификации. М.: ФиС, 2004. С. 328.
2. Назаров В.Т. Сложное вращательное движение тела спортсмена в условиях свободного полета // Теория и практика физической культуры. М., 1970. № 8. С. 85–89.
3. Сучилин Н.Г. Гимнаст в воздухе. М.: ФиС, 1978. С. 120.
4. Сучилин Н.Г. Становление и совершенствование технического мастерства в упражнениях прогрессирующей сложности: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1989. С. 799.
5. Сучилин Н.Г., Шевчук Ю.В. Способы создания сложного винтового вращения в полете // Гимнастика: Теория и практика. Методическое приложение к журналу «Гимнастика» / авт.-сост. Н.Г. Сучилин; Федерация спортивной гимнастики России. М.: Советский спорт, 2011. Вып. 2. С. 38–68.
6. Шевчук Ю.В., Сучилин Н.Г. Ориентация главных центральных осей инерции тела человека при произвольном изменении позы в безопорном положении // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 8 (136). С. 205–209.
7. Шевчук Ю.В., Сучилин Н.Г. Способ образования сложного винтового вращательного движения в безопорном периоде сальто с винтами за счет асимметричного перемещения рук в полете // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33).
8. Yeadon M.R. The Mechanics of Twisting Somersaults: Ph.D. Dissertation. Loughborough University of Technology. 1984. 553 p.

ИССЛЕДОВАНИЕ ХАРАКТЕРИСТИК НАДЕЖНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КАЧЕСТВА ГРУПП ИНКАССАТОРОВ

THE STUDY OF RELIABILITY FEATURES OF CASH-IN-TRANSIT GUARD GROUPS AS A SOCIAL-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTIC

Е.А. Болотова, А.И. Дука

E.A. Bolotova, A.I. Duka

Надежность, оптимальные условия, напряженные условия, инкассаторы, организованность, согласованность действий, групповое взаимодействие, результативность деятельности, устойчивость результативности, совместимость взаимодействия.

В статье представлены результаты исследования уровня надежности групп инкассаторов. В исследовании надежность рассматривается как социально-психологическое качество группы, характеризующее ее в ситуациях совместной деятельности. Надежность групп измерялась на основе анализа ее содержательных характеристик: взаимодействие членов группы (совместимость взаимодействия), согласованность действий при групповом взаимодействии, результативность деятельности, устойчивость результативности деятельности в изменяющихся условиях. Сделаны выводы об особенностях низконадежных и высоконадежных групп инкассаторов.

Reliability, optimal conditions, strenuous conditions, cash-in-transit guards, self-discipline, coordination of actions, group co-operation, efficiency of performance, stability of efficiency, compatibility of co-operation.

The article presents the results of the research of cash-in-transit guard groups' reliability level. In the research reliability is considered as social-psychological characteristic of a group commonly found in the situations of co-operation. The reliability of the groups was measured on the basis of the analysis of its substantial characteristics, which are co-operation of the group members (compatibility of cooperation), coordination of actions during group co-operation, efficiency of performance, and stability of performance efficiency in changing conditions. The authors drew a conclusion about the features of low-reliable and high-reliable cash-in-transit guard groups.

Традиционно профессиональную деятельность, связанную с охраной и перевозкой материальных ценностей, принято относить к числу опасных, осуществляемых в сложных и экстремальных условиях. Увеличение количества преступлений, связанных с похищениями крупных сумм денег в процессе инкассаторских перевозок, убийства и захвата в заложники коллег и причинением судьбоносного вреда, обостряет актуальность вопросов, связанных с поиском причин происходящего и ресурсов, необходимых для противостояния экстремальным обстоятельствам в процессе деятельности специалистов данной профессиональной группы.

Труд инкассаторов постоянно связан с «источником повышенной опасности» не только в

виде возможных вооруженных нападений извне, сговоров среди инкассаторских работников против коллег, неосторожных обращений с оружием, которые могут повлечь за собой человеческие жертвы или ранения, но и их ожиданий. «Факторы риска», возникающие в профессиональной деятельности инкассаторов, накладывают отпечаток на функционирование отдельных инкассаторских подразделений и требуют особого внимания к ресурсным характеристикам группы, позволяющим минимизировать последствия этих факторов. К таким ресурсным характеристикам группы мы относим ее надежность.

Понятие надежности группы довольно часто встречается в научных исследованиях. Изучаются различные аспекты надежности коллекти-

вов школьников (В.Д. Беспалов, В.Я. Поддорога, С.В. Сарычев, Л.И. Уманский), студенческих групп (В.Д. Беспалов, А.С. Сарычев), первичных коллективов (А.С. Чернышев), подразделений горноспасательных служб (К.В. Лох), дежурных смен подводных лодок ВМФ (С.А. Быстров) и т.д. Многие авторы посвятили исследования изучению проблемы надежности группы в контексте экстремальных условий (С.А. Быстров, С.В. Сарычев, А.С. Чернышев, К.В. Лох и др.), однако работы, связанные с исследованием надежности группы специалистов служб инкассации, осуществляющих деятельность в постоянных экстремальных условиях, на сегодняшний день отсутствуют.

Надежность характеризует группу со стороны адекватности ее совместной деятельности экстремальным условиям. Говоря о жизнедеятельности групп в экстремальных условиях, исследователи отмечают важность изучения психологической структуры групповых норм [Чернов, 2014, с.144], надежности группы в этих условиях и др. [Сарычев, 2008, с.104].

Надежность определяется нами как интегративная характеристика совместной деятельности группы, заключающаяся в постоянном поддержании оптимального психологического состояния ее членов в различных условиях и позволяющая достигать результатов профессиональной деятельности.

В ходе исследования мы изучили различные подходы к выделению показателей групповой надежности (С.А. Быстров, С.В. Сарычев, А.С. Чернышев) и пришли к необходимости проверки в качестве показателей групповой надежности следующих характеристик: совместимость взаимодействий членов группы, согласованность действий при групповом взаимодействии, результативность совместной деятельности, устойчивость результативности совместной деятельности в изменяющихся условиях.

Нами было проведено исследование надежности групп инкассаторов в подразделениях инкассации Сбербанка, расположенных на территории Белгородской области (Белгород, Новый Оскол, Старый Оскол, Ракитное, Валуйки). В исследовании приняли участие 226 инкассаторов Белгородского отделения Сбербанка России (всего во-

семь отделов). К качественным характеристикам выборки исследования относятся: возраст от 25 до 60 лет, стаж работы от 2 до 15 лет в должности инкассаторов, время существования групп на момент исследования в изучаемом составе – от 1 до 5 лет.

Совместимость взаимодействий инкассаторов, работающих в составе групп, определялась по результатам заполнения ими бланков методики В.А. Хашенко «Зрительно-аналоговая шкала» (ЗАШ) (шкала 2) и выявления группового социометрического индекса.

Согласованность действий инкассаторов, работающих в составе групп, определялась по результатам оценки ими первой шкалы методики «Зрительно-аналоговая шкала».

Результативность деятельности изучались при помощи оценки в течение 10 дней результативности деятельности инкассаторов руководителем отделения; самостоятельной оценки инкассаторами результативности деятельности отдела с помощью методики ЗАШ (шкала 3); оценки успешности выполнения деятельности инкассаторов по результатам боевых учений.

Устойчивость результатов в изменяющихся условиях измерялась с помощью совокупных данных экспертной оценки руководителя за 10 рабочих дней и рефлексии собственной деятельности инкассаторов за этот же временной период, зафиксированных в заполняемых ими журналах самонаблюдения.

В результате диагностики вся выборка была разделена на две группы: в I группу, условно названную «группа с высокой надежностью», вошло 39,4 % инкассаторов от общего числа испытуемых, во II группу, условно названную «группа с низкой надежностью», – 60,6 % (рис.).

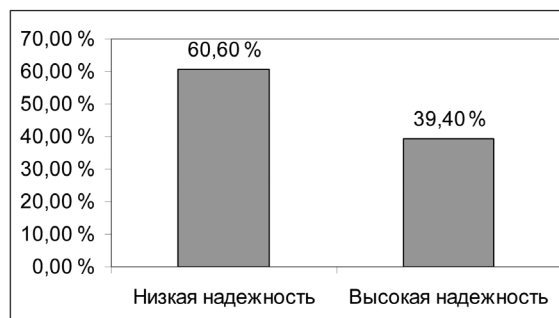


Рис. Распределение инкассаторов, работающих в коллективе с различным уровнем надежности

В ходе исследования выявлено, что наиболее высокими показателями совместимости взаимодействий отличаются отделы №1 и 2 (ОИ №1

и ОИ № 2). Один из этих отделов характеризуется показателем совместимости взаимодействий равным 62,6 %, другой – 60,7 % (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики надежности групп инкассаторов

Группы	Индекс совместимости членов групп по социометрической методике, %	Средние значения совместимости членов групп по ЗАШ (шкала 2), %	Единые показатели групповой совместимости взаимодействий, %
I	ОИ №1	66,4	62,6
	ОИ № 2	61,5	60,7
II	ОИ № 7	43,1	42,3
	ОИ № 8	35,2	36,4
	ОИ №3	28,9	26,2
	ОИ №4	23,2	24,9
	ОИ №6	22,2	23,8
	ОИ №5	18,0	19,6

Именно эти два отдела оставляют группу, которая по всем показателям надежности условно названа нами «группа с высоким уровнем надежности». Высокие показатели совместимости взаимодействий свидетельствуют о том, что в высоконадежной группе оптимально сочетается поведение инкассаторов в различных ситуациях, наблюдается общность их интересов, социальных установок, потребностей, ценностных ориентаций.

Наиболее низкими показателями совместимости взаимодействий отличается отдел инкассации и перевозки ценности № 5 (совместимость взаимодействия равна 19,6 %). Отделы, характеризующиеся совместимостью взаимодействий ниже 50 %, условно названы нами низконадежными. Кроме отдела № 5 (ОИ №5), к таковым отнесены нами ОИ № 3, ОИ № 4, ОИ № 6, а также ОИ № 7. Таким образом, все отделы инкассации, кроме ОИ №1 и 2, характеризуются недостаточно оптимальным состоянием психологического климата, что проявляется в рассогласованности поведения инкассаторов в различных ситуациях, разобщенности интересов, установок, ценностей и т.д., напряженности эмоционального фона во взаимодействиях.

Согласованность действий инкассаторов, работающих в составе групп, определялась по результатам оценки ими первой шкалы методики «Зрительно-аналоговая шкала». Было выявлено, что в ОИ № 1 и 2 согласованность действий инкассаторов гораздо выше, чем в других отделениях.

Выявлено, что члены группы с высокой надежностью придают большое значение согласованию совместных действий. Важную роль в согласовании совместных действий играют лидеры – их видение предстоящей и текущей совместной деятельности «концептуально», они видят ситуацию совместной деятельности в целом. Взаимодействие в высокоорганизованных группах в напряженных ситуациях совместной деятельности направлено на деловую интеграцию группы, усилия членов группы сосредоточены на ключевых моментах взаимодействия, необходимых для достижения групповых целей. Члены таких групп испытывают устойчивую потребность и способны к изменению взаимодействия во имя достижения наилучшего возможного результата.

В напряженных ситуациях они стремятся к созданию более совершенной формы организации жизнедеятельности группы за счет перестройки взаимодействия. Максимальное значение основных эмпирических референтов взаимодействия достигается в особо мотивированной совместной деятельности в напряженных ситуациях, причем члены высокоорганизованных групп стремятся осуществить тщательный учет возможных последствий от изменений, вносимых во взаимодействие; в напряженных ситуациях совместной деятельности, по сравнению с оптимальными взаимодействие в таких группах активизируется.

Согласование действий и функций в низконадежных группах осуществляется стихийно,

члены низкоорганизованных групп не стремятся к их упорядочению и согласованию как в оптимальных, так и в напряженных ситуациях совместной деятельности группы.

Взаимодействие в напряженных ситуациях совместной деятельности членов низкоорганизованных групп не соотносится ни с групповыми целями, ни с возможностями группы. Уровень выраженности взаимодействия одинаково низок в оптимальных и напряженных ситуациях. Вследствие отсутствия заранее продуманного способа взаимодействия, изменение взаимодействия в целях его упорядочения в напряженных ситуациях совместной деятельности не осуществимо. Уровень инициативности и самостоятельности во взаимодействии членов групп данного типа снижается в напряженных ситуациях по сравнению с оптимальными (в наибольшей степени – в особо мотивированной деятельности). Полная включенность во взаимодействие в напряженных ситуациях отмечена нами лишь у незначительного числа членов низкоорганизованных групп, причем полнота включенности снижается с возрастанием степени напряженности ситуации совместной деятельности.

В ходе оценки результативности деятельности инкассаторов согласно мнению руководителя, самостоятельной оценки деятельности респондентами, а также по результатам боевых учений было выявлено, что в высоконадежной группе наблюдается минимальное количество ошибок в текущей профессиональной деятель-

ности инкассаторов, а также высокие результаты, демонстрируемые на боевых учениях. У низконадежных групп, напротив, отмечается множество ошибок в деятельности, и на боевых учениях инкассаторами демонстрируются достаточно низкие результаты работы.

Устойчивость результативности деятельности в изменяющихся условиях измерялась с помощью совокупных данных экспертной оценки руководителя за 10 рабочих дней и рефлексии собственной деятельности инкассаторов за этот же временной период, зафиксированных в заполняемых ими журналах самонаблюдения.

В ходе исследования нами было выявлено, что в высоконадежной группе (ОИ № 1 и 2) устойчивость результативности деятельности инкассаторов значительно выше, чем в низконадежной. Так, на протяжении 10 дней, которые составили диагностируемый период, бригады инкассаторов проявляли стабильно высокие результаты деятельности, практически не допускали профессиональных ошибок, связанных с нарушением дисциплины, ношением оружия и форменной одежды, порядка работы в радиоэфире и т.д. Это было и зафиксировано руководителем отделения, и отмечено самими инкассаторами в журналах самонаблюдения.

Наряду с этим зафиксировано, что в низконадежных группах устойчивость результативности деятельности инкассаторов значительно ниже, чем в высоконадежной. Критерии оценки общего уровня результативности деятельности инкассаторов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Определение общего уровня надежности групп

Группы	Совместимость взаимодействия, %	Согласованность действий, %	Устойчивость результативности, ур.	Общий уровень результативности, ур.	Общий уровень надежности группы	
I	ОИ №1	62,6	76,2	В	В	В
	ОИ №2	60,7	75,5	В	В	В
II	ОИ № 7	42,3	42,2	Н	С	С
	ОИ № 8	36,4	35,8	Н	С	С
	ОИ №3	26,2	33,1	Н	С-Н	Н
	ОИ №4	24,9	30,2	Н	Н	Н
	ОИ №6	23,8	29,8	Н	Н	Н
	ОИ №5	19,6	27,0	Н	Н	Н

Примечание. В – высокий, С – средний, Н – низкий, С-Н – низкий с тенденцией к среднему.

Итак, на основе анализа таких содержательных характеристик надежности, как совместимость взаимодействия, согласованность действий, результативность деятельности, устойчивость результативности в изменяющихся условиях, нами был изучен общий уровень надежности групп. Из обследованных восьми отделов инкассации и перевозки ценности Белгородского отделения Сбербанка России два отдела отличаются высоким уровнем групповой надежности (1 группа). В этих отделах работают 39,4 % инкассаторов, участвовавших в исследовании (89 чел.).

В ходе исследования нами было отмечено, что в высоконадежной группе сложилась устойчивая система правил и отношений – организационный порядок, ценной особенностью которого является внесение некоторого автоматизма в выполнение ежедневных служебных обязанностей. Члены группы с высокой надежностью на протяжении всего исследования стремились найти и закрепить в функциях и во взаимодействии наиболее рациональный вариант совместной деятельности, поддерживать друг друга, открыть в себе ресурсы для достижения более высоких результатов в работе.

В ходе наблюдения нами зафиксирован высокий уровень мотивации совместной деятельности в высоконадежной группе, причем в особо мотивированной деятельности эта группа показала существенно более высокий уровень выраженности по всем показателям надежности. Кроме того, члены этой группы характеризуются выраженной включенностью во взаимодействие, проявляющейся, прежде всего, в предвидении и знании каждым членом группы активности других членов группы.

Шесть отделов Белгородского отделения Сбербанка России нуждаются в пересмотре организации совместной деятельности входящих в их состав членов, специальных мероприятиях, направленных на оптимизацию уровня групповой надежности. В ходе проведения работы по оптимизации групповой надежности этих отделов необходимо стремиться к развитию у членов коллектива способностей к качественному планированию предстоящей совместной

деятельности, расширению способов взаимодействия, согласованию действий в процессе работы, соотнесению возможностей группы с целями деятельности как в оптимальных, так и экстремальных условиях, сохранению результативности труда в течение длительного взаимодействия.

К числу наиболее значимых научных результатов исследования можно отнести следующие.

1. Уточнено понятие «надежность группы». Под надежностью группы понимается системная интегративная характеристика совместной деятельности группы, заключающаяся в постоянном поддержании оптимального психологического состояния ее членов в различных условиях и позволяющая достигать результатов профессиональной деятельности.

2. Обоснованы такие показатели надежности групп инкассаторов, как: совместимость взаимодействия членов группы, согласованность действий при групповом взаимодействии, результативность деятельности, устойчивость результативности в изменяющихся условиях.

3. Исследована надежность групп инкассаторов, характеризующая группу в ситуациях совместной деятельности; дана психологическая интерпретация группам с высокой и низкой надежностью.

Дальнейшие перспективы нашего исследования мы видим в изучении психологических особенностей инкассаторов, влияющих на развитие групповой надежности.

Библиографический список

1. Беспалов Д.В. Влияние организованности группы на лидерство и его эффективность в напряженных ситуациях совместной деятельности (на примере учебных групп подростков и юношей): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Курск, 2005. 20 с.
2. Быстров С.А. Надежность совместной деятельности дежурных смен подводных лодок ВМФ в экстремальных условиях: дис. ... канд. психол. наук. М., 1996. 165 с.
3. Лох К.В. Особенности взаимосвязи характеристик малой группы и эффективности ее

- деятельности в различных условиях (на материале горноспасательной службы): автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль, 2001. 27 с.
4. Подорога В.Я. Экспериментальное изучение влияния напряженных ситуаций на групповую деятельность старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1973. 22 с.
 5. Сарычев С.В. Надежность группы как психологический феномен // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 3 (56). С. 100–105.
 6. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
 7. Хашченко В.А. Программа комплексного исследования жизнедеятельности личности и группы в экстремальных условиях // Методики психологической диагностики личности и группы. М.: ИП АН СССР, 1990. С. 150–190.
 8. Чернов А.Ю. Психологическая структура групповых норм // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 144–149.
 9. Чернышев А.С. Социально-психологические основы организованности первичного коллектива (на материалах исследования молодежных групп и коллективов): дис. ... д-ра психол. наук. М., 1980.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ МОТИВОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

THE FEATURES OF SOCIAL MOTIVES' DISPLAY IN SENIOR PRESCHOOL-AGED CHILDREN

М.А. Аникина, В.Н. Бутенко

M.A. Anikina, V.N. Butenko

Дошкольный возраст, произвольность поведения, конфликт, иерархия мотивов, феномен «горькой конфеты», уровень проявления социальных мотивов, тип родительского отношения.

В статье рассматриваются особенности проявления социальных мотивов у детей старшего дошкольного возраста. Данные получены в ситуации исследования поведения детей подготовительной группы детского сада в условиях выполнения задания взрослого, провоцирующего проявление феномена «горькой конфеты». Предпринята попытка обнаружить связь между особенностями проявления социальных мотивов и типом родительского отношения.

Preschool age, randomness of behavior, conflict, hierarchy of motives, phenomenon of a bitter candy, level of social motives' display, type of parental attitude.

The article discusses the features of social motives' display in senior preschool-aged children. The data are obtained during the study of children's behavior in a kindergarten's preparatory group in the conditions of implementing a task given by an adult that provokes the manifestation of the phenomenon of a bitter candy. The authors made an attempt to discover the connection between the peculiarities of social motives' display and the type of parental attitude.

Историки социально-приемлемого поведения психологи и педагоги традиционно ищут в семье, призванной заложить основы морали и нравственности [Вербианова, 2015, с. 184–188]. Однако институт семьи сейчас претерпевает внутренние изменения. Проблемы, окружающие большинство семей, быстрый темп жизни, разрушение традиционного уклада, материальная несостоятельность и общее неблагополучие часто приводят к тому, что взрослый перестает быть для ребенка значимым, а его положительное отношение к ребенку перестает мотивировать социально-одобряемое поведение [Смирнова, Лаврентьева, 2008, с. 207]. Это влечет за собой изменение отношения ребенка к социально значимому взрослому, а в перспективе – становление его социальной и личностной зрелости в целом. Первые проблемы такой социальной и личностной незрелости мы наблюдаем уже в начальной школе, когда учитель не становится достаточно авторитетной фигурой для ребенка, у ребенка возникают трудности в

соблюдении школьных норм и правил. В настоящее время проблема готовности к школе широко обсуждается психологами в контексте социальных изменений [Колкова, Кокоурова, 2015 с. 121–129]. Многие исследователи в числе важных выделяют способность ребенка к соподчинению мотивов и переживанию социальных мотивов как наиболее значимых [Белобрыкина, 2009, с. 234–238; Алтунина, 2006, с. 5–15].

А.Н. Леонтьев, называя дошкольное детство периодом развития «личностных механизмов поведения», отмечает, что «наблюдение легко обнаруживает те первые «узлы», с образованием которых у ребенка начинается самый ранний этап формирования личности» [Леонтьев, 1983, с. 203]. Свое наблюдение А.Н. Леонтьев связывает с феноменом «горькой конфеты», описывая его следующим образом: «Экспериментатор, проводивший опыты, ставил перед ребенком задачу – достать удаленный от него предмет, непременно выполняя правило – не вставать со своего места. Как только ребенок принимался решать задачу,

экспериментатор переходил в соседнюю комнату, из которой продолжал наблюдение, пользуясь обычно применяемым для этого оптическим приспособлением. Однажды после ряда безуспешных попыток малыш встал, подошел к предмету, взял его и спокойно вернулся на место. Экспериментатор тотчас вошел к ребенку, похвалил за успех и в виде награды предложил ему шоколадную конфету. Ребенок, однако, отказался от нее, а когда экспериментатор стал настаивать, то малыш тихо заплакал» [Леонтьев, 1983, с. 203].

Таким образом, анализируя феномен «горькой конфеты» можно предположить, что ребенок отказался от конфеты, потому что испытывал «угрызения совести». Переживание неверно выполненного задания, получение незаслуженной награды – все это могло спровоцировать у ребенка внутренний конфликт, связанный с борьбой и соподчинением мотивов и свидетельствовать о том, что ребенок дошкольного возраста обнаружил способность действовать исходя из некоторых морально-нравственных норм.

Нужно подчеркнуть, что в тексте, описывающем феномен «горькой конфеты», ничего не говорится о том, что экспериментатор специально способствовал образованию внутреннего конфликта ребенка. Более того, обсуждая, что лежит за этим феноменом, А.Н. Леонтьев подчеркивает: «Как показывает наблюдение, в то время, когда ребенок доставал предмет, ситуация не переживалась им как конфликтная, как ситуация “сшибки”. Иерархическая связь между деятельностью обнаружилась только в момент возобновившегося общения с экспериментатором, так сказать, *post factum*: конфета оказалась горькой, горькой по своему субъективному, личностному смыслу» [Леонтьев, 1983, с. 203].

Понимая, что классическое проявление феномена «горькой конфеты» наблюдалось в одном конкретном случае и послужило опорой для построения некоторой теоретической концепции, связанной с обнаружением механизмов становления личности, мы решили узнать, будет ли наблюдаться феномен «горькой конфеты» у современных дошкольников? Стремятся ли они к выполнению социальных норм и соответствию

ожиданиям взрослых? Готовы ли они выполнить задание взрослого, ориентируясь на заданное правило? Для получения ответов на эти вопросы мы исследовали 20 старших дошкольников, посещающих подготовительную группу в дошкольном образовательном учреждении. В исследовании приняли участие 12 девочек и 8 мальчиков из полных семей.

Каждому ребенку индивидуально предлагалось выполнить задание, согласно условиям, описанным в работе А.Н. Леонтьева, т.е. достать удаленный предмет (кубик) не вставая с места. Во время выполнения задания взрослого, работающего с ребенком, так же случайно вызвали из кабинета и ребенок оставался один. Возвращаясь, взрослый либо видел ребенка с кубиком, т.е. ребенка, выполнившего задание, нарушившего установленное правило, либо обнаруживал ребенка без кубика. В течение всего времени за детьми велось скрытое наблюдение, позволяющее зафиксировать картину поведения детей в отсутствие взрослого. По возвращении взрослый всегда хвалил ребенка и предлагал ему в награду большую шоколадную конфету. В первом случае за то, что ребенок выполнил задание взрослого. Во втором за то, что он не нарушил правило взрослого. Независимо от результата выполнения задания со всеми детьми велась беседа, направленная на уточнение мотивов их поведения. В результате мы обнаружили несколько типов поведения детей.

Дети, демонстрирующие первый тип поведения, оставались на месте до возвращения экспериментатора. Они говорили, что «кубик далеко и его нельзя достать, если не вставать с места». Некоторые дети при этом спрашивали, можно ли «допрыгать вместе со стулом» или «наклонять крышку стола, чтобы предмет приблизился», и может ли считаться ли такое решение правильным? Такое поведение свидетельствует о том, что ребенок удерживает условия задачи (заданное правило), а отношения со взрослым выстраивает как соответствующие установленной в обществе социально одобряемой норме – «взрослого надо слушаться», «правила поведения выполнять, потому что так договорились». Такой тип поведения

мы наблюдали у 4 девочек и 1 мальчика (всего у 5 детей из 20). Еще раз подчеркнем, что по возвращении взрослый обязательно хвалил ребенка и в награду давал конфету. Дети первой группы конфету брали уверенно, связывая ее получение с тем, что они правильно себя вели, слушали взрослого и правильно догадались, что задание нельзя выполнить. Первый тип поведения мы соотнесли с высоким уровнем проявления социальных мотивов.

Второй тип поведения оказался показательным с точки зрения очевидности борьбы мотивов. Мы наблюдали его у 4 девочек и 3 мальчиков (всего 7 детей из 20) – они вставали, брали кубик, но потом, подумав, возвращались на место без кубика. Они также говорили о том, что кубик достать невозможно. При этом все девочки взяли конфету с некоторым сомнением, а все мальчики отказались, сказав, что они не выполнили правило. Первый мальчик пояснил, что он «подходил к кубику и хотел взять, а потом вспомнил, что это нельзя». Второй сказал, что это «будет нечестно». А третий мальчик ответил: «Потому что мне не хочется, и еще я вставал». Второй тип поведения мы назвали соответствующим среднему уровню проявления социальных мотивов.

Третий тип поведения мы связали с низким уровнем проявления социальных мотивов. В данном случае дети, оставаясь одни, вставали, брали кубик и садились на место, а при встрече с экспериментатором объявляли, что выполнили все, о чем просил взрослый, т.е. достали удаленный предмет. Это поведение мы обнаружили у 5 девочек и 3 мальчиков (8 детей из 20). Уточняющая беседа показала, в отсутствие взрослого, что они не обратили внимания на правило. Они также легко соглашались взять конфету, не придавая этому особого значения. Феномена «горькой конфеты» в данном случае мы не обнаружили.

Почему же поведение детей настолько различно? Мы считаем, что проявление социальных мотивов в поведении старших дошкольников может быть связано с типом родительского отношения, то есть той системой разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям, которое реализуется в семье.

Это педагогическая социальная установка, которую можно оценить с помощью теста А.Я. Варги и В.В. Столина [Тест..., 2001, с. 144–152]. Еще раз подчеркнем, что все дошкольники, участвующие в нашем исследовании, были из полных семей. На вопросы теста «Родительское отношение к детям» нам ответили 20 матерей, хотя это специально не оговаривалось и отвечать мог любой из родителей. В итоге мы не можем однозначно сказать, учитывалось ли мнение отцов при ответах.

Сопоставив данные, полученные по тесту А.Я. Варги и В.В. Столина «Родительское отношение к детям», с результатами наблюдений мы выявили, что типы поведения дошкольника, характеризующиеся высоким и средним уровнями проявления социальных мотивов, наблюдаются у тех детей, матери которых демонстрируют эмоционально положительное отношение к детям (высокие баллы по шкале «Принятие-отвержение»), стремление к сотрудничеству, проявление заинтересованности и участия в делах детей (высокие баллы по шкале «Кооперация»). Отношение таких матерей не является авторитарным, они не требуют от детей безоговорочного подчинения, а предпочитают осуществлять разумный контроль и верить в успешность ребенка в будущем (средние баллы по шкале «Контроль»).

Матери детей, тип поведения которых свидетельствует о низком уровне проявления социальных мотивов, демонстрировали средние баллы по шкале «Принятие-отвержение», низкие баллы по шкале «Контроль» и высокие баллы по шкале «Симбиоз», в целом означающие некоторую бесконтрольность поведения ребенка, отсутствие психологической дистанции между ребенком и взрослым, стремление удовлетворять потребности ребенка.

Таким образом, можно отметить, что у современных старших дошкольников может наблюдаться высокий уровень проявления социальных мотивов, связанный с выполнением правил, заданных взрослым в ситуации выполнения задания. Такой тип поведения продемонстрировали 5 детей из 20 – это 4 девочки из 12 и 1 мальчик из 8.

Поведение большинства испытуемых показывает, что в отсутствие взрослого, они не могут преодолеть непосредственные побудительные мотивы или не удерживают правила, установленного взрослым. Такой тип поведения наблюдался нами у 9 девочек и 6 мальчиков. При актуализации задания, получив незаслуженную награду, переживаний, связанных с проявлением феномена «горькой конфеты», дети явно не проявляют. Однако подчеркнем, что 4 девочки взяли конфеты с некоторым сомнением, а 3 мальчика оказались способны открыто обсуждать условия своего взаимодействия со взрослым и не согласились брать конфету незаслуженно.

В целом наше предположение о том, что особенности проявления социальных мотивов в поведении дошкольников могут быть связаны с типом родительского, точнее, материнского отношения к ребенку, подтвердилось. Однако понимание того, чье отношение – отца или матери – влияет на проявление социальных мотивов в поведении мальчиков и девочек требует изучения и может представлять перспективу дальнейших исследований на репрезентативной выборке с выявлением значимых корреляций.

Библиографический список

1. Алтунина И.Р. Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возрастов // Психологическая наука и образование. 2006. № 2.
2. Белобрыкина О.А. Взаимосвязь иерархии мотивов с позицией децентрации личности в структуре психологической готовности ребенка к обучению в школе // Мир науки, культуры и образования. 2009. № 6.
3. Боякова Е.В. Особенности развития современного ребенка // Педагогика искусства: электронный научный журнал. 2011. № 1. URL: http://www.arteducation.ru/sites/default/files/journal_pdf/boyakova_07_03_2011.pdf
4. Вербианова О.М. Развитие способности к саморегуляции детей дошкольного возраста в социальном пространстве семьи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 184–188.
5. Колкова С.М., Кокоурова М.С. Особенности готовности к школьному обучению детей группы кратковременного пребывания в ДОО // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. М., 1983. Т.2. 320 с.
7. Смирнова Е.О., Лаврентьева Т.В. Дошкольник в современном мире. М.: Дрофа. 2008. 272 с.
8. Тест родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин) // Психологические тесты / ред. А.А. Карелин. М., 2001. Т. 2.

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

THE FEATURES OF THE FORMATION OF MOTIVATION FOR LEARNING ACTIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE TRAINING PROCESS

Н.Е. Горская, В.Е. Глызина, Н.С. Барбина

N.E. Gorskaya, V.E. Glyzina, N.S. Varebina

Учебная мотивация, внутренняя и внешняя мотивация, потребности, типы учебной мотивации, дискретность, личностно-психологические особенности. В статье рассматривается понятие «учебная мотивация» в психологии. Обосновывается актуальность представленной темы, подчеркивается необходимость уделять внимание формированию мотивации учебной деятельности студентов. Описываются типы учебной мотивации. Представлены результаты исследования мотивации учебной деятельности студентов в сравнительном плане. Выявлены особенности в структуре учебной мотивации студентов вуза. Делается вывод о том, что знания о личностно-психологических особенностях студентов позволяют контролировать и направлять процесс развития их мотивационной сферы.

Academic motivation, internal and external motivation, needs, types of academic motivation, discretization, personal-psychological features.

The article considers the concept of academic motivation in psychology. It substantiates the relevance of the presented topic and stresses the necessity to pay attention to the formation of the motivation of students' learning activity. Besides, it describes the types of academic motivation. The article also provides the results of the research of the motivation of students' learning activity and reveals the features in the structure of academic motivation of university students. The authors drew a conclusion that the knowledge of students' personal and psychological features allows controlling properly and directing the process of development of their motivational sphere.

За последнее время система российского образования претерпела значительные изменения в связи с процессами демократизации жизни общества и формирования рыночной экономики. Результатом работы вузов является качественно подготовленный специалист, способный исполнять свое профессиональное назначение. И.В. Ижденева отмечает, что современное информационное общество оказывает многообразное влияние как на социум, общество, так и на личность в целом [Ижденева, 2015]. Происходят размывание мотивации, изменение ценностных ориентаций, норм поведения, самих процессов социализации молодежи. В связи с этим необходимо и объективно актуально изучение мотивационной сферы обучающихся, поскольку смысловая сфера чело-

века подчиняет себе все его жизненные проявления, определяет направленность и пристрастность человеческого познания [Горская, 2004].

В научной литературе накоплен большой теоретический и эмпирический материал, раскрывающий развитие мотивационной сферы личности обучающихся [Божович, 1995].

В научных публикациях мотивация рассматривается как сложное структурное образование, как источник активности и одновременно система побудителей любой деятельности [Вилюнас, 2006]. Так, Л.А. Бартновская рассматривает мотивацию как «мост» между сознанием и деятельностью. Исследователь отмечает, что, воздействуя на мотивацию, можно изменить сознание и, соответственно, деятельность [Бартновская, 2012]. А.А. Дьячук ука-

зывает, что описанные А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериным, В.Э. Мильман и др. психологические структуры деятельности позволяют увидеть объективно необходимые компоненты для осуществления определенной деятельности, в том числе и учебной [Дьячук, 2015]. В психологическом плане решение этой задачи должно опираться на закономерности и условия развития личности в онтогенезе, закономерности ее становления. Важным в этом направлении является формирование мотивации учебной деятельности в процессе обучения в вузе [Горская, Глызина, 2016].

В рамках концепции учебной деятельности, разрабатываемой А.К. Марковой, Д.Б. Элькониним, В.В. Давыдовым и другими психологами этого направления, природа ее мотивации понимается как новообразование психического развития, возникающее в ходе осуществления учащимися активной учебной деятельности [Маркова, 1993]. По мнению Н.М. Халимовой, мотивация учебной деятельности обозначает процесс, в результате которого данная деятельность приобретает для индивида известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели его деятельности во внутренние потребности личности [Халимова, Головань, 2014].

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей мотивации учебной деятельности и ее становления у студентов вуза в процессе обучения. В исследовании принимали участие студенты, поступившие на коммерческой основе (I группа), и те, кто прошел конкурсный отбор и учатся на бюджетной основе (II группа). Общий объем выборки составил 830 человек в возрасте от 17 до 23 лет. Исследование носило лонгитюдный характер. Для изучения мотивационной сферы личности студентов применялась методика «Измерения мотивационной структуры личности» В.Э. Мильман, в основе которой лежит метод производительно-потребительной интерпретации характера и места различных классов потребностей и мотивов в структуре личности [Мильман, 1990]. Используя данную методику, мы исходили из представления о том, что производительная и потребительная тенденции деятельности являются необходимыми сторонами единого процесса развития личности [Мильман, 1988]. Исследование показало, что студенты обеих групп характеризуются различными типами учебной мотивации: прогрессивным, импульсивным, экспрессивным, уплощенным, регрессивным. На рис. представлены образцы мотивационных профилей.

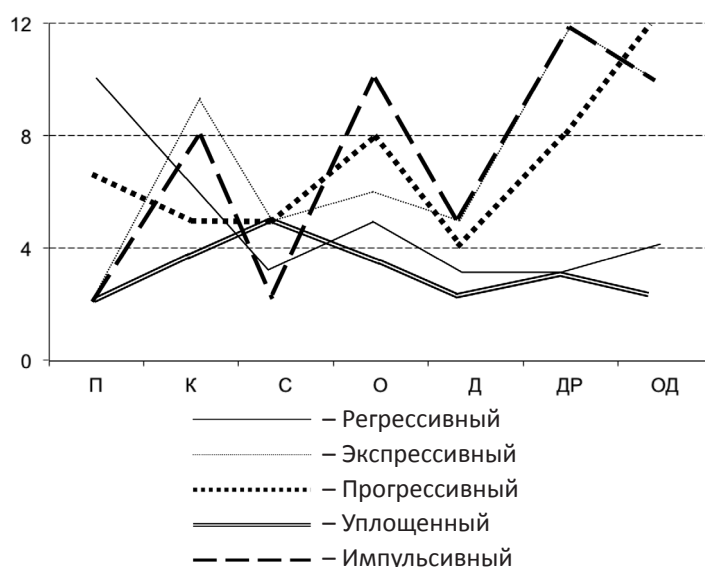


Рис. Образцы профилей учебной мотивации личности.

Шкалы мотивационного профиля: «П» – поддержание жизнеобеспечения; «К» – комфорт; «С» – социальный статус; «О» – общение; «Д» – общая активность; «ДР» – творческая активность; «ОД» – общественная полезность

Так, число студентов, обучающихся на коммерческой основе (I группа), относящихся к регрессивному типу, составляет 24,2 %, на бюджетной основе (II группа) – 29,1 %. Прогрессивный тип характеризуется заметным превышением общего уровня развивающихся мотивов над уровнем мотивов поддержания. У таких студентов наиболее выражена потребность в достижениях, развита учебная активность, наиболее выражено стремление приобрести специальность и достичь успеха в будущем; они характеризуются более стойким отношением к трудностям и неудачам, неистощимостью внутреннего удовлетворения успехом. Ведущей является внутренняя мотивация, ярко выражено стремление достичь положительных результатов, приобрести специальность и достичь успеха в производственной сфере. Можно констатировать, что мотивация, связанная с учебной сферой, играет в структуре личности таких обучающихся ведущую роль.

Следует отметить, что студенты, характеризующиеся регрессивным типом учебной мотивации, встречаются только в группе студентов, поступивших на коммерческой основе (I группа) – 5,5 %. Этот тип противоположен прогрессивному и характерен превышением общего уровня мотивов поддержания над уровнем развивающихся мотивов. Регрессивный тип характеризуется доминированием в незаинтересованном отношении субъекта к предмету своей деятельности и ее продукту, в отношении к другому человеку и социальному окружению как условию или средству достижения индивидуального значимого результата, в личностно-негативном, отвергающем отношении к возникающим трудностям, в практически неистощимой внутренней неудовлетворенности. Мы предполагаем, что регресс в структуре учебной мотивации таких студентов связан с их личностно-психологическими особенностями, а также особенностями жизненных установок, стремлений и интересов. Можно также предположить, что регресс в структуре учебной мотивации является результатом переработки воздействий, которые студенты получают из семейной и широкой социальной среды. Уплощенный тип выявляют только 13,7 % сту-

дентов, обучающихся на коммерческой основе (I группа). В группе студентов, обучающихся на бюджетной основе (II группа), число обучающихся, которые характеризуются уплощенным типом, составляет всего 6 % от общего числа испытуемых. Этот тип характеризуется достаточно плоским, маловыраженным профильным рисунком, без отчетливых подъемов и спусков. Отражает недостаточную дифференцированность мотивационной иерархии личности, ее бедность. Такие студенты являются эмоционально пассивными, с тенденцией к фрустрационной неустойчивости. Можно говорить о недостаточном уровне развития мотивационной сферы и об определенной дисгармонии личности в целом. Общая недостаточная дифференцированность мотивационной иерархии личности, ее бедность, также определенным образом отражаются на мотивационной учебной структуре таких студентов.

Большая часть студентов обеих групп выявляют импульсивный тип учебной мотивации. Этот тип характеризуется перепадами профильной линии с тремя выраженными пиками, чаще всего по шкалам «К – комфорт», «О – общение», «ДР – творческая активность», но могут быть и другие соотношения. Полученные данные свидетельствуют о том, что большому числу студентов обеих групп свойственна значительная дифференциация и, возможно, конфронтация различных мотивационных факторов внутри общей структуры личности. Им свойственно стремление к избеганию неудачи. Реакция на неудачи выражается в виде отрицательных эмоциональных переживаний, защитных механизмов. Мы предполагаем, что такие студенты являются еще недостаточно сформированными личностями. Можно также считать, что сдвиги в мотивационной структуре личности студентов происходят под влиянием различных жизненных условий.

Также студенты той и другой группы выявляют экспрессивный тип учебной мотивации. Этот тип характеризуется заметным превышением профильной линии с наличием двух пиков; чаще других встречаются сочетания пиков по шкалам «К – комфорт», и «ДР – творческая активность».

В этом типе отражается определенная выборочная дифференциация мотивационных факторов отдельно по группам поддерживающих (П – поддержание жизнеобеспечения, К – комфорт, С – социальный статус) и развивающих (Д – общая активность, ДР – творческая активность, ОД – общественная полезность) мотивов. Лиц, относящихся к экспрессивному типу, характеризует стремление к самоутверждению. Возможно, студенты, имеющие такие характеристики, обладают личностно-психологическими особенностями, обусловленными силой проявления чувств, переживаний.

Таким образом, анализ данных, характеризующих учебную мотивацию, показал, что большинство студентов обеих групп относятся к импульсивному типу, что говорит о недостаточно развитой учебной активности. Возможно, это является результатом ошибочного выбора будущей профессии и процесс обучения вызывает у них не чувство удовлетворения, а скорее состояние некоторой неопределенности, что влияет на их общее психологическое состояние. Можно предположить, что у таких студентов доминируют внешние мотивы – самоутверждения. Учебная деятельность мотивируется прежде всего внутренними мотивами – познавательными, которые являются источником интеллектуальной активности в учебной деятельности.

Далее мы проследили изменения в структуре учебной мотивации у студентов обеих групп в процессе обучения в вузе. Исследование позволило установить, что на младших курсах обучения большая часть студентов, обучающихся на коммерческой основе (I группа), характеризуются недостаточно развитым уровнем развития учебной мотивации, слабым мотивом достижения цели, в отличие от студентов, обучающихся на бюджетной основе (II группа). В процессе обучения в вузе у студентов обеих групп происходят положительные изменения, которые выражаются в превышении общего уровня мотивов развивающих над уровнем мотивов поддержания. Однако у студентов I группы значительные положительные изменения начинают наблюдаться только на старших курсах обучения. У студентов

II группы положительные изменения в структуре учебной мотивации наблюдаются уже со второго курса. Это объясняется тем, что студентам II группы требуется меньший период адаптации к учебной деятельности в силу их изначально более высоких личностных характеристик.

Проведенный нами корреляционный анализ также позволил установить, что степень связи между показателями мотивации у студентов, которые учатся на коммерческой и на бюджетной основе, не совпадает. Только в трех случаях характер связей между показателями в обеих группах одинаков. Это связи между комфортом (К) и социальным статусом (С), общей активностью (Д) и творческой активностью (ДР), творческой активностью (ДР) и общественной полезностью (ОД).

У студентов I группы наблюдаются не только положительные, но и отрицательные связи, что говорит о дискретном, прерывистом характере развития в общей структуре мотивации. Корреляционный анализ связей между отдельными структурами учебной мотивации у студентов II группы не выявил наличие отрицательных связей. Выявленные положительные связи в данной группе характеризуются большей согласованностью и однонаправленностью изменения различных структурных компонентов мотивационной сферы, в отличие от студентов I группы. Таким образом, нами выявлены особенности у студентов I группы, которые выражаются в том, что интенсивность развития учебной мотивации протекает менее заметно и носит неравномерный характер.

Выявленные личностно-психологические особенности у студентов I группы в структуре мотивации учебной деятельности могут свидетельствовать о низком уровне развития навыков обеспечения их учебной и профессиональной деятельности, неготовности предпринимать усилия для достижения положительных результатов в будущем, о слабом мотиве достижения, о стремлении к избеганию неудачи. Реакция на неудачу выражается в виде отрицательных эмоций, переживаний, защитных механизмов.

В процессе обучения у студентов первой группы, так же как и у второй, происходят положительные изменения в содержательных и

структурных характеристиках мотивационной сферы. Студенты характеризуются развитым уровнем учебной мотивации, который выражается в усилении мотивов достижения, переходом от потребительной направленности к производительной направленности, в стремлении реализовать себя как субъекта деятельности. Они самостоятельны в решении разного рода жизненных задач, проявляют ответственность и активность в достижении поставленных целей, приобретают необходимые навыки в сфере производственных отношений.

Полученные результаты позволяют расширить теоретические представления о закономерностях формирования и развития личности в студенческом возрасте, дополняют имеющиеся данные об изменениях и становлении мотивационной сферы студентов в период обучения в вузе. Установленные личностно-психологические особенности студентов, обучающихся на коммерческой основе (I группа), позволяют реально контролировать и направлять процесс развития их мотивационной сферы. Результаты исследования, выводы и практические рекомендации могут быть применены преподавателями при работе со студентами.

Библиографический список

1. Бартновская Л.А. Формирование мотивированной потребности студентов специальной медицинской группы вуза в индивидуальном здоровьесохранении // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 26–32.
2. Божович Л.И. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Межд. пед. акад., 1995. 212 с.
3. Вилюнас В.К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
4. Горская Н.Е. Особенности и становление личностно-профессионального самосознания и мотивационной сферы студентов негосударственного вуза в процессе обучения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 2004. 162 с.
5. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1. С. 129–132.
6. Дьячук А.А. Личностные особенности организации деятельности студентов и возможности их оценки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 160–166.
7. Ижденева И.В. Развитие ассоциативного мышления студентов при изучении математических и информатических дисциплин // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 153–157.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.
9. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М., 1990.
10. Мильман В.Э. Производительная и потребительная мотивация // Психологический журнал. 1988. № 1. С. 27–39.
11. Халимова Н.М., Головань О.Л. Пути формирования мотивации студентов техникума к успешному освоению будущей профессии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 140–143.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ МОТИВОВ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

DEFINING THE KEY MOTIVES OF SENIORS' SELF-DETERMINATION ON THE BASIS OF THE MONITORING OF THEIR VOCATIONAL GUIDANCES

О.О. Пантелеева

O.O. Panteleeva

Самоопределение, абитуриент, образ профессии, мотивация, информированность, семья, социальный фактор.

В статье предпринята попытка провести мониторинг профессиональных ориентаций абитуриентов с определением основных мотивов самоопределения. Методом анкетирования выявлены базовые факторы, влияющие на выбор абитуриентами высшего учебного заведения. Рассмотрены проблемы реализации возможностей получения востребованного качественного образования с учетом профессиональной идентичности абитуриентов.

Self-determination, applicant, profession image, motivation, awareness, family, social factor.

The article deals with the monitoring of vocational guidances of applicants defining the key motives of their self-determination. The method of questioning reveals the basic factors influencing applicants' choice of a higher educational institution. Besides, the article considers the problems of implementation of the opportunities to get demanded quality education taking into account the professional identity of applicants.

Выбор специальности поступающими в вузы связан с рядом рисков: отсутствие посредничества и партнерства на каждом из уровней образовательной системы, низкая информированность школьников и абитуриентов о тенденциях и потребностях современного рынка труда, превалирование стереотипных представлений о возможностях и гарантиях, предоставляемых высшей школой.

Современная ситуация, прослеживающаяся в высшем образовании, требует исследования рынка образовательных услуг, которое должно привести к совершенствованию управления образовательным процессом, максимальному использованию методов привлечения абитуриентов, повышению качества профессионального образования и его доступности для подготовленной молодежи [Сергеева, Комышова, 2011; Пантелеева, Гладких, 2016]. Изучение мотивации профессионального само-

определения и факторов, способствующих повышению уровня информированности потребителей образования, весьма актуально в современных условиях.

Многими современными исследователями рассматриваются определенные факторы, влияющие на профессиональное самоопределение абитуриентов [Горская, Глызина, 2016], выбор вуза / суза и их качественную профильную подготовку, дальнейшую адаптацию в профессиональном учебном заведении и др. К одним из главных обстоятельств, связанных с профессиональным определением школьников, выбором вуза и, соответственно, профессии, следует отнести влияние степени урбанизации, местоположение школы, ее удаленность от вуза, материальное положение семьи абитуриента, дифференциацию школ, качество подготовки учащегося, требования, предъявляемые школами и вузами к выпускным и вступительным ис-

пытаниям, информированность абитуриента, дополнительную подготовку (довузовская подготовка, репетиторство) и т.д.

Определяя особенности подросткового возраста в контексте знания о детских возрастах, Л.С. Выготский указывал на три аспекта созревания: органическое, половое и социальное. У современного подростка наблюдается сначала половое созревание, затем органическое и спустя некоторое время – социальное. Это расхождение, по мнению Л.С. Выготского, и обусловило возникновение подросткового возраста как особого периода между детством и взрослостью.

Самосознание является одним из ведущих элементов психологического склада личности, регулирующих деятельность и поведение человека. Самосознание не сумма частных характеристик, а целостный образ, единая, хотя и не лишенная внутренних противоречий, установка по отношению к самому себе. В подростковом и юношеском возрасте становление самосознания напрямую связано с формированием жизненной позиции и жизненной перспективы [Крайг, 2000, с. 33–56].

Понятие «самоопределение» вполне соотносится с такими понятиями, как «самоактуализация», «самореализация», «самоосуществление»... При этом многие мыслители связывают самореализацию, самоактуализацию с трудовой деятельностью, с работой.

Современный профессионал – это всегда субъект социального действия, который должен понимать специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в меняющихся социальных условиях, разбираться в круге профессиональных задач, так как проблема становления профессионала – это в первую очередь проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия.

По мнению одного из ведущих специалистов в области психологии труда Е.А. Климова, выделяются восемь существенных факторов, обуславливающих профессиональный выбор: 1) позиция старших, семьи; 2) позиция

сверстников; 3) позиция школьного педагогического коллектива (учителя, классного руководителя и т.д.); 4) личные профессиональные и жизненные планы; 5) способности и их проявления; 6) притязание на общественное признание; 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности; 8) склонности [Климов, 2004, с. 124].

С целью мониторинга профессиональных ориентаций учащихся в сентябре – декабре 2015 года нами было проведено исследование методом анкетного опроса. Эксперимент проходил в виде независимого анкетирования учащихся 9, 10 и 11 классов школ Воронежской области. Количество респондентов составило 967 человек.

К важным задачам относились выявление базовых факторов, влияющих на выбор абитуриентами того или иного высшего учебного заведения, изучение востребованности профессий, мотивации профессионального самоопределения и системы ценностных ориентаций молодежи.

Использовались методы индивидуальной диагностики профессиональных интересов, мотивации, личностных свойств, коммуникативных особенностей школьника, уровня социальной активности, развития ценностной сферы личности старшеклассников и т.д.

Как известно, ситуация выбора профессии возникает в жизни каждого человека в подростковом возрасте от 14 до 18 лет и связана с рядом объективных и субъективных причин. Характер высокой степени неопределенности выбора профессии, по мнению некоторых исследователей, связан с нестабильностью и диффузностью в этот период Я-концепции подростков. Неопределенность и противоречивость психологической ситуации выбора профессии вызывают сопутствующие процессам становления Я чувство неопределенного ожидания, беспокойство, ощущение внутренней пустоты.

Несмотря на то что 59 % опрошенных предполагают после школы продолжить обучение в вузе, у большинства выпускников средних общеобразовательных школ к моменту поступле-

ния в вуз понимание себя, своих особенностей и уважение к собственной уникальности развиты слабо.

Кроме того, отмечена противоречивость в самоопределении. Так, с одной стороны, 10 % учащихся указывают на привлекательность экономической сферы, и одновременно на выборе специальности «экономист» останавливается лишь 1 % опрошиваемых. Около 30 % считают престижной профессию «инженера» (наивысший результат), однако математику как интересующую сферу выбирают только 49 % учащихся, физику – 39 %, информатику – 4 %, черчение – 1 %.

В результате проведенного исследования мы выяснили, что вопрос «кем быть?» не решается школьниками даже к концу 11 класса. Только половина опрошенных выпускников к завершению учебного года имеют представление о том, какую профессию они хотят получить.

Более того, об окончательном решении выбора профессионального самоопределения могут говорить лишь 60 % учащихся.

Выбор профессии осуществляется исходя из многих причин, и к нему следует относиться как к одному из важнейших жизненных событий. Выделяют основные факторы, влияющие на выбор профессии, которые обычно объединяют в две группы: субъективные и объективные. К субъективным относят интересы, способности, особенности темперамента и характера. К объективным – уровень подготовки (успеваемости), состояние здоровья и информированность о мире профессий. К объективным факторам тесно примыкают социальные характеристики, например, такие, как образовательный уровень родителей, социальное окружение и др. [Кон, 1980, с. 57].

Как показало исследование, Интернет и телевидение являются основными источниками *информированности* абитуриентов.

Семья является одним из основных институтов социализации, именно семья осуществляет трансляцию норм и духовных ценностей, что и влияет на профессиональную ориентацию подростка. По данным опроса, выяснилось, что в большей мере на выбор профессии

влияют родители (52 %), семейные традиционные взгляды (на обсуждение профессий в кругу семьи ссылаются 63 %).

По данным анкетирования, *самостоятельно* осуществляют выбор профессии лишь 26 % респондентов.

В момент выбора направления подготовки абитуриенты зачастую подвержены влиянию *друзей*. Существование влияния сверстников на профессиональное самоопределение старшеклассников оспорить трудно и практически невозможно, т.к. оно дает необходимый фундамент в определении будущего Я, что, в свою очередь, обусловлено теми специфическими особенностями, которые присущи характеру общения в юности.

Следует отметить, что влияние *учителей* на выбор профессии находится на последнем месте по степени ранжирования ответов респондентов. Судя по результатам опроса, учителя изредка беседуют со школьниками об их профессиональном самоопределении.

При выборе профессии молодой человек в качестве приоритетного выбирает определенный *мотив*, объясняющий его выбор: доступность обучения, легкость поступления в учебное заведение, престижность, высокий заработок, ориентируется на хорошие условия труда или следуют указаниям родителей и т.д. [Мордовская и др., 2011]. Согласно С.В. Паниной, в процентном соотношении на первых местах стоят такие мотивы выбора профессии, как материальные и престижные, только затем – интересное содержание труда [Панина, 2005].

Как правило, в период выбора специальности абитуриенты подвержены влиянию стереотипного представления общества о профессии. Выбор профессии может совершаться по «красивому» названию, престижности, высокооплачиваемости. В подтверждение сказанного, по данным нашего исследования мотивов при выборе профессии, определено, что на первое место старшеклассники поставили прагматический мотив (возможность хорошо заработать), далее следуют общесоциальный и профессиональный мотивы.

Одним из важнейших факторов, оказывающих значительное влияние на процесс выбора профессии, является «образ профессии», создаваемый учащимися, их представление о выбранной профессии и отношение к ней.

Мнения старшеклассников о представлениях и ожиданиях, связанных не только с будущей профессией, но и с будущим образом жизни, разделились. Половина опрошенных предпочитают работать в коллективе, 40 % – индивидуально.

Интересно отметить, как равномерно разделились у респондентов ценности, связанные с самовыражением индивида в профессиональной деятельности: 38 % желают быть в будущем организаторами, 30 % – руководить людьми, 30 % – быть исполнителями.

Интерес представляет также «*профессиональная идентичность*» абитуриентов. По определению Н.С. Пряжникова, профессиональная идентичность – это осознание себя, выбирающего и реализующего способ взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности [Пряжников, 2005].

В целом под профессиональной идентичностью подразумевается набор некоторых характеристик, которые помогают ориентироваться в мире профессий, реализовывать личный профессиональный потенциал.

Как показали результаты исследований, наиболее важными качествами личности, необходимыми для профессионального самоопределения старшеклассников, сегодня являются: коммуникабельность (19 %), образованность (13 %), целеустремленность (12 %), трудолюбие (11 %), внимательность (9 %), ответственность (9 %), креативность (8 %), отзывчивость (8 %), терпение (7 %), уверенность в себе (7 %).

Каждая личность стремится к усвоению тех ценностей, которые наиболее соответствуют ее целям и интересам. Из данных, полученных в ходе опроса слушателей, вытекает, что ценности им известны, понятны, а оценивание происходит высоко и в выборочном порядке. Объяснением этого может быть то, что старшекласс-

ник стремится ко многим содержаниям, которые перспективно высоко оценивает. Но явление это распределено во времени так, что высокое оценивание содержаний функционирует попеременно в отдельных ценностях.

Таким образом, мониторинг обстоятельств, влияющих на профессиональное самоопределение старшеклассников, в целом раскрывает неосознанность выбора профессии. Неустойчивость профессиональных ориентаций выпускников проявляется в несоответствии выбора привлекательных профессий интересующей сфере.

Представления учащихся о профессии и о себе как профессионалах неопределенны, расплывчаты. По данным исследования, можно сделать вывод, что избираемая профессия расценивается абитуриентами как будущий социальный статус, модель желаемого будущего, а не как вид деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что в ходе профессиональной подготовки необходимо целенаправленно развивать профессиональную идентичность будущих специалистов как один из ведущих критериев становления личности профессионала.

В целом престиж высшего образования среди молодежи сомнению не подвергается. Получение качественного образования связывается учащимися с будущим, обеспеченным не только материальными, но и духовными ценностями, гарантирующими человеку соответствующее место в обществе.

Но у большинства школьников данные намерения складываются весьма противоречиво в силу объективных причин, обусловленных в первую очередь отсутствием возможности школы и недостаточной готовностью вузов к организации и проведению профориентационной деятельности. Исходя из этого, одной из приоритетных задач, на наш взгляд, является повышение роли довузовской подготовки как самоценной подсистемы образования, целью которой, наряду с подготовкой старшеклассников к поступлению в вуз, является становление социальной зрелости личности.

Стратегическим направлением развития довузовской подготовки является формирование единой поликультурной информационной среды, которое должно включать в себя поэтапное решение следующих основных проблем: комплексное и органичное развитие человека, создание условий для его духовного и умственного обогащения, приобщение учащихся к опыту общечеловеческой деятельности.

Библиографический список

1. Горская Н.Е., Глызина В.Е. Субъективный контроль (УСК) в области профессиональной сферы как одна из фундаментальных потребностей личности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1 (35). С. 129–132.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004.
3. Кон И.С. Психология старшеклассника. М., 1980. С. 57.
4. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
5. Мордовская А.В. и др. Основы профориентологии: учеб. пособие для бакалавров / А.В. Мордовская, С.В. Панина, Т.А. Макаренко. М.: Юрайт, 2011. 235 с.
6. Панина С.В. Теория и практика профориентации: учеб.-метод. пособие. Якутск: ГУ «РОНПО», 2005.
7. Пантелеева О.О., Гладких В.В. Развитие инновационно-творческих способностей слушателей довузовской подготовки // Развитие личности как стратегия современной системы образования: материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 213–217.
8. Пряжников Н.С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). М., 2005. 288 с.
9. Сергеева С.И., Комышова Л.Н. Задачи и функции образовательных систем в условиях реформирования системы образования // Современное образование: содержание, технологии, качество: материалы XVII Международной научно-методической конференции. 2011. С. 162–164.

ЗООМОРФНЫЕ ПЕЙОРАТИВЫ И ЭВФЕМИЗМЫ В ГЕНДЕРНОМ ДИСКУРСЕ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ZOOMORPHIC PEJORATIVES AND EUPHEMISMS IN GENDER DISCOURSE: PSYCHOLINGUISTIC ASPECT

Г.А. Вильданова, Е.А. Кудисова

G.A. Vildanova, Ye.A. Kudisova

Зооморфная метафора, пейоратив, эвфемизм, инвектива, наименования лиц, теория управления страхом. В статье рассматривается инвективный и эвфемистический потенциал гендерной зоометафоры. Порождение и функционирование гендерной зоометафоры анализируется с позиции теории управления страхом и трактуется как способ смягчения «очевидности смерти» посредством выражения вербальной агрессии или вуалирования негативной информации.

Zoomorphic metaphor, pejorative, euphemism, invective, person nominations, terror management theory. The article explores the invective and euphemistic potential of gender zoomorphic metaphor. The article analyzes the origin and functioning of gender zoomorphic metaphor from the prospective of the terror management theory, and interprets it as a way to mitigate «the evidence of death» by expressing verbal aggression or veiling negative information.

С незапамятных времен люди обращались к образам животных, пытаясь найти общие и отличительные черты, осмыслить себя в мире природы. По мнению И. Лоуренса, человеческая потребность в метафоризации в полной мере проявляется в обращении к наименованиям представителей царства животных: никакая другая область не предоставляет столько возможностей для образного и точного выражения символов: зоонимы в доступной форме помогают объективировать присущие людям характерные черты и качества [Lawrence, 1993; Дорогайкина, 2015]. Действительно, зооморфизмы являются богатым источником вторичных именованных, характеризующих человека, и основанием для производства подобных именованных характеристик служит определенное сходство человека с животным в плане физических качеств, свойств, манеры поведения и т.д. Признаки, на которых основаны зоометафоры, могут быть не только реальными, но и мнимыми, приписываемыми данному животному фантазией или творческим мышлением языкового коллектива [Аксенова, 2005, с. 4]. Соответственно, семантические

сферы, включающие антропонимы зоонимической природы, разнообразны: поведение, внешний вид, возрастные характеристики, умственные качества, образ жизни и др. [Кудисова, 2015]. В этой связи представляется актуальным рассмотрение особенностей порождения и функционирования зоометафор, в которых «с одной стороны, образу животного приписываются антропоморфные свойства, с другой стороны, этот образ проецируется на человека, которому приписываются зооморфные характеристики» [Сагитова, 2014]. В рамках этой статьи нас интересует инвективный и эвфемистический потенциал гендерной зоометафоры: опираясь на данные эволюционной психологии, мы проанализируем подоплеку обращения к метафорам животного мира в гендерном дискурсе для выражения вербальной агрессии или вуалирования негативной информации. Данная статья является логическим продолжением линии наших работ, выполненных с целью изучения проявления речевой агрессии в пейоративных и эвфемистических номинациях лиц, представляющих полюсы агрессивной тональности [Вильданова, Кудисова, 2013].

Прежде всего, отметим, что зоометафора – это мощный коммуникативный инструмент, эффективность которого обусловлена следующими факторами: она легко подвергается анализу, фокусирует внимание на актуальных категориях и понятиях, обогащает коммуникацию, облегчает понимание и обмен мнениями. При этом исследователи часто обращают внимание на уничижительный характер зоосемантических наименований лиц. К примеру, А.С. Маслов отмечает, что в русском языке зоометафоры в большинстве относятся к агрессивным (экспрессивным) инвективам (*козёл, баран, ишак, корова, канцелярская крыса, кляча, овца* и др.) [Маслов, 2014]. Исследование Р. и Б. Соммер, направленное на выявление заключенных в англоязычной зоометафоре коннотаций, обнаружило, что большинство анималистических метафор содержат отрицательные, далеко не комплементарные для человека коннотации, что, по мнению психологов, отражает мнение человека о себе как об особи, стоящей на более высокой ступени по отношению к животным. Лингвисты приводят список зоолексем, которые, согласно проведенному среди американцев опросу, имеют негативные оттенки значения: *ape* (примат), *ass* (осел), *coyote* (кайот), *dog* (собака), *donkey* (ишак), *gorilla* (горилла), *mole* (крот), *monkey* (обезьяна), *pig* (свинья), *rabbit* (кролик), *rat* (крыса), *sheep* (овца), *skunk* (скунс), *snake* (змея), *squirrel* (белка), *weasel* (ласка), *wolf* (волк) и др. Использование подобных лексем создает иллюзорную дистанцию между *homo sapiens* и животным миром, подчеркивает превосходство человека и доминирующее положение в природе [Sommer R., Sommer B., 2011]. Схожее обоснование мы обнаруживаем в работе И.В. Мироновой: преобладание отрицательно коннотированных зооморфных метафор объясняется закрепленным в языке антагонистическим отношением к природе, традиционным «принижением» братьев наших меньших и оценкой «мира животных» как отклонением от мира людей [Миронова, 2001, с. 149–151]. По мнению В.И. Жельвиса, зооморфная метафора часто выступает как средство понижения социального статуса адресата, оскорбительное помещение его на самой низкой ступени социальной ие-

рархии, то есть профанизации речи, обращенной к оппоненту [Жельвис, 2007, с. 317]. Любопытно, что и в зоометафорах-дериватах (например, типичных для австралийского варианта английского языка) индекс пейоративности не снижается, они также выражают неодобрение по отношению к представителям социума, чье поведение, поступки и личностные качества воспринимаются как явное отклонение от моральных, социальных и этических норм [Бодулева, 2013]. Возникает вопрос: почему человек стремится вербально обособиться от биологической части себя, возвыситься, принося своих ближних сопоставлением с «низшими», по его мнению, живыми существами? Как нам видится, ответ необходимо искать в психологии бессознательного, в частности, заслуживают внимания некоторые положения теории «отрицания смерти» (the denial of death) антрополога Э. Беккера, опираясь на эмпирическое исследование которого, психологи Дж. Гринберг, Т. Пицинский и Ш. Соломон разработали «теорию управления страхом (смерти)» (terror management theory). Сама концепция Э. Беккера в общем виде сводится к тому, что любое напоминание о «животной» природе человека – это напоминание о бренности бытия и, соответственно, основным мотивом человеческого поведения является стремление любым способом оградить себя от осознания смертности. Антрополог утверждает, что мысль о смерти и страх перед ней преследуют человека; это главная движущая сила любой человеческой деятельности, основной целью которой становится необходимость отвлечь от неизбежности смерти, преодолеть фатум, так или иначе отрицая судьбу, уготовленную каждому человеку. Человеческая цивилизация, в частности культура, – многогранный психологический защитный механизм, направленный против осознания собственной смертности [Becker, 1997].

По мнению сторонников теории управления страхом, смягчить «очевидность смертности» возможно двумя способами: принять какое-либо культурное мировоззрение и / или повысить собственную самооценку. Для достижения последнего человек должен поверить в важность своей роли в культурной группе и проявлять привер-

женность соответствующим культурным нормам и ценностям [Гаврилова, 2014]. Более того, на примере гендерных, этнических и сексуальных групп было эмпирически показано, что при экспериментальной активации мысли о смерти люди высказывают более жесткие суждения об аутсайдерах. В частности, эксперимент, проведенный Х. Макгрегором, продемонстрировал, что «очевидность смертности» влечет за собой агрессию по отношению к тем, кто бросает вызов и посягает на принятое в данной культуре мировоззрение [McGregor et al., 1998]. Агрессия, в вербальной своей составляющей в полной мере проявляется в гендерном дискурсе, насыщенном ценностными знаками, что находит отражение в использовании зоометафор откровенно сексистского характера. Так, по результатам исследований некоторые из анимализмов воспринимаются как ориентированные на определенный пол, например, такие зооморфизмы, как *whale* (кит), *goose* (гусь), *pigeon* (голубь), используются в отношении лиц женского пола, а *cockroach* (таракан), *vulture* (стервятник), *hornet* (шершень) – мужского [Sommer R., Sommer B., 2011]. При этом, по наблюдению А. Фонтеча и Р. Каталана, сексизм и семантическое ухудшение наблюдаются во многих языках, в большинстве случаев феминно-ориентированные зоометафоры имплицитно отрицают качества, в то время как мускулинные пейоративные зоотермины наблюдаются реже [Fontecha, Catalan, 2003].

Заслуживает внимание исследовательская работа Дж. Данэйер – «Равенство животных: язык и освобождение» (*Animal Equality: Language and Liberation*), в которой уделяется большое внимание дискриминационной составляющей зоонимов и выдвигается предположение, что если подобные «метафоры унижают всех представителей человеческой расы – скажем, женщин или чернокожих, – они также способствуют политическому неравенству среди людей». При этом степень оскорбления варьируется, начиная от использования лексемы «*chick*» (цыпочка) – для обозначения молодой девушки – до «*vixen*» (лисица-самка) – емкого определения вредной или властной женщины. Интересно и то, что некоторые из наиболее уничижительных феминных зоометафор от-

носятся к одомашненным животным, «тем, которых разводят, чтобы служить потребностям человека». Подобные термины отражают представление о женщинах как слугах: «*cow*» (телка, корова) – животное, которое постоянно находится в состоянии беременности и кормления, используется для описания очень полных и унылых женщин, а «*bitch*» (самка собаки/сука), основное предназначение которой – рождение щенков, обозначает злобную и корыстную женщину. Дж. Данэйер цитирует А.П. Нильсен, которая описывает жизнь женщин, опираясь на «куриные» метафоры: «*A young girl is a chick. When she gets old enough she marries and soon begins feeling cooped up. To relieve the boredom she goes to hen parties and cackles with her friends. Eventually she has her brood, begins to henpeck her husband, and finally turns into an old biddu*» (Юная девушка – цыпочка. Как только она становится достаточно взрослой, она выходит замуж и вскоре начинает ощущать себя запертой в курятнике. Чтобы не скучать, она посещает девичники (собрания несушек) и кудахчет с подружками. Со временем она обзаводится выводком, начинает клевать мужа и в конце концов превращается в старую курицу). По мнению Дж. Данэйер, сравнение женщин с курами выражает презрительное к ним отношение, так как куры используются лишь для откладки яиц и как источник мяса [Dunayer, 2001].

Мускулинные зоометафоры не менее оскорбительны: например, в английском языке наиболее существенные анималистические эпитеты – *animal* (животное), *beast* (животное, зверь) – характеризуют исключительно мужчин. При этом не следует забывать, что гендерная зоометафора национально специфична: носителям русского языка представляется очевидным, что под «змеей» подразумевается особа женского пола, в то время как представители англоязычного сообщества привыкли идентифицировать «змею» (*snake*) с мужчиной. Справедливости ради следует отметить тот факт, что многие зоометафоры универсальны и могут использоваться в отношении представителей обоих полов с неизменным оскорбительным смыслом. К примеру, в английском языке антропонимическое употребление зоонима «*cat*»

(кошка) возможно по отношению как к мужчине (нейтральное словоупотребление), так и женщине (сварливая женщина, женщина-сплетница). Наглядный пример проявления подобной универсальности – использование зоонима «swine» (свинья) во время предвыборной компании 2008 года, когда Б. Обама высказался о команде Маккейн – Пэйлин (кандидаты от Республиканской партии) следующим образом: «You can put lipstick on a pig, but it's still a pig» (Вы можете свинью накрасить помадой, но от этого она свиньей быть не перестанет). Оскорбительный подтекст фразы в отношении кандидата Дж. Маккейна и его помощницы С. Пейлин налицо, но, учитывая упоминание губной помады, она расценивалась как однозначно направленная на Сару Пейлин (которая ранее называла себя «питбуллем с помадой»).

Разумеется, функции зоометафоры не исчерпываются пейоративной и «зыбкость оценочного значения зоометафоры дает ей возможность балансировать между негативной и позитивной коннотацией» [Нагорная, 2014, с. 47]. В этой связи заметим, что несколько иначе обстоит дело с зооморфными эвфемизмами. Даже поверхностный анализ словарей эвфемизмов выявляет их малочисленность, семантическую «непрозрачность» (в отличие от зоометафор-инвектив) и высокий уровень табуированности обозначаемых понятий. В поле исследования попадают явления, прямое упоминание которых подвергается безусловному запрету в обществе из моральных соображений: эвфемистические наименования, относящиеся к сфере преступлений и их последствий (информатор в полиции – cat, mouse, canary; полицейский, детектив – bull, bear; наркотики – horse), половой сфере (гомосексуалист – chicken, lamb, hawk, birdie; проститутка – dove, goose, nightingale; презерватив – frog), соматизмы (мужские гениталии – worm, serpent, snake, eel, dog; женские гениталии – cat, beaver, mink), обозначения умственной неполноценности (пациент психиатрической больницы – squirrel, ape) и др. [Holder, 2003]. Данные эвфемизмы функционально близки к тайноречию, так как многие из них принадлежат к жаргонам социолектов (например, преступников и наркоманов), являются сленгизмами и помогают «засекретить» ин-

формацию от аутсайдеров. В то же время, помимо цели тайноречия, данные зооморфизмы применяются и в силу отсутствия возможности употребить языковую единицу, прямо обозначающую предмет или явление, из соображений безопасности, сохранения «лица» и соблюдения нравственных норм. Как нам видится, незамысловатый характер зоонимов, используемых в эвфемистической функции, и есть залог трудности его расшифровки, что обеспечивает их высокую продуктивность и устойчивость.

Очевидно, что рассматриваемые нами тактики речевого поведения (агрессивная тактика использования пейоративных номинаций и вежливая тактика эвфемизации) являются функционально полярными. Тем не менее одним из отправных психологических факторов использования зооморфных эвфемизмов (и эвфемизмов в целом) также является производительная тревога смерти, и это обосновано эмпирически: выдвигается предположение, что эвфемизм – это своеобразная стратегия «дистанцирования», средство преодоления страха смерти. Эксперимент, проведенный Н. Маккаллен и М. Макглоуном, выявил, что испытуемые используют большее количество эвфемизмов в речи, если перед этим с ними обсуждали темы, связанные со смертью. При этом эвфемизации в основном подвергаются соматические понятия – понятия, сопряженные с биологическими функциями организма [McCallum, McGlone, 2011]. Таким образом, эвфемия выступает как уникальный лингвистический механизм регуляции дилемм морально-этического и психологического плана. В плане исследуемой проблемы можно констатировать, что эвфемизмы – это «стройматериал» для воздвижения воображаемых стен, чтобы «отгородиться от смерти» и чувствовать себя в безопасности [Вильданова, 2016].

Итак, в настоящей статье мы попытались пролить свет на некоторые аспекты вербального проявления последствий демонстрации «очевидности смерти» в двух ипостасях: в проявлении агрессии к «чужим», посредством зооморфизмов-инвектив, и в стремлении отстраниться с помощью эвфемизмов. Образно выражаясь, гендерная зоометафора может выступать как «оружие» или как «щит» от осознания неизбежной смертности. Справед-

ливости ради, следует отметить, что не все культуры стремятся дистанцироваться от биологической природы, некоторые не проводят границы между миром людей и миром животных [Goldenberg et al., 2001]. Показательно, что интенсивность зоометафоризации в той или иной культуре – это одновременно и показатель тревоги смерти ее представителей [Hart, Long, 2011]. Думается, что изучение явлений языка в свете теории управления страхом открывает интересные перспективы для исследования психологии коммуникации.

Библиографический список

1. Аксенова Н.В. Оценочные смыслы в зоологической метафоре // XXXIV Международная филологическая конференция. СПб., 2005. Вып. 14. С. 3–8.
2. Бодулева А.Р. Структурно-семантические и функционально-прагматические особенности суффиговых сокращений английского языка: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2013. 230 с.
3. Вильданова Г.А. Инстинкт эвфемизации // Вестник ТГПУ. 2016. Вып. 3 (168). С. 15–19.
4. Вильданова Г.А., Кудисова Е.А. Пейоративные и эвфемистические номинации лиц женского пола в английском языке // Мир лингвистики и коммуникации. 2013. № 2 (31). С. 73–80.
5. Гаврилова Т.А. Теория управления ужасом смерти: содержание и критика // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2014. № 4. С. 84–95.
6. Дорогайкина Е.М. Зоонимы в диахроническом аспекте // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2 (32). С. 236–239.
7. Жельвис В.И. Инвективная агрессия в ряду эмотивных средств // Социальная психология. М., 2007. С. 278–323.
8. Кудисова Е.А. Оценочно-семантические особенности зооморфных метафор с пейоративной коннотацией // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 5–1. С. 272–274.
9. Маслов А.С. Зоометафоры-инвективы в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2014. 24 с.
10. Миронова И.В. Зоометафора в свете антропоцентричности языка // Методол. проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001.
11. Нагорная Е.Н. Зоометафора в системе языка и в дискурсе чеховской прозы: дис. ... канд. филол. наук. Таганрог, 2014. 313 с.
12. Сагитова А.Ф. Зоометафора как один из способов кодирования культурного смысла (на материале русского, турецкого и английского языков) // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12021>
13. Becker E. The denial of death. New York: Free Press, 1997. 336 p.
14. Dunayer J. Animal equality: Language and liberation. USA, 2001. 382 p.
15. Fontecha A.F., Catalan R.M.J. Semantic derogation in animal metaphor: a Contrastive – Cognitive analysis of two male / female examples in English and Spanish // Journal of pragmatics. 2003. 35. P. 771–797.
16. Goldenberg J. et al. I am not an animal: mortality salience, disgust, and the denial of human creatureliness // Journal of Experimental Psychology: General. 2001. 150. P. 427–435.
17. Hart K.R., Long J.H.Jr. Animal Metaphors and Metaphorizing Animals: An Integrated Literary, Cognitive, and Evolutionary Analysis of Making and Partaking of Stories // Evo Edu Outreach. 2011. № 4. P. 52–63.
18. Holder R. A dictionary of euphemism. Oxford University Press, 2003. 500 p.
19. Lawrence E. The sacred bee, the filthy pig, and the bat out of hell. Animal symbolism as cognitive biophilia // Biophilia Hypothesis. 1993. P. 301–340.
20. McCallum N., McGlone M. Death Be Not Profane: Mortality Salience and Euphemism Use // Western Journal of Communication. 2011. Vol. 75. P. 565–584.
21. McGregor H. et al. Terror management and aggression // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. № 74. P. 590–605.
22. Sommer R., Sommer B. Zoomorphy: Animal Metaphors for Human Personality // Anthrozoös. 2011. Vol. 24. Issue 3. P. 237–248.

РЕПЕРТУАР ЖАНРОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

THE REPERTOIRE OF GENRES OF SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL DISCOURSE

С.В. Волынкина, Е.Н. Кузина

S.V. Volynkina, E.N. Kuzina

Педагогика, жанроведение, дискурс, семантический синтаксис, речевой акт, речевой жанр.

В статье рассматривается понятие «дискурс» в применении к образовательному процессу в высшей школе. В качестве базового исследовательского объекта взят речевой жанр как устойчивый тип высказывания, характеризующийся тематическим, композиционным и стилевым единством. Приводятся классификации жанров речи, описываются особенности их функционирования, а также выявляются приоритетные для современного научно-педагогического общения группы типичных высказываний.

Pedagogy, genre studies, discourse, semantic syntax, speech act, speech genre.

The article discusses the concept of discourse as applied to the educational process in higher school. Speech genre is taken as the basic object of the research, since it is a stable type of utterance, characterized by the thematic, compositional and stylistic unity. The article provides a classification of speech genres, describes the features of their functioning, and identifies the groups of typical utterances, which are priority for the modern scientific-pedagogical communication.

В последние десятилетия в лингвистике наблюдается все большее смещение исследовательского интереса от наблюдения и описания собственно языковых элементов в сторону анализа единиц речевого общения, от того, «как надо говорить», к тому, «как говорят» – живому человеческому общению. Это, в свою очередь, предполагает знание не столько формальной организации предложений, сколько целеполагания разных типов высказываний, а кроме того, обстоятельств их реализации.

Особый интерес в данном случае вызывает типология высказываний научно-педагогического дискурса высшей школы. В качестве объекта исследования данной статьи взята важнейшая единица общения – речевой жанр.

Понятие жанра речи, или речевого жанра, использовалось в работах русских филологов с первой трети XX века. Тогда же этим объектом заинтересовался М.М. Бахтин, который в 50-е годы завершил статью «Проблема речевых жанров», полностью опубликованную только в 1979 году [Шмелёва, 1990].

В отличие от других бахтинских понятий, понятие речевого жанра довольно долго оставалось невостребованным, однако с конца 80-х годов стало объектом пристального внимания отечественных и зарубежных лингвистов и фигурирует в многочисленных жанроведческих работах общего и частного содержания; ср., например: [Дементьев, 2010; Осетрова, 2003; 2011; 2015; Неклассические письменные практики..., 2012; Никитина, Малышкина, 2015]. Отметим, что в период становления в языкознании термин «жанр речи», как правило, использовался не самостоятельно, а в качестве понятия, сопоставляемого с понятием «речевой акт», что представляло одну из значительных проблем генристики. За несколько десятилетий активного существования речевой жанр обрел полную концептуальную самостоятельность и определен как базовая единица речи.

Изучение жанров не может быть проведено без учета фундаментальных открытий, сделанных М.М. Бахтиным [Бахтин, 1979]. Главными положениями его концепции являются: 1) опре-

деление речевых жанров как относительно устойчивых типов высказываний, характеризующихся единством тематического содержания, стиля и композиционного построения; 2) разнородность устных и письменных речевых жанров; 3) выделение первичных и вторичных типов высказываний; 4) их историческая обусловленность; 5) определение границ речевых жанров сменой субъектов речи в диалоге; 6) важнейшая роль речевого замысла (речевой воли) говорящего при выборе им того или иного жанра [Бахтин, 1979, с. 237–281].

Речевой жанр самым тесным образом связан с понятиями речевого события. В высшей школе образовательный процесс организован такими всем известными речевыми событиями, как лекция, семинар, коллоквиум, консультация, зачет, экзамен, конференция. Как отмечают В.Е. Гольдин, О.Б. Сиротина и М.А. Ягубова, речевым событием следует называть «относительно самостоятельные участки, имеющие хотя и не абсолютно строгую, но достаточно определенную организацию и обслуживаемые характерными для них устойчивыми комплексами речевых жанров» [Гольдин, Сиротина, Ягубова, 2003, с. 56]. Например, для речевого события конференции характерны жанры доклада, вопроса, ответа, научной статьи, тезисов; для экзамена – жанры вопроса, ответа, похвалы, порицания и т.д.

Представим подробнее, какие речевые жанры оформляют современный научно-педагогический дискурс и каковы критерии его жанровой классификации.

Первую жанровую типологию дает в исследовании сам М.М. Бахтин, разделив жанры на первичные (простые) и вторичные (сложные). Первичными являются краткие жанры непосредственного речевого общения, в то время как вторичными – жанры, возникающие «в условиях более сложного и относительно высокоразвитого и организованного культурного общения» [Бахтин, 1979, с. 449]. Согласно этой типологии, к первичным педагогическим жанрам следует отнести приветствие, прощание, представление студента / исследователя и преподавателя аудитории, вопрос, ответ, просьбу, требова-

ние, совет, предупреждение, пожелание, сожаление, убеждение, поощрение, похвалу, порицание, напутствие. Группа вторичных, или комплексных, по М.Ю. Федосюку [Федосюк, 1997, с. 67], жанров представлена сообщением, описанием, объяснением, рассуждением, дискуссией, домашним заданием, лекцией, конспектом лекции, научной статьей, тезисами, аннотацией, рефератом, выпускной квалификационной работой, диссертацией, монографией, учебным пособием, учебником, рабочей программой дисциплины.

В общем виде можно вывести основную тенденцию в разграничении жанров педагогического общения на первичные и вторичные: жанры первой группы ориентированы на фатическое целеполагание в процессе общения, в меньшей мере педагогичны и в большей степени универсальны в том смысле, что функционируют фактически в любой сфере коммуникации; жанры второй группы, напротив, реализуют информативную установку, в связи с чем именно на них возлагается приоритетная задача научно-педагогической сферы – обмен информацией.

Основываясь на сформулированных М.М. Бахтиным положениях, Т.В. Шмелёва выделила главнейший конститутивный признак речевого жанра – коммуникативную цель, или иллюкцию, согласно которой все речевые жанры будут отнесены к информативным, императивным, оценочным и этикетным [Шмелёва, 1997, с. 89].

По данному типологическому основанию – иллюктивной направленности – жанры научно-педагогического общения распределяются следующим образом.

1. Информативные речевые жанры – это высказывания, цель которых – различные операции с информацией: ее предъявление или запрос, подтверждение или опровержение. Посредством данных жанров говорящий реализует главным образом объясняющую и отчасти контролирующую функции.

Исследователь социо- и прагматических характеристик педагогического дискурса А.Р. Габидулина указывает на наличие в познавательных процессах обучающихся инфор-

мации двух типов: репродуцируемой и прогнозируемой [Габидуллина, 1999]. Под репродуцируемой автор понимает материал, который усваивается студентом в готовом виде, в то время как прогнозируемая информация является материалом, который воссоздается на основе опережения его поступления.

Именно второй тип информации представляет особую ценность в аспекте педагогического дискурса, так как демонстрирует предельную самостоятельность мышления обучающегося и «высший уровень творчества». Реализация этого высшего уровня происходит посредством таких информативных жанров, как описание, объяснение и выведение правил.

Прочие информативные жанры педагогического дискурса дополняют и систематизируют процесс обмена информацией: вопрос, ответ, формулировка задания, совет и предписание, сообщение, рассуждение, дискуссия, домашнее задание, лекция, конспект лекции, научная статья, тезисы, аннотация, реферат, выпускная квалификационная работа, диссертация, монография, учебное пособие, учебник, рабочая программа дисциплины.

2. Императивные речевые жанры – высказывания, цель которых – вызвать осуществление / неосуществление событий, необходимых, желательных или, напротив, нежелательных, опасных для кого-либо из участников общения.

Роль жанров данной группы в педагогическом общении переоценить трудно, так как именно они выполняют воздействующую / стимулирующую учебную деятельность функцию. К императивным жанрам педагогического дискурса следует отнести просьбу, требование, предупреждение, убеждение, напутствие. Важнейшим организационным моментом при реализации императивных жанров является наличие социальной иерархии во взаимоотношениях преподавателя и студента.

3. Оценочные речевые жанры – высказывания, цель которых – изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей.

Среди всех оценочных жанров наиболее важными для педагогического общения представляются похвала и порицание. Анализируя иллюкативные характеристики названных жанров, исследователь диалогического дискурса И.В. Бессонова приходит к выводу о наличии у них общих целеустановок на стремление через оценку поступка адресата просигнализировать о социальном отражении личности последнего, чем сообщить ему «представление о том, каким его видят окружающие» [Бессонова, 2003, с. 12]. Таким образом, в качестве доминантной комплексной интенции оценочных речевых жанров можно выделить регулирующую (стимулирующую или исправительную) цель, что особенно ценно в аспекте эффективности образовательного процесса.

4. Этикетные речевые жанры – высказывания, цель которых – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума.

В сфере педагогического дискурса этикетными будут жанры приветствия, прощания, поздравления, пожелания, благодарности, представления и самопредставления. Этикетные жанры напрямую связаны с термином «фатика», значение которого сформулировано Т.Г. Винокур как «вступление в общение, имеющее целью предпочтительно само общение» [Винокур, 1993, с. 132].

Результативность педагогической деятельности часто зависит от уровня владения преподавателем этикетными (фатическими) жанрами, которые соответствуют установке на речевой контакт, обеспечивают поддержание речевых и социальных отношений, их регулирование. Очевидна связь между педагогическим дискурсом как специализированной, во многом ритуализированной разновидностью общения, организованной в рамках высшего учебного заведения, и этикетными речевыми жанрами, максимальными клишированными речевыми высказываниями, характеризующимися предельной формализованностью. Этикетные речевые жанры непосредственно связаны с категорией вежливости, предназначением которой, как известно, является создание атмосферы сотрудничества, доброжелательности, коммуникативной комфорт-

ности, без которых невозможно себе представить организацию учебного процесса.

Таким образом, на основании изложенных рассуждений можно сделать вывод о том, что система научно-педагогических жанров достаточно сложно устроена, характеризуется многочисленностью и разнообразием составляющих ее единиц: в данном виде дискурса представлены все общепризнанные типы речевых жанров.

В качестве важного наблюдения следует отметить также явное преобладание информативных и оценочных жанров. Успешность информативных и оценочных высказываний во многом определяется умением педагога использовать фатическую составляющую общения, что в современном образовательном процессе часто оказывается недооцененным, а в действительности способствует эффективному сотрудничеству преподавателя и студента.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. С. 237–281.
2. Бессонова И.В. Речевые акты похвалы и порицания собеседника в диалогическом дискурсе современного немецкого языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2003. 23 с.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
4. Габидуллина А.Р. Социо- и прагмалингвистические характеристики педагогического дискурса (обзор работ). 1999 [Электронный ресурс]. URL: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/novitfilolog/9/9.pdf>
5. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б., Ягубова М.А. Русский язык и культура речи. М.: Едиториал УРСС, 2003. С. 50–59.
6. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М.: Знак, 2010. 600 с.
7. Неклассические письменные практики современности: кол. монография. Великий Новгород, 2012. 332 с.
8. Никитина Л.Б., Малышкина К.Ю. Речевой жанр научной рецензии через призму категоричности оценки // Жанры речи. 2015. № 2 (12). С. 72–79.
9. Осетрова Е.В. Возникновение, обращение и факторы развития слухов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1. С. 170–176.
10. Осетрова Е.В. Слухи в парадигме лингвистической генристики // Жанры речи. 2015. № 2 (12). С. 80–89.
11. Осетрова Е.В. Слухи в речевой и языковой действительности // Известия РАН. Сер.: Литературы и языка. 2003. Т. 62, № 1. С. 49–54.
12. Федосюк М.Ю. Исследование средств речевого воздействия и теории жанров речи // Жанры речи. Саратов: Гос. УНЦ «Колледж», 1997. С. 66–88.
13. Шмельёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Гос. УНЦ «Колледж», 1997. С. 88–99.
14. Шмельёва Т.В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Russistik. Русистика. Berlin, 1990. № 2. С. 20–32.

ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОФОРМЛЕНИИ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «ЦЕЛЬ» (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕЧАТНЫХ СМИ)

IDENTIFYING THE TREND IN THE FORMULATION OF THE FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELD OF PURPOSE (BASED ON CURRENT PRINT MASS MEDIA)

Л.В. Воронина

L.V. Voronina

Тенденции, функциональная семантика, функционально-семантическое поле, семантика цели, средства синтаксиса, печатные СМИ.

В статье рассматриваются современные функционально-семантические тенденции в выражении значения цели синтаксическими средствами русского языка, оценивается их влияние на имеющийся репертуар целевых конструкций. Доказано, что передвижение языковых средств по зонам функционально-семантического поля имеет определенные причины и следствия, само же поле структурировано на языковом материале современных СМИ.

Trends, functional semantics, functional-semantic field, semantics of purpose, means of syntax, print mass media.

The article deals with modern functional-semantic trends in expressing the meaning of purpose by syntactic means of the Russian language, evaluates their impact on the existing repertoire of target structures and proves that the movement of linguistic resources in the zones of functional-semantic field has their causes and effects, while the functional-semantic field is based on the linguistic material of modern mass media.

Обладая всеми особенностями, присущими функционально-семантическому полю, ФСП цели (список сокращений см. в конце статьи) носит моноцентрический характер и имеет иерархическую структуру, представленную ядерной, центральной, смежной зонами и периферией. Реконструированное автором статьи на языковом материале классической прозы XIX–XX вв. [Чистохвалова, 2004] (рис. 1), это поле представляет собой некую базу, необходимую для исследования современных тенденций функционально-семантического порядка в оформлении целевого значения средствами синтаксиса русского языка.

Выявить указанные тенденции, обнаружить их причины, структурировать ФСП цели на языковом материале современных печатных СМИ и сопоставить полученные данные с уже имеющимися – цель данной статьи.

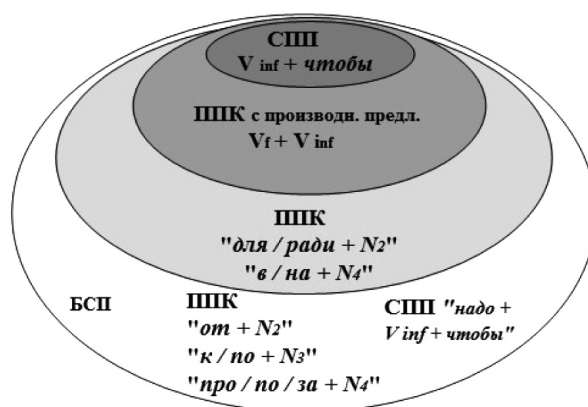


Рис. 1. ФСП цели, структурированное на языковом материале русской классики

К числу наиболее очевидных тенденций в оформлении концепта «Цель» следует отнести преобладание небольших по объему синтаксических конструкций: предложно-падежных групп с непроизводными предлогами, а также псевдосложных предложений (фактор струк-

туры). Их актуализация обусловила частичное перераспределение языковых средств по зонам ФСП (фактор семантики). Динамика такова: языковые средства, занимающие центральную и ядерную зоны поля, постепенно теряют свои позиции и перемещаются на периферию, в то время как грамматические структуры, находящиеся в смежной зоне поля или на периферии, напротив, начинают занимать его центральные области.

«Каждое семантическое поле имеет семантическое ядро» [Васильева, Ильина, 2013, с. 164]. В ФСП цели ядерную часть представляют СПП с союзом *чтобы*, которые в силу специфики выражаемого ими целевого значения – максимально чистого, лишённого каких бы то ни было дополнительных смысловых оттенков, в современных условиях несколько потеряли свою актуальность по сравнению, например, с союзными конструкциями, построенными по модели «типизированная лексема + V_{inf} + *чтобы*» (то же характерно и для структурно громоздких СПП с составными союзами).

Наличие у языкового средства типового значения, которое реализуется более или менее регулярно в определенных условиях и в создании которого участвуют специализированные операторы подчинительной связи [Бондарко, 1983], для автора статьи явилось достаточным основанием, чтобы поместить ППК с производными предлогами *во имя, во избежание, в ознаменование, в честь, в пользу*, а также инфинитивные сочетания в центральную зону ФСП цели (см. рис. 1).

Однако проведенный анализ показал, что в языке современных СМИ названные выше конструкции не могут быть представлены в центре поля по ряду причин.

Во-первых, очевидна их недостаточная частотность по сравнению, например, с дестинативами, оформляемыми производными предлогами, и СПП с двойными средствами связи.

Кроме того, ППК с производными предлогами стилистически маркированы, а их использование в языке СМИ жанрово обусловлено. Исключение составляют конструкции с предло-

гами *с целью, в целях*. Причем первый из них (*с целью*), оформляющий ППК или инфинитивные группы, более востребован (*У тех, кто регулярно принимал поливитаминные препараты с целью оздоровления организма... риск рака на 19 % выше* (Собеседник. 7–13.04.2010); *Клоз сделала анализ с целью выяснить, грозит ли ей опасность от... шизофрении* (Мир новостей. 23.03.2010)) по сравнению со своим абсолютным синонимом *в целях*, образующим исключительно ППК (*В целях исследования подфакельных выбросов предприятий и оперативно-го реагирования на жалобы жителей... администрация города Рязани выделила...* (Комсомольская правда. 18–25.03.2010)). Более того, *в целях* уступает свои позиции набирающим силу семантически и синтагматически близким конструкциям с лексемами *с предложением, с требованием, с просьбой*, сообщаящим цели дополнительные смысловые оттенки категоричности (просить, требовать): *Сотрудницы музея заявили, что неоднократно получали записки с требованием освободить территорию...* (Мир новостей, 17.08.2009).

В целом для языка современных СМИ характерны две прямо противоположные тенденции: с одной стороны, стремление выбирать собственно целевые языковые конструкции с канонической семантической структурой, полностью соответствующей концепту «цель»: цель как желаемый результат целенаправленных действий субъекта. С другой – не менее очевидно стремление к дифференциации целевого значения, что обуславливает закономерную актуализацию микрополей ФСП цели и, как следствие, соответствующих синтаксических конструкций, выражающих целевые спецификации.

Названные выше процессы протекают в смежной зоне ФСП и на его периферии и связаны с активизацией конструкций, мало востребованных языком классической прозы. В первую очередь речь идет о близкой целевому значению семантике назначения.

Семантика **назначения действия** развивается в словосочетаниях и СПП, содержащих в составе типизированные лексемы со значениями

1) необходимого основания действия: *Ведь им не надо будет бежать и покупать местную сим-карту, чтобы сэкономить тысячу-две рублей на телефонных разговорах и выходе в Интернет* (Российская газета. 16.05.2014 08–14.10.2008); 2) вынужденного основания: *Теперь Юрию приходится изыскивать дополнительные источники дохода, чтобы покрывать выросшие взносы по кредиту* (Московский комсомолец. 03–10.12.2008); 3) преднамеренного основания: *Чтобы более или менее точно оценить качество жизни в той или иной стране, ООН специально разработала «индекс развития человеческого потенциала»* (Российская газета, 08.10.2009); 4) достаточного / недостаточного / избыточного основания действия: ... *Ему [«Лендроверу»] для полного сходства с боевой машиной не хватало только пулемета* (Приложение «МК в Рязани». 03–10.12. 2008).

Стремление «опредметить» цель обуславливает частотность языковых средств, выражающих семантику назначения предмета – идею «овеществленной» цели [Левонтина, 1996, с. 45]. Как правило, это ППК с производными предложениями *для, под, к, по, на*. При этом чистота семантики зависит: 1) от морфологической природы контактного слова и 2) от значения припредложного имени, вербализующего функцию.

Значение собственно «овеществленной» цели развивается в конструкциях, где позицию контактного слова занимает конкретное существительное, а о его назначении сообщает отглагольное (*Помимо аппаратов для проверки проездных у них появятся видеорегистраторы* (Мир новостей. 15.01.2015)); в остальных случаях оно выступает деформированным в той или иной степени и может смещаться в сторону семантики назначения действия (*Уже сегодня до 30 % мест в государственных вузах отдаются под коммерческие отделения* (Комсомольская правда. 08–14.10.2008), *Российское государство прилагает значительные усилия к совершенствованию системы исполнительной власти в Российской Федерации* (Российская газета. 11.12.2013), *Соответственно и расходы на индексацию тоже по закону предстоит*

увеличить в той же самой пропорции (Мир новостей. 11.03.2015)) или в сторону атрибутивной семантики (*Правда ли, что усилия правительства по спасению фондового рынка обернутся для нас инфляцией?* (Комсомольская правда. 08–14.10.2008)).

В отличие от ППК с производными предложениями, выражающими один смысловой тип цели (его квалификация напрямую зависит от остаточных сем именной лексемы), ряд ППК с производными предложениями способны сообщать о различных типах целевого значения. Например, дестинатив «в + N_4 » оформляет значение цели – образа действия (*сказать в шутку*), цели – конечного пункта движения (*идти в разведку*) и цели, которая осуществляется самим фактом действия (*сказать в оправдание*); ППК «на + N_4 » сообщает о двух смысловых типах целевого значения – цели как конечного пункта движения (*идти на службу*) и об «овеществленной» цели (*деньги на откуп*). Как и в языке классической прозы, в современных СМИ востребованность каждого из смысловых типов цели неодинакова. В настоящее время наиболее частотны ППК «в + N_4 », выражающие третье из названных значений (*В доказательство своих слов я готова предоставить документы* (Приложение «Комсомольская правда в Рязани». 08–14.10.2008), в случае же с «на + N_4 » актуально второе значение (*Всего на фиктивное трудоустройство инвалидов из регионального бюджета незаконно выделено свыше 2,4 миллиона рублей* (Российская газета. 11.12.2015)).

Стремление построить высказывание, содержащее множественность смысла и одновременно единственность, «конечность смыслов высказывания в целом» (И.Б. Левонтина, 1986) – характерная особенность языка современных СМИ. В отношении семантики цели эта тенденция находит воплощение в активизации различных синтаксических конструкций, выражающих синкретичное значение цели: 1) цель + делибератив: *В 2005 году с рождением третьего ребенка Маркин попросил предоставить ему отпуск по уходу за новорожденным ребенком* (Российская газета. 07.11.2013); 2) цель + объект:

Кто безвременно погиб в очередном бессмысленном бою за очередную недостижимую цель? (Российская газета. 26.11. 2009); 3) цель + [объект + делибератив]: Тем не менее полный запрет на покупку иностранной сельхозтехники не является правильным (Российская газета. 12.03.2014); 4) цель + место: – Если раньше мы отправляли подобные работы на выставки, то чаще всего они возвращались распечатанными... (Российская газета. 26.11. 2009); Это Андропов вызвал из Ставрополя на работу в Москву молодого перспективного Горбачева... (Комсомольская правда. 18–25.03.2010); 5) цель + условно-следственное значение: Чтобы улучшить качество атмосферного воздуха, необходимы масштабные мероприятия... (Комсомольская правда. 18–25.03.2010).

«Колебания» ФСП цели связаны не только с большей или меньшей актуализацией известных целевых конструкций и, как следствие, с их перемещением по зонам поля. Заметной тенденцией стало расширение круга языковых средств, способных выражать целевую семантику в той или иной степени. Например, в аспекте «овеществленной» цели при назывании функции предмета на уровне словосочетаний целевое значение развивают ППК а) «по + N₃»: Лидеры согласовали пакет экономических мер по преодолению последствий финансового кризиса, по выходу из рецессии... (Новая газета. 15.12.2008) = меры какие? / для чего?; б) «о + N₆»: Венцом всех армейских перемен станет указ президента о создании на базе военных округов оперативно-стратегических командований (Российская газета. 08.10.2009) = указ какой? / о чем? / для чего? На уровне предложений – ПП с причастными и адъективными оборотами: Судебные медики из США создали прибор, способный в течение 4 часов выявлять генетический профиль человека (Мир новостей. 17.08.2010) = прибор какой? / для чего?; Отсюда следует, что право – ключевой инструмент, опосредующий публичное управление (Российская газета. 11.12.2013) = инструмент какой? / для чего? Семантически близки подобным конструкциям СПП с операторами, оформляющими атрибутив-

ные отношения: Сегодня состоится заседание комиссии, которая будет решать важнейшие задачи жизнеобеспечения Красноярского края в условиях кризиса (Собеседник. 17–23.03.2010) = комиссия какая? / для чего?; Уже сегодня по всей России открываются сотни консультационных пунктов, куда будущие солдаты и их матери смогут обратиться со своими проблемами (Российская газета. 01.10.2009) = пункты какие? / для чего?; Это знак, что можно откусывать кусочек еды или делать очередной глоток из чашки (Комсомольская правда, 08–14.10.2008) = знак какой? / для чего?

В целом, по нашим данным, лишь 57 % из востребованных языком классической прозы синтаксических конструкций цели сохранили активность в языке современных СМИ; еще 27 % составляют языковые средства, актуализированные именно языком прессы.

Итак, выявленные современные тенденции функционально-семантического порядка в выражении семантики цели средствами синтаксиса русского языка противоречивы. С одной стороны, очевидно стремление к максимальной обобщенности целевого значения и, как следствие, его реализация в конструкциях с производными предлогами с целью, в целях. С другой – языковые факты свидетельствуют о тенденции к дифференциации целевой семантики, выделению смысловых типов цели (ППК с производными предлогами). Иными словами, несомненно тяготение к чистоте целевого значения (употребление собственно целевых конструкций), и в то же время на поверхности – тенденция к рассредоточению семантических признаков цели (актуализация конструкций с синкретичным целевым значением), активизация семантически близкой семантики назначения действия и предмета.

Активность синтаксических конструкций с семантикой цели отражает следующий перечислительный ряд:

1) наиболее востребованные синтаксические конструкции, выражающие максимально обобщенную, свободную от семантических наслоений семантику цели;

2) актуальные синтаксические средства, выражающие смысловые типы цели (актуальные для языка классической прозы и востребованные в печатных СМИ (слева на рис. 2), актуальные для собственно СМИ (справа на рис. 2));

3) синтаксические конструкции, неспособные ранее оформлять целевые отношения, но выражающие оттенки целевого значения и характеризующиеся некоторой частотностью в языке СМИ;

4) неактуальные для современных СМИ синтаксические конструкции (см. рис. 2).

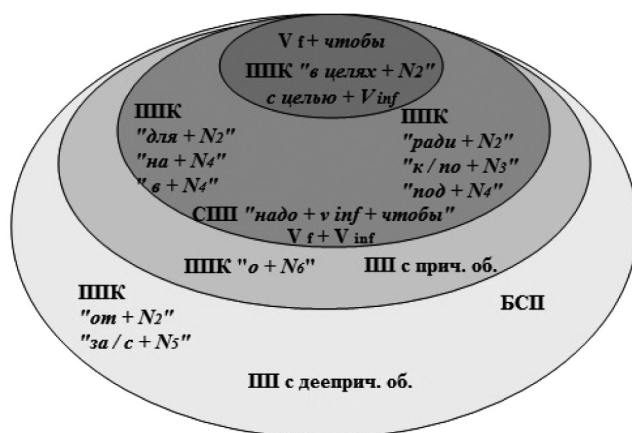


Рис. 2. Изменения в ФСЦ цели на языковом материале СМИ

Несмотря на выявленную активность ряда синтаксических средств целевой семантики в языке СМИ, частотность употребления не может быть единственным и основополагающим

фактором для отнесения их к той или иной зоне функционально-семантического поля или кардинально нового его структурирования. Можно говорить лишь об актуализации и количественном доминировании определенных синтаксических конструкций, вызванном факторами семантико-стилистического и жанрового характера.

Список сокращений

1. БСП – бессоюзное сложное предложение.
2. ПП – простое предложение.
3. ППК – предложно-падежная конструкция.
4. СМИ – средства массовой информации.
5. СПП – сложноподчиненное предложение.
6. ФСЦ – функционально-семантическое поле.

Библиографический список

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и аспектологии. Л.: Наука, 1983. 208 с.
2. Васильева С.П., Ильина А.Г. Семантическое поле «религия» по данным ассоциативного эксперимента // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 162–166.
3. Левонтина И.Б. Целесообразность без цели // Вопросы языкознания. 1996. № 1. С. 42–57.
4. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. М.: Наука, 1983. 240 с.
5. Чистохвалова Л.В. Семантика цели: дис. ... канд. филол. наук. Рязань, 2004. 214 с.

СЦЕНИЧЕСКИЙ ПСЕВДОНИМ КАК ОТРАЖЕНИЕ МОДНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ В АНТРОПОНИМИИ¹

A STAGE NAME AS A REFLECTION OF MODERN TRENDS IN ANTHROPONYMY

О.В. Врублевская

O.V. Vrublevskaya

Мода, антропонимия, сценический псевдоним, модные тенденции, универсальность, современность, демонстративность, игра.

Проводится анализ сценических псевдонимов в горизонтальном и вертикальном измерении с позиции модного объекта и его признаков. В основу положена теоретическая модель моды социолога А.Б. Гофмана. Выявляются модели создания сценических псевдонимов и обозначаются модные тенденции их образования: использование гипокористических форм личного имени, редких имен, трансонимизация прецедентных имен, онимизация апеллативов и др. Выявляются модели псевдоименования, не свойственные традиционным антропонимам.

Trend, anthroponymy, stage name, modern trends, universality, modernity, demonstrativeness, play.

The article analyzes stage names in horizontal and vertical dimensions in terms of a trendy object and its characteristics. The analysis is based on the theoretical model of trend of the sociologist A.B. Gofman. The article reveals the models of creation of stage names and highlights the modern trends of their creation, namely using hypocoristic forms of names, rare names, transonymization of precedent names, onymization of common nouns and so on. It also brings to light the models of stage-naming, which are not typical of traditional anthroponyms.

В конце XX – начале XXI вв. вместе с преобразованиями, которые стимулировали формирование рынка для продукции профессионального творчества, вновь оживляется интерес к псевдоименам. Но если для представителей профессий, имевших в недавнем прошлом приоритет в создании имиджевых имен, писателей, журналистов, художников, псевдонимы составляют предмет умеренного спроса, то в индустрии шоу-бизнеса у творческих имен растет популярность, они становятся частью сценического образа и неизменной составляющей брэндинга [Голомидова, 2005, с. 19].

Объектом нашего рассмотрения становятся сценические псевдонимы, к которым мы относим псевдонимы звезд шоу-бизнеса: музыкантов, певцов, актеров театра и кино, теле- и радиоведущих, юмористов, шоуменов и др.

Официальное именование (Ф.И.О.) является обязательным, стабильным (нельзя постоянно менять или иметь несколько), имеет широкий

функциональный диапазон. Псевдоним же – факультативное обозначение личности (не у всех есть псевдоним / есть необходимость в псевдоименовании), результат самоназвания, изменчив (псевдоним можно менять, их может быть несколько), привязан к определенной сфере. В редких случаях псевдоним может стать официальным именем, например, известный певец *Виктор Белан* в 2008 г. взял псевдоним *Дима Билан* в качестве официального имени и фамилии. Поводом стал конфликт с вдовой его продюсера Юрия Айзеншписа Еленой Ковригиной, которая стала руководить компанией мужа и потребовала от певца, когда тот разорвал контракт с компанией, сменить сценическое имя, так как *Дима Билан* – псевдоним, все права на который принадлежали ее компании (ИСВ, 21.06.14). Из этого примера вытекает еще одна особенность псевдонима в условиях современных реалий: сценический псевдоним – это юридически закрепленный товарный знак, соответственно, создание псевдо-

¹ Статья подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 15-34-01008.

нима – это не просто замена длинной, трудноговариваемой, распространенной или неблагозвучной фамилии, а создание рекламного имени. Таким образом, сценические псевдонимы – это развивающийся пласт антропонимической лексики, отражающий новые реалии постсоветского времени. Однако исследования данных антропонимических единиц носят фрагментарный характер. Встречаются, например, работы, посвященные рассмотрению семантических особенностей и проблем перевода сценических псевдонимов [Прокопьева, 2012] или исследованию истории сценического псевдонима отдельных знаменитостей [Ваганова, 2006].

В данной статье сценические псевдонимы рассматриваются с позиции модного объекта. В основу анализа положена теоретическая модель моды социолога А.Б. Гофмана, который понимает моду как один из механизмов регуляции и саморегуляции человеческого поведения. К структурообразующему компоненту моды исследователь относит набор основных ценностей (современность, универсальность, демонстративность, игра), называемых им атрибутивными или внутренними ценностями моды [Гофман, 1994]. И.В. Крюкова предлагает методику определения признаков модного объекта, выделенных А.Б. Гофманом, у имен собственных, рассматривая их «в двух измерениях (по горизонтали, т.е. в пространстве, и по вертикали, т.е. во времени), что позволяет говорить не столько о моде на какие-либо конкретные имена, сколько о формировании модных тенденций» [Крюкова, 2014].

Цель данной работы – выявить модели создания сценических псевдонимов, отвечающие признакам модного объекта, т.е. определить модные тенденции в псевдоименовании. Изучение имен собственных с позиции модного объекта приобретает особую актуальность в наше время смены ценностных ориентиров и многих сторон коммуникации.

Материалом исследования послужили псевдонимы музыкантов, певцов, актеров и др. 1990–2010-х гг., полученные путем сплошной выборки с сайтов соответствующей направлен-

ности: www.concert-star.ru, www.pkgid.ru, www.tbeauty.ru, http://webfacts.ru, www.ivanov-portal.ru, www.getonair.ru, www.kakprosto.ru и др., а также персональных сайтов знаменитых личностей. Всего собрано 300 псевдонимов.

Анализ собранных сценических псевдонимов показал, что в советское время артисты эстрады, кино, театра выступали в основном под своими настоящими именами, и можно выделить три основные причины, побуждающие творческих людей брать псевдоним. Это наличие однофамильцев, неблагозвучность фамилии и национальная принадлежность. Например, Вячеслав Антонов берет псевдоним Вячеслав Добрынин, возможно, чтоб не путали с известным современником Юрием Антоновым. Александр Выгузов становится Александром Малиным, Андрей Криворотов – Андреем Разиным и др. Некоторые меняют только букву в фамилии. Так режиссер Александр Горнизов становится Александром Гарнизовым, автор и исполнитель Александр Бырыкин – Александром Барыкиным, певица София Ротарь – Софией Ротару, юморист Евгений Петросянц – Евгением Петросяном.

Еще одна причина – национальность, побудившая многих артистов взять псевдоним. Например, певцы Лазарь Вайсбейн – Леонид Утесов, Отто Неймен – Марк Бернес, актеры Фани Фельдман – Фаина Раневская, Семен Фердман – Семен Фарада, Михаил Гольцман – Михаил Светин, юмористы Семен Альтшуллер – Семен Альтов, Роман Кац – Роман Карцев, Аркадий Штейнбук – Аркадий Арканов.

Таким образом, основной моделью образования сценических псевдонимов в советское время является модель *имя + фамилия*. Чаще имя остается свое, изменению подвергается фамилия: заменяется буква в фамилии, изменяется или отбрасывается часть фамилии, фамилия заменяется на вымышленную.

С распадом Советского Союза и изменением политического и экономического устройства государства, описанные выше псевдонимы продолжают успешно функционировать в новых реалиях, некоторые творческие личности по инер-

ции продолжают использовать устоявшуюся модель образования сценического псевдонима для создания артистического имени. Например, композитор *Аркадий Окупник*, став исполнителем своих песен, меняет в фамилии одну букву – *Укупник* и именно с этим сценическим именем завоевывает популярность в 1990-х гг. *Лолита Горелик*, заменив фамилию, становится *Лолитой Милявской*, *Андрей Клементьев* – *Андреем Губиным* и др. Но в отличие от предыдущего периода, в 1990-е гг. артисты чаще не просто заменяют фамилию на более красивую и звучную, а получают ее путем онимизации апеллативов, которые, став именем собственным, псевдонимом, сохраняют дономастическое значение и тем самым характеризуют качества / способности своего обладателя или приписывают ему желаемое. Например, *Лада Волкова*, которой ее фамилия казалось обычной, придумала себе оригинальную фамилию на английский манер – *Дэнс* (переводится как танец, танцы). Этот псевдоним она старалась оправдывать, и все свои выступления сопровождала танцами. *Лука Павлова* превращается в *Луку Стар*. Заметим, *Star / Star* в переводе с английского звезда. Так, распространившаяся в 1990-е ориентация на запад, возрастающая популярность английского языка проявили себя и в антропонимии, наметив новые тенденции псевдоименования. Псевдонимы становятся средством реализации модных стандартов. Модный стандарт – это разновидность культурных образцов, т.е. способы и правила поведения. Некий стандарт рассматривается как модный, когда «указывает на какие-то ценности, которые в обществе или социальной группе воспринимаются как модные» [Гофман, 1994]. Само явление псевдоименования в сфере шоу-бизнеса становится модным. В начале постсоветского периода новое (то, что противопоставлялось советскому) оценивалось положительно, приобретало популярность, становилось модным. Новизна – основной критерий фундаментальной ценности в структуре моды – современности, которая ассоциируется с прогрессивностью, готовностью к изменениям, противопоставляется консерватизму.

Рассмотрим модели образования псевдонимов, соответствующие такому критерию модного объекта, в частности модного имени, как современность. Модель образования псевдонима *имя + фамилия* не ограничивается только изменением или заменой фамилии, артисты часто начинают прибегать к использованию в псевдониме гипокористической формы своего имени или полной его замене. Например, *Наталья Порывай* становится *Наташей Королевой*, *Екатерина Чуприна* – *Катей Лель*. Некоторые идут дальше и создают псевдоним (гипокористическая форма имени + вымышленная фамилия) по принципу аллитерации, как, например, исполнители *Елена Лёвочкина*, *Павел Кваша*, *Маргарита Герасимович*, известные под псевдонимами *Алёна Апина*, *Паша Кашин*, *Рита Дакота*. По такому принципу обычно создаются рекламные слоганы. Тенденция заменять полную форму имени становится популярной, так как позволяет укоротить сценическое имя артиста и облегчить его восприятие. Это привело к тому, что исполнители, выступающие под своими настоящими именами, стали строить псевдоним только на сокращении личного имени. Приведем для сравнения несколько примеров: *Митя Фомин* (вместо *Дмитрий Фомин*), *Стас Михайлов* (Станислав Михайлов), *Кети Топурия* (*Кетеван Топурия*) и др.

А создание сценического имени по модели *вымышленное имя + вымышленная фамилия* больше не обусловлено национальным аспектом. *Светлана Безух* выступает под псевдонимом *Алиса Мон*, *Вячеслав Твердохлёбов* – *Влад Сташевский*, *Олег Титоренко* – *Богдан Титомир* и др.

Кроме того, появилась новая однокомпонентная модель образования сценического имени – *личное имя*. Например, такие исполнители, как *Азиза Мухамедова*, *Анастасия Минцковская*, *Юлиан Васин*, *Пелагея Ханова*, *Земфира Рамазанова*, *Алсу Сафина*, оставили в качестве сценического псевдонима свое личное имя: *Азиза*, *Анастасия*, *Юлиан*, *Пелагея*, *Земфира*, *Алсу*. Некоторые артисты презентовали творчество под псевдонимами в виде измененной или сокращенной формы личного имени: *Натали* (На-

талья Миняева), *Света* (Светлана Колтунова), *Шурá* (Александр Медведев) и др.

Появились и появляются исполнители, выступающие под вымышленными именами, стремление выделиться побуждает их к созданию сценического псевдонима на основе редких, необычных имен. К ним можно отнести Татьяну Корневу, получившую известность под псевдонимом *Каролина*, Светлану Гейман – *Линда*, Ирину Тюрину (Нельсон) – *Диана*, Светлану Назаренко – *Ая*, Оксану Нечитайло – *Согдиана* и др.

Использование в качестве сценического псевдонима гипокористической формы своего имени, а также заимствованных, редких или необычных имен способствует демонстративности созданной языковой единицы. Демонстративность не ограничена временными и пространственными рамками и имеет корни в биологических аспектах человеческого существования [Гофман, 1994], выражается в стремлении выделиться.

Описанные выше тенденции псевдоименования получили распространение в отечественном шоу-бизнесе, что позволяет говорить о таком признаке модного объекта у сценических псевдонимов, как универсальность. Универсальность коррелирует с частотностью [Гофман, 1944]. Здесь следует отметить, что важнее абсолютной частотности – частотность относительная (терминология И.Т. Вепрева, А. Мустайоки), т.е. рост использования конкретной модели для образования псевдонимов. Именно рост востребованности и говорит о возникновении моды.

Как показывает анализ собранных псевдонимов, с 1990-х начинает нарастать тенденция к созданию демонстративных сценических имен, часто построенных на языковой игре. Остановимся на них подробнее.

Такая модель образования псевдонимов, как *личное имя*, реализует себя также в создании сценических псевдонимов на основе прецедентных и коннотативных имен, например, *Анка* (Наталья Стуришина), *Петлюра* (Юрий Барабаш), *Данко* (Александр Фадеев), *Ника* (Ирина Мальгина), *Юдифь* (Мария Кац), *Михей* (Сергей Крутиков), *Дуня* (Александр Пархоменко). Не имея, возможно, связи с конкретными носителя-

ми, они характеризуют автора псевдонима с точки зрения национальности или социальной принадлежности. «Прецедентные феномены, являющиеся орудием суггестивного воздействия, порождают в сознании реципиентов определенные образы, коннотации» [Мишенева, 2013].

Коннотативность лежит также в основе псевдонимов, созданных путем онимизации апеллятивов, например: *Баста* (Василий Вакуленко), *Птаха*, *Зануда* (Давид Нуриев), *Змей* (Антон Мишенин), *Туман* (Михаил Крупин); а также путем усечения настоящей фамилии исполнителя до односложного образования с «оживленной» семантикой, например, *Бес* (Константин Беспалый), *Шнур* (Сергей Шнуров). Создание подобных псевдонимов продиктовано потребностью самовыражения, использование принципа языковой игры реализует способность субъекта номинации к словотворчеству.

Игра – еще одна ценность моды. Подобно демонстративности представляет собой универсальный элемент культуры. Игра носит произвольный характер, тесно связана и перекрещивается с областью эстетического. Присутствие ценности игры в структуре моды отчасти объясняет широкое распространение моды как явления эстетического. Игра отличается эвристическим, поисковым характером; она связана с праздничным мироощущением. Наличие в моде присущего игре эвристического элемента стимулирует постоянную смену модных стандартов и объектов, создание нового и открытие старого в качестве «нового» [Гофман, 1994].

Так появляется еще одна новая модель создания сценических псевдонимов – онимизация апеллятивно-онимических и апеллятивно-апеллятивных сочетаний, в основе которых – языковая игра. Одни из них связаны с именем или фамилией, другие достаточно произвольны. Например, *Профессор Лебединский* (Алексей Лебединский), *Дядя Женя* (Евгений Клещёв); *Господин Дадуда* (Игорь Кезля), *Органческая Леди* (Светлана Кушнир), *Мистер Шефф* (Владислав Валов), *Mr. Credo* (Александр Махонин), *Мистер Малой* (Андрей Цыганов), *Грубый Ниоткуда* (настоящее имя неизвестно).

Двухтысячные принесли еще одну новую тенденцию образования сценических псевдонимов – это графическая игра, построенная на использовании шрифтов разного размера и соединении русской и латинской графики в одной номинативной единице (что позволяет играть с внутренней формой слова). Например, *МакSum*, ранее *Maxi-M* (Марина Абросимова), *KotZilla* (Константин Аршба), *Глюк'оza* (Наталья Чистякова-Ионова), *L'One* (Леван Горозия), *вАрчун* (Антон Зубарев), *RE-рас* (Лев Кисилёв), *Ай-Q* (Станислав Кравчук). Как показывают последние примеры, появляются сценические псевдонимы, по форме и структуре не соответствующие традиционным антропонимам. К таким можно отнести также псевдонимы, созданные по модели *аббревиационного типа* или *аббревиационное сочетание + цифровой компонент*, например, *КРП* (Вадим Карпенко), *Р.М.Д.* (Роман Воронин), *П.Ё.С.* (Амир Магомедов, псевдоним расшифровывается как *Поэт, Ёрник, Садист*), *К.Р.А.* (Константин Пономарёв); *Dino MC 47* (Тимур Кузьминых), *D-MAN 55* (Дмитрий Грабовский) и под.

Проведенный анализ показал, что варианты использования модели *имя + фамилия* при создании сценических псевдонимов начиная с 1990-х стали разнообразнее, и наметились новые тенденции псевдоименования. В данной модели не просто изменяется или заменяется фамилия (как в советское время), а может быть использован онимизированный апеллатив, характеризующий исполнителя за счет сохранения дономастического значения. Имя заменяется, или используется его гипокористическая форма. Намечаются новые тенденции псевдоименования, на основе которых создаются сценические псевдонимы, соответствующие признакам модного объекта (современность, универсальность, демонстративность, игра): личное имя (полное имя исполнителя или его гипокористическая форма, вымышленное редкое имя, прецедентное имя), онимизированный апеллатив,

онимизированные апеллативно-онимические и апеллативно-апеллативные сочетания. Появляются модели, не свойственные традиционным антропонимам: аббревиационный тип или аббревиационное сочетание + цифровой компонент, а также использование графической игры. Перспективным представляется анализ сценических псевдонимов с позиции рекламного имени, что позволит выявить специфические принципы номинации творческих личностей, значимые для анализа функционального аспекта номинативной деятельности в области рекламных названий.

Список сокращений

1. ИСВ – Информационная служба «Века». URL: <http://wek.ru>

Библиографический список

1. Ваганова И.Б. К истории сценического псевдонима Н.М. Дудиной // Вестник академии русского балета. 2006. № 16. С. 158–164.
2. Голомидова М.В. Русская антропонимическая система на рубеже веков // Вопросы ономастики. 2005. № 2. С. 11–22.
3. Гофман А.Б. Мода и люди. Новая теория моды и модного поведения. М.: Наука, 1994. 160 с.
4. Крюкова И.В. Научные подходы к исследованию модного имени. URL: <http://azbuka.in.ua/wp-content/uploads/2014/09/Kryukova-I.-V..pdf>
5. Мишенева В.А. Суггестивное воздействие лигвокультурных знаков в массмедийной коммуникации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2. С. 186–190.
6. Мустайоки А., Вепрева И.Т. Метаязыковой портрет модных слов // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. 2015. Вып. 14 (21), Т. 2. С. 453–467.
7. Прокопьева О.В. Семантические особенности русских и английских сценических имен // Международный научно-исследовательский журнал. 2012. № 6–2. С. 28–29.

ЛЕКСИКА ИНТЕНСИВНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ-СЦЕНАРИЕВ В МЕДИЙНОЙ КАРТИНЕ МИРА

VOCABULARY OF INTENSITY IN SCENARIO TEXTS IN THE MEDIA PICTURE OF THE WORLD

Е.В. Осетрова, М.В. Челушкина

E.V. Osetrova, M.V. Chelushkina

Медийная картина мира, текст-сценарий, интенсификация, акт, роман, конфликт.

В статье рассматриваются понятие «интенсификация» и ее лексическая реализация в текстах-сценариях, взятых из «глянцевого» журнала «Караван историй», который содержит в себе информацию, представленную в лингвистике как медийная картина мира. На материале текстов-сценариев подробно описываются «роман» и «конфликт», преобладающие в историях, рассказанных героями журнала, которые являются знаменитостями. На примере данных сценариев анализируется лексика интенсивности, которой насыщены данные тексты.

Media picture of the world, scenario text, intensification, act, romance, conflict.

The article discusses the concept of «intensification» and its lexical realization in scenario texts, taken from the «glossy» magazine «Caravan of Stories», which contains information presented in linguistics as the media picture of the world. Based on the material of scenario texts, the article describes in detail «romance» and «conflict» prevalent in the stories told by celebrity characters of the magazine. Using the example of these scenarios, the article analyzes the vocabulary of intensity, which the texts are rich in.

Взаимосвязь языковой и медийной картины мира. Коллективное сознание каждого народа формирует определенную модель, отражающую устройство окружающего мира и складывающуюся в процессе тысячелетий трудовой деятельности и познания объективной действительности. В современной гуманитарной науке такую модель принято называть национальной картиной мира. Национальная картина мира находит наиболее полное выражение в языке, что, в свою очередь, заставляет признавать наличие «языковой картины мира» (далее – ЯКМ), воплощенной в лексических, грамматических и текстовых формах; в разных объемах и с различных методологических и терминологических позиций ее описывают многие современные исследователи (см., в частности [Шмелев 2002; Ермаков и др., 2004; Зализняк, Левонтина, Шмелев, 2005; Языковая картина мира..., 2006; Корнилов, 2011; Осетрова, 2012]).

В общем огромном пространстве ЯКМ, наряду с прочими специфическими предметными зона-

ми, выделяется медийная картина мира (далее – МКМ); она отражает окружающий мир, пропущенный через призму средств массовой информации: печати, радио, телевидения и интернет-медиа. Детализируя эту характеристику, воспользуемся формулировкой Е.Ю. Баженовой, понимающей под МКМ «представление о действительности, составляющими элементами которой являются как фрагменты, объективируемые в языке, так и фрагменты, которые формируются иными семиотическими системами» [Баженова, 2015, с. 43].

В медиакартине мира, наряду с информационной составляющей, существенное значение имеет ее эмоциональная «рамка» – субъективное отношение адресанта к действительности.

Здесь нас интересует не всякая медийная информация, а сценарии узнаваемых жизненных ситуаций, разворачивающихся на страницах «гляnceвых» журналов. В качестве рабочего предлагаем для них наименование «тексты-сценарии». Материалом, использованным для публикации, стал журнал «Караван историй» за 2015–2016 гг.

Тексты-сценарии строятся таким образом, чтобы привлечь внимание массового читателя. Широкий набор языковых средств воссоздаст содержание происходящего, одновременно выражая отношение адресанта к описываемому событию. Одним из «ключей», заводящих этот текстовый механизм субъективности, является категория интенсивности (речи), или интенсификация. Задача данного исследования и состоит в том, чтобы проанализировать работу категории интенсивности в медийных текстах сценарного типа.

Интенсификация как ключ к механизму языковой субъективности. В лингвистике нет однозначного определения «интенсификации». Так, Ш. Балли под термином «интенсификация» понимал «все различия, сводящиеся к категории количества, величины, ценности, силы и т.п., вне зависимости от того, идет речь о конкретных представлениях или об абстрактных идеях» [Балли, 1961, с. 202]. Однако до сих пор соответствующий термин находится на стадии формирования. Современные исследователи толкуют его с различных точек зрения.

Е.В. Бельская, например, под интенсивностью понимает «структурно-семантическое свойство слова, семантика которого отражает субъективную качественно-количественную интерпретацию объекта действительности с точки зрения его несоответствия нормативной степени своего проявления, что материализуется в структуре внутренней формы слова за счет ее мотивирующей части, отражающей метафорический перенос, и / или форманта и актуализируется в интенсивном контексте» [Бельская, 2003, с. 157]. Она же выделяет два критерия, по которым можно судить об интенсификации слова: «1) лексическая единица должна иметь внутреннюю форму слова, актуализирующую семантическое различие в степени интенсивности с некоторой лексической единицей, которую принято считать “нормативной”; 2) лексическая единица должна характеризоваться актуализацией значения интенсивности на уровне контекста. При этом первый критерий является основным, а второй – дополнительным» [Там же].

Категория интенсивности является субъективным показателем, как говорящий относится к тому или иному объекту. Исходя из этого, С.Е. Роднова дает свое понимание понятию «интенсивность» – это «семантическая категория прагматического характера, являющаяся производной, с одной стороны, от категории количественности и качественности, а с другой – от особой прагматической категории, содержание которой может быть осмысленно в рамках когнитивной лингвистики при помощи понятий «выделенность» (релевантность) и «выдвижение» [Кубрякова, 1996, с. 21–25].

Несмотря на отсутствие четкого определения термина, лингвисты сходятся на том, что маркером категории интенсивности в языке является слово *очень*, характеризующее объект с количественной стороны. В языке существуют синонимы этого слова, которые вполне могут употребляться в одном ряду с ним и вместо него: *весьма, абсолютно, совсем, совершенно, крайне, в крайней степени* и под. Понятно и то, что интенсивность имеет не только специальные, как перечисленные адвербиальные, формы выражения, но входит отдельным элементом в семантическое значение многих знаменательных слов.

В общем, интенсивность позволяет добиться в тексте эффекта экспрессивности, которая выделяет какой-либо признак среди других. Такое выделение является субъективным выражением говорящего о том, что сильно отличается от нормы [Лукьянова, 1986, с. 56–57].

Именно русской речи присущи повышенные, нередко мультиплицированные – чрезмерные – экспрессивность и эмоциональность. Так, А. Вежбицкая фиксирует «высокий эмоциональный накал русской речи», любовь ее носителей «к крайним и категоричным моральным суждениям», одновременно отмечая тот факт, что «русская речь отдает предпочтение гиперболам для выражения любых оценок, как положительных, так и отрицательных, и в частности, моральных» [Вежбицкая, 1997, с. 33–34, 84].

Имея в виду историю развития данной категории в русском языке, отметим, что особо ак-

тивная работа интенсификации зафиксирована на рубеже XX–XXI веков. В наше время интенсивная лексика весьма популярна в текстах СМИ, где «наиболее отчетливо и быстро отражаются изменения, происходящие... во всех сферах языка» [Русский язык конца XX столетия..., 1996, с. 10].

Лексика интенсивности в текстах-сценариях «роман» и «конфликт». Исследуя семантическую сферу медийных текстов, мы выделили ряд ситуаций, в рамках которых описывается личная жизнь героев, – ряд узнаваемых сценариев, или «скриптов» [...] «роман» и «измена», «свадьба» и «развод», «дружба» и «воспитание детей», «болезнь»; при этом «измена» и «развод» являются схожими сценариями конфликтного типа, а потому с определенным допуском могут быть рассмотрены как единый семантический тип.

Наиболее популярны в текстах «глянцевого» журнала «Караван историй», который использован здесь в качестве материала для наблюдения, сценарии «роман» («любовный роман») и «конфликт» («личностный конфликт»).

Героями историй являются сами рассказчики – известные личности, «звезды», которые делятся с читателями и поклонниками подробностями личной жизни. В большинстве случаев это женщины, речи которых присуща экспрессия при выражении оценок и эмоций. Именно поэтому содержание данных текстов носит в высокой степени субъективный характер.

Анализируя соответствующие тексты, мы отметили частотное использование в их границах лексики интенсивности. Интенсификация здесь проявляется особенно активно, поскольку герои регулярно выражают эмоции и впечатления, связанные с происходящими в их жизни событиями.

В сценарии «романа» интенсивная лексика присутствует при описании различных составляющих его семантических актов, среди которых основные – это *знакомство, ухаживание, любовь и женитьба*.

Языковое событие знакомства, как правило, не передает большой эмоциональной нагрузки, сообщаясь как факт. Акт ухаживания на этом стандартном событийном фоне представ-

ляет большой интерес, процесс очарования героини: *В путешествии Зямка распушил хвост, всячески Таню осаждал, добивался; Он сразу брал быка за рога, решительность сшибала с ног любую даму* (Караван историй. 2015. № 5).

Все вышеприведенные фрагменты насыщены «лексикой чувств», передающей состояние героини в момент ухаживания. Эмоциональный всплеск, характерный для описанного акта, выражается в языке посредством лексики интенсивности: *добивался, осаждал, часами простаивал*.

Очевидно, маркером указанного акта является именно глагол, который не только фиксирует момент ухаживания как направленное, целенаправленное действие героя, но, что не менее важно, как действие интенсивное, настойчивое, неоднократное. Предикаты представляют ухаживание в качестве нестандартного акта, выходящего за пределы нормы, преодолевающего состояние равнодушия самой героини и / или ее окружения.

Кроме того, необходимо отметить присутствие фразеологизированных словосочетаний, которые своей метафорической составляющей в данном случае еще усиливают общую интенсивную оценку события: *В путешествии Зямка распушил хвост, всячески Таню осаждал, добивался; Он сразу брал быка за рога, решительность сшибала с ног любую даму* (Караван историй. 2015. № 5).

В семантической структуре ухаживания интенсивность распространяется не только на действие героя, но должным образом квалифицирует его самого. Так, в текстах регулярно встречается квалификатив *потрясающий*: *потрясающий поклонник; потрясающий любовник; потрясающий друг*. Эта лексика интенсивности выражает субъективное отношение героини к поклоннику, подтверждая тот факт, что герой смог произвести *неизгладимое впечатление*; ср.: *В путешествии Зямка распушил хвост, всячески Таню осаждал, добивался и, естественно, произвел на нее неизгладимое впечатление; Поклонником С. был потрясающим – нежным, щедрым, предусмотрительным* (Караван историй. 2015. № 5).

Итак, категория интенсивности связана с тремя элементами семантики ухаживания – передает: а) возбужденное состояние героини; б) настойчивые действия героя, обладающего превосходными характеристиками и в) общий высокий эмоциональный фон ситуации.

Акт ухаживания, следуя общей сюжетной логике «романа», сопровождается состоянием влюбленности и развивается в состояние любви. Оно сопровождается совершенно особыми эмоциями, всепоглощающий характер которых связывается в русской языковой картине мира прежде всего с соматизмами *сердце, душа и глаза*: *Я взглянула в его серые сердитые глаза – и утонула в них...* (Караван историй. 2015. № 4); *Мама вспоминала: «Когда я его увидела, он был в свитере василькового цвета, такой красивый, что у меня защемило сердце»* (Караван историй. 2015. № 4); *«Помню, как бешено забилось сердце, – вспоминала Образцова. – Я уже любила Альгиса, но не знала, взаимно ли это* (Караван историй. 2015. № 6).

Интенсивность любовного переживания, впрочем, может передаваться не только устойчивой метафорой, но и через стандартный глагол, усиленный наречиями-интенсификаторами *очень, сильно, невероятно, безоглядно* и т.п.; см. примеры: *И не заметила, как сама влюбилась, причем так сильно и безоглядно, что тут же избавилась от всех своих комплексов; Полюбила я его сильно* (Караван историй. 2015. № 5). Если же две эти техники соединяются, то возникают фразеологизмы типа *влюбиться по уши*, в которых интенсивность удвоена – прямой глагольной номинацией и фразеологизированной формой.

Для сюжетных границ акта влюбленности присутствие подобных описаний очень характерно: в этот момент *эмоции буквально захлестывают* сознание героев, они испытывают эмоциональное *напряжение*, нередко *потрясение*, буквально *тонут друг в друге* и наконец понимают, что *это – любовь*.

Страх потерять своего любимого так же, как и положительные эмоции, естественным образом «обрастает» языковыми маркерами интен-

сивности. Например, оценочный контекст ситуации, когда героиня разминулась со своим возлюбленным и запланированная встреча не состоялась, описывается во фразе *не пережить такого горя: Кажется, что не пережить такого горя!* (Караван историй. 2015. № 5).

Это лишний раз доказывает субъективную природу оценки в подобных контекстах, когда рядовое в общем-то событие в личностном восприятии автора стремится к тому, чтобы присвоить себе квалификацию трагедии.

Неким итогом, демонстрирующим высокий накал страстей, является выражение *жить друг без друга не сможем*; в котором интенсивность чувства на первый взгляд уведена в пресуппозицию, не имея собственных языковых форм, а на самом деле – в очередной раз подразумевается в своей предельной степени, как альтернатива отрицанию жизни; ср. с предыдущим примером: *И в этот миг стало понятно, что жить друг без друга уже не сможем* (Караван историй. 2015. № 6).

Ситуацией, полярной «роману», является «конфликт», который в проанализированных текстах представлен вариантами «измены» и «развода».

В данном случае лексика интенсивности работает на репрезентацию негативных эмоций героев друг к другу.

Участники языкового сценария «измены» как будто предъявляют массовому читателю два варианта развития событий; ср.: *Но я схватила чемодан, побросала туда его вещи: уходи, проживем без тебя!; Это был ад; Врать и изворачиваться не стал, хотя руки у него дрожали, а в глазах стояли слезы; Он, потерянный, с потухшим взглядом, ушел; Сама я еле передвигала ноги* (Караван историй. 2015. № 5).

Из примеров видно, что в подобных описаниях используются глаголы *схватить, побросать, переколотить, изворачиваться*, представляющие «акциональную символику» измены, набор узнаваемых действий, которые совершает человек, испытывающий крайнюю степень потрясения и разочарования. Другой вывод сценария, противоположный «бурному»

варианту, передает апатию героини (героя). Ему, скорее, следует приписывать значение антиинтенсивности, но и в этом случае типичные состояния и движения узнаются: *потухший взгляд, понурая голова, опущенные руки (все валится из рук)* и сама героиня, *еле передвигающая ноги*.

Что же касается сценария «развода» как некоего итога межличностных отношений, то здесь используется не менее выразительная лексика: *Под давлением обиды мама не просто выгнала мужа из дома, а напрочь вычеркнула из своей жизни; Я начала вопить, орать, биться* (Краван историй. 2015. № 4).

Семантику развода обслуживают глаголы и глагольные словосочетания речевого акта (*произносить страшные слова*), голосовых и физических действий (*вопить, орать, биться, приползти*), социально-психологического действия (*напрочь вычеркнуть из жизни*) и социально-психологического состояния (*уничтоженный как личность*). Как и во всех описанных выше случаях, данный ситуативный тип несет в себе большую эмоциональную составляющую, передавая всплеск негативных эмоций героини, ее переживания в связи со свершающейся жизненной драмой.

Проанализировав тексты-сценарии двух полярных семантических типов – «романа» и «конфликта», мы отмечаем, что их содержание характеризуется эмоциональной насыщенностью и множественными отклонениями героев от обычного нормативного поведения. В то же время именно это поведение, прочитанное как отклонение на фоне ежедневного рутинного существования, следует признать неким специфическим стандартом в рамках критичных ситуаций «любовного романа», «измены» и «развода», что и зафиксировано в медийной картине мира.

Смыслы интенсивности, пронизывающие перечисленные сценарии, характеризующие буквально каждый их элемент – качества и состав героев, динамику их действий, природу их состояний, обеспечиваются соответствующей лексикой. Приоритетное место в ее составе имеют группы глагольных предикатов и наречий-

квалификативов, которые с регулярностью входят в состав фразеологизированных конструкций, обогащающих интенсивность разнообразными метафорическими образами.

Библиографический список

1. Баженова Е.Ю. Дискурсивные стратегии представления информации в новостных текстах британских СМИ (на материале качественных интернет-газет): дис. ... канд. филол. наук. Благовещенск, 2015.
2. Балли Ш. Французская стилистика. М., 1961.
3. Бельская Е.В. Опыт лексикографического описания интенсивной лексики диалекта // Известия Томского политехнического университета. 2003. № 3.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997.
5. Ермаков С.В., Ким И.Е., Михайлова Т.В., Осетрова Е.В., Суховольский В.Г. Власть в русской языковой и этнической картине мира. М., 2004.
6. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005.
7. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов: учеб. пособие. М., 2011.
8. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
9. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления (Проблемы семантики). Новосибирск, 1986.
10. Осетрова Е.В. Манифестация факта в русском высказывании, или Событие выражения: монография / Сибир. федерал. университет. Красноярск, 2012.
11. Родионова С.Е. Интенсивность и ее место в ряду других семантических категорий // Славянский вестник. М., 2004. Вып. 2.
12. Русский язык конца XX столетия (1985–1995). М., 1996.
13. Шмелев А.Д. Русский язык и внеязыковая действительность. М., 2002.
14. Языковая картина мира и системная лексикография / отв. ред. Ю.Д. Апресян. М., 2006.

ВЕРБАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «ПРОМЫШЛЕННОСТЬ» В МАССМЕДИА-ДИСКУРСЕ

VERBALIZATION OF THE CONCEPT OF INDUSTRY IN MASS MEDIA DISCOURSE

В.В. Родина

V.V. Rodina

Промышленность, индустриализация, СМИ, информационная повестка дня, дискурс, концепт, коммуникативные технологии, референтные группы, информационная политика, контент.

Автор статьи рассматривает концептуально-дискурсивный аспект проблемы информационного сопровождения промышленной политики. В статье автор ставит задачу выявить, как понятие «промышленность» концептуализируется в дискурсивной практике. В этих целях проводится исследование массмедиа-дискурса для определения основных тенденций. Автор делает вывод, что количественные характеристики объема информации, практики выбора каналов коммуникации и привлечения референтных групп в СМИ недостаточны для создания адекватной реалиям информационной модели, способной полноценно вербализовать данный концепт. В статье даны рекомендации для более эффективного конструирования концепта «промышленность» в дискурсе массмедиа.

Industry, industrialization, mass media, information agenda, discourse, concept, communication technologies, reference groups, information policy, content.

The author examines a conceptual-discursive aspect of the problem of the informational support of industrial policy. The author of the article sets a problem to identify how the notion of industry is conceptualized in discursive practice. To that end, the article studies mass media discourse to identify major trends. The author concludes that the quantitative characteristics of the volume of information, the practices of selecting communication channels and engaging reference groups in the media are not sufficient to create adequate realities of the information model, which is able to verbalize this concept fully. This article provides recommendations for more efficient constructing of the concept of industry in the discourse of mass media.

Состояние современной мировой экономики формирует новые глобальные тренды, связанные с повсеместным охлаждением к постиндустриальному мифу. Несмотря на то что на протяжении многих десятилетий наблюдалась деиндустриализация крупнейших западноевропейских экономик, выраженная в устойчивом снижении доли промышленности в ВВП, начался обратный процесс, а именно реиндустриализация, направленная на стимулирование возврата промышленных производств из-за рубежа. Развитие промышленности становится стратегическим показателем, а в некоторых странах, в частности в России, начинает формироваться промышленная политика, представляющая собой комплекс мер государственной поддержки. Иными словами, развитие про-

мышленности становится государственной задачей. Тем не менее для того, чтобы проводимая государством политика была реализована эффективно, помимо нормативно-правовых и административных мер, должны быть определены основные формы и методы ее реализации в дискурсивной парадигме коммуникации – многопозиционного обоснования, осмысления и в итоге общественного одобрения провозглашенных целей государственной политики.

Под дискурсом в данном случае понимается регламентируемая определенными историческими и социокультурными кодами (традициями) смыслообразующая и воспроизводящая деятельность, рецепция которой формирует или изменяет картину мира [Кожемякин, 2009, с. 14]. Иначе говоря, понятие «промышленность»

должно быть включено в систему символов и знаков, определяющих коммуникативные установки, которые формируют «ментальность», «дух», «дискурсивную формацию» (М. Фуко) эпохи, ее «когнитивный порядок» (Т. ван Дейк) [Тихомиров, 2009]. В результате необходимо реализовать такие коммуникативные практики, чтобы понятие «промышленность» концептуализировалось в дискурсе. Для этого оно должно обладать не просто аутентичным смыслом, а совокупностью аксиологических, образных и понятийно-логических категорий. Понятие «промышленность» только тогда станет концептом, когда оно будет не только мыслиться, но и переживаться [Степанов, 1997, с. 41]. Для того чтобы концепт «промышленность» сложился в дискурсе, он должен представлять из себя целостное содержание, репрезентирующее некий феномен в массовом сознании. Безусловно, состоятельность промышленной политики будет зависеть в том числе и от того, насколько концепт «промышленность» попадет в систему важнейших концептов, образующих ценностно-смысловое ядро национального самосознания. «Концептосфера», по выражению Лихачева, конструирует семиотическое пространство национальной культуры и обладает архетипическими свойствами [Лихачев, 1997].

При этом концепты производятся, воспроизводятся, актуализируются, переосмысливаются, разрушаются в ходе дискурса и дискурсивной практики [Васильев, 2015, с. 207], которые, в свою очередь, реализуются посредством информационной политики и СМИ. Автор разделяет точку зрения исследователя Е.В. Горбачевой, которая утверждает, что государственная информационная политика призвана способствовать созданию и развитию институциональной, правовой и идеологической среды для организации дискурса в массмедиа [Горбачева, 2007, с.7]. Непосредственную роль при формировании концепта «промышленность» и его вербализации будут играть именно СМИ. В этой связи чрезвычайно важно выявить механизмы конструирования данного концепта в массовом сознании и формы организации дискурса в массмедиа.

Тем не менее вопросы формирования данного концепта являются мало изученными в дискурсе массмедиа как в зарубежной, так и в отечественной литературе. В связи с этим автор ставит целью проанализировать репрезентацию концепта, главным образом с помощью коммуникативных практик и предметно-объектного анализа СМИ. Методология исследования основана на интегративном анализе современных медийных сфер.

В современной теории коммуникации существует несколько моделей анализа дискурса массмедиа. Для оценки информационного поля на практике чаще всего используется следующий критерий: количество публикаций [Методы оценки..., 2012]. Большинство исследований основываются на том, что наиболее распространенным методом является оценка количества вышедших материалов с упоминанием заданной тематики. Также применяются такие количественные критерии, как динамика публикаций [Практика медиа измерений..., 2013, с. 262–309].

СМИ формируют медиаповестку дня, производят отбор и сортировку информации, тем самым оптимизируя ее потоки для аудитории. Установление повестки дня – это внедрение определенного набора проблем в сознание аудитории СМИ [Дьякова, 2003, с. 109–119], которая узнает не столько о самих событиях, сколько о степени их важности на сегодняшний день, ведь удельный вес информационного массива подкрепляет статус значимости информации [Lippman, 1945, p. 59]. Официальный политический дискурс также призван влиять на формирование повестки дня, определяя основные тренды текущего политического процесса и корректируя их освещение в СМИ, а также предпринимать меры по формированию и закреплению необходимых концептов.

Анализ научной литературы показал, что исследование медиадискурса на предмет наличия в нем концепта промышленности и промышленной политики ранее не проводился. В связи с этим было инициировано исследование данного вопроса. В качестве материала была использована система «Медialogия», которая состоит из базы данных СМИ и автоматизированного

аналитического модуля. База СМИ включает федеральные и региональные периодические печатные издания, сетевые издания, телеканалы и радиоканалы, сообщения информационных агентств. В качестве анализа был взят период с 1998 года по настоящее время. 1998 год определен в качестве реперной точки в связи с образованием Министерства промышленности и торговли Российской Федерации.

Исследование показало, что понятие промышленности имеет недостаточно высокий вес в информационной повестке дня. Глава Министерства промышленности и торговли, отвечающий за реализацию государственной промышленной политики, занимает лишь 15 место в медиарейтинге Медиалогии (МедиаИндекс Министров [Электронный ресурс] // <http://www.mlg.ru/ratings/ministers/>).

Тематика промышленной политики пока проигрывает конкурентную борьбу за внимание и интерес СМИ, а участники коммуникации пока неэффективно включены в процесс конструирования данного концепта.

Тем не менее необходимо отметить, что проведенный автором анализ показал и положительную тенденцию, а именно прогрессирующий рост информации о национальной промышленности в эфире федеральных телеканалов (рис. 1).

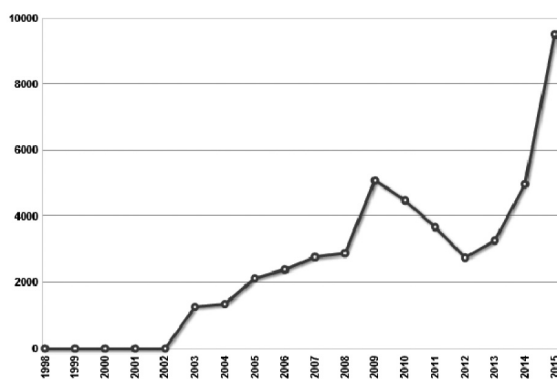


Рис. 1. Динамика объема информации по промышленной тематике в эфире федеральных телеканалов

М. Маклюэн подчеркивал, что каждый канал коммуникации распространяет характерный только для него тип содержания, что их содержа-

ние нельзя рассматривать отдельно от типа канала, поскольку они являются единым текстом [McLuhan, 1964, p. 145]. На основании этого автор делает вывод, что канал коммуникации влияет на содержание дискурса, он адаптирует ценностные особенности концепта к основным социокультурным характеристикам своей аудитории.

Проведенное автором исследование показало существенное преобладание публикаций о промышленной тематике в печатных СМИ (рис. 2).

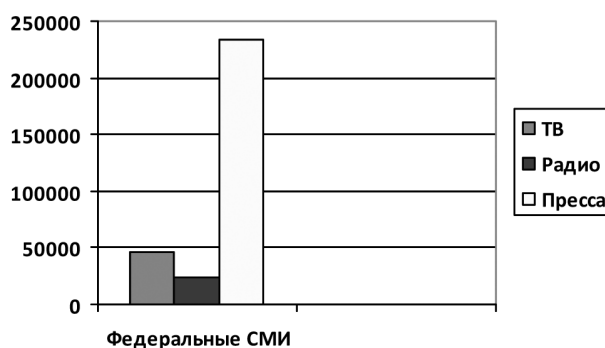


Рис. 2. Количество публикаций по промышленной тематике в федеральных СМИ с 1998 по 2015 г.

Это связано с тем, что промышленная тематика в большей степени востребована подготовленной профессиональной аудиторией, которая сосредоточена прежде всего вокруг прессы. Тем не менее более эффективная вербализация концепта промышленности происходит именно посредством телевидения, поскольку оно способно создать эффект особого эмоционально-психологического ощущения. То что не попадает на телевизионные каналы, почти не оказывает влияния на общество [Воронцова, 2009, с. 26–32].

Автор также провел сравнительный анализ публикаций в федеральных и региональных СМИ (рис. 3). Он показал значительное превышение информации по промышленной тематике в региональных СМИ.

По мнению автора, данная тенденция объясняется тем, что федеральные СМИ касаются преимущественно политических и общероссийских вопросов. Информационные поводы о промышленности проигрывают в конкурентной борьбе за федеральную «повестку дня».

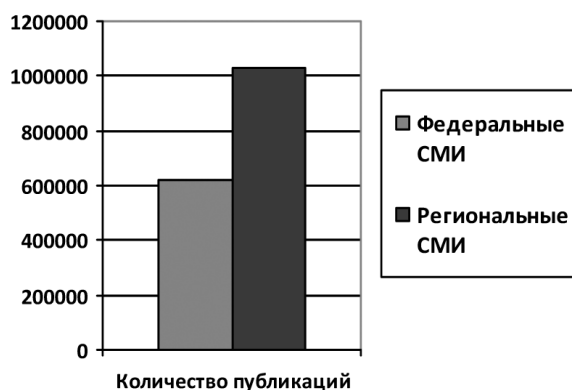


Рис. 3. Количество публикаций по промышленной тематике в федеральных и региональных СМИ с 1998 по 2015 г.

При этом формирование контента региональных СМИ облегчается тем, что органы власти являются основными поставщиками новостей и информации для СМИ: административный ресурс оказывает основное влияние на дискурс региональных массмедиа. Это свидетельствует о том, что государственная информационная политика по вербализации концепта «промышленность» имеет огромный потенциал именно на региональном уровне.

В соответствии с двухступенчатой моделью коммуникации СМИ формируют оценки не у всей аудитории, а только у небольшой ее части. Рефлексивное осмысление информации идет только у той самой малочисленной части аудитории, которая передает свое понимание текущей ситуации остальным гражданам [Почепцов, 2001, с. 91].

Публичная рефлексия и артикуляция общественно-политических проблем в настоящее время осуществляются в дискурсе массмедиа при активном участии референтных групп. Именно лидеры мнений и представители референтных групп сегодня осуществляют интеллектуальную проработку содержания дискурса, анализируют основные тенденции, выявляют общественно значимые вопросы и инициируют развернутые дискуссии в процессе коммуникации [Хвостунова, 2006, с. 3–11].

Проведенное автором исследование показало, что наибольшее количество публикаций по промышленности принадлежит федераль-

ным политикам, а именно представителям исполнительной власти. Представители бизнес-элиты и промышленного сектора, чьи комментарии и высказывания имеют самый высокий вклад в вербализацию данного концепта, имеют достаточно низкий удельный вес в информационной повестке дня. Данные референтные группы недостаточно представлены в дискурсе современных массмедиа.

Кроме того, преимущественно объектами информационных материалов становятся компании нефтегазового и банковского сектора. Автор не выявил в СМИ широкого упоминания предприятий лесопромышленного и химического комплекса, вертолетостроения, легкой промышленности, радиоэлектроники, медицинской и фармацевтической промышленности. В общем и целом предприятия обрабатывающего комплекса представлены в информационной повестке дня достаточно скромно, преимущество остается за предприятиями – экспортерами энергоресурсов и сырья. Однобокость представленной информации в СМИ, по мнению автора, будет препятствовать полноценному формированию концепта «промышленность».

В связи с этим автор разделяет позицию исследователя Л.В. Бондаревой, которая в диссертации раскрывает последовательность и механизмы работы с трансляторами и субъектами дискурса. Необходимым условием является достижение определенного уровня новостной видимости. На следующем этапе происходит закрепление за субъектом определенных смысловых (субстантивных) характеристик. И далее, к уже зафиксированным смысловым характеристикам добавляются оценочные (аффективные) [Бондарева, 2007, с.14]. Автор полагает, что рекомендации исследователя должны быть учтены при формировании стратегии и тактики проведения государственной информационной политики по формированию и вербализации концепта промышленности в дискурсе массмедиа. Кроме того, должны быть учтены тенденции, которые были выявлены в результате проведенного анализа.

Автор делает вывод, что количественные характеристики объема представляемой информации в СМИ недостаточны для создания адекватной реалиям информационной модели, способной вербализовать заявленный концепт. Для этого требуются увеличение объема информации по промышленной тематике в современных СМИ, формирование креативного контента. Необходимо также изменить подход и к выбору каналов коммуникации: информационная политика должна быть направлена на увеличение контента именно в телевизионных СМИ. Чтобы не проигрывать в коммуникативном соревновании за федеральную повестку дня, формирование концепта промышленности целесообразно сосредоточить в том числе на уровне региональных СМИ, а также диверсифицировать каналы коммуникации, поставив в приоритет издания, имеющие массовую аудиторию. В связи с этим от коммуникатора потребуются специфические навыки в способности сформулировать информационное сообщение таким образом, чтобы оно было интересным для аудитории различных СМИ, в том числе массовых изданий.

Вербализации концепта «промышленность» будет способствовать выявление наиболее эффективных референтных групп, лидеров мнений, которые бы доступно доносили информацию до аудитории, при этом очевидно, что трансляторы дискурса должны обладать максимальной информационной энергией и находиться в резонансе с требованиями аудитории. Коммуникативные акторы от промышленного сектора должны принимать более активное участие в управлении информационными потоками и темами общественных дискуссий.

Задачи государственной информационной политики по формированию и вербализации концепта «промышленность» могут быть определены следующим образом: максимально полно репрезентовать развитие российской промышленности в массмедиа-дискурсе, учитывая в том числе территориальный и отраслевой признак. Речь идет о разработке и апробации долгосрочной, широкоформатной и гл-

бокоэшелонированной линии поведения в публичном пространстве.

Библиографический список

1. Бизюков Н.В. Явление речевой манипуляции как ложной коммуникации (на материале политического дискурса) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 1.
2. Бондарева Л.В. Динамика политического имиджа России в качественной прессе США: дис. ... канд. полит. наук: 23.00.02. М., 2007. 144 с.
3. Васильев А.Д. Вербализация концепта «власть» в языковом сознании красноярцев // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2.
4. Воронцова О.И. Влияние телевидения на современное общество // Каспийский регион: политика, экономика, культура: научный журнал. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2009. №1 (18).
5. Горбачева Е.В. Политический дискурс как механизм формирования государственно-гражданских отношений: дис. ... канд. полит. наук: 10.01.10. М., 2007. 183 с.
6. Дьякова Е.Г. Массовая политическая коммуникация в теории установления повестки дня: от эффекта к процессу // Полис. 2003. № 3.
7. Кожемякин Е.А. Концептуально-методологическое обоснование дискурсной формы бытия культуры: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 24.00.01. Белгород: Изд-во БелГУ. 2009.
8. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории текста к структуре текста. М., 1997.
9. Методы оценки качества PR-деятельности. Ключевые показатели эффективности [Электронный ресурс]. URL: http://www.akospr.ru/wp-content/uploads/2012/02/AKOS_memorandum_KPI_2015_final_09.09.20151.pdf
10. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М., 2001. 656 с.
11. Практика медиаизмерений: аудит, отчетность, оценка эффективности PR / И. Райхман. М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013.

12. Родина В.В. Имидж российской промышленности как фактор ее конкурентоспособности // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2016. № 1.
13. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Языки русской культуры, 1997.
14. Тихомиров А.В. Понятия «концепт» и «дискурс» и проблема гражданского общества: к методологии исследования // Научные ведомости БелГУ. Сер.: Философия. Социология. Право. 2009. № 9. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiya-kontsept-i-diskurs-i-problema-grazhdanskogo-obschestva-k-metodologii-issledovaniya> (дата обращения: 28.03.2016).
15. Хвостунова О.И. Эксперты как субъект политического дискурса в СМИ: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. М., 2006. 385 с.
16. Lippman W. Public opinion. N.Y.: The Macmillan company, 1945.
17. McLuhan M. Understanding Media: The extensions of man. N.Y.: Signet Books, 1964.

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НИДЕРЛАНДСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В БЕЛЬГИЙСКОМ ВАРИАНТЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

THE SEMANTIC FEATURES OF DUTCH BORROWINGS IN THE BELGIAN VARIANT OF THE FRENCH LANGUAGE

Т.В. Тюрина, Н.В. Платонова

T.V. Tyurina, N.V. Platonova

Национальный вариант, бельгийский вариант французского языка, заимствование, нидерландские заимствования, лексема.

Статья посвящена проблеме семантических особенностей нидерландских заимствований в бельгийском варианте французского языка. Авторы анализируют причины заимствований, акцентируя внимание на лингвогеографических и социокультурных факторах, ситуации билингвизма. Рассмотрение заимствований проводится на основе классификации по лексико-семантическим группам. В статье показано, что результатом ассимиляции заимствованной лексики становится приобретение дополнительных коннотативных значений.

National variant, Belgian variant of the French language, borrowing, Dutch borrowings, lexeme.

The article is devoted to the problem of the semantic features of Dutch borrowings in the Belgian variant of the French language. The authors analyze the causes for borrowings, paying a special attention to linguo-geographical and socio-cultural factors, the situation of bilingualism. The examination of the borrowings in the article is based on the classification according to lexical-semantic groups. The article also shows that the assimilation of the borrowings led to acquiring additional connotative meanings.

Бельгийский вариант французского языка (БФ) – национальный вариант французского языка, используемый в Бельгии. Являясь главным образом языком Брюсселя и столичного региона, бельгийский вариант использует французский язык в качестве основы, отличаясь при этом особенностями произношения, лексики, а также некоторыми особенностями морфологии и синтаксиса.

На формирование БФ оказали влияние непосредственно контактирующие с ним языки, в частности нидерландский, относящийся к группе германских языков. Литературный язык, или *Nederlands*, сформировался на основе северных диалектов. Будучи распространенным на значительной территории – в Нидерландах, а также в северных провинциях Бельгии или Фландрии – нидерландский язык не является однородным и распадается на диалекты (ЛЭС, с. 333). Так, в Бельгии распространены диалекты, имеющие собирательное название *Vlaams* «фламандский». Как

подчеркивают исследователи, «название *Vlaams* официально не употребляется, есть только нидерландский язык, являющийся общим литературным языком для Фландрии и Нидерландов, понимается, с оттенками, имеющимися у всех языков» [Арсеньева и др., 2000, с. 224, 233–234].

Учитывая то, что языковое влияние на БФ осуществлялось не только со стороны литературного нидерландского языка, но и со стороны его южных диалектов, мы – в соответствии с традицией бельгийской лингвистической школы (A. Goose, M. Francard) – также уточняем происхождение языковой единицы, называя нидерландским заимствование из литературного языка или северных диалектов, фламандским – из южных диалектов нидерландского.

Выделяя причины литературных и диалектных заимствований из нидерландского языка, отметим следующие факторы:

– географическое положение. Бельгия граничит с Нидерландами на севере и, таким обра-

зом, соприкасается с территорией распространения северных нидерландских диалектов. Кроме того, провинции Западная и Восточная Фландрия являются частью Королевства Бельгии, что обеспечивает взаимодействие БФ с южными диалектами нидерландского, фламандским и брабантским, на западе;

– историческое прошлое страны. Королевство Бельгия, появившись на политической карте в 1830 году, наследовало сложную историю политической зависимости от различных государств: Древнего Рима, Священной Римской Империи, Франции, Испании, Империи Габсбургов и Нидерландов. Каждый период принес свое языковое влияние. Так, культурное влияние Нидерландов проявилось в языковых заимствованиях. Включение Фландрии в состав Бельгии способствует языковому взаимодействию БФ с фламандским диалектом также и в настоящий момент;

– ситуация билингвизма. В рамках существующей языковой ситуации Бельгии, французский и нидерландский являются государственными языками и используются равноправно. Учитывая данный факт, жители Королевства Бельгии рассматриваются как естественные билингвы. Предпосылки данного явления были заложены еще в 1819 г., когда Гийом I Оранский принял закон о языке, по которому французский мог использоваться наравне с нидерландским языком. Однако, по мнению Л.М. Скрелиной, «билингвизм представляет собою в Бельгии ситуацию естественную, но не однозначно проявляющуюся»; следствием ситуации билингвизма является интерференция языков [Скрелина, 1978, с. 18–19]. Языковая интерференция является одним из путей заимствования нидерландской лексики в БФ;

– активный культурный обмен, вызванный интенсивным развитием экономических отношений. Географическое положение Бельгии, ее история, большое количество городов и быстрый экономический рост способствовали активному развитию торговых отношений между людьми, регионами и странами. Экономические связи стали основой культурного и языкового взаимодействия.

Рассмотрев нидерландские заимствования, мы составили корпус примеров в объеме около 250 единиц. Материалом исследования послужили словари: «Словарь бельгицизмов» М. Франкара (2010), Топонимический словарь Е.М. Поспелова (2002), Французско-русский словарь ABBY Lingvo под ред. М.Н. Сизых (2010).

На основе семантического критерия мы выделили следующие группы лексем: топонимы и производные от них, обозначения и характеристика человека, жизненное пространство человека, национальная кухня, погода, названия животных.

1. Топонимы и производные от них. Примером является название Брюсселя, столицы Бельгии. По мнению Е.М. Поспелова, топоним Брюссель (франц. Bruxelles) восходит к фламандскому Brussel < Brocela «селение у болота», образованному сложением brock «болото» и sela «жилье» (ТС, с. 82). Заимствованиями являются также некоторые другие названия городов, например Антверпен (fr. Anvers) < flam. andwerp «плотина, дамба», Брюгге (франц. Bruges) < flam. brug «мост» (ТС, с. 38, 82).

К числу производных от заимствованных топонимов можно отнести названия жителей. Так, для обозначения жителя Брюсселя во французском языке используется субстантивированное прилагательное Bruxellois (m) Bruxelloise (f). В БФ существует лексема «коренной брюсселец»: Brusselair / Brusselaire / Brusseleir. Прилагательное обозначает традицию или явление, свойственные только Брюсселю, например accent brusseleer «брюссельский акцент», des spécialités brusselaires «брюссельская кухня». Лексема имеет вариативные формы и произносится как [brysœler] или [bryslɛr]. Существует также вариант Brusseleer [brysœler], наиболее близкий фламандскому исходному слову brusselaar (Francart, p. 76). Следует отметить, что бельгийское произношение побуждает французов произносить Bruxellois «брюсселец» / «брюссельский» как [bryselwa] (Larousse, p. 239; Hachette, p. 7), приближаясь к бельгийскому орфоэпическому варианту, однако форма [brykslwa] также является нормативной (БФС, с. 114).

2. Человек: его характеристика и деятельность. В качестве примера можно привести *manneke / menneke* [manœkœ] (m) «мальчик, юноша, парень» < flam. *manneke* (Francart, p. 232). Данная лексема входит в название *Manneken-Pis*, знаменитой скульптуры мальчика, украшающего фонтан Брюсселя. Заимствованы также слова *ket* [ket] (m) «брюссельский мальчишка, сорванец» < flam. *ket*, *peï / pay / peye* (m) – «дядюшка, дедушка» < flam. *pee* (Francart, p. 210, 269).

Среди заимствований, характеризующих человека, можно привести следующие примеры: *bab(b)laire* [babœler] (m) «болтун, пустомеля» < flam. *babbeleir / néerl. babbelaar*; *froucheleir / froecheleir* [fruœeler] (m) «мошенник» < flam. *froecheleir*; *smeerlap / smeirlap* [smetrlap] (m) «негодяй, проходимец» < flam. / néerl. *smeerlap*; *snul* [snul] (m) «простак, дурак» < flam. *snul*, néerl. *sul*; *zwanzeur* [zwãz] (m) «шутник, весельчак» < flam. / néerl. *zwanzer* (Francart, p. 43, 179, 337–338, 390).

Для характеристики деятельности и состояния человека заимствуются глаголы. Приведем случаи заимствования глагольных форм при сохранении той же семантики: *babeler* [babœle] (v) «сплетничать» < flam. / néerl. *babbelen*; *bloquer* [blœke] (v) «зубрить уроки, готовиться к экзаменам» < néerl. *blokken*; *clap(p)er* [klape] (v) «хлопать, шлепать, ударять» néerl. *klappen*; *froucheler / froecheler* [fruœele] (v) «мошенничать» < flam. *froechelen*, < néerl. *frutselen*; *kot(t)er* [kœte] (v) «сдавать внаем комнату» < néerl. *koteren*; *plèquer / plèkker* [plœke] (v) «клеить, приклеивать» < flam. *plekken*, < néerl. *plakken*; *zieverer* [zi:voere] (v) «болтать» < flam. *zieveren* (Francart, p. 43, 63, 103, 179, 212, 283, 389; НС, с. 78, 121, 351, 548).

3. Жизненное пространство: город, дом, быт. Данная семантическая группа включает в себя то, что окружает человека в его жизненном пространстве, с чем он сталкивается в «ситуации повседневности» [Фролова, 2015, с. 234], например, в городской среде: *fritkot* [fritkœt] (m) «торговый павильон, в котором продают картофель-фри» < flam. *fritkot*; *caberdouche* [kabœduf] (m) «бистро» < flam. *kabberdoes*; *drève* [drev] (f) «аллея» < neerl. *dreef* (Francart, p. 177, 79, 143). Жизненным пространством является дом; в описа-

нии жилища, домашней обстановки, предметов быта мы также встречаем примеры заимствованной лексики: *kot* (m) «чулан или небольшая комната для сдачи внаем» < neerl. *kot*; *brol* (m) «беспорядок», «барахло, дешевый некачественный товар» < flam. *brol* (Francart, p. 212, 73).

4. Наименования блюд национальной кухни. Наименования блюд национальной кухни составляют значительный пласт заимствований и имеют широкий спектр значений, например названия кондитерских изделий: *bolus* [bœlus] (m) «булочка», < néerl. *bolus*; *couque* [kœk] (f) «пряник, печенье» (f) < néerl. *koek*; *cramique* [kramik] (m) «булочка с изюмом» < flam. *kramie(e)k* (Francart, p. 65, 119, 121–122). В национальную кухню входят также разнообразные мясные, рыбные и овощные блюда. В качестве примера приведем *bloempanch / bloumpanch* [blumpanf] (f) «кровяная колбаса», в названии которой соединились две основы: фламандская *bloed / bloud* «кровь» и нидерландская *panch / pens* «кишка, внутренности» (Francart, 76). Поскольку одной из важнейших бельгийских традиций является культура пивоварения, среди заимствований мы встречаем наименования различных сортов пива: *kriek* [kri:k] (f) «темное пиво со вкусом вишни» < néerl. *kriek*, *lambic* [lãbik] (m) «сорт крепкого пива» < flam. *lambiek* (Francart, p. 212, 216).

5. Погода. Погода Бельгии имеет свои особенности, что отразилось в лексике, обозначающей метеорологические явления. Так, характерным элементом бельгийской погоды являются *drache* (f) [draf] «ливень» и глагол *dracher* (v) «лить как из ведра» (БФС, с. 276), развившиеся из фламандского глагола *draschen* (v) с тем же значением (Francart, с. 143). Во французском языке данных лексем нет: для обозначения проливного дождя используется существительное *averse* (f), аналогом бельгийского выражения *Il drache* «льет как из ведра» является выражение *Il pleut à torrents*. Фламандское заимствование *drache* не только отражает типичные погодные условия Королевства Бельгии, но также и приобретает дополнительные коннотации. Бельгийский проливной дождь стал частью шуточного выражения *Drache Nationale* «Национальный ливень»: так в шутку называют

демонстрацию 23 сентября по случаю государственного праздника, которая часто проходит под аккомпанемент проливного дождя.

б. Названия животных. Среди названий животных можно отметить заимствования различных видов рыбы, например *maatje* [matʃœ] (m) «один из видов селедки» < neerl. *maatje*; *elbot* [ɛlbɔ] (m) «палтус» < neerl. *eelbot* / *heilbot* (Francart, p. 227, 150). Встречаются названия домашних животных, например *rouousse* (m) «кошка» < flam. *poes* (Francart, p. 289).

Рассматривая заимствования из нидерландского языка на уровне отдельной лексемы, отметим, что языковые единицы сохраняют лексико-семантическую связь с исходным словом. Примером может служить нидерландское существительное *baas* «хозяин, босс» (НС, с. 70), которое используется в БФ: *baas* или *baes* [baas] (m) «хозяин, хозяин кафе» (Francart, p. 43). Анализируя семантику, исследователи отмечают преимущественное употребление значения «хозяин кафе» (Francart, там же). Нидерландская форма женского рода *bazine* «хозяйка, сварливая жена» (НС, с. 75) также заимствовано в БФ: *baesine*, *basine* [bazin] (f) в значении «хозяйка» (Francart, там же). Лексемы *baas* / *baes* и *baesine* / *basine* являются семантическим эквивалентом французских единиц *maître* (m), *patron* (m), *chef* (m) и *maîtresse* (f), *patronne* (f).

Приобретая дополнительные коннотации, заимствования укореняются в лексике БФ, становясь значимыми элементами бельгийской культуры. Такие слова можно считать бельгицизмами, поскольку они не только принадлежат бельгийскому варианту французского языка, но и отражают культурные особенности страны. Весьма характерным бельгицизмом стало фламандское заимствование *zinneke* [zinœke] (m), обозначающее беспородную собаку. В настоящее время так в шутку называют человека, среди предков которого были люди разных национальностей: фламандцы и валлонцы. Фраза *Tout Bruxellois est un Zinneke, avec un pied en Flandre et l'autre en Wallonie* (Francard, p. 389) «Каждый брюсселец – помесь: одна нога во Фландрии, другая – в Валлонии» – показывает тот добрый юмор, с которым

бельгийцы говорят о себе и своих национальных корнях. Разнообразие и смешение традиций населения подтолкнуло брюссельцев к созданию *Zinneke-Parade* «Зиннеке-парад» – праздничного шествия, посвященного актуальным для Объединенной Европы темам окружающей среды и общего пространства. Зиннеке-парад впервые был организован в Брюсселе в 2000 г. и с тех пор проводится каждые два года, став символом европейского мультикультурализма.

Итак, нидерландские заимствования проникают в БФ из литературной формы языка (Nederlands), но также из диалектной (Vlaams). Заимствования из нидерландского языка БФ имеют широкую семантику и описывают все многообразие жизни человека и окружающей его среды: топонимы и производные от них, обозначения и характеристику человека, жизненное пространство человека, национальную кухню, погоду, названия животных. В процессе ассимиляции заимствования могут приобретать дополнительные коннотативные значения, становясь бельгицизмами. Таким образом, нидерландская лексика становится неотъемлемой частью бельгийского варианта французского языка, отражая языковое и культурное своеобразие страны, находящейся «на перекрестке Европы».

Список сокращений

1. БФ – региональный вариант французского языка, использующийся в Бельгии.
2. flam. – фламандский.
3. fr. – французский.
4. néerl. – нидерландский.

Список сокращений словарей

1. Большой французско-русский словарь АBBY Lingvo / гл. ред. М.Н. Сизых. М.: АБИ ПРЕСС, 2010. 930 с. (БФС).
2. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. 685 с. (ЛЭС).
3. Нидерландско-русский словарь: ок. 60 000 слов / под. рук. д-ра филол. наук, проф. С.А. Миронова. М.: Русский язык, 1987. 918 с. (НС).

4. Поспелов Е.М. Географические названия мира: Топонимический словарь: ок. 5 000 ед. / отв. ред. Р.А. Агеева. 2-е изд. М.: Русские словари: Астрель: АСТ, 2002. 512 с. (ТС).
5. Dictionnaire de la langue française: lexis / Direction de J. Dubois. P.: Larousse, 1994. 805 p. (Larousse).
6. Dictionnaire Hachette Encyclopédique de Poche : 50 000 mots / Rédaction de J. Dubois, F. Dubois-Charlier, A. Guillet, R. Lagane. P.: Hachette, 2011. 2109 p. (Hachette).
2. Сергиева О.В. Двужычие как феномен культурного дуализма (на примере Бельгии) // Культура в современном мире. 2010. № 4. URL: <http://infoculture.rsl.ru>
3. Скрелина Л.М. Бельгия: билингвизм народа или нации? // Ареальные исследования в языкознании и этнографии. Л.: Наука, 1978. С. 18–20.
4. Фролова Т.В. Использование неофициальных топонимов в контексте категории повседневности (на материале языка приморских поселков) // Вестник КГПУ. 2015. № 1 (31). С. 234–237.
5. Goose A. Façons belges de parler: chroniques parues dans «La libre Belgique» / Présentation de Ch. Delcourt et M. Lenoble-Pinson. Bruxelles: Académie Royale de langue et de littérature française, Lecri, 2011. 658 p.
1. Арсеньева М.Г. и др. Введение в германскую филологию: учебник для филол. ф-тов ун-тов / М.Г. Арсеньева, С.П. Балашова, В.П. Берков, Л.Н. Соловьева. М.: ГИС, 2000.

Библиографический список

ИСТОКИ КОЛЛИЗИИ ЛЮМПЕНА И ИНТЕЛЛИГЕНТА В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

THE ORIGINS OF COLLISION OF THE LUMPEN AND THE INTELLECTUAL IN THE RUSSIAN LITERATURE OF F.M. DOSTOEVSKY

А.Ю. Колпаков

A.Yu. Kolpakov

Интеллигенция, люмпен, русская литература, Достоевский, «Записки из Мёртвого дома».

В работе рассматриваются отдельные аспекты коллизии люмпена и интеллигента в русской литературе. Основное внимание уделено личности и творчеству Ф.М. Достоевского, который впервые в русской литературе отобразил конфликт интеллигента и люмпена в «Записках из Мёртвого дома». Для Достоевского люмпен представлял силу, враждебную как интеллигенции, так и народу. Задача интеллигенции – оградить русский народ от люмпенизации, тем самым спасая не только себя, но и Россию в целом. Коллизия люмпена и интеллигента у Достоевского рассматривается на материале публицистики и художественных текстов.

Intelligentsia, lumpen, Russian literature, Dostoyevsky, «Notes from the Dead House».

The work deals with separate aspects of the collision of the lumpen and the intellectual in Russian literature. The main focus is on the personality and creative work of F.M. Dostoyevsky, who was the first in Russian literature to reflect the conflict between an intellectual and a lumpen in his «Notes from the Dead House». For Dostoyevsky, the lumpen was a force being hostile both to the intelligentsia and the people. The objective of the intelligentsia is to guard Russian people from lumpenization and thus to save both themselves and Russia in general. The Dostoyevsky's collision of the lumpen and the intellectual is based on opinion journalism and literary texts.

В современных филологических исследованиях отчетлива тенденция к осмыслению литературы как единого пространства, формируемого сквозными сюжетами [Бочаров, 1992] или «текстами» [Топоров, 1995]. Среди этих связующих русской литературы пока не рассматривается сюжет (текст) об интеллигенции. Это довольно парадоксальная ситуация. Очевидно, что интеллигент с середины XIX века прочно встает в ряд ведущих героев русской литературы, а ее проблематика во многом сводится к идейным поискам и судьбам интеллигенции. Мощь интеллигентского дискурса в литературе подтверждается и тем, что первые глубокие рефлексии о русской интеллигенции в обязательном порядке опирались на имена русских писателей и героев их произведений, а история интеллигенции писалась по литературным сюжетам. До сегодняшнего дня исследования фе-

номена интеллигенции не обходятся без отсылок к литературе.

При этом литературоведение «интеллигентским» аспектом русской литературы практически не занимается и проблема его научного описания не только не решена, но даже и не ставилась.

Одним из направлений решения этого вопроса является анализ ведущих коллизий интеллигентского текста. Интеллигенция имела и сохраняет до сих пор устойчивую систему социальных отношений, определяющих ее самоидентификацию, сознание, поведение. Отсюда наличие в интеллигентском дискурсе таких устойчивых оппозиций, как интеллигенция и народ, интеллигенция и власть, интеллигенция и мещанство.

В данной работе мы остановимся на одной из таких оппозиций, а именно: мы рассмотрим реализацию коллизии интеллигента и люмпена у Ф.М. Достоевского. Обращение к Достоевско-

му продиктовано, прежде всего, тем, что его жизненный опыт и творчество во многом стали началом интеллигентского текста русской литературы.

В 1849 году перед отправкой в сибирскую каторгу Достоевский пишет своему брату: «Подле меня будут люди, и быть человеком между людьми и остаться им навсегда, в каких бы то ни было несчастьях, не уныть и не пасть – вот в чем жизнь, в чем задача ее» (28, 162)¹.

Задача, однако, оказалась трудновыполнимой [Колпаков, 2007]. Реальность острога подправила общечеловеческие представления молодого петербургского писателя о каторжниках. Каторжники, увиденные Достоевским в остроге, не походили на «книжных» мужиков. Прежние представления о простолюдинах оказались «оптическим обманом» (4, 199), а реальный каторжник – загадкой: «Я чувствовал и понимал, что вся эта среда для меня совершенно новая, что я в совершенных потемках, а что в потемках нельзя прожить столько лет» (4, 68).

С первых шагов в остроге Достоевскому стало понятно, что каторжники из простолюдинов являются некой общностью – «странным семейством» (4, 12). Прежде всего, их объединяло общее маргинальное положение. Все члены этого «семейства» были преступники: убийцы, «разбойники и атаманы», «мазурики и бродяги», «отрезанные ломти от общества», «отверженные» (4, 12). Маргинальность осознавалась и самими каторжниками. О себе они говорили как об особом народе: «Мы погибший народ», «мы народ битый».

Несмотря на суровые условия для каторжников, среда «отверженных» оказывается более приемлемой, чем трудовая жизнь на воле. Каторга, ограничивая человека, одновременно высвобождала его из-под давления семейных, трудовых, нравственных обязательств. Каторга легализовала те нормы поведения, которые в крестьянской общине осуждались, и открывала двери в иную жизнь: «А бывают и такие, которые нарочно делают преступления, чтоб толь-

ко попасть в каторгу и тем избавиться от несравненно более каторжной жизни на воле. <...> А общество? Народ продувной, ловкий, всезнающий; и вот он смотрит на своих товарищей с почтительным изумлением; он еще не видал таких; он считает их самым высшим обществом, которое только может быть в свете» (4, 43).

Психология каторжника коренным образом отличалась от психологии крестьянина или трудового человека вообще. Для него законными становились праздность, презрение к труду, нравственная распущенность и агрессия. Уголовная мораль являлась предметом особой гордости: «Точно в самом деле звание каторжного, решеного, составляло какой-нибудь чин, да еще и почетный. Ни признаков стыда и раскаяния!» (4, 13).

Таким образом, между каторжником и мужиком не оставалось практически никакой связи, кроме исходной принадлежности к низкому сословию. Такого «погибшего» мужика можно отнести к люмпенам.

Вторым важным открытием Достоевского на каторге стал конфликт люмпена и интеллигента. Каторжники из простонародья не только не приняли его в свое сообщество, но возвели в норму агрессию и унижение интеллигента. Враждебность ощущалась интеллигентом особенно остро ввиду того, что интеллигент стремился установить контакт, наладить гуманистические отношения с каторжниками. Однако, за редким исключением, все попытки интеллигента осуществить свои намерения отвергались каторжниками, зачастую агрессивно.

Конфликт каторжников с интеллигентом объяснялся Достоевским стереотипами сознания. В интеллигенте каторжники видели «барина» и вымещали на нем скопившуюся злобу. Вместе с тем отказ интеллигента от «барской» модели поведения не только не решал проблемы агрессии и вражды, но и усугублял ее. Каторжников злило именно «небарское» поведение.

Следовательно, в основе конфликта интеллигента и люмпена лежала не только и не столько сословная ненависть бывших мужиков к бывшим хозяевам-помещикам. Люмпен был агрессивен потому, что видел в интеллигенте носите-

¹ Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука, 1972–1990. Здесь и далее в тексте произведения Достоевского цитируются по данному изданию с указанием тома и страницы.

ля иной системы ценностей и модели поведения: «Это не за чай, – отвечал поляк. – Они злятся на вас за то, что вы дворянин и на них не похожи. Многие из них желали бы к вам придрататься» (4, 32); «Да-с, дворян они не любят, – заметил он, – особенно политических, съест рады; немудрено-с. Во-первых, вы и народ другой, на них не похожий» (4, 28).

Интеллигент как «человек образованный, с развитой совестью, с сознанием, сердцем» (4, 43) был опровержением острожной морали. Его система ценностей была не просто иной; она была принципиально противоположной, а поэтому и враждебной каторжникам. Чем настойчивее интеллигент заявлял свою позицию, тем агрессивнее становились к нему окружающие.

Достоевский тем не менее до конца каторги надеялся на понимание: «я наверно знал, что потом они принуждены будут переменить обо мне свое мнение» (4, 77). Даже в такой нечеловеческой обстановке он сумел сохранить гуманное отношение к каторжникам, видя в них «несчастных». Однако это отменяло понимание того, что этот в прошлом «самый даровитый, самый сильный народ из всего народа нашего» погиб «ненормально, незаконно, безвозвратно» (4, 231).

Каторга открыла Достоевскому маргинальный мир России, который в то время мало кто знал и тем более понимал. «Подлый», «праздничный», «развращенный» каторжник-люмпен потряс писателя настолько, что без учета его существования уже невозможно было строить концепции русской жизни, русского народа и интеллигенции.

Прежде всего, обратим внимание на мышления Достоевского об европейском пролетариате. В понимании Достоевского европейский люмпен-пролетариат – это народ, оторванный от земли, дети «мостовой». Беспочвенность является главным отличительным признаком люмпена: «Если хотите всю мою мысль, то, по-моему, дети, настоящие то есть дети, то есть дети людей, должны родиться на земле, а не на мостовой <...>. А европейские пролетарии теперь все – сплошь мостовая» (23, 96–98).

«Мостовая» порождает особую «уличную» психологию. Опасность люмпена – в отсутствии нравственных ограничителей. Для него важно только свое благополучие, свой кусок хлеба, ради которого он готов идти на бунт. Отсюда вывод Достоевского об опасности люмпена «на улице». Люмпен – потенциальный бунтовщик и варвар.

«Уличный» потенциал люмпена способствует успеху союза с ним революционеро-социалистов. Люмпен и революция – эта связка также является для Достоевского очевидной: «И вот пролетарий на улице. Как вы думаете, будет он теперь по-прежнему терпеливо ждать, умирая с голоду? <...> Нет, теперь уже не по-прежнему будет: они бросятся на Европу, и все старое рухнет навеки. Волны разобьются лишь о наш берег...» (26, 168).

Европейскому люмпену Достоевский противопоставляет русский народ. Однако и в нем писатель обнаруживает признаки люмпенизации. Так, к типу люмпена относится особый слой городских жителей, опустившихся на дно жизни. Для них Достоевский заимствует слово из петербургского словаря – «стриюцкие». «“Стрюцкий” – есть человек пустой, дрянной и ничтожный. В большинстве случаев, а может быть и всегда, – пьяница-пропойца, потерянный человек» (26, 63). «Стрюцкий» тоже человек «мостовой». Его признаками являются асоциальность и маргинальность: «...существенный признак пьяницы-пропойцы, называемого “стриюцким”, кроме вздорности и неосновательности его, – есть недостаточно определенное положение его в обществе» (26, 64).

«Стрюцкие» – это только явные проявления люмпенизации. Достоевский говорит и о глубинных процессах внутри пореформенной деревни, раскалывающих ее на мужиков-тружеников и деревенских люмпенов. Социальная свобода при неразвитом сознании и тяжелых условиях жизни толкает мужика на путь нравственной деградации, а в итоге – к сползанию в люмпенскую среду: «Современный Влас быстро изменяется. Там внизу у него такое же кипение, как и сверху у нас, начиная с 19 февраля. Богатырь проснулся и

расправляет члены; может, захочет кутнуть, махнуть через край. Говорят, уж закутил. Рассказывают и печатают ужасы: пьянство, разбой, пьяные дети, пьяные матери, цинизм, нищета, бесчестность, безбожие» (21, 41).

Отсюда опасения возможного успеха в среде крестьянства нигилистической пропаганды, которая пока не возымела действия «единственно по неумелости, глупости и неподготовленности пропагандистов, не умевших даже и подойти к народу. А то, при самой малой умелости, и они бы проникли...» (27, 17).

В такой ситуации особую роль Достоевский отводит интеллигенции. Интеллигенция призвана поддержать народ и вывести его на новую ступень гражданского развития: «...облечет его истину в научное слово и разовьет его во всю ширь своего образования, ибо все же ведь у ней наука или начала ее, а наука народу страшно нужна» (27, 25). Иными словами, интеллигенция с ее образованностью, культурой, гражданским самосознанием должна способствовать ограждению народа от падения в люмпенство: «...преклониться мы должны под одним лишь условием, и это *sine qua non*: чтоб народ и от нас принял многое из того, что мы принесли с собой» (22, 45).

Обеспокоенность Достоевского проблемой русского люмпенства подтверждают и художественные произведения писателя. В 1872 году Достоевский публикует антинигилистический роман «Бесы». Главной темой «Бесов» стало русское революционное движение, разлагающее и разрушающее Россию.

Важное место в системе образов романа занимает беглый каторжник Федька. Федька – плоть от плоти обитателей «мертвого дома». Не только каторжное прошлое объединяет Федьку с персонажами «Записок...», но и общие черты характера. Прежде всего, отсутствие нравственных основ поведения. Федька с легкостью перешагивает и через православные святыни, и через жизни людей.

Как и у каторжников острога, у героя «Бесов» нет связи со своей крестьянской средой, ее устоями, ценностями. Он оторван от труда и земли. Это человек «мостовой» в его русском

воплощении. Именно в таком социальном типе Достоевский видит прямых пособников раскачки «основ». Федька – убийца, вор, святотатец – становится добровольным исполнителем кровавых планов революционера-мошенника Петруши Верховенского. Писатель не снимает вины с Федьки и не видит в его преступлениях праведного протеста против «горемычной» судьбы. Федька – бывший крестьянин – ныне такой же «бес», как и идеологи «шигалевщины». О пришествии люмпена в русскую жизнь мечтает Верховенский-младший: «Русский бог уже спасовал пред “дешовкой”. Народ пьян, матери пьяны, дети пьяны, церкви пусты, а на судах: “двести розог, или тащи ведро”. О, дайте возрасти поколению! Жаль только, что некогда ждать, а то пусть бы они еще попьаннее стали! Ах, как жаль, что нет пролетариев! Но будут, будут, к этому идет...» (10, 324).

С переживанием за судьбу народа был связан поиск Достоевским героев-интеллигентов. Таковыми были князь Мышкин, Иван Шатов, Алеша Карамазов. Призывом беречь русский народ завершается «Дневник писателя»: «О, надо беречь народ» (27, 17).

Таким образом, говоря об идеи русского народа у Достоевского, необходимо иметь в виду проблему люмпенизации. Люмпен, с которым столкнулся Достоевский на каторге, стал для него катастрофической альтернативой русскому народу. Каторга открыла Достоевскому невозможность перерождения люмпена. Кроме этого, опыт каторги показал, что интеллигент с его гуманистической системой ценностей для люмпена враждебен. Примирения между ними быть не может. Поэтому Достоевский с особым вниманием обращается к теме народа и интеллигенции, понимая под народом еще не люмпенизированную часть крестьянства. Именно с трудовым народом («мозольные рабочие руки» (27, 16)) интеллигенция может и должна заключить «необходимый контракт» (22, 42), чтобы помочь и народу и себе самой.

Достоевский предугадал приход «хама» в русскую жизнь. Двадцатый век подтвердил его опасения. В 1909 году публицист, критик, идео-

лог русского национализма Михаил Осипович Меньшиков заметил: «У нас думают иногда, что так называемые босяки сочинены г. Горьким, как бы вызваны из тьмы мановением его пера; но нашествие босяков тревожило Достоевского еще двадцать семь лет назад. <...> Глубокий консерватор, Достоевский настаивал, что спасение народное в возвращении к земле» [Меньшиков, 1998, с. 48]. В статье «Грядущий хам» (1906) Д.С. Мережковский отмечал, что у «хама» есть три лица: мещанство, азиатчина и хулиганство. Последнее – «самое страшное из всех трех лиц»: «Третье лицо будущее – под нами, лицо хамства, идущего снизу – хулиганства, босячества, черной сотни...». Вместе три начала «грядущего хама» выступают «против трех начал духовного благородства: против земли, народа – живой плоти, против церкви – живой души, против интеллигенции – живого духа России» [Мережковский, 1991, с. 376].

Сама коллизия люмпена и интеллигента в литературе XX века приобрела разнообразные варианты, начиная от романтизации и героизации «босяка» до его перековки в советского че-

ловека или непримиримой борьбы интеллигента с «шариковщиной». Рассмотреть эти варианты – задача еще одного исследования.

Библиографический список

1. Бочаров С.Г. Сюжеты русской литературы. М.: Языки русской культуры, 1992. 632 с.
2. Колпаков А.Ю. «Мёртвый дом» Достоевского: экзистенциальный опыт каторги // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2007. Вып. 3. С. 105–114.
3. Меньшиков М.О. Выше свободы. Статьи о России. М.: Современный писатель, 1998. 373 с.
4. Мережковский Д.С. Грядущий хам // Мережковский Д.С. В тихом омуте. Статьи и исследования разных лет. М.: Сов. писатель, 1991. С. 350–377.
5. Топоров В.Н. Петербург и «Петербургский текст русской литературы» (Введение в тему) // Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995. С. 259–367.

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА «ПАСТУХ И ПАСТУШКА»)¹

THE WAYS TO REPRESENT EMOTIVENESS IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE STORY «SHEPHERD AND SHEPHERDESS» BY V.P. ASTAFIEV)

И.В. Ревенко

I.V. Revenko

Эмотивность, эмотивное значение, эмотивное поле, художественный текст, функции эмотивной лексики в художественном тексте, эксплицитный и имплицитный способы представления эмотивности.

В статье рассматриваются компоненты эмотивных полей персонажей в повести В.П. Астафьева «Пастух и пастушка». При анализе контекстов, репрезентирующих эмотивность, учитывается способ ее реализации (эксплицитный или имплицитный). Эмотивный контекст в повести носит комплексный характер, объединяя оба способа и формируя развернутое представление эмоций, опирающееся как на прямую их номинацию, так и на эмоциональный опыт читателя, позволяющий идентифицировать эмоцию через ее внешние проявления.

Emotiveness, emotive value, emotive field, literary text, functions of emotive vocabulary in a literary text, explicit and implicit methods of representation of emotiveness.

The article discusses the components of emotive fields of the characters in the story «Shepherd and Shepherdess» by V.P. Astafiev. Analyzing the contexts representing emotiveness, the author takes into account the method of its implementation (explicit or implicit). The emotive context in the story is comprehensive, combining both methods and forming a detailed representation of emotions, based both on their direct nomination and the emotional experience of the reader, which allows identifying the emotion through its expression.

С о становлением антропоцентрической парадигмы в лингвистике объектом исследования становятся значимые для существования человека категории. «Лингвистика, поставившая в центр своих научных интересов личность человека, в качестве основного исследовательского принципа использует положение о том, что научные объекты должны изучаться прежде всего по их роли для человека, по их назначению в его жизнедеятельности, по их функциям для развития человеческой личности и ее совершенствования» [Кубрякова, 1994, с. 34]. К числу активно изучающихся последние два десятилетия относится категория эмотивности.

Эмотивность стала предметом изучения в целом ряде работ отечественных и зарубежных лингвистов (В.К. Вилюнас, Е.М. Галкина-Федорук,

В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян, А.Г. Баранов, В.И. Болотов, Е.М. Вольф, В.Т. Гак, М.Д. Городникова, Т.А. Графова, В.А. Маслова, Л.А. Пиотровская, В.И. Шаховский, А. Вежбицкая, С.В. Ионова, Г.Н. Ленько и др.).

В сферу внимания ученых попали вопросы терминологии и соотношения со смежными языковыми категориями [Лукьянова, 2009; Коростова, 2009; Ленько, 2015], методологии исследования эмотивности и ее функциональной предназначенности [Ульянова, 2011] и ряд других. С.В. Ионова отмечает, что «современные работы, посвященные вопросам семантики, прагматики и грамматики, не могут быть полными без учета эмоционального фактора. Многие вопросы, связанные с изучением динамики эмотивного значения, эмотивной валентности, эмотивной ком-

¹ Статья подготовлена при поддержке РФНФ, проект №16-14-24006.

муникации и прагматики, оказываются неразрешимыми на лексическом и даже синтаксическом языковых уровнях. Современная тенденция в лингвистике к укрупнению единиц исследования и расширению предмета изучения за счет привлечения все большего количества экстралингвистических факторов делает необходимым исследование эмотивных явлений в контексте единиц более высокого уровня. Изучение особенностей функционирования лингвистической категории эмотивности в тексте является актуальным для лингвистики эмоций и текстолингвистики» [Ионова, 1998]. Поливариантность эмотивности как категории наиболее явно выражается в тексте, интегрирующем ее различные категориальные проявления. «Категория текстовой эмотивности является двусторонней, в связи с тем что она имеет план содержания, который распространяется по всем уровням текста, и план выражения, который представлен набором эмоциональных лексем, посредством которых манифестируются эмоциональные состояния и отношения говорящего» [Разоренова, Шляхова, 2015, с. 83].

Для изучения эмотивности в аспекте лингвотекстологии необходимо определить способы и средства ее представления в языке. Л.Г. Бабенко выделяет два способа обнаружения эмоции в языке: через «эмоциональное сопровождение, эмоциональную окраску» (проявляется в виде эмоциональных оценок и представляет собой результат проекции в речи говорящего его эмоционального состояния) и «языковые знаки» (объективно существующую реальность) [Бабенко, 1989, с. 11].

Являясь функционально-семантической категорией, эмотивность приобретает категориальный статус на различных уровнях языковой системы – лексическом, фонологическом, на уровне предложения и текста.

Многие исследователи сходятся во мнении, что ведущая роль в языковой презентации эмоций принадлежит лексике. В.И. Шаховский выделил типы эмотивности слова: собственную эмотивность (эмотивность как одна из реализаций семантики слова) и контекстуальную эмотивность. В этой связи в соответствии с типами эмотивности

слова ученым были выделены три уровня ее выражения: 1) эмотивное значение; 2) коннотация как компонент, сопряженный с логико-предметным компонентом значения; 3) уровень эмотивного потенциала [Шаховский, 2004, с. 46].

Важным для изучения эмотивности в аспекте лингвистики текста является вопрос о функциях, которые данная категория в нем реализует. Л.Г. Бабенко выделяет частные текстовые функции эмотивной лексики, к которым относятся: 1) создание психологического портрета образа персонажей («описательно-характерологическая функция»); 2) эмоциональная интерпретация мира, изображенного в тексте и его оценка («интерпретационная и эмоционально-оценочная функции»); 3) обнаружение внутреннего эмоционального мира образа автора («интенциональная функция»); 4) воздействие на читателя («эмоционально-регулятивная функция») [Бабенко, 2009, с. 155].

В пространстве художественного текста «категория эмотивности может реализовываться также формально, вследствие взаимодействия языковых средств, т.е. не всегда непосредственно словами отражать эмоциональное отношение. Учитывая формальные признаки проявления эмотивности, можно выделить эксплицитные и имплицитные эмотивные средства» [Карпова, 2011]. В случае имплицитного способа представления эмоции показаны через физиологические проявления (слезы, смех, покраснение лица и под.), через описание окружающего мира, т.е. «эксплицитная оценка эмоциональной ситуации не дается, но полностью воспроизводится в художественном тексте. Характер эмотивности определяется здесь на основе эмоционального опыта читателя» [Ленько, 2014, с. 194].

Способ экспликации эмотивности учитывается при классификации эмотивных единиц. Ряд исследователей: Е.М. Вольф, Н.А. Лукьянова, В.И. Шаховский – относят к эмотивной лексике языковые единицы, которые номинируют конкретную эмоцию, переживаемую или испытываемую человеком. Согласно этому критерию эмотивная лексика разделяется на собственно эмотивы и потенциальные эмотивы. К собственно эмотивам отнесены эмотивы-номинативы и эмотивы-

ассоциативы, которые прямо номинируют эмоции, акцентируя эмосему, или вызывают ассоциации отрицательного или положительного характера (зоонимы, колоронимы и ассоциативы-рефлексивы). Потенциальные эмотивы – в содержании которых «эмоциональный компонент зависит от валентностной характеристики и семантики текста» [Маслова, 2009, с. 21]. В классификации В.И. Шаховского подобные единицы определяются как контекстуальные эмотивы – «нейтральные языковые единицы, к семантике которых окказионально приращиваются эмотивные семы» [Шаховский, 2004, с. 41]. Контекстологи отмечают, что некоторые слова в определенных контекстах могут «приобретать» эмотивное значение из контекста.

В рамках данной статьи мы акцентируем внимание на описательно-характерологической функции эмотивов, для которой значимым является «эмотивное поле персонажа», определяемое как совокупность всех эмотивных состояний, его описывающих. Данные состояния имеют сопровождающий, дополнительный характер и уточняют, обогащают эмоциями действия и поступки персонажа.

В качестве текстового материала нами избрана повесть Виктора Петровича Астафьева «Пастух и пастушка», поскольку данный текст обладает высоким эмоциогенным потенциалом.

События повести разворачиваются во время Великой Отечественной войны. На фоне жестокостей военного времени, которые с пронзительной откровенностью описаны В.П. Астафьевым, вспыхивает любовь главных героев – одинокой женщины Люси и лейтенанта Бориса Костяева.

Начинается произведение с описания эмоционального состояния главной героини, пережившей одно из труднейших событий в своей жизни – разлуку с любимым. Описание сцены, финальной для развития сюжета, представленное В.П. Астафьевым в начале произведения, – пример имплицитного способа выражения эмоций. Образ героини и ее эмоциональное состояние передается посредством модального эмотивного поля, которое образуется через описание местности, атмосферы: «*И брела она по ди-*

кому полю, непаханому, нехоженому, косы не знавшему. В сандалиии ее сыпались семена трав, колючки цеплялись за пальто старомодного покроя, отделанного сереньким мехом на рукавах. Оступаясь, соскальзывая, будто по наледю, она поднялась на железнодорожную линию, зачатила по шпалам, шаг ее был светливый, сбивающийся. В глазах ее стояли слезы, и оттого все плыло перед нею, качалось, как в море, и где начиналось небо, где кончалось море – она не различала. Хвостатыми водорослями шевелились рельсы. Волнами накатывали шпалы. Дышать ей становилось все труднее, будто поднималась она по бесконечной шаткой лестнице». Одиночество Люси передается через описание поля, которое характеризуется автором как дикое, то есть лишенное какой-либо жизни. Данное описание усиливает одиночество героини, обостряет ее тоску, связанную с потерей любимого человека. Описывая поиски могилы Бориса, автор передает не только внешний облик Люси через описание ее одежды, но и ее душевное состояние. Подобное описание связывается нами с переживанием главной героини таких эмоций, как тоска, печаль, волнение, тревога. В представленном контексте средством актуализации эмоций выступает описание их физиологических проявлений (нетвердая походка, слезы, головокружение, затрудненное дыхание), что говорит о потере внутреннего баланса, нахождении героини в пограничном состоянии.

Глубина переживаемых эмоций отражается через описание природы: «*Пепельным тленном отливала предзимняя степь, угрюмо нависал над нею древний хребет, глубоко вдавшийся грудью в равнину, так глубоко, так грузно, что выдавилась из глубин земли горькая соль, и бельма солончаков, отблескивая холодно, плоско, наполняли мертвенным льдистым светом и горизонт, и небо, спаявшееся с ним...*». Прилагательные и наречия, используемые автором при характеристике окружающей обстановки, являются символами тоски, одиночества, грусти. Имплицитный контекст позволяет автору не только передать эмоции героини, но и дает представление о последствиях войны, ее бесчисленных жерт-

вах, *горечи* и *скорби* выживших, связанной с утратой самых близких и любимых людей.

Иное эмотивное поле (проявление эмоций страха, тревоги) связано с Борисом. Имплицированный контекст характеризуется контрастом: оживленностью, борьбой и наряду с этим *тревожностью, неуверенностью* в завтрашнем дне, неожиданностью развития событий: «*Гул боя возникал то справа, то слева, то близко, то далеко. А на этом участке тихо, тревожно*»; «*Стрельба стала разрастаться, густеть, накатываться. Пронзительней завывали мины, намазанно скрежетнули эрэсы, озарились окопы грозными всполохами. Впереди, чуть левее, часто, запыленно таякала батарея полковых пушек, рассыпая искры, выбрасывая горячей вехоткой скомканное пламя*». В контексте эмоции представлены как эксплицитно (название *тревожно*), так и имплицитно, с доминантой последнего состояния. Основными средствами представления эмоции *страха, тревоги* являются звуки, их разнообразие и интенсивность. «В обобщенной формулировке семантический признак интенсивности можно определить как отклонение от ординарного уровня проявления определенных свойств предмета» [Ревенко, 2013, с. 203]. Применительно к эмотивности можно говорить о шкалированной качественной и количественной интенсивности, которая «возникает по причине обширности эмоциональной модальной семантики и возможности взаимопереходов эмоций в размытой зоне их значения, а также возможности той или иной контаминации модальностей. Например: раскаяние – пересечение вины и горя-страдания, гордость – модификация радости-удовольствия, счастья и решительности; любопытство – разновидность интереса и т.д. Количественные степени интенсивности фиксируют количественную проявленность эмоциональной модальности. К примеру, страх может проявляться на шкале между робостью и ужасом; любовь между симпатией и страстью, беспокойство и волнение количественно интенсифицируются в тревогу, смятение и т.д.» [Романов, 2004]. При описании рукопашной эксплицитно выражаются эмоции *отчаяния* и *ярости* (1) от ощущения неминуемости ги-

бели, степень интенсивности эмоционального состояния отражается посредством ряда однородных обстоятельств, построенного на основе восходящей градации (2), а также глаголов-интенсивов (3): «*С кашлем, с криком, с визгом (2) хлынула (3) на траншею эта масса, провалилась, забурлила, заплескалась, смывая (3) разъяренным отчаянием гибели (1) волнами все сущее вокруг*». Отчаяние описывается как неудержимая сила, разрушающая все на своем пути. На этом фоне возникает образ главного героя произведения лейтенанта Бориса Костяева.

Поскольку эмоции являются отражением внутреннего состояния героев, связанным с реакцией на конкретную ситуацию или событие, то в процессе развертывания сюжета главные герои переживают как положительные (*радость, любовь, симпатия, нежность* и т.п.), негативные (*страх, тоска, горе, отчаяние, гнев* и т.п.), так и нейтральные (*любопытство, безразличие* и т.п.) эмоции.

Так, во второй части произведения ключевой становится линия, связанная с развитием отношений Бориса и Люси. В данной части первоначально основное внимание автор уделяет описанию таких эмоций, как *симпатия, нежность, любовь*. Затем они сменяются эмоциями, связанными с разлукой героев – *тоска, печаль, страх*. И новой встречей Бориса и Люси – *радость, любовь, нежность, тоска*. Такое изменение описываемых эмоций обусловлено военными событиями, на фоне которых развиваются отношения героев. При этом эмотивное поле персонажей приобретает несколько иное описание, отличное от эмотивного поля, представленного в самом начале произведения и в первой его главе.

При первой встрече Люси и Бориса эмотивное поле Люси насыщено чувством *страха, беспокойства, смятения, испуга*. Так, описывая поведение героини в первые минуты общения с солдатами, автор отмечает: «*Хозяйка дома, по имени Люся, пугливо смотрела в сторону солдат, подкладывала сухие ветки акаций и жгуты соломы в печь, торопилась доварить картошку*». Постепенно растерянность и скованность Люси сменяется *радостью*, когда беседа с солдатами принимает обыденное, мирное направление,

без воспоминаний о страданиях, связанных с войной. Эмотивное поле Люси расширяется посредством размышлений Бориса о ее внешности, который отмечает таинственность Люси *«По освещенному огнем лицу хозяйки пробежали тени. И было в ее маленьком лице что-то как будто недорисованное, было оно подкопчено лампадкой или лучиной, проступали отдельные лишь черты лика. Хозяйка чувствовала на себе пристальный, украдчивый взгляд и покусывала припухшую нижнюю губу. Нос ее, ровный, с узенькими раскрылками, припачкан сажей»*. В данном контексте имплицитно передаются застенчивость и скромность, присущие молодой женщине, оказавшейся в непривычных условиях. Однако представленный словесный портрет не передает всего многообразия эмоций, которые переживает героиня, а отмечает их имплицитное проявление через описание лица Люси, по которому *«пробежали тени»*, что свидетельствует о смене эмоционального состояния героини, о внутренней борьбе. Непостоянство эмоций выражается через описание глаз героини и их дисгармоничностью с лицом в целом: *«Когда хозяйка открывала глаза, из-под ресниц этих обнажались темные и тоже очень вытянутые зрачки. В них метался отсвет огня, глаза в глуби делались переменчивыми: то темнели, то высветлялись и жили отдельно от лица. Но из загадочных, как бы перенесенных с другого, более крупного лица, глаз этих не исчезало выражение покорности и устоявшей печали»*. Данный пример имплицитно посредством описания переменчивости глаз описывает внутреннее состояние Люси, эмоции, переживаемые ею: *страх, печаль, неуверенность*. Также неуверенность имплицитно выражается через описание рук героини: *«Еще Борис заметил, как беспокройны руки хозяйки. Она все время пыталась и не могла найти им места»*. Чувство неловкости, стеснения проявляется сначала в имплицитной, а затем и в эксплицитной форме: *«Она исчезла в чистой половине, прикрытой створчатой дверью, и скоро возвратилась оттуда без платка, без передника. У нее была коса, уложенная на затылке. Легкий румянец выступил на бледном лице ее. Не ко времени и не к месту она тут,*

среди грязных, мятых и сердитых солдат, думалось ей. Она стеснялась себя». Данное описание расширяет эмотивное поле и формирует представление о таких качествах героини, как *скромность, застенчивость*.

В данной главе эмотивные поля Люси и Бориса тесно переплетаются. Зарождение чувства представлено в описании состояния Бориса: *«Он все время ловил на себе убегающий взгляд ласковых, дальним скользящим светом осиянных глаз. Будто со старой иконы или потертого экрана появились, ожили глаза и, то темнело, то прояснялось лицо женщины...»*. Приведенный пример показывает эмоции Люси относительно Бориса: *нежность, симпатию*. Еще недостаточно ясно осознаваемая симпатия формирует у Бориса образ Люси как неземного создания. Герои одинаково чувствуют себя «лишними» в сложившейся ситуации. Они оба не вписываются в окружающую действительность, но вынуждены в ней существовать.

После знакомства, проникаясь взаимной симпатией, герои остаются наедине. Еще большая нежность, симпатия, ласка имплицитно отражаются в материнских чувствах и заботе по отношению к Борису охватывающих Люсю: *«Отложив гимнастерку, Люся, теперь уже открытым взглядом, по-матерински близко и ласково глядела на него»*. Описание внешности Бориса глазами Люси строится на тех же ключевых деталях, что и ее описание глазами Бориса (волосы, глаза): *«Русые волосы лейтенанта, волнистые от природы, взялись кучерявинками. Глаза ровно бы тоже отмылись... Весь этот парень, без единого пятнышка на лице, с безгрешным взглядом, в ситцевом халате, до того был смущен, что не угадывался в нем окопный командир»*. Подобие описания героев позволяет показать их эмоциональную созвучность.

После первой близости с Люсей Борис испытывает внутреннюю борьбу между страстью и стыдом, в которой побеждает страсть: *«И, не владея уже собой, сопротивляясь и слабея от этого сопротивления еще больше, протянул к ней руку, чтобы поблагодарить за ласку...»*. В этот момент Борис понимает, что такое женщина,

и осмысливает ее сущность. «Женщина! Так вот что такое женщина! Что же это она с ним сделала? Сорвала, словно лист с дерева, **закружила, закружила и понесла, понесла над землю** – нет в нем веса, нет под ним тверди...». Чувство наслаждения Бориса имплицитно проявляется через описание ощущений полета, невесомости. Повторение глаголов *закружила, понесла* используется с целью экспрессивизации эмоционального поля героя. Кульминация данной сцены – чувство эйфории и наслаждения описывается следующим образом: «**Дыхание в нем вовсе пресеклось. Сердце зашло в яростном бое. В совсем уж бредовую темень, в совсем горячий, испепеляющий огненный вал опрокинуло взводного**». Свет возвращает Бориса к реальности, чувство эйфории проходит и герой сталкивается с реальностью, в которой произошедшее кажется ему постыдным: «**Не сразу он осознал себя... но женщину, прикрывшую рукою лицо, увидел отчетливо и в страхе сжался. Ему так захотелось провалиться сквозь землю, сдохнуть или убежать к солдатам на кухню, что он даже тонко простонал**». Стыд смешивается с раскаянием и, не зная, как исправить совершенное, он обрушивает на себя тираду ругательных слов: «**Скотина! Животное!**» – *ругал себя лейтенант, но ругань вовсе отдельно существовала от него. В уме – стыд, смятение, но в тело льется благостное, сонное успокоение». Борис испытывает противоречие чувства и, поскольку герой сам не вполне осознает свое эмоциональное состояние, В.П. Астафьев использует прямые номинации эмоций.*

Расставание любимых не случайно происходит в холодную, тоскливую зимнюю пору. Ситуативный фон и пейзаж усиливают тоску, грусть и печаль: «**Тоска** настигала солдат в окопах, катилась к ним в траншеи вместе с талой водой. В ту пору и отвели **побитый** в зимних боях стрелковый полк на формирование. И как только отвели и поставили его в резерв, к замполиту полка явился **выветренный, точно вобла, лейтенантишко** – проситься в отпуск. Замполиту помстилось – лейтенант его разыгрывает, шутку какую-то придумал, хотел прогнать

взводного, однако **бездонная горечь** в облике парня удержала его...». Тоска и грусть показаны не только эксплицитно, но и имплицитно через описание внешнего вида лейтенанта, похудевшего от тоски по любимой.

Усиливая эмоции тоски и печали, автор описывает несостоявшуюся встречу Бориса и Люси после долгой разлуки: «*Люся похудела. Тень легла на глаза ее, коса уложена кружком на затылке, строже сделалось лицо ее, старше она стала, совсем почти взрослая женщина*». Теперь Люся изображается не стеснительной, робкой девушкой, как в первую встречу с Борисом. Автор изображает ее совсем взрослой, даже постаревшей, что является имплицитным описанием *грусти, тоски и печали* героини. Разочарование из-за несоответствия желаемого и реальности перерастает в *отчаяние*, выражается имплицитно через описание его состояния, глубина эмоционального состояния проявляется в решимости немедленно отправиться в бой на верную смерть: «**Она прошла мимо. Ничего уже не оставалось более, как подаваться на станцию, скорее вернуться в часть, тут же отправиться на передовую и погибнуть в бою...**».

В заключительной части повести эмотивное поле расширяется, дополняясь эмоциями *тревоги и одиночества*. В.П. Астафьев создает эмоционально насыщенный контекст, выражающий собственное отношение автора: «**Где-то кто-то в безлесной степи вытащили из буксы мазутные тряпки, букса вспыхнула, ось колеса начало заклинивать, санпоезд ткнулся на каком-то безвестном полустанке, где и заправлена была букса, и поезд помчался дальше, пугая гудком немую степь, мелькая белыми занавесками и крестами, соря искрами из патрубков вагонов, клубя и расстилая по равнине **тревожный черный дым паровоза****». В представленном контексте имплицитно через описание ситуации передается тревога главного героя. Актуализация эмоции «одиночество» происходит за счет прилагательных «безлесной», «безвестный», «немой» и существительного «степь», которые в прямом значении не несут в себе эмотивности, но в рамках контекста олицетворяют *одиночество, пустоту*.

Негативный эмотивный фон в эпизоде, описывающем смерть Бориса, формируется через имплицитный контекст, где посредством потенциальных эмотивов «*мрачный*», «*брошенный*», «*подкинули*», «*нечаянно забыли*» показано одиночество героя: «*А в **мрачном** товарном вагоне, отцепленном и брошенном на полустанке еще в начале войны эвакуированным с запада на восток предприятием, остался лейтенант Борис Костяев. Его **подкинули, нечаянно забыли**. Поскольку все деревянное с вагона давно было выдрано и унесено, хозяйственники санпоезда расщедрились и оставили покойного на списанных носилках, поставив их на железную раму вагона*».

Посредством эмотивных контекстов формируются эмотивные поля центральных персонажей повести. Эмотивные поля Люси и Бориса характеризуются наличием общих эмотивных состояний (*страх, тревога, волнение, неуверенность, стеснение*), что говорит о сходстве их характеров и некоей предопределенности их встречи. В повести для представления эмоций используется как эксплицитный, так и имплицитный способ. Эмотивный контекст чаще носит комплексный характер, объединяя оба способа и формируя развернутое представление эмоций, опирающееся как на прямую их номинацию, так и на эмоциональный опыт читателя, позволяющий идентифицировать эмоцию через ее внешние проявления.

Библиографический список

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: УралГУ, 1989. 184 с.
2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: учебник. М.: Флинта: Наука, 2009. 496 с.
3. Ионова С.В. Эмотивность текста как лингвистическая проблема: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1998. 197 с. URL: <http://www.dslib.net>
4. Карпова Ю.А. Средства выражения эмотивно-эмпатийного взаимодействия в условиях речевого общения // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 4(16). URL: <http://www.rfp.psu.ru>
5. Коростова С.В. Эмотивность как функционально-семантическая категория: к вопросу о терминологии // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. Вып. 103. С. 85–91.
6. Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика, психология, когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 34–47.
7. Ленько Г.Н. Анализ категории эмотивности и смежных с нею ПОНЯТИЙ // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 1, № 1. С. 84–91. URL: <http://cyberleninka.ru>
8. Ленько Г.Н. Уровни анализа текстовой эмотивности (на примере текстов художественного стиля) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. Сер.: Филология. 2014. Т. 1, № 2. С. 192–201. URL: <http://cyberleninka.ru>
9. Лукьянова Н.А. Дискуссионные моменты интерпретации экспрессивности как категории лексикологии // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2009. № 1. С. 211–215.
10. Маслова В.А. К построению психолингвистической модели коннотации // Вопросы языкознания. 2009. № 1. С. 19–22.
11. Разоренова Ю.А., Шляхова П.Е. Актуальные проблемы изучения текстовой эмотивности в лингвистическом аспекте // Инновации в науке. 2015. Вып. № 10 (47). С. 80–85.
12. Ревенко И.В. Комплекс признаков семантической категории «интенсивность» // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 200–205.
13. Романов Д.А. Языковая репрезентация эмоций: уровни, функционирование и системы исследования: на материале русского языка: дис. ... д-ра филол. наук. Тула, 2004. 496 с. URL: www.dissertcat.com
14. Ульянова М.А. Категория эмотивности как лингвистическое понятие и основные подходы к ее изучению // Актуальные вопросы современной науки. 2011. Вып. 18. С. 237–248.
15. Шаховский В.И. Типы эмотивной лексики // Вопросы языкознания. 2004. № 1. С. 39–47.

Н.В. ГОГОЛЬ И М.А. БУЛГАКОВ: МОТИВ БЕЗУМИЯ В ПОВЕСТЯХ «ЗАПИСКИ СУМАСШЕДШЕГО», «ПОРТРЕТ» И РОМАНЕ «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

N.V. GOGOL AND M.A. BULGAKOV: THE MOTIVE OF MADNESS IN THE STORIES «DIARY OF A MADMAN», «THE PORTRAIT» AND THE NOVEL «THE MASTER AND MARGARITA»

Е.В. Шабалдина

E.V. Shabaldina

Мотив безумия, сумасшествие, традиция, «маленький человек», социальное безумие, гоголевские мотивы, «Мастер и Маргарита», безумие как метафора, патологическое состояние личности, романтизм, реализм.

Одной из особенностей художественного мира М.А. Булгакова является тесная связь с русской классической литературой XIX века. Статья посвящена рассмотрению гоголевского влияния на воплощение мотива безумия в романе «Мастер и Маргарита». Обосновывается мысль о том, что Н.В. Гоголем и М.А. Булгаковым безумие понималось как в прямом, клиническом, смысле так и переносном, метафорическом, значении. Акцентируется внимание на социальной мотивировке умопомешательства гоголевских и булгаковских героев, являющегося симптомом ненормальной организации общества. Упоминается тема сумасшествия, связанного с вмешательством дьявольской силы. Автор приходит к выводу о том, что поэтика Н.В. Гоголя оказала существенное влияние на творчество М.А. Булгакова. Анализ научных изысканий показал, что гоголевский код составляет не только художественную, но и жизненную доминанту М.А. Булгакова.

The motive of madness, madness, tradition, «a little man», social madness, Gogol's motives, «The Master and Margarita», madness as a metaphor, a pathological condition of a person, romanticism, realism.

One of the features of the artistic world of M.A. Bulgakov is a close connection with the Russian classical literature of the XIX century. The article is devoted to Gogol's influence on the embodiment of the motive of madness in the novel «The Master and Margarita». The article substantiates the idea that N.V. Gogol and M.A. Bulgakov understood madness both in a literal clinical sense and a figurative metaphorical meaning. Besides, the article focuses attention on the social motivation of insanity of Gogol's and Bulgakov's heroes, which is a symptom of an abnormal organization of society. It also mentions the theme of madness associated with the intervention of the devil's power. The author concludes that the poetics of N.V. Gogol had a significant impact on the work of M.A. Bulgakov. The analysis of scientific researches has shown that Gogol's code was not only an artistic, but also a vital dominant of M.A. Bulgakov.

В современном литературоведении по-прежнему актуален вопрос о влиянии гоголевской традиции на творческую судьбу М.А. Булгакова. Данной теме посвящены работы М.О. Чудаковой, В.Я. Лакшина, В.В. Петелина, Б.В. Соколова, В.Г. Боборыкина, Л.Я. Галинской¹ и др.

Биографы и исследователи творчества писателя, ссылаясь на эпистолярное наследие, свидетельства близких Булгакову людей, называли Гоголя одним из его любимых авторов.

П.С. Попов отметил: «Девяти лет Булгаков зачитывался Гоголем, – писателем, которого он неизменно ставил себе за образец... любил больше из всех классиков русской литературы» [Булгаков, 1989, с. 535]. В письме к В.В. Вересаеву о Гоголе: «Боже! Какая фигура! Какая личность!» [Булгаков, 1990, с. 491].

Булгаковеды указывают на стилевую гоголевскую традицию: совмещение реалистиче-

¹ Работы: Чудакова М.О. Булгаков и Гоголь // Русская речь. 1979. № 2. С. 38–48; № 3. С. 55–59; Соколов Б.В. Три жизни Михаила Булгакова. М., 1999; Боборыкин В.Т. Михаил Булгаков. М.: Просвещение, 1991. 206 с.; Лакшин В. Мир Михаила Булгакова // Антология сатиры и юмора России XX века. Михаил Булгаков. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. Т. 10. С. 8–25.; Петелин В. О «Письмах» М. Булгакова и о нем самом // Булгаков М.А. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Голос, 2000. Т. 10: Письма. Дневники. С. 5–45. Литературные традиции в поэтике Михаила Булгакова: пр. сб. Куйбышев, 1990. 161 с.

ского и фантастического, сатирического и философского планов повествования, неоднозначное осмысление действительности (комическое и лирическое), конкретность изображения, «смех сквозь слезы». В творчестве двух писателей отмечают также и содержательное созвучие: проблема взаимоотношения писателя и общества, тема истории Украины, города, проблемы Добра и Зла, дьявола и Бога, «маленького человека», отсутствие темы детства.

В статье «Безумие как сквозной мотив в творчестве М.А. Булгакова (генезис, варианты реализации)» [Шабалдина, 2013, с.175–181] мы обращались к вопросу реализации мотива безумия у писателя. Учитывая сделанные выводы и опираясь на суждение М.Г. Васильевой о том, что «...традиции Гоголя в романе “Мастер и Маргарита” охватывают все смысловые уровни художественного текста» [Васильева, 2005, с. 13], цель данной статьи мы видим в актуализации проблемы гоголевского влияния на воплощение мотива безумия в «закатном» романе М.А. Булгакова.

Ю.М. Лотман в творчестве Гоголя выделил два варианта безумия. В одном из них, характерном для «Записок сумасшедшего», помешательство не позволяет герою достичь ожидаемого, получить желаемое. Другой вариант безумия, характерный для повести «Портрет», связан с вмешательством дьявольской силы [Лотман, 1988, с. 176]. Оба варианта, безусловно, присутствуют и у Булгакова.

В повести Гоголя «Записки сумасшедшего» безумие осмыслено в двух аспектах: с одной стороны, согласно романтической традиции оно понимается как форма истинного знания, метафора свободы и мудрости; с другой – психическое заболевание героя акцентирует внимание на социальном аспекте темы безумия, что является чертой реализма. Вместе с тем безумие интересовало писателя не только как отображение общественного строя (системы), но и как патологическое состояние личности в клиническом смысле. Медицинскую точность, с которой Гоголь изображал процесс помешательства героя, считают особенностью реализации темы

безумия в «Записках сумасшедшего» [Иоскевич, 2009]. Булгаков также внимателен к клиническим проявлениям заболевания: он точно описывает течение заболевания Иванушки и Мастера: раздвоение сознания, страх, тревожность – настоящие симптомы шизофрении.

В «Записках сумасшедшего» дан образ мелкого чиновника, простого обывателя, не возвышенного героя (как у романтиков), а обыкновенного человека, который, погружаясь в безумие, видит и говорит истинные вещи, недоступные ему, пока он был «нормален» [Гуковский, 1959, с. 316]. Происходит снижение героя, превращающегося из исключительной личности в маленького человека, противопоставленного ненормальному, антигуманному обществу, «индивидуальное сумасшествие... оборачивается сумасшествием коллективным – безумием социальных порядков...» [Богданов, 2005, с. 265].

Булгаков связывает тему маленького человека с темой самоутверждения автора: именно писательское самосознание Мастера определяет его отношение к действительности. Он сходит с ума, но успевает написать роман, рассказать истину («О, как я все угадал!» [Булгаков, 1990, с. 132]), повторяя тем самым уже не судьбу героев Гоголя, а судьбу самого творца этих героев [Чудакова, 1979].

Следуя примеру Гоголя, Булгаков акцентирует внимание на социальной мотивировке безумия, изображая пороки московского общества своего времени, демонстрируя болезненное состояние мира, в котором сумасшествие воспринимается как нормальное состояние. Массовое безумие героев М.А. Булгакова – признак глобального разрушения мира, жертвой которого становится Иван Бездомный. Он появляется на первой странице в роли атеистического писателя, поэта, но после встречи с Воландом и Мастером осознает чудовищность своего творчества («Я больше стихов писать не буду» [Булгаков, 1990]). Бездомный получает дар просвещения, позволивший ему обличить бывших коллег в Грибоедове, где он выступает с речами, заботясь об общественном благе, однако его не слушают, а напротив – объявляют сумасшедшим.

Бездомный безумен, но безумным его называет общество, толпа. Автор дает понять, что его герой абсолютно нормален, о чем свидетельствуют мысли Рюхина («Нормален, нормален, только рожа расцарапана...» [Булгаков, 1990, с. 464]).

Таким образом, для творчества Булгакова характерна гоголевская интерпретация безумия как симптома ненормальной организации общества и как психического заболевания: безумие понимается в переносном, метафорическом, значении и в прямом.

Использование Булгаковым гоголевской традиции прослеживается в освещении проблемы «писатель и общество». Михаил Афанасьевич представил в романе судьбу художника, которому известна истина бытия. М.О. Чудакова отмечала: «... можно видеть в Мастере нечто от личности и судьбы того, кого Булгаков называл “великим учителем”» [Чудакова, 1979, с. 45]. Она отмечала сходство Мастера с Гоголем во внешности («острый нос», «свешивающийся на лоб клочок волос»), в образовании (историк по образованию), поступках и действиях (поглощен целью написать роман, много говорит о своей болезни, сжигает рукопись).

Мастер – творец, для которого не существует авторитетов, общественного мнения, а есть только правда, которую он ищет годами труда. Результатом этого поиска становится роман о пятом прокураторе Иудеи Понтии Пилате и бродячем философе Иешуа Га-Ноцри. Однако труд всей жизни героя не только не принят, но и автор его осуждаем обществом. Такое столкновение с жизнью, неприятие произведения уничтожает Мастера, для которого творчество является смыслом всей жизни. Болезнь булгаковского героя – это помешательство творческой личности, талант и мастерство которой остаются непонятыми окружающими, так как противоречат установленным нормам, нарушают всеобщее спокойствие.

Мастер далек от суетности московского мира, поэтому он без сомнения оставляет его, когда судьба дает ему возможность творить. Сто тысяч, «найденные» для реализации таланта, – случай, описанный Гоголем в повести «Портрет». Несмотря на то что гоголевский герой,

удовлетворяя тщеславие, променял свой талант, а Мастер свой талант реализовал, в конце жизни безумие настигло и одного и другого. Для героя Булгакова «безумие – это следствие собственных негативных поступков... это способ самоанализа, в котором заключена ложная связь вины и наказания» [Дашевская, 1997, с. 221]. Возможно, для Мастера печать безумия – это знак исключительности и одновременно наказание за малодушие, за отказ от творчества.

Часто безумие у Гоголя связано с дьяволом. В повести «Портрет» умопомешательство характерно для всех покупателей портрета демонического ростовщика. Автор «Мастера и Маргариты» также подвергает человека испытанию дьяволом. Разум не выдерживает столкновения реального и ирреального, поэтому от душевной болезни страдают отдельные люди (Босой, Лиходеев, Мастер, Бездомный, Варенуха и др.) и организации (служащие Зрелищной комиссии). Г. Лесскис и К. Атарова отмечают, что «сумасшествие... – одна из сквозных тем романа... Почти все персонажи романа в тот или иной момент чувствуют себя на грани безумия, или их принимают за сумасшедших» [Лесскис, Атарова, 2007, с. 386].

Гоголевские мотивы проявляются в тексте всего романа «Мастер и Маргарита» в виде отсылок к разным произведениям писателя: фольклорные элементы (хоровод русалок, полет на метле, крик петуха, спасающий от нечистой силы), мотив украденной головы, панорама залитого солнцем города, мотив сожжения романа. Влияние поэтики Гоголя на творчество М.А. Булгакова является бесспорным.

После смерти писателя его друг П.С. Попов свидетельствовал: «Жизнелюбивый и обуреваемый припадками глубокой меланхолии при мысли о предстоящей кончине, он, уже лишенный зрения, бесстрашно просил ему читать о последних жутких днях и часах Гоголя» [Булгаков, 1989, с. 544]. В мировой литературе, пожалуй, довольно редки примеры такого личностного поклонения (вплоть до уподобления в реальной жизни). Гоголевский код (совокупность условных символических комбинаций, каждому из которых присвоено определенное значе-

ние; система устойчивых признаков) становится не только художественной, но и жизненной доминантой М.А. Булгакова.

Библиографический список

1. Богданов К.А. Врачи, пациенты, читатели: Патографические тексты русской культуры XVII–XIX вв. М.: ОГИ, 2005. 504 с.
2. Булгаков М.А. Письма. Жизнеописание в документах / сост. и ком. В.И. Лосева, В.В. Петелина; вступ. ст. В.В. Петелина. М.: Современник, 1989. 575 с.
3. Булгаков М.А. Собрание сочинений: в 5 т. М.: Худож. лит., 1990. Т. 5: Мастер и Маргарита; Письма. 734 с.
4. Васильева М.Г. Гоголь в творческом сознании М.А. Булгакова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2005. 25 с.
5. Гаспаров Б.М. Из наблюдений над мотивной структурой романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Даугава. 1988. № 10, 11, 12; 1989. №1.
6. Гуковский Г.А. Реализм Гоголя. М.; Л.: Гос. изд-во художеств. лит. 1959. URL: http://feb-web.ru/feb/classics/critics/gukovsky_g/grg/grg-001.htm
7. Дашевская О.А. Мотив безумия в драматургии М. Булгакова и русская романтическая традиция // Проблемы метода и жанра. Томск, 1997. Вып. 19. С. 220–231.
8. Иоскевич О.А. На пути к «безумному» нарративу (безумие в русской прозе первой половины XIX в.): монография. Гродно: Гр.ГУ, 2009. 161 с. URL: <http://elib.grsu.by/katalog/139829-265939.pdf>
9. Кусаинова А.М. Глоссарий по дисциплине «История мировой литературы»: методические рекомендации для студентов. 2013. URL: <http://www.studfiles.ru/preview/2441465/>
10. Лотман Ю.М. Поэтика Гоголя. М., 1988.
11. Лескис Г., Атарова К. Путеводитель по роману Михаила Булгакова «Мастер и Маргарита». М.: Радуга, 2007. 520 с.
12. Малкова Т.Ю. Булгаков и Гоголь: демонические образы и мотивы в романе «Мастер и Маргарита» // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. № 2. С. 142–145.
13. Чеботарева В.А. О гоголевских традициях в прозе М. Булгакова // Русская литература. 1984. № 1. С. 167–179.
14. Чудакова М.О. Булгаков и Гоголь // Русская речь. 1979. № 2. С. 38–48; № 3. С. 55–59.
15. Шабалдина Е.В. Безумие как сквозной мотив в творчестве М.А. Булгакова (генезис, варианты реализации) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23).

СИНТЕЗ МЕДИАКРИТИКИ И МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ПУБЛИКАЦИЯХ С.Н. ПЕНЗИНА

THE SYNTHESIS OF MEDIA CRITICISM AND MEDIA EDUCATION IN THE PUBLISHED WORKS OF S.N. PENZIN

Д.О. Березуцкая

D.O. Berezutskaya

Медиаобразование, медиакритика, синтез, С.Н. Пензин, кинематограф, массовая медиакритика, статьи, аудитория, массмедиа, фильмы.

Статья посвящена изучению педагогического наследия выдающегося российского ученого С.Н. Пензина. В нашей стране широко известна его медиаобразовательная деятельность, в меньшей степени изучены его медиакритические статьи. Рассмотрев понятие «медиакритики» и ее виды и проанализировав медиакритические публикации С.Н. Пензина, автор приходит к выводу, что С.Н. Пензин был не только выдающимся медиапедагогом-новатором, но и медиакритиком. В работе он стремился к массовым формам медиаобразования, и публикация медиакритических статей была одной из эффективных форм массового медиаобразования.

Media education, media criticism, synthesis, S. N. Penzin, cinema, mass media criticism, published works, audience, mass media, films.

The paper studies the pedagogical heritage of an outstanding Russian scientist S. N. Penzin. In our country he is widely known for his media educational activities, but his media critical publications are studied to a lesser extent. Having considered the concept of media criticism and its types and having analyzed S.N. Penzin's media critical publications, the author comes to the conclusion that S.N. Penzin was not only a prominent innovator of media education, but a media critic as well. In his work he sought to mass forms of media education, and the publication of media critical articles was one of the most effective forms of mass media education.

Педагогическое наследие воронежского медиапедагога Сталя Никаноровича Пензина еще не до конца изучено и современными российскими учеными. Его профессиональная деятельность совмещала в себе медиаобразование и медиакритику, опираясь на кинематографическое искусство, справедливо считая его «важнейшей (и по объему и по значению) частью медиаобразования» [Баранов, Пензин, 2005]. С.Н. Пензин считал, что кинообразование способно стать посредником между кинематографом и педагогией. Своей деятельностью медиапедагог хотел «вернуть» зрителя интровертивному кино, что способствовало бы развитию эстетического вкуса у аудитории, формированию нравственных принципов, пробуждению духовности.

С.Н. Пензина называли одним из основоположников медиаобразования в нашей стране. При этом под медиаобразованием, согласно

определению А.В. Федорова, понимается «процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники, обретения медиаграмотности» [Федоров, 2012, с. 480]. В нашей стране медиаобразование получило развитие с 1920-х годов XX века [Горбаткова, 2013], поскольку советская власть понимала высокий потенциал медиа в воспитании людей и активно использовала его в образовательных и досуговых учреждениях. Медиапедагоги разрабатывали методики работы с кинематографическими, печатными, радиальными текстами, опираясь на творческий подход, игровые технологии, адаптировали западный опыт [Горбаткова, 2012].

Г.А. Поличко относил работу С.Н. Пензина к новаторской: «Русская кинопедагогика всегда была авторской по определению. Программы, педагогические технологии, частные методики разрабатывались каждым энтузиастом самостоятельно, исходя из собственных устремлений и местных возможностей.

Именно поэтому в ряду широко известных педагогов-новаторов Ш. Амонашвили, В. Ильина, В. Сухомлинского, В. Шаталова и других вполне законно должны стоять имена О. Баранова, И. Вайсфельда, Е. Горбулиной, Н. Горницкой, И. Левшиной, О. Нечай, С. Пензина, Ю. Рабиновича, Ю. Усова. Оазисами кинопедагогической мысли были Армавир, Воронеж, Киев, Курган, Минск, Москва, Петербург, Сумы, Таганрог, Тверь, Новосибирск и многие другие большие и малые города. Каждый из названных мною “отцов-основателей” по-своему включал киноискусство в педагогику... В Воронеже, где много лет работает другой энтузиаст кинообразования С.Н. Пензин, был организован студенческий кино клуб, действовавший на принципах серьезной киношколы» [Поличко, 2006, с. 7].

Авторы книги «Ученые Воронежского университета: Сталь Никанорович Пензин» подчеркивают, что в его педагогической деятельности особое внимание уделялось теме воспитания киноискусством, что нашло отражение в таких трудах, как «Кино как средство воспитания» [Пензин, 1973], «Кино – воспитатель молодежи» [Пензин, 1975], «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» [Пензин, 1987]. «С.Н. Пензин – организатор кино клубов в Воронежском государственном университете и Воронежском государственном педагогическом университете, руководил Воронежским кино клубом “Друзья десятой музы” и продолжает дело, которому посвятил свою жизнь, в кино видео центре им. В.М. Шукшина» [Пензин, 2002, с. 3].

Изучение педагогических трудов С.Н. Пензина, публикаций о нем доказывает, что его медиаобразовательная деятельность в большей степени изучена российскими исследователями. В меньшей степени проанализированы его медиакритические статьи. В своей статье мы хотим до-

казать, что С.Н. Пензин был не только выдающимся медиапедагогом, но и медиакритиком. Мы опираемся на определение А.П. Короченского, который под медиакритикой понимает «область современной журналистики, осуществляющей критическое познание и оценку социально значимых, актуальных аспектов информационного производства в средствах массовой информации. Познавая и оценивая медиатексты, журналистская критика средств массовой информации оказывает влияние на восприятие медийного содержания его потребителями. Медиакритика изучает и оценивает подвижный комплекс многообразных взаимоотношений печатной и электронной прессы с аудиторией СМИ и обществом в целом, способствует внесению социально необходимых коррективов в деятельность печатной и электронной прессы» [Короченский, 2003, с. 8].

В исследованиях он условно выделяет несколько видов медиакритики – академический, корпоративный (профессиональный) и массовый. При этом автором особо подчеркивается степень условности, поскольку они «имеют тесные и устойчивые связи между собой и составляют одно из базовых свойств феномена медиакритики» [Короченский, 2002, с. 39]. Академическая медиакритика, согласно мнению А.П. Короченского, представлена медиакритическими текстами, направленными на представителей как научных кругов, так профессионалов медиасферы. Ее исследования стремятся к познанию и оценке наиболее сложных и масштабных проблем и процессов функционирования массмедиа. Целевой аудиторией корпоративной медиакритики можно назвать профессионалов в области медиа с целью соответствия объективным социальным интересам и потребностям потребителей информации.

Массовая медиакритика направлена не только на представителей медийной сферы, но и на широкие слои аудитории. Она ориентирована на стимулирование общественного интереса к существующим проблемам социального функционирования массмедиа, выступает как средство обратной связи между потребителями информации и непосредственно медийны-

ми агентствами. А.П. Короченский отмечает, что массовая медиакритика «просвещает потребителей медийной информации в вопросах деятельности печатной и электронной прессы, формирует у них определенную культуру освоения медийного содержания и оценивания не просто отдельных текстов, сиюминутной продукции, но именно деятельности массмедиа, обеспечивает возможность публичного диалога между аудиторией и средствами массовой информации, способствует достижению общественного консенсуса в отношении спорных вопросов функционирования СМИ» [Короченский, 2003, с. 12].

В профессиональной работе С.Н. Пензин не только вел занятия киноклуба, читал лекции по истории и теории кинематографа студентам, но и активно писал научно-публицистические статьи в различные журналы и газеты (как местные – Воронежские, так и центральные). Их изучение и анализ позволяет нам с достаточной долей условности классифицировать их, заложив в основание содержательный компонент:

1) публицистические статьи С.Н. Пензина, связанные с его профессиональной деятельностью. Он был корреспондентом газеты «Речник Севера» (Архангельск), «Утро» (Воронеж) и др.;

2) киноведческие и медиакритические статьи, которые мы отнесли к профессиональной медиакритике;

3) научно-популярные публикации о киноискусстве, которые отнесены нами к массовой медиакритике.

Безусловно, в рамках наших научных интересов нам наиболее интересны вторая и третья группы статей С.Н. Пензина, выделенные нами. Продолжая анализировать медиакритические публикации, мы можем констатировать, что в них особое внимание ученого уделялось следующим темам.

1. Рассказам о выдающихся в данной области людях: а) отечественным кинокритикам; б) как советским / российским, так и выдающимся западным кинематографистам (В.М. Шукшину, Г.М. Евтушенко, Г.Н. Троепольскому и др.).

2. Событиям, связанным с кинематографом в Воронеже: а) памятники, установка мемори-

альных досок; б) премьерные показы кинопроизведений воронежским зрителям; в) рассказ о прошедших кинофестивалях.

В своей статье мы хотели бы привести пример медиакритической статьи С.Н. Пензина, посвященной тридцатилетию фильма «Белый Бим Черное ухо» Г.Н. Троепольского. Интересна задача автором материала читателям, где история фильма представлена в контексте кинематографической истории г. Воронежа. Вообще, С.Н. Пензин в своих статьях традиционно рассказывал о кинематографических событиях в родном городе не только в настоящем времени, он затрагивал исторические аспекты. Так, в статье «Бим живет на экране» [Пензин, 2007] отмечал, что «на его премьеру, которая состоялась в кинотеатре “Пролетарий” 22 сентября 1977 года, в Воронеж приезжали режиссер Станислав Ростоцкий, актеры Вячеслав Тихонов, Раиса Рязанова, Валентина Владимировна, Алексей Чернов» [Пензин, 2007].

Лейтмотивом фильма стал урок верности, который преподали главные герои своим зрителям. Указывая на актуальность выбранной режиссером темы, С.Н. Пензин пишет, что отношение к нашим «братьям меньшим» становится индикатором человеческих душ, высвечивая в одних подлость, а в других – благородство и страдание. Написанная спустя 30 лет после выхода на экраны фильма «Белый Бим Черное ухо» статья доказывает существование обозначенной проблемы, выявляет «очерствение» душ. «Сегодня уроки киноповести особенно актуальны, ибо слово “нельзя” постепенно исчезает из лексикона многих и многих. Берется на вооружение новый свод правил, противоположных традиционной морали, которая диктовала не делать другому такого, чего ты не хочешь, чтобы сделали тебе. Теперь рассуждают наоборот: все, что полезно мне, что приумножает мою собственность, – то можно» [Пензин, 2007].

Помогая зрителю «считать все знаки и символы», посланные режиссером своим зрителям, С.Н. Пензин писал: «...уроки, которые Иван Иванович дает Биму, как это ни парадоксально, полезны не только щенку, но и всем нам. Человек и собака абсолютно преданы друг другу, они и

помыслить не могут об измене... В “Биме” Ростовский вслед за бескомпромиссным Троепольским дает понять, что средняя школа остается одной из наших “болевых точек”.

В год выхода фильма критика, приняв его в целом, обвиняла в излишестве натурализма и жестокости, истязающих нервы зрителя. Имели в виду сцены в собачьем преемнике и на железной дороге, когда Бим попадает лапой в стрелку. Действительно, в повести эпизоды читаются без особого содрогания, на экране боли больше. Режиссер полагал, что лишь такого рода шок способен пробить равнодушие обывателя. Ну а сегодня, когда на экране откровенная эскалация насилия, эти эпизоды не режут глаз» [Пензин, 2007].

Мы считаем, что такая статья является наглядным примером медиакритической публикации выдающегося российского медиапедагога С.Н. Пензина. Она направлена на формирование у читателей культуры освоения кинематографического содержания, оценки и анализа не столько отдельных эпизодов, сколько целостного смыслового единства фильма, предполагает диалог авторов кинофильма с целевой аудиторией. Мы считаем, что, опираясь на статью С.Н. Пензина «Бим живет на экране» [Пензин, 2007], можно разработать и провести медиаобразовательное занятие с просмотром и обсуждением фильма «Белый Бим Черное ухо».

Таким образом, в статье мы рассмотрели деятельность С.Н. Пензина не только как медиапедагога, но и медиакритика. Его медиакритические материалы можно отнести и к профессиональной, и к массовой медиакритике. В работе он стремился к массовым формам медиаобразования, и публикация медиакритических статей была одной из эффективных форм массового медиаобразования.

Библиографический список

1. Баранов О.А., Пензин С.Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. 189 с.
2. Горбаткова О.И. Влияние педагогических воззрений С. Френе на развитие отечественного медиаобразования на материале прессы в 20-е годы XX века // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. (22). С. 176–182.
3. Горбаткова О.И. Особенности развития отечественного медиаобразования на материале радио в 20-е годы прошлого столетия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 267–272.
4. Короченский А.П. Медиакритика в теории и практике журналистики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003. 41 с.
5. Короченский А.П. «Пятая власть»? Феномен медиакритики в контексте информационного рынка / Междунар. ин-т журналистики и филологии. Ростов-на-Дону, 2002. 272 с.
6. Пензин С.Н. Библиография / сост. В.М. Невежина; ред. В.С. Листенгартен, С.В. Янц. Воронеж, 2002. 87 с.
7. Пензин С.Н. Бим живет на экране // Kommuna. 2007-09-27. КММ-№. 146. URL: <http://ebiblioteka.ru/browse/doc/12668772>
8. Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи: беседы о киноискусстве. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1975. 126 с.
9. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: Методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 173 с.
10. Поличко Г.А. Киноязык, объясненный студенту. М.; Рязань: Русское слово, 2006. 201 с.
11. Федоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. Т. 17.

ИГРА БОЛ-РЕСТЛИНГ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА ПО СПОРТИВНЫМ ЕДИНОБОРСТВАМ

BALL-WRESTLING AS A WAY TO ENHANCE THE QUALITY OF THE TRAINING PROCESS IN COMBAT SPORTS

М.Ю. Биксултанов

M.Yu. Biksultanov

Бол-рестлинг, спортивная тренировка, спортивные игры, спортивные единоборства.

В статье игровой метод тренировки представлен как один из самых приоритетных, используемых в учебно-тренировочном процессе спортивных единоборств. В представленной работе автор описывает основные характеристики игры с элементами единоборств под названием бол-рестлинг. Игра направлена на повышение качества содержания тренировочного процесса в спортивных единоборствах путем косвенного (игровой метод) и прямого (элементы единоборств) воздействия на профессиональный рост представителей спортивной борьбы.

Ball-wrestling, sports training, sport games, combat sports.

The article presents a game like training method as one of the priorities used in the training process of combat sports. In this work, the author describes the main features of a game with elements of martial arts called ball-wrestling. This game is aimed at improving the quality of the training process's content in combat sports by an indirect (a game like method), and a direct impact (elements of martial arts) on the professional growth of wrestling athletes.

В наши дни проблема реализации собственного потенциала в спортивных единоборствах становится все более актуальной. По мнению автора, это во многом связано с недостаточным вниманием по отношению к инновационным подходам, учитывающим особенности определенных видов спорта [Сушко, 2013].

Так, например, в тренировочном процессе представителей спортивных единоборств необходимо использовать те средства, которые помогают спортсменам осуществлять двигательную деятельность, необходимую борцу. Единоборцы должны сами трансформировать одни действия в другие, находить новые пути их выполнения, творчески подходить к двигательным действиям в постоянно меняющихся условиях тренировочной и соревновательной деятельности [Родионов, 2001]; кроме того, обращаясь к работе Б.Б. Гомбоева, Н.В. Полевой, Д.А. Завьялова, можно утверждать, что выполнение успешных двигательных действий (приемов) в течение всего поединка выступает в роли одного из са-

мых необходимых факторов результативной соревновательной деятельности борцов [Гомбоев, Полева, Завьялов, 2014]. Отсюда следует вывод, что сохранение стабильного результата является для спортсменов-единоборцев одной из приоритетных задач при наличии большого разнообразия условий, возникающих ситуаций [Родионов, 2001].

Двигательные качества, проявляемые в спортивных единоборствах, настолько многообразны, что они не ограничиваются только основными двигательными качествами. Они дополняются рядом дополнительных координационных качеств – ловкостью, маневренностью, равновесием и др. [Назаренко, 2000]. Развитие и совершенствование вышеперечисленных качеств борцов достигается путем использования игрового метода как приоритетного направления развития двигательной координации [Староста, 1998].

В большинстве своем игры наполнены большим количеством микроединоборств, во время которых спортсменам необходимо бы-

стро принимать решение, мыслить тактически [Сарсания, Селуянов, 1991].

Обобщив вышесказанное, считаем целесообразным выполнение определенных действий, а именно:

– показать роль регбола в тренировочном процессе по спортивным единоборствам;

– дать представление о новой спортивной игре с элементами единоборств, именуемой бол-рестлинг;

– обозначить место вышеназванной игры в тренировочном процессе по спортивным единоборствам.

Так как игровой метод нашел широкое распространение в структуре тренировки спортивных единоборств, количество используемых игр достаточно велико. Одной из самых популярных игр среди борцов является регбол.

Регбол был создан в конце 1990-х гг., а в 1999 г. была основана Федерация регбола России, после чего регбол начал стремительно развиваться как у нас в стране, так и во многих других странах мира (Чехия, Франция, Украина, Голландия, Казахстан и др.). Регбол является симбиозом таких видов спорта, как регби, баскетбол и спортивная борьба, чем и обусловлена его скоростно-силовая направленность. Игроки в регболе пытаются забросить баскетбольный мяч в баскетбольное кольцо. Игроки команды соперника могут быть атакованы с использованием технических действий спортивных единоборств. Помимо этого, игрокам разрешается силовое блокирование соперника, так как это разрешается в регби. Синтез из трех видов спорта говорит о том, что спортивная деятельность в регболе достаточно неспецифична. Как отмечает Ю.Ю. Жуков, в научной литературе регбол практически не освещается [Жуков, 2006].

Изучив специфику регбола, автор считает, что с целью повышения качества содержания игровых тренировок в спортивных единоборствах актуальным представляется использование спортивной игры с элементами единоборств под названием бол-рестлинг.

Бол-рестлинг был создан в 2008 г. М.Ю. Биксултановым и А.А. Завьяловым и начал разви-

ваться в стенах института спортивных единоборств им. И.С. Ярыгина Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (ныне Институт физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина).

Правила по бол-рестлингу были сформулированы и впервые опубликованы 1 февраля 2010 г. [Бол-рестлинг: основные принципы игры]. Разработка правил по бол-рестлингу была основана на детальном изучении правил различных видов единоборств и игровых видов спорта, а также анализе нескольких десятков тестовых схваток, которые были организованы в течение 2009–2010 гг. Проведение тестовых схваток по бол-рестлингу позволило сформулировать оптимальные правила соревнований и весовые категории. Следует отметить, что в процессе тестовых схваток несколько раз были пересмотрены оценочные характеристики спортивных действий, выработаны судейские знаки, разработана компьютерная программа для судейства.

Бол-рестлинг («борьба за мяч», англ. «ball» – мяч и «wrestling» – борьба) представляет собой игру с элементами единоборства, в которой два соперника стремятся доминировать на игровой площадке, удерживая мяч в собственных руках в течение максимального количества времени, и пресекать попытки соперника вывести себя из равновесия.

Схватка проводится в 2 периода по 60 секунд с 30-секундным перерывом между ними. Победитель определяется в каждом периоде по баллам, присуждение которых осуществляется на основании оценок за удержание мяча либо технические действия. В случае если по результатам двух периодов счет составляет 1:1, назначается дополнительный период, в котором борьба ведется в формате Golden Score, т.е. до первого «победного» балла. Выбор длительности периода установлен экспериментально в процессе проведения тестовых схваток. Динамика схваток настолько высока, что увеличение времени одного периода до двух минут приводит к переутомлению спортсменов и к обоюдному снижению их активности во втором периоде.

В качестве соревновательной площадки выступает специальный ковер размером 12x12 м. Ковер представляет собой напольное покрытие модульного типа «Будо-мат» высотой 4 см. Ковер разбит на игровые зоны, имеющие разное цветовое оформление в следующей конфигурации (рис. 1).

1. Зона безопасности – зона шириной 1 м, выход спортсменов на которую вызывает остановку схватки. Зона имеет синий цвет и предназначена для того, чтобы спортсмены в процессе схватки не травмировались в случае падения у края ковра.

2. Зона пассивности – зона шириной 1 м с выступами на углах, выход на которую вызывает устное указание арбитра на то, что спортсмены находятся на краю ковра. Зона имеет красный цвет и предназначена для предупреждения спортсменов о близости зоны безопасности. Выступы на углах предназначены для избегания ситуации, при которой один из соперников оказывается «загнанным» в угол.

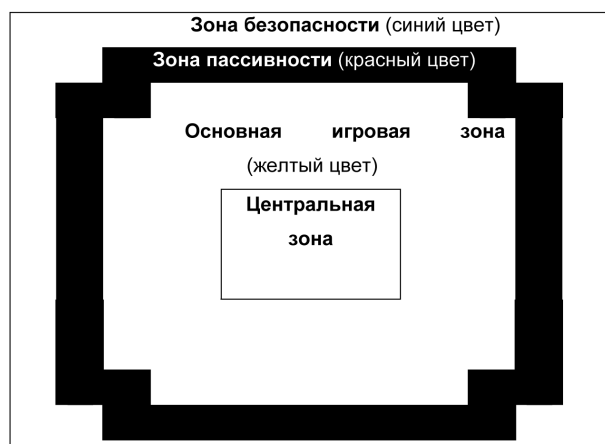


Рис. 1. Ковер для проведения схваток по бол-рестлингу

3. Основная игровая зона – зона длиной и шириной по 8 м (по углам с учетом выступов зоны пассивности имеет размер по 6 м), на которой ведутся основные игровые действия. Зона имеет желтый цвет.

4. Центральная зона – зона длиной и шириной по 2 м в центре основной игровой зоны, которая предназначена для начала игровых действий в начале схватки или после его остановок. Зона имеет зеленый цвет.

В качестве мяча для бол-рестлинга рекомендуется использовать специальный мяч со смещенным центром тяжести. Для соревновательных схваток можно использовать модернизированный баскетбольный мяч с введенной внутрь жидкостью. Мяч со смещенным центром тяжести менее динамичен на ковре в случае выпадения его из рук спортсменов. Для тренировочных занятий можно использовать медицинбол или весовой мяч наиболее подходящий размером и весом для конкретной весовой категории.

В качестве спортивной одежды рекомендуется использовать спортивное трико красного и синего цвета. Для мужчин также может быть уместен оголенный торс, для женщин – плотно облегающая футболка в сочетании с шортами красного и синего цвета. Крайне не рекомендуется использование распахивающихся курток или широких футболок. Во избежание запутывания мяча верхняя часть одежды должна быть заправлена в шорты. Для проведения схваток рекомендуется использовать специализированное табло, на котором отображаются все необходимые для ориентирования по схватке элементы. В бол-рестлинге спортсмены соревнуются в 6 весовых категориях (табл.).

Весовые категории в бол-рестлинге

	Юноши / девушки	Женщины	Мужчины
Наилегчайший	-30	-45	-55
Легкий	-35	-53	-65
Средний	-41	-62	-76
Полутяжелый	-47	-72	-89
Тяжелый	-55	-85	-105
Супертяжелый	55+	85+	105+

Схватка начинается из исходного положения – обоюдного захвата мяча вытянутыми вперед руками в центральной зоне (рис. 2). Приоритет захвата определяется подброшенной вверх фишкой. Спортсмен, чей цвет отобразила фишка, берет захват первым. Разрешается брать мяч любым способом при условии, что разноименные руки не соединены. Во втором периоде право приоритетного захвата переходит к сопернику.

В процессе игры спортсмены набирают баллы за игровые действия. Система оценивания состоит из следующих позиций.

1. Факт отбора мяча у соперника, в т.ч. из исходного положения, оценивается в 1 балл, за каждые 3 секунды доминирования (удержание мяча в собственных руках) спортсмену присваивается 1 балл.

2. Выполнение успешных технических атак – перевод соперника в партер (касание ковра любой точкой тела, кроме ступней) оценивается в 1 балл, бросок с амплитудой (перевод в партер с отрывом от ковра) и перевод соперника в опасное положение (кратковременное касание лопатками ковра) оценивается в 2 балла, туше – абсолютная победа в периоде присваивается в случае удержания соперника на лопатках в течение 3 секунд.



Рис. 2. Эмблема бол-рестлинга – обоюдный захват мяча спортсменами

В центре внимания бол-рестлинга – борьба за мяч, поэтому принято, что успешные технические атаки оцениваются только при условии, что мяч находится в игре, в случае если потеря мяча (то есть касание мяча ковра) зафиксирована до начала технической атаки, баллы за техническое действие не присваиваются.

В бол-рестлинге запрещены следующие действия: удары по сопернику или мячу, захват соперника ниже кистевого сустава, использование болевых или удушающих приемов, умышленное выталкивание соперника в зону безопасности.

Любые другие технические действия, направленные на дезориентацию соперника с целью последующего отбора мяча либо потери мяча соперником, а также с целью набора баллов или обеспечения абсолютной победы в периоде, составляют основные игровые действия спортсменов.

В процессе судейства возникает множество неоднозначных на первый взгляд положений. Судье без опыта судейства схваток по бол-рестлингу сложно ориентироваться в динамике оценочных положений, в связи с этим нами разработаны рекомендации относительно нюансов судейства.

Условия игры приближены к единоборству, поскольку спортсмены выходят на ковер один на один и ведут борьбу за мяч, применяя приемы борьбы для решения различных тактических задач. Учитывая вышесказанное, можно заключить, что бол-рестлинг может использоваться в качестве эффективного игрового средства в тренировочном процессе спортивных единоборств. При этом, что немаловажно, у спортсменов не будет проявляться так называемый «отрицательный перенос», так как специфика спортивной составляющей бол-рестлинга тесно связана со спортивными единоборствами. Однако не стоит забывать, что бол-рестлинг также может применяться в тренировочном процессе игровых видов спорта (волейбол, баскетбол, гандбол и др.). Но здесь требуется одно уточнение: при использовании бол-рестлинга на тренировках спортсменов-игровиков необходимо опираться на техническую базу данной спортивной игры во избежание проявления «отрицательного переноса» навыка (ведение мяча в баскетболе, прием и передача мяча в волейболе и др.).

В заключение отметим, что, несмотря на важность игрового метода в тренировочном процессе спортивных единоборств, в настоящее время игры, приближенные к специфике опре-

деленного вида единоборств, используются редко или не используются вовсе; наличие тесной связи бол-рестлинга со спортивными единоборствами, благодаря техническим действиям и условиям спортивной деятельности в данной игре, говорит о возможном использовании бол-рестлинга в тренировочном процессе спортивных единоборств в качестве игрового средства.

Библиографический список

1. Бол-рестлинг: основные принципы игры [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iasc.kspu.ru/web/ball-wrestling.html>
2. Гомбоев Б.Б., Полева Н.В., Завьялов Д.А. Педагогический контроль тактико-технической подготовленности борца на соревновательном этапе // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 4.
3. Жуков Ю.Ю. Анализ соревновательной деятельности в регболе // Вестник спортивной науки. 2006. № 2. С. 44.
4. Назаренко Л.Д. Содержание и структура равновесия как двигательного-координационного качества // Теория и практика физической культуры и спорта. 2000. № 1. С. 54.
5. Родионов А.В. Принцип психофизического сопряжения в подготовке спортсменов-единоборцев высокой квалификации // Теория и практика физической культуры и спорта. 2001. № 11. С. 34.
6. Сарсания С.К., Селуянов В.Н. Физическая подготовка в спортивных играх. М.: ГЦОЛИФК, 1991. 84 с.
7. Староста В. Новый способ измерения и оценки двигательной координации // Теория и практика физической культуры и спорта. 1998. № 6. С. 8.
8. Сушко Р.А. Совершенствование соревновательного процесса в спортивных играх на основе моделирования технико-тактических действий (на примере баскетбола) // Наука в олимпийском спорте. 2013. № 4. С. 14.

НОМИНАТИВНЫЕ НЕУДАЧИ В ИМЯНАРЕЧЕНИИ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОПРОСА РОССИЙСКИХ И АМЕРИКАНСКИХ РЕСПОНДЕНТОВ)¹

NOMINATIVE FAILURES IN NAMING (BASED ON THE SURVEY OF RUSSIAN AND AMERICAN RESPONDENTS)

Т.А. Бойкова

T.A. Boikova

Рефлексия, личное имя, антропоним, авторский рефлексив, адресатный рефлексив, номинативная неудача, языковые факторы, психологические факторы, прагматические факторы, лингвокультурологические факторы.

Рассматриваются авторские и адресатные рефлексивы с целью выявления несовпадений в восприятии личных имен родителями и их детьми. Подобные несовпадения квалифицируются как номинативные неудачи. Несовпадения в восприятии личных имен авторами и адресатами метаязыковых высказываний могут быть вызваны языковыми, психологическими, прагматическими и лингвокультурологическими факторами. Сделан вывод о ярко выраженной национально-культурной специфике номинативных неудач.

Reflection, personal name, anthroponym, author's reflexive, reciprocal reflexive, nominative failure, linguistic factors, psychological factors, pragmatic factors, linguoculturological factors.

The article considers author's and reciprocal reflexives in order to identify mismatches in the perception of personal names by parents and their children. Such mismatches are classified as nominative failures. Mismatches in perceptions of personal names by authors and recipients of metalinguistic statements can be caused by linguistic, psychological, pragmatic and linguoculturological factors. The article concludes that nominative failures have a distinct cultural identity.

Антропонимы относятся к языковым единицам, которые эмоционально переживаются носителями языка. Это отражается в языковой рефлексии дающих имена и носителей имени. Феномен языковой рефлексии наиболее полно исследован И.Т. Вепревой. Автор понимает под языковой рефлексией «особый речемыслительный механизм, вербальной формой которого является рефлексив» [Вепрева, 2005, с. 10]. Рефлексив, в свою очередь, понимается автором как «метаязыковой комментарий по поводу употребления актуальной лексической единицы» [Там же, с. 76].

И.В. Крюкова рассматривает языковую рефлексив применительно к именам собственным. Автор разделяет рефлексивы по субъекту речи на авторские и адресатные, при этом подчерки-

вая, что «задача авторских рефлексивов – эксплицировать процесс изобретения имени, дать ответ на вопрос, почему было дано именно это имя», а анализ адресатных рефлексивов «может демонстрировать совпадение / несовпадение номинативных интенций автора и адресата» [Крюкова, 2012, с. 9].

Сопоставления авторских и адресатных рефлексивов позволяет выявить несовпадения в восприятии имен родителями и их детьми, то есть авторами и адресатами метаязыковых высказываний по поводу личных имен. Подобные несовпадения можно квалифицировать как номинативные неудачи имядателей, которые мы рассматриваем как разновидность коммуникативной неудачи. Данный подход основан на доказанном в ономастике положении о том, что

¹ Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ, проект № 15-34-01008.

присвоение имени или названия – это коммуникативный акт, который контролируется и оценивается как конкретным адресатом названия или носителем имени, так и обществом в целом [Голомидова, 1998].

Под коммуникативной неудачей, вслед за Б.Ю. Городецким, И.М. Кобозевой и И.Г. Сабуровой, мы понимаем полное или частичное непонимание высказывания партнером по коммуникации, т.е. неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения говорящего [Городецкий, Кобозева, Сабурова, 1985]. Е.А. Шпомер обращает внимание на гетерогенные средства выражения коммуникативных неудач, которые представлены вербальным и невербальным способами. «Если они дополняют друг друга, то коммуникативная неудача может даже перерасти в коммуникативный провал» [Шпомер, 2013, с. 182]. Е.А. Земская и О.П. Ермакова к коммуникативным неудачам относят также «возникающий в процессе общения не предусмотренный говорящим нежелательный эмоциональный эффект: обида, раздражение, изумление» [Ермакова, Земская, 1993, с. 35]. Так, по мнению авторов, выражается взаимное непонимание речевых партнеров, сопровождаемое эмоциональными переживаниями. Такое непонимание при номинативной неудаче отсрочено во времени и зачастую связано с разным эмоциональным восприятием одного и того же имени или названия, что препятствует выполнению именем собственным коммуникативно значимых функций – идентифицирующей, фатической, рекламной, мемориальной и др. (в зависимости от разряда онима).

При исследовании номинативных неудач, возникающих при изобретении и восприятии собственных имен, целесообразно обратиться к опросу информантов и экспериментальной методике. Такой подход дает возможность выявления и классификации причин коммуникативных неудач. Например, Е.А. Трифонова выявила следующие причины номинативных неудач в эргонимии (названиях деловых объектов) в ходе проведения интервьюирования и ассоциативного эксперимента: «языковые факторы (полисемия, омонимия, стилистическая неоднородность языковых

единиц); психологические факторы (специфика характера, возраста, социального статуса, образования, профессиональной принадлежности адресата, его эмоционального опыта); прагматические факторы (престижность названия, эффект «предела насыщения»); лингвокультурологические факторы (восприятие прецедентных имен и ситуаций)» [Трифонова, 2006, с. 13].

Цель данной статьи – с опорой на представленные выше научные подходы выявить номинативные неудачи, возникающие при несовпадении номинативных интенций российских и американских имядателей и носителей имени. С этой целью сопоставлялись авторские и адресатные рефлексивы. В 2015 году мы провели опрос 125 российских и 118 американских респондентов, который выявлял причины их неудовлетворенности собственными именами, 70 % опрошенных – от 18 до 50 лет, 30 % – от 50 до 67 лет (далее цифра в скобках означает возраст респондентов). Опрос американских респондентов производился через Интернет в форме беседы и рассылки анкет на международном ресурсе Facebook, а также с помощью программы для создания интернет-опросов и составления анкет: surveymonkey.com.

Цель опроса заключалась в выявлении национально-культурной специфики номинативных неудач в русской и американской лингвокультурах. Результаты опроса носителей имени сравнивались с полученными нами ранее результатами опроса родителей (см: [Бойкова, 2014]), что показало достаточно частотное несовпадение интенций имядателей и носителей имени, сопровождаемое эмоциональной реакцией последних.

Проведенный опрос позволил выявить причины номинативных неудач, которые можно условно разделить на языковые, лингвокультурные, прагматические и психологические.

По результатам опроса языковые факторы оказали основное влияние на восприятие российскими респондентами собственных имен. 40 % опрошенных указывали причины, связанные с фонетическими и словообразовательными особенностями их имен. Из них 17 % отметили неблагозвучие и трудность произнесения име-

ни. При этом достаточно частотен глагол «ненавидеть» и междометия, выражающие негативные эмоции: «*Анна (25). Я свое имя ненавижу. Аня. Особенно буква Н раздражает, гундосное имя. И как Анна звучит мне тоже не нравится*»; «*Юлия (30). Ненавижу, когда меня зовут Юлька. Моя мать только так меня называла, зная, что мне это не нравится, да еще и щипяще, тягуче, либо окриком, брррр. Всех знакомых сразу прошу меня так никогда не называть*».

Другая языковая причина номинативных неудач – деривационные варианты имени. 13 % респондентов не нравится уменьшительно-ласкательные формы их имен и образованные на их основе семейные прозвища: «*Матвей (29). В детстве свое имя не любил, особенно изобретенную мамой краткую форму Масик (брррр)*».

Ассоциативная связь с другими именами или словами естественного языка является проблемой в коммуникации для 10 % участников опроса. Особенно это относится к именам, имеющим вариативные формы, одна из которых не является общепринятой (Матвей – Матфей, Степан – Стефан и др.). Когда окружающие искажают подобные имена, возникают коммуникативные барьеры: «*Стефан (19). Меня просто бесит мое имя – Стефан! Надо же было дать такое имя! И теперь я страдаю из-за этого имени, так как многие преподаватели в Академии неправильно произносят мое имя*». Полное или частичное совпадение имени с нарицательным существительным тоже может вызывать негативную реакцию: «*София (18). В детстве мне ужасно не нравилось мое имя. Даже не представляете, насколько бесил стандартный вопрос при знакомстве: – Тебя как зовут? Соня? Что, спишь много?*». Проанализировав ответы родителей, понимаем, что они не задумывались о подобных последствиях. Главными мотивами выбора в данном случае были благозвучие и словообразовательные возможности имени: «*Имя такое красивое и ласковое! Дома называем ее и Соня, Сонька, Сонечка, Сотюня!*».

Лингвокультурные факторы стали причиной коммуникативных неудач для 25 % участников опроса. Из них у 15 % респондентов возника-

ют негативные коннотации, связанные с этимологией имени. Иногда они весьма неожиданны: «*Марина (34). Не нравится мое имя. Что-то такое мерзкое, мокрое и холодное, живущее во тьме морских глубин... Жуть...*». У 10 % возникли неблагоприятные ассоциации с реальными или вымышленными персонажами: «*Екатерина (48). В детстве имя не нравилось, потому что казалось оно каким-то деревенским. На ум приходили образы типа Катерины Матвевны среди березок из фильма “Белое солнце пустыни”, либо Катюши из песни, стоящей на берегу... не любила*».

Анализ результатов опроса показал, что прагматические факторы тоже могут сделать имя неудачным. В целом, 20 % участников опроса называли их в своих ответах. Из них 10 % – это носители редких и необычных имен. Участники опроса отмечали, что чувствуют себя неловко из-за того, что их имена выделяются среди других: «*Василиса (37). «Уникальность» имени (Василиса), которое дали мне родители, просто бесила. Всех друзей я просила называть меня Алисой и даже незнакомым прежде людям представлялась под этим «псевдонимом». Однажды когда заявила родителям о том, что собираюсь изменить имя официально, нарвалась на большой скандал*». 7 % – носители чрезмерно распространенных имен, которые тоже создают им проблемы в общении: «*Екатерина (30). Признаться, мое имя мне не нравится. В школе в моем классе Катя было 3 штуки, теперь и в универе не меньше*». Однако родители не задумывались о частотности имени Екатерина. Их привлекало благозвучие имени и его сочетаемость с отчеством: «*Мы называли дочь Екатериной, потому что ее отца зовут Тимофей. Подбирали русское имя, чтобы оно сочеталось и красиво звучало – Екатерина Тимофеевна!*». При этом 3 % респондентов посчитали свои имена слишком простыми, немодными. Тут сыграл свою роль фактор, связанный с престижностью имени, который тоже может вызывать неудачи в коммуникации: «*Екатерина (27). Самое банальное имя, которое, как мне кажется, можно было при-*

думать... Люблю когда меня называют как-нибудь по-иностранному: Кейт, Катрина».

Психологические факторы, связанные с личными именами, являются причиной проблем в коммуникации для 15 % российских респондентов. Например, некоторые отметили неявно выраженную гендерную принадлежность имени: «Евгения (38). Родители ждали мальчика, а появилась я, вот и унисекс имя! Всю жизнь мучаюсь из-за этого! Как только не называют: то Женька, то Женек! Некоторые даже Геней или Еней!».

Однако номинативные неудачи, связанные с отношением к личным именам, – это явление проходящее, в большей степени характеризующее респондентов до 30 лет. По нашим данным, у 7 % респондентов с возрастом поменялось отношение к собственному имени в положительную сторону: «Варвара (34). Раньше не любила свое имя. Особенно в детстве: страшно завидовала всем Машам, Катям и Ирам».

Результаты опроса американских респондентов показали некоторое расхождение во мнениях с российскими респондентами. Для американских участников опроса главные причины номинативных неудач – прагматические: престижность имени, его чрезмерная редкость или распространенность (35 % респондентов).

Американские обладатели частотных имен (15 %) отмечали, что этот факт мешает им в повседневном общении: «Jessika (27). I don't like my name Jessika because it is too common, in fact it rated number 1 girl name for the 1980's hence why it is so common». Проанализировав комментарии родителей по поводу данных имен, мы видим, что они не задумались о частотности имени: «I decided to let my husband name her. Leading up to our daughter's delivery he decided on Amber. Once I arrived I looked at him and asked "Ok what is her name?" He yelled "Jessika" "Great!" I replied. He then tried to back out of naming our daughter Jessika but I refused to let him change it».

Вместе с тем слишком редкое имя тоже является препятствием в коммуникации (10 %): «Ashlynn (20). I don't like my name Ashlynn, because it's not a common name». Комментарии родителей по поводу данного имени показывают, что

родители больше заботились об оригинальности имени: «We couldn't decide if we wanted to name her Ashley or Caitlyn... So we combined them. Now, many Americans with this name spell it Ashlyn, but when we named our daughter, the name wasn't in the baby book yet. So we spelled it Ashlynn because the name Lynn has two variations. So we thought that would be the logical spelling». В дальнейшем подобные имена могут вызывать проблемы в коммуникации, поскольку их часто пишут или произносят неправильно.

Некоторые американские участники опроса (10 %) считают свои имена скучными и непрестижными: «1. John (24). I don't like my name, John, because it is very ordinary (John is a very common first name). 2. «Emily (38). So many people have the name Emily that it doesn't always feel unique to me anymore. Just sounds like a prissy, rude girl or old ladies name!». Очевидно, что мотивы, которыми руководствовались в данном случае родители, не представляются важными для носителя имени.

Языковые факторы также оказали влияние на мнение американских респондентов о собственных именах, однако в меньшей степени, чем на русских (30 % опрошенных). Из них 12 % отметили трудности произнесения личных имен и правописания: «Quinn (25). I don't like my name, because it's rare, so oftentimes I have to repeat it to be sure they hear the correct name. Also they usually ask if it's spelled with one "n" or two "n"s». При этом родители не задумывались о таком важном факторе, как легкость произнесения имени. Они зачастую руководствовались семейными традициями или религиозными мотивами: «Quinn Stephanos 25 (boy). We have chosen this name because his dad liked the name Quinn and Stephanos is the name of a heavenly crown».

10 % участников опроса сталкиваются с коммуникативными трудностями, потому что их имена вызывают у окружающих ассоциации с другими именами или словами естественного языка: «1. Natalie (43). I don't like when they call me Nat because it is the same pronunciation as gnat. I am not a bug. 2. Mel (46). I don't like my name because I often get mixed up with Melanie».

8 % американских респондентов предпочитают называться полными именами и не любят диминутивы от собственных имен: «*I don't like when people call me Dot or Dottie or Dolly which are all short for Dorothy because they sound like a little girls name or an old woman's name*».

Психологические факторы, связанные с использованием личных имен, создают проблемы в коммуникации для 25 % американских участников опроса. В данном случае для многих американских респондентов важной оказалась гендерная принадлежность имени. По мнению одних участников опроса, их имена некорректно выражают их гендерную принадлежность: «*Ross (32). My father probably wanted me to grow up into a debonair playboy and thus named me the male analogous of Rose*». По мнению других, их имена вообще не выражают гендерной принадлежности: «*Cassie (22). Don't like my name because it's gender-neutral*».

Следует отметить, что у американских участников опроса, так же как и у российских, с возрастом меняется отношение к собственному имени. У 7 % американских респондентов их имя вызывало неприязнь только в детстве: «*Fransiska (44). I used to hate my name when I was a child! Now that I have grown up, I feel that I am well suited with my name, Fransiska. I looked it up online. It somehow describes me as being friendly, poised, affectionate nature with a quick, discerning mind!*».

По результатам опроса, лингвокультурные факторы оказались наименее важной причиной номинативных неудач для американских респондентов (10 %). Из них 7 % отмечали, что их имена вызывают негативные коннотации в лингвокультуре: «*Heath (42). There is a candy bar called a «Heath Bar» that is popular in my country. So I don't like to joke that my father couldn't make up a name for me and saw it in the vending machine while I was being born*».

Однако ответы родителей показывают, что они оценивали данное имя с совершенно противоположной точки зрения: «*We've chosen this name for our son because of its meaning. In English «Heath» means «Wasteland». It seemed to us that the name has some kind of mystery in it. By the*

way, it was rather popular in 1974 when our son was born».

У 3 % участников опроса возникают коммуникативные проблемы из-за того, что их имена вызывают неблагоприятные ассоциации с реальными или вымышленными персонажами: «*Shirley (50). I don't like when they call me Shirley Temple, because I feel mean*»; «*Shelby Ann (21). Don't like my name! When people hear my name and realize the connection, they often say that it isn't a name for a girl*». Анализ ответов родителей показал, что и здесь есть несовпадение интенций родителей и восприятие имен их детьми: «*When she was born, I wanted to name her «Sophia», but my husband wanted to name her «Shelby» after the Shelby Ford Mustang; it's creator was named «Carol Shelby». We thought it was unusual!*». В данном случае родители руководствовались лишь собственными вкусовыми предпочтениями, не задумываясь о том, понравятся ли эти имена их детям.

Таким образом, проведенный опрос позволяет сделать вывод о ярко выраженной национально-культурной специфике номинативной неудачи при наречении именем. Ответы российских респондентов говорят о том, что для них основными причинами негативного отношения к своим именам стали языковые факторы: неблагозвучие или нежелательные деривационные варианты, образованные от их имен. Американских носителей имен больше беспокоит прагматическая сторона вопроса: частотность или редкость имени, а также его престижность. В то же время следует отметить, что с возрастом и российские и американские носители имен меняют негативное отношение к своим именам на нейтральное или даже позитивное.

Библиографический список

1. Бойкова Т.А. Интенциональность имянаречения в сопоставительном аспекте (на материале опроса российских и американских информантов) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Филол. науки. 2014. № 7(92). С. 52–56.

2. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 384 с.
3. Голомидова М.В. Искусственная номинация в русской ономастике. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1998. 232 с.
4. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний: сб. ст. Новосибирск, 1985. С. 64–78.
5. Ермакова О.Е., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач (на материале естественного русского диалога) // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. М.: Наука, 1993. С. 30–63.
6. Крюкова И.В. Имя собственное как объект языковой рефлексии: направления исследований // Ономастика Поволжья: матер. XII Междунар. науч. конференции. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. С. 8–11.
7. Трифонова Е.А. Названия деловых объектов: семантика, прагматика, поэтика (на материале русских и английских эргонимов): автореф. дис. ...канд. филол. наук. Волгоград, 2006. 24 с.
8. Шпомер Е.А. Коммуникативные неудачи в диалогическом общении: к проблеме системного описания вербальных и невербальных средств актуализации // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 3. С. 177–182.

НАРУШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ЯСНОСТИ ТЕКСТА ПРИ ВОСПРИЯТИИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ИНТЕРВЬЮ (ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ)

COMMUNICATIVE CLARITY DISRUPTIONS OF A TEXT IN THE PERCEPTION OF A POLITICAL INTERVIEW (A PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT)

К.А. Булатова

K.A. Bulatova

Коммуникативная ясность, политический дискурс, политическое интервью, социальный статус, нарушения коммуникативной ясности, психолингвистический эксперимент, уровни нарушения ясности.

В статье рассматривается категория коммуникативной ясности, отмечается ее актуальность, подчеркивается необходимость исследования ясности речи в политическом дискурсе, а именно в жанре политического интервью. Во второй части статьи предлагаются результаты проведенного психолингвистического эксперимента по материалам политических интервью с российскими политиками в их текстовом переложении. Выдвигается гипотеза о нарушении ясности на трех уровнях: языковом, логическом и статусном.

Communicative clarity, political discourse, political interview, social status, disruptions of communicative clarity, psycholinguistic experiment, levels of clarity disruption.

The article focuses on the category of communicative clarity and its topicality. It emphasizes the necessity to study communicative clarity in political discourse, namely in political interviews. The second part of the article presents the results of a psycholinguistic experiment. It was conducted using the political interviews with Russian politicians in a text version. The author hypothesizes that communicative clarity can be disrupted at three levels: linguistic, logical and status.

Коммуникативная ясность является одним из основных коммуникативных качеств речи. Ясность, ее составляющие и средства достижения исследовались многими поколениями ученых. Аристотель был первым, кто считал ясность ключевым качеством речи. Он утверждал, что неясная речь не сможет «достичь своей цели», то есть быть правильно воспринятой адресатом речи [Античные теории..., 1936, с. 177]. Коммуникативная ясность речи характеризуется именно с точки зрения восприятия данной речи адресатом, которого Аристотель назвал «конечной целью всего».

В современной науке нет единого определения коммуникативной ясности речи. Некоторые ученые не выделяют такого качества вообще (Б.Н. Головин, О.Б. Сиротинина). Ряд других ученых придерживаются иной позиции, называя ясность речи в числе основных коммуни-

кативных качеств (М.Н. Кожина, Т.В. Матвеева, А.А. Волков, Б.С. Мучник и др.). По нашему мнению, ясность речи нельзя исключить из списка коммуникативных качеств и требование от речи ясности всегда будет актуальным. Необходимо отметить, что ясность речи остается относительным понятием, поэтому исполнение требования ясности и, соответственно, выбор и употребление языковых стилистических средств будут различаться в зависимости от стиля речи, вида речевой деятельности и других условий. Таким образом, понятие коммуникативной ясности целесообразно исследовать с точки зрения определенного стиля речи. В настоящее время мы наблюдаем повышение интереса к языку СМИ вообще и языку политики в частности, что привело к выделению таких областей наук, как политическая лингвистика и появившаяся совсем недавно политическая метафорология [Чудинов, 2013, с. 66].

Объектом нашего внимания служит публицистический стиль, а именно жанр интервью в политическом дискурсе. Жанр интервью представляется наиболее интересным для исследования по нескольким причинам. Во-первых, это наиболее часто встречающаяся жанровая форма во всех видах политического дискурса. Во-вторых, в политическом дискурсе вообще и в политическом интервью в частности регулярно имеют место случаи нарушения ясности и возникновения двусмысленности выражения. Это может происходить как непреднамеренно, так и умышленно, когда политический деятель уклоняется от прямого ответа на вопрос и старается завуалировать свой ответ.

Текст обладает коммуникативной ясностью, если он понятен для воспринимающего. «Сущность понимания состоит в таком преобразовании информации, при котором она приобретает для субъекта свой определенный смысл, выражающий активное отношение к содержанию знания, дающий возможность его дальнейшего использования в соответствующих данному смыслу ситуациях» [Гурова, 1989, с. 52]. Вообще, смысл и понимание выступают в единстве. Смысл служит в качестве «непрерывного момента человеческой мыслительности» [Богин, 2001, с. 13]. Смысл «схватывается» в отношении с миром, памятью и языком одновременно и представляет собой «важнейший предмет теории понимания» [Брудный, 1972, с. 6]. «Это – объект особого рода, присутствующий как бы везде и нигде. Во всяком случае, он не “находится” в тексте, как там находится типографская краска». Смысл текста – в «голове» читателя / слушателя / интерпретатора, поскольку, по сути, текст как бы «предлагает» для интерпретатора «инструкции» по поводу того, как «строить» этот смысл. Процесс понимания текста представляет собой постоянное «набрасывание» смысла. Осмысливая интерпретируемую отдельную часть текста, читатель / слушатель / интерпретатор «делает набросок смысла всего текста в целом. Но этот первый смысл проясняется, в свою очередь, лишь потому, что... интерпретатор с самого начала читает текст, ожидая найти в нем тот

или иной определенный смысл». Понимание содержания текста «заключается в разработке такого предварительного наброска, который, разумеется, подвергается постоянному пересмотру при дальнейшем углублении в смысл текста» [Гадамер, 1988, с. 318]. «Понимание текста происходит в момент становления когнитивной гармонии. Когнитивное понимание текста и становление когнитивной гармонии тождественны» [Тармаева, 2003; 2011, с. 67]. «Феномен когнитивной гармонии выступает как необходимый механизм коммуникативного взаимодействия носителей языка и представляет собой смысловое согласование разнонаправленных смысловых интерпретационных версий» [Тармаева, 2009; 2011, с. 76].

Таким образом, придерживаясь определения коммуникативной ясности, предложенного В.И. Тармаевой [Тармаева, 2003; 2012], в соответствии с которым коммуникативная ясность при восприятии текста проявляется как составляющая когнитивной гармонии и возникает в момент согласования «авторского» и «читательского / слушающего» смыслов текста при восприятии, определимся также по поводу того, в какой момент проявляется коммуникативная ясность.

Согласно А.А. Залевской, схема «восприятие – понимание» текста предполагает три последовательные ступени. Первая ступень – первичное восприятие. На данном этапе происходят идентификация речевых сигналов, затем вычленение слов, определение языка сообщения. Вторая ступень – восприятие, сопряженное с частичным пониманием. Данная ступень представляет первый этап понимания, на котором происходит вычленение предложений. Наконец, третья ступень – собственно понимание. На данном этапе происходит извлечение смысла из высказывания с целью получения новой информации [Залевская, 2001, с. 90].

В связи с этим необходимо указать, что процессы понимания и производства текста, как отмечает А.А. Залевская, являются сходными, поскольку интерпретатор проходит те же этапы, что и автор текста при его создании. Более того, «опорные элементы смысловой программы,

вербализованные автором текста», согласно А.А. Залевской, «становятся смысловой структурой текста, облегчающей воспринимаемому понимание текста» [Залевская, 2001, с. 91]. Итак, коммуникативная ясность при восприятии текста проявляется на третьем этапе «собственно понимания» [Залевская, 2001].

«Чудо понимания» на данном этапе заключается не в том, что «души таинственно сообщаются между собой, а в том, что они причастны к общему для них смыслу» [Гадамер, 1988, с. 38]. «Теперь читатель < ... > становится писателем сам по себе» [Деррида, 1995, с. 109].

Конечно, такое описание сокращенно и упрощенно. «Становление когнитивной гармонии происходит как реализация превосходящего сознанием предварения-предощущения целого и его последующей экспликации. Становление когнитивной гармонии сопровождает акт дивинации (дивинация – от лат. *divinatio* «предсказание, предчувствие, предпонимание будущего при помощи различных техник». Известно сочинение Цицерона «О дивинации») (Справочник по истории и культуре Древней Греции и Рима, 2001), когда толкователь «целиком переносится» в автора текста, тем самым разрешая все непонятное и озадачивающее, что содержит в себе текст. Когнитивное понимание и становление когнитивной гармонии текста всегда предопределено забегающим вперед движением дивинации (предпонимания, предсказания). Дивинация создает известную установку на активный процесс дальнейшей интерпретации, при которой анализ совпадений или несовпадений с ожидаемой дивинацией также входит в процесс интерпретации. Дивинация имеет характер предположения интерпретатора об условиях дальнейшего действия в содержании целого текста. Дивинация предполагает операции: «(1) видеть смысловые связи, развертывающиеся в тексте; (2) видеть нарушения смысловых связей в тексте» [Тармаева, 2009; 2011, с. 89; 2012].

В целях данной статьи нами были отобраны интервью за 2014 год с Владимиром Владимировичем Жириновским и Виталием Владимировичем Кличко на радиостанции «Эхо Москвы»,

Виталием Ивановичем Чуркиным в «Российской газете» и на интернет-сайте «Политобзор». Интервью изучались в их текстовом переложении, поэтому нарушения ясности рассматривались с точки зрения коммуникативной ясности письменной речи. По материалам интервью была составлена подборка высказываний политиков в размере тридцати трех предложений, куда вошли высказывания, отмеченные нами как имеющие нарушения ясности. Данная подборка была предложена в форме опроса, в котором приняли участие 26 человек в возрасте от 18 до 52 лет, студенты и выпускники медицинского, юридического и педагогического факультетов университетов Красноярска. Респондентам предлагалось оценить высказывания по следующим критериям: «смысл ясен», «есть трудности в понимании», «смысл не ясен». Термин «смысл» понимается нами, вслед за А.А. Ивиным, как «внутреннее содержание, значение чего-либо, то, что может быть понято» [Ивин, 1997, с. 382]. С нашими прогнозами результаты в большинстве своем совпали – выражения, признанные нами как искажающие ясность, информаторами также были отмечены как неясные. Общее число отметивших графу «есть трудности в понимании» составило 24,5 %, графу «смысл не ясен» – 24,3 %. Чуть более половины опрошенных (51,2 %) сочли, что смысл высказываний был для них ясен. Примечательно, что большинство отметивших графу «смысл ясен» являются выпускниками юридического факультета. На наш взгляд, это вполне объяснимо, так как около 20 % высказываний были насыщены специализированной лексикой, которая встречается как в языке политики, так и в языке юриспруденции (например, эскалация и деэскалация конфликта, легитимность и др.).

Исходя из проанализированного нами материала, мы выдвинули гипотезу, что в политическом интервью ясность нарушается на трех уровнях, это языковой уровень, логический и статусный. Под языковым уровнем мы понимаем грамматические и синтаксические нарушения норм языка. Нарушения на логическом уровне предполагают выбор политиком тактик уклоне-

ния от ответа, отклонения от темы интервью, повторов, перебивов и др. Что касается статусного уровня, хотелось бы остановиться на нем более подробно. Сразу оговорим, что, вслед за В.И. Карасиком, под социальным статусом мы понимаем «соотносительное положение человека в социальной системе, включающее права и обязанности и вытекающие взаимные ожидания поведения. При этом личностные характеристики человека отступают на второй план» [Карасик, 1991, с. 3]. Социальный статус человека, по сути, является набором социальных ролей, которые в зависимости от ситуации могут сменять одна другую. Социальный статус человека во многом обуславливает его поведение, то есть зачастую можно предсказать поступки человека, зная о его социальном статусе. В тех случаях, когда действия или высказывания человека не соответствуют его социальному статусу, у аудитории будет возникать чувство недоумения, раздражения и неприятия. В результате проведенного исследования на статусном уровне мы поместили такие нарушения ясности, как употребление политиком сниженной лексики, не подходящий ситуации комизм, а также отсутствие представления об общеизвестных фактах.

Приведем несколько наиболее ярких примеров нарушений ясности. Эти высказывания политиков были отмечены респондентами как наименее ясные. На языковом уровне, например, большинство опрошенных затруднились с пониманием высказывания В.В. Кличко: «Мохаммед Али был великий эртертейнмент». В данном случае политик использует иноязычную лексику, что при первичном восприятии вызывает недоумение. Так как английское слово *entertainment* многозначно, то не ясно, что хотел выразить политик. Еще один интересный пример из интервью того же политика: «Они начинают делать себе либо политические дивиденды, награждая людей, которые уже давным-давно ушли в прошлое, медалями, наградами...». В данном предложении неправильно употреблено слово «дивиденды», которое является экономическим термином и обозначает «доход, получаемый владельцем акции; представляет собой

часть прибыли акционерного общества» [Гацалов, 2002, с. 89].

Говоря о логическом уровне, приведем пример из интервью В.И. Чуркина: «Несмотря на то, что украинская тема продолжает восприниматься членами СБ весьма обостренно, за истекший месяц, как представляется, удалось продвинуться в деле мобилизации ресурса ооновской “площадки” в интересах мирного урегулирования затянувшегося внутривосточного кризиса на Украине». Пониманию смысла здесь мешают, во-первых, использование аббревиатуры (СБ – Совет Безопасности ООН), во-вторых, цепочка из трех существительных подряд, в-третьих, использование словосочетания «ооновская “площадка”» без дополнительных пояснений, что вызывает трудности в понимании смысла. Еще один пример с нарушением на логическом уровне из интервью В.В. Кличко: «Для того чтобы европейские политики сказали, что двери открыты, и дали возможность, и все остается в руках у Януковича – сделать». В данном примере пониманию смысла мешает недостаточность, фраза не завершена логически.

Часто в пределах одной фразы можно зафиксировать нарушения на нескольких уровнях. Например, в высказывании В.В. Кличко: «Можете себе представить, что в России живет... Я сначала пример России, а потом возьму параллель. Потому что лучше примерить рубашку к себе, всегда намного лучше». На логическом уровне наличие недостаточности, на языковом – нарушение лексической сочетаемости (взять параллель вместо провести параллель и некорректный смысловой перенос пословицы «своя рубашка ближе к телу»). Приведем еще одно высказывание В.В. Кличко с нарушениями на нескольких уровнях: «Я еще раз хочу подчеркнуть, если такие высказывания не идут вразрез каким-то ключевым принципам, я не обращаю на это внимание – это было бы хождение по судам и занятие тем, что кто-то, якобы, перефразировал фразы или, там, дописал, додумал». На языковом уровне наблюдаем неправильное употребление словосочетания «идти вразрез», которое употребляется только с предлогом «с», неправиль-

ное склонение существительного в словосочетании «не обращать внимание». На логическом уровне видим недостаточность.

На статусном уровне приведем несколько примеров употребления сниженной лексики. Из интервью В.В. Жириновского: «Нет, не удивлен, я об этом знал. Нужно было всех послов гнать, и покойного Черномырдина. Зурабова оттуда выгнать, Россотрудничество разогнать, сидит там товарищ наш, бывший депутат – ни черта не делают». И еще один пример, нарушения на всех трех уровнях: «Разве можно за коммунистов голосовать? – нельзя. “Справедливая” – это муть, разве можно? “Единая” – рухнула. Сегодня “Партия регионов” Украины – рейтинг 3 %, а был 30. Поэтому сегодня единственная партия – “Яблоко” уже сморщилось до конца, никого нет». На статусном уровне видим употребление сниженной лексики (мутота, ни черта не делают), на языковом отсутствие согласования, на логическом – недостаточность.

Из проведенного исследования можно сделать несколько выводов. Во-первых, коммуникативная ясность является одним из основных качеств речи и характеризуется со стороны восприятия и понимания речи адресатом. Во-вторых, изучение коммуникативной ясности и ее нарушений в политическом дискурсе, в особенности в жанре политического интервью, остается крайне актуальным. В-третьих, проведенный эксперимент позволил выдвинуть гипотезу о том, что в политическом интервью коммуникативная ясность нарушается на трех уровнях – языковом, логическом и статусном. Зачастую в одном предложении можно встретить несколько уровней нарушения коммуникативной ясности.

Библиографический список

1. Античные теории языка и стиля: кол. монография / отв. ред. О.М. Фрейденберг. М.: ОГИЗ-СОЦЭКГИЗ, 1936. 334 с.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. Тверь, 2001. 320 с.
3. Брудный А.А. Семантика языка и психология человека. Фрунзе, 1972. 272 с.
4. Гадамер Г.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. Гадамер. М., 1988. 452 с.
5. Гацалов М.М. Современный экономический словарь-справочник. Ухта: УГТУ, 2002. 371 с.
6. Гурова Л.Л. Знания и творчество // Формы представления знаний и творческое мышление. Новосибирск, 1989. Ч. 2. 247 с.
7. Деррида Ж. Письмо и различие / пер. А.В. Гараджа. СПб.: Академический проект, 1995. 154 с.
8. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Твер. ун-т, 2001. 177 с.
9. Ивин А.А., Никифоров А.Л. Словарь по логике. М.: ВЛАДОС, 1997. 384 с.
10. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Институт языкознания АН СССР, Волгоградский педагогический институт, 1991. 495 с.
11. Тармаева В.И. Дивинация событий как установка когнитивной гармонии в повествовательном дискурсе // Филология и человек. 2012. № 3. С. 86–95.
12. Тармаева В.И. Когнитивная гармония как механизм интерпретации текста: дис. ... д-ра филол. наук. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 2011.
13. Тармаева В.И. Когнитивное понимание асимметрии именных и предикативных отношений в английском языке: монография. Иркутск: ИГЛУ, 2003. 275 с.
14. Тармаева В.И. Основные положения теории когнитивной гармонии в языке: монография. Улан-Удэ: Изд-во БГСХА, 2009. 235 с.
15. Чудинов А.П. Принципы Уральской школы политической метафорологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2013. № 1 (23). С. 66–72.

РОЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL CULTURE IN FAMILY EDUCATION

Н.А. Ермаченко

N.A. Ermachenko

Психологическая культура, воспитание, семейное воспитание, психологическая культура родителей, структурная наполненность психологической культуры родителей, уровень психологической культуры. В статье раскрывается актуальность исследования понятия психологической культуры в рамках семейного воспитания. Данный процесс является сложной системой, где силами родителей осуществляются воспитание и образование детей с целью формирования их личностных качеств. На основе анализа психолого-педагогической литературы нами была выделена компонентная структура и определены уровни психологической культуры родителей, которые в дальнейшем позволят определить уровень общей психологической культуры родителей.

Psychological culture, education, family education, psychological culture of parents, structural fullness of psychological culture of parents, level of psychological culture.

The article deals with the relevance of the study of the concept of psychological culture in the framework of family education. This process is a complex system, in which the education and training of children involves the efforts of parents to form the children's personal qualities. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the author has identified the component structure and defined the levels of psychological culture of their parents, which will allow determining the level of general psychological culture of parents in the future.

Сегодня все чаще встречаются попытки изучения особенностей, условий, функций психологической культуры на уровне субъектов образовательного процесса, их влияния на педагогическое взаимодействие и образовательную среду [Семикин, 2002], также рассматриваются особенности формирования психологической культуры в системе образования детей (А.В. Егорова, М.В. Попова и др.) и т.п.

Необходимо отметить недостаточное количество эмпирических исследований в области психологической культуры родителей, в частности ее роли в семейном воспитании. Нужно констатировать одностороннюю направленность изучения данной проблемы: отсутствуют содержание, структура психологической культуры родителей. Малоизученными и неопределенными на сегодняшний день являются критерии и уровни формирования психологической культуры родителей.

Нужно заметить, что в настоящее время психологическая культура родителей не выступала

предметом психологического исследования, но для эффективного психолого-педагогического сопровождения родителей с целью активизации и развития их потенциала психологическая практика нуждается в теоретическом обосновании формирования психологической культуры родителей, результатом которого является успешное родительство в рамках семейного образования [Штумф, 2014, с. 144].

В данном исследовании мы определили, что психологическая культура личности преобразуется в психологическую культуру родителя, так как психологическая культура является общей формой в процессе развития и становления личности при решении профессиональных, личностных, жизненных, родительских и др. задач.

В отечественной и зарубежной психологии ведутся исследования по проблемам семьи, детско-родительских отношений и т.п. [Васягина, 2013; Овчарова, 2006; и др.]. В психологии надежно определено, что на развитие личности

ребенка огромное влияние оказывают детско-родительские отношения.

Анализ современного общества и современной семьи показывает, что родители зачастую не способны создать благоприятные условия для эффективной социализации ребенка, что приводит к обострению различных социальных проблем. Ошибки и просчеты, допускаемые родителями в процессе воспитания и развития ребенка, могут оказаться невосполнимыми и проявляться позднее в асоциальном поведении ребенка, трудностях его адаптации к жизни в обществе, различных отклонениях психического и личностного развития.

Многие социальные проблемы часто являются следствием воспитания детей родителями с низким уровнем психологической культуры, которая проявляется в безответственном отношении к выполнению своих воспитательных функций, сильной мотивационной ограниченности в решении проблем семейного воспитания, неготовности и нежелании менять сложившиеся стереотипы воспитания.

Современный ритм жизни, увеличение количества неполных, конфликтных семей, занятость родителей, наряду с низким уровнем их психолого-педагогической культуры, существенно искажают характер детско-родительских отношений. Это проявляется в объединении и формализации контактов родителей с ребенком; исчезновении совместных форм деятельности; дефиците теплоты и внимательного отношения друг к другу, что часто приводит к формированию у ребенка неадекватной самооценки, неуверенности в своих силах, отрицательных форм самоутверждения, а в крайних случаях выражается в педагогической запущенности и задержке психического развития.

В нашем исследовании *родительство* определено как интегральное психологическое образование личности родителя, включающее в себя признаки, ценностные ориентации, установки и ожидания родителей, их чувства, отношения и позиции, ответственность и стиль семейного воспитания в статусе родительства [Овчарова, 2006, с. 22].

Становление родительства нами определено как прерывный процесс, характеризующийся достижением определенных результатов в рамках семейного воспитания. Семья с высоким уровнем воспитательного потенциала рассматривает родительство как терминальную жизненную ценность, которая характеризуется позитивным отношением и принятием ребенка как личности. В семьях с низким уровнем воспитательного потенциала наблюдаются нарушения отношений между родителями и детьми.

Семейное воспитание является сложной системой, где силами родителей осуществляются воспитание и образование детей с целью формирования личностных качеств детей. В законе «Об образовании» (ст. 18) указано, что родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте, все это и является задачами семейного воспитания.

Становится очевидным ценность семейного воспитания как всестороннего развития личности ребенка родителями. Семейное воспитание отличается от других видов воспитания более эмоциональной составляющей – это родительская любовь.

Проблема семейного воспитания все больше привлекает к себе внимание ученых. Объединяя представления о психологической культуре личности, психологическую культуру родителей можно определить как личностное образование, которое выражается в их ценностно-целевой направленности на полноценное воспитание и развитие ребенка, способности к рефлексии, самоконтролю, регуляции своего поведения, творческом владении психолого-педагогическими технологиями, знаниями, гуманистическим стилем взаимодействия с ребенком.

Психологическая культура родителей ориентирована на познание себя и ребенка, повышение эффективности семейного общения, совершенствование собственное и членов семьи. На наш взгляд, наиболее целесообразно представить структуру психологической культуры родителей в виде совокупности когни-

тивного, ценностно-смыслового компонентов, подсистемы социального взаимодействия, рефлексии. Основанием для выделения компонентов психологической культуры является специфика содержания и функций каждого из них. При относительной самостоятельности между отдельными компонентами существуют связи, отражающие суть психологической культуры родителей.

Рассмотрев различные подходы к пониманию структуры психологической культуры, можно отметить, что отечественные психологи представляют компоненты комплексно, т.е. каждый компонент зависит друг от друга. В.В. Семикин отмечает, что три компонента (регулятивный, подсистема опыта социального взаимодействия, ценностно-смысловой) являются системообразующими (Рис.) [Семикин, 2002].

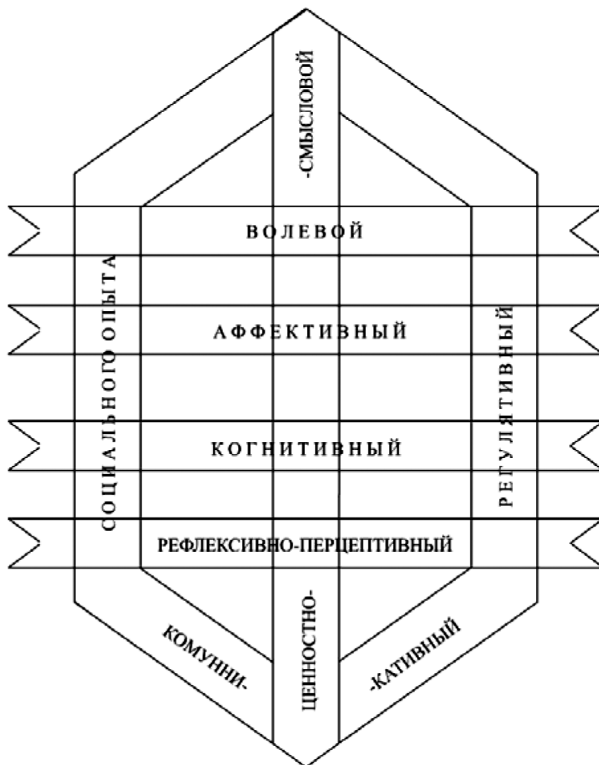


Рис. Структура психологической культуры по В.В. Семикину

На основе проведенного теоретического анализа мы определили, что психологическая культура личности является общим понятием, включающим психологическую культуру родителей. В нашей статье за основу мы берем

структуру и уровни психологической культуры личности В.В. Семикина, модифицируя данную структуру и выделяя четырехкомпонентную и трехуровневую структуру психологической культуры родителей. Выделенная структура и уровни позволят в дальнейшем диагностировать уровень общей психологической культуры родителей.

Обратимся к рассмотрению представленных компонентов в структуре психологической культуры родителей.

1. Когнитивный компонент психологической культуры родителей включает психологическую грамотность и общий уровень образованности, а также психологическую компетентность как эффективное применение знаний, умений, навыков семейного воспитания.

И.В. Дубровина считает, что именно понятийное знание формирует поле для мышления или размышления [Дубровина, 2006]. В свою очередь, А.Д. Алферова, говорит о том, что психологические знания составляют основу личности, они включают:

- 1) комплекс знаний, умений и навыков по психологии;
- 2) умение использовать психологические знания в практике;
- 3) умение видеть в ближнем «состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера» [Дубровина, 2006, с. 117].

А.Д. Алферов указывает на то, что психологические знания – это не только владение теоретическими знаниями, но применение их на практике. Ими необходимо владеть для понимания себя и окружающих.

Следовательно, психологические знания – это не только теоретическое владение в области психологии, но и применение знаний на практике для осуществления родителями семейного воспитания.

Высокий уровень психологической грамотности родителей способствует формированию и развитию у детей навыков установления контакта, возражения, критики и обращения, определяя, таким образом, более или менее благопри-

ятную атмосферу в семье, создавая базу для уважительных, культурных, гармоничных отношений как внутри семьи, так и вне ее. В таких условиях существуют все предпосылки для формирования доверительных, позитивно окрашенных отношений между родителями и детьми. Кроме того, высокая психологическая грамотность формирует личные качества, позволяющие налаживать глубокие личные контакты (любовь, дружба) за пределами семьи.

Таким образом, когнитивный компонент психологической культуры родителей проявляется в уровне психологических знаний (в частности, знаний возрастных особенностей), показывает психологическую грамотность и общий уровень образованности.

2. Важную роль в формировании психологической культуры родителей играет ценностно-смысловой компонент. В исследованиях Р.Х. Шакурова [Шакуров, 1995] отмечается, что личностные ценности определяют главные и относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни (миру, другим людям, самому себе), позволяя личности сохранять устойчивость в изменяющихся условиях.

Очевидно, что ценностные ориентации формируются в семье начиная с момента появления сознания у индивида. И от того, какие ценности будут заложены в ребенка родителями, зависит система взаимоотношений внутри семьи и вне ее. Если честность, ответственность, доброжелательность являются ценностями для родителей и детей, то можно прогнозировать более гармоничные отношения в семье и за ее пределами, чем в случае, если данные переменные не рассматриваются как ценность.

Подавляющее большинство авторов придерживаются мнения о том, что ценностные ориентации наименее всего подвержены изменениям, т.к. это достаточно устойчивые психологические свойства.

Ориентация человека на определенные ценности возникает в результате их предварительной положительной оценки, которая на ранних этапах развития человека зависит от одобрения родителей или трансляции ими этой ценности.

Анализ приведенных исследований показал, что ценностные ориентации – наиболее устойчивое психологическое свойство, которое в целом является основой мотивации жизнедеятельности, в частности, семейного воспитания. Следовательно, изучение сформированности системы ценностных ориентаций важно для характеристики ценностно-смыслового компонента психологической культуры родителей. Ценностно-смысловой компонент задает направление жизнедеятельности в форме идеалов, интересов, смыслов.

3. Рефлексия отражает способность оценивать собственные состояния, отношения, переживания и управлять личностными ценностями, а также понимать и оценивать другого человека.

Самопознание – это сложный, многоуровневый процесс, индивидуализированный во времени (И.И. Чеснокова, 1977), заключающийся в том, что человек, получая знания о себе как родителе, развивает эти знания и формирует общее представление о себе.

С точки зрения Ю.М. Орлова, самопознание как составляющая рефлексивно-оценочного компонента психологической культуры является основным источником и механизмом личностного и профессионального развития и совершенствования [Орлов, 1991].

Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что самопознание является важной составляющей рефлексивно-оценочного компонента психологической культуры. Самопознание позволяет адекватно оценивать свое семейное воспитание, способствует пониманию детско-родительских отношений.

4. Подсистема социального взаимодействия характеризует позиционное взаимодействие, способность родителя к регуляции собственных эмоциональных проявлений.

Изучая проблему данного компонента психологической культуры родителей, многие ученые рассматривали в качестве ее главной составляющей взаимодействие. Составляющей подсистемы социального взаимодействия также является эмоциональная лабильность (Е.С. Асмаковец, О.С. Булатова и др.). Так, например,

Е.П. Крупник считает эмоциональную устойчивость основной составляющей психологической культуры. Автор рассматривает эмоциональную устойчивость как подвижное равновесное состояние системы, сохраняемое путем ее противодействия нарушающим это равновесие внешним и внутренним факторами, с одной стороны, а с другой – как целенаправленное нарушение этого равновесия в соответствии с задачами, возникающими при взаимодействии системы со средой [Крупник, 1999].

Проведенный теоретический анализ позволил нам определить структуру психологической культуры родителей.

– Когнитивный компонент подразумевает психологическую культуру родителей, включает психологическую грамотность и общий уровень образованности, а также психологическую компетентность как эффективное применение знаний, умений, навыков семейного воспитания.

– Ценностно-смысловой компонент раскрывает совокупность значимых личностных ценностей, позиции в области межличностных отношений с членами семьи.

– Рефлексия отражает способность оценивать собственные состояния, отношения, переживания, управлять личностными ценностями, понимать и оценивать другого.

– Подсистема социального взаимодействия характеризует позиционное взаимодействие, способность человека к регуляции собственных эмоциональных проявлений.

Таким образом, содержательная наполненность структурных компонентов психологической культуры родителей определена условиями семейного воспитания. Необходимо добавить, что психологическая культура является системным образованием, каждый компонент которой взаимосвязан с другими и вместе с тем является самостоятельной характеристикой, выполняющей свои функции.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были выделены уровни психологической культуры родителей, которые в дальнейшем позволят определить уровень их общей психологической культуры.

Высокий уровень психологической культуры родителей определяется критерием внутрисемейных отношений, как первоочередное рассматривается отношение родителей к ребенку. Родители интересуются успехами, гордятся своим ребенком, пересматривают систему отношений, знают сильные и слабые стороны, в полном объеме владеют информацией о механизмах психического и личностного развития ребенка. Владеют способами и методами работы, развиваются вместе, хвалят за проявление активности, адекватно оценивают его деятельность.

Средний уровень психологической культуры родителей проявляется в доверии, поощрение их самостоятельности. Достаточно много проводят времени вместе, проявляют заинтересованность к деятельности ребенка, поддерживают творческие задатки, активность и самостоятельность ребенка. Проявляют интерес и прогнозируют развитие личности ребенка. Родители используют положительную похвалу, одобрение.

Низкий уровень психологической культуры родителей характеризуется ограждением ребенка от трудностей и неприятностей жизни. Родители характеризуют его как слабого и незащитного. Размыты знания возрастных кризисов, психического здоровья детей. Родители осуществляют постоянный контроль, дети проявляют утомляемость. Очень популярны представления сильных и слабых сторон ребенка, у родителей выявляются трудности дальнейшего всестороннего развития ребенка. Проявляется либеральный стиль детско-родительских отношений.

Нужно подчеркнуть, что в статье сделана попытка систематизировать исследования психологической культуры в философских, психологических, педагогических науках, которые позволяют расширить научное представление об условиях и закономерностях формирования психологической культуры родителей. Проанализированы различные подходы к разработке понятия психологической культуры и выделены основные компоненты и уровни развития дан-

ного явления, что подтверждает актуальность и раскрывает научную значимость статьи.

Библиографический список

1. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 7–14.
2. Дубровина И.В. Практическая психология образования. СПб.: Питер, 2006. 588 с.
3. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личности как методологическая категория // Научные труды МПГУ. М., 1999.
4. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
5. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
6. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб., 2002. 173 с.
7. Шакуров Р.Х. Психология руководства педагогическим коллективом. М.: Магистр, 1995. 183 с.
8. Штумф В.О. Возможности формирования ортобиоза у часто болеющих старших дошкольников // Вестник КГПУ. 2014. № 4. С. 144–146.

ДИАПАЗОН ДЕВЕРБАТИВОВ С СЕМАНТИКОЙ ДЕЙСТВИЯ, МОТИВИРОВАННЫХ ГЛАГОЛОМ ПИСАТЬ

THE RANGE OF DEVERBATIVES WITH SEMANTICS OF THE ACTION MOTIVATED BY THE VERB *PISÁT'*

Н.Ю. Кравченко

N.Yu. Kravchenko

Глагол, отглагольные существительные, девербативы, приставки, суффиксы, значение действия.

В статье на фоне общего субстантивного фрагмента словообразовательного гнезда глагола *писать* выявляются существительные, способные обозначать действие. На основании данных современных толковых словарей выяснено, что из 65 девербативов с корнем *-пис-*, зафиксированных в «Словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова, 42 обозначают или способны обозначать действие и могут быть объектом аспектологического исследования.

Verb, verbal nouns, deverbatives, prefixes, suffixes, lexical meaning of an action.

This article detects the nouns, capable of denoting an action, on the background of a general substantive fragment of a family of words of the verb *pisát'* (to write in English – translator's note). Based on the data of modern dictionaries the author found that among 65 deverbatives with the root *pis* recorded in «Word-formation Dictionary of the Russian Language» by A.N. Tikhonov, 42 denote or can denote an action and may be a subject of an aspectological research.

Основным предметом нашего исследования является аспектуальный потенциал отглагольных существительных, связанных с глаголом *писать*, типа *писание*, *переписывание*, *переписка*, *перепись*¹. Исследовательская же задача этой статьи – на фоне общего субстантивного фрагмента словообразовательного гнезда глагола *писать* и данных толковых словарей выявить существительные, которые способны обозначать действие и, следовательно, могут быть объектом аспектологического анализа.

Глагол *писать* обозначает тендентивное, целенаправленное, контролируемое субъектом действие и, согласно МАС, имеет следующие значения. 1. «Изображать на бумаге или ином материале какие-л. знаки (буквы, цифры и т.п.). *Писать буквы*». 2. «Письменно составлять какой-л. текст. *Писать письмо*». 3. «Сообщать о чем-л., высказывать что-л. письменно или печатно. *Я пи-*

сал вам...» 4. «Сочинять, создавать какое-л. словесное произведение. *Писать рассказы*». 5. «Сочинять, создавать музыкальное произведение. *Писать балет*». 6. «Создавать произведение живописи. *Писать акварелью*». Возможность отражения данных значений в девербативах, деривационно связанных с *писать*, представляет для нас особый исследовательский интерес².

Данный глагол относится к типу глаголов соиздания: в результате действия *писать* «созидается» некий объект. Судя по первым четырем значениям, таким объектом-результатом является прежде всего графический знак или цепочка либо цепочки графических знаков, т.е. слово, высказывание, текст³. Указание на характер

¹ Проблеме отражения в отглагольных субстантивах аспектуальных свойств глагола в русском языке посвящены работы ряда современных русистов: Е.А. Иванниковой, Е.Н. Егоровой, Д.Г. Миронова, А.Г. Пазельской, Е.Э. Пчелинцевой и других. Затрагивали этот вопрос и другие лингвисты, включая российских классиков, например: А.Х. Востоков, А.М. Пешковский, В.В. Виноградов, М.Я. Гловинская, Г.А. Золотова, Е.В. Падучева.

² Возможность равнозначной замены глагола существительным и выбор между ними в том или ином тексте вызывает интерес ряда исследователей. По этому поводу Н.В. Ковязина пишет: «Там, где в разговорной речи используется глагол, в официально-деловой находим словосочетание – имя с предикатирующим компонентом-глаголом. Ср.: *выразить соболезнования, задержаться к прибытию, произвести задержание, совершить вылет* и др. Глагол, сохраняя роль предикативного центра, не является в таких сочетаниях центром семантическим: основную информацию о событии передает имя. Глагол стремится к полужнаменательности, может быть десемантизирован (ср.: *нанести визит*) [Ковязина, 2012, с. 292–293].»

объекта глагола созидания *писать* оказывается важным для выявления типологии значений связанных с ним девербативов.

Прежде чем говорить о составе субстантивных дериватов, логично определить объем глагольных слов, восходящих к *писать*, от которых они и образуются. В качестве исходной базы языкового материала мы берем деривационное гнездо глагола *писать*, представленное в «Словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова (ССРЯ).

Согласно данным словаря, от глагола *писать* приставочным способом образуются 19 глаголов совершенного вида: **выписать, дописать, записать, подписать, прописать** и под. Из них 17 приставочных глаголов совершенного вида образуют корреляты несовершенного вида: **выписывать, дописывать, записывать, подписывать, прописывать** и под. Не имеют парного имперфектива глагол **написать**, являющийся коррелятом исходного глагола *писать*, и глагол ограничительного способа действия **попис́ать**. Кроме того, от глагола *писать* префиксально-суффиксальным способом образуется глагол имперфектива tantum **пописывать**. В результате получается 37 глагольных лексем: 19 приставочных перфективов + 17 их коррелятивных имперфективов + 1 глагол имперфектива tantum.

Помимо этого, от 14 перфективов с приставками *в-, вы-, до-, за-, ис-, на-, о-, от-, пере-, под-, при-, про-, рас-, с-* образуются постфиксальным способом возвратные дериваты-перфективы: **выписать** → **выписаться**, **записать** → **записаться**, **подписать** → **подписаться** – которые, в свою очередь, имеют 14 парных имперфективов: **выписаться** → **выписываться**, **записаться** → **записываться**, **подписаться** → **подписываться** и под. Кроме того, имеются четыре глагола имперфектива tantum: 3 образованы постфиксальным способом (**писать-ся, надписываться, предписываться**) и один – префиксально-суффиксально-постфиксальным способом⁴: **переписываться** от *писать*. Итого в

³ Аналогично результатами речевого акта, т.е. действия *говорить*, С.А. Крылов называет следующие речевые произведения: литература, пословица, поэзия, произведение (художественное), репортаж и текст [Крылов, 2012, с. 353].

словаре представлено 32 возвратных деривата: 14 перфективов + 14 их коррелятивных имперфективов + 4 имперфектива tantum. Таким образом, глагольный фрагмент словообразовательного гнезда глагола *писать* составляют 69 слов: 37 невозвратных⁵ и 32 возвратных глагола.

Примечание. В Словаре А.Н. Тихонова все анализируемые субстантивы соотнесены с невозвратными производящими, хотя, например, субстантив *описка* явно мотивирован возвратным глаголом *описаться*. Кроме того, некоторые девербативы в разных значениях или разных вариантах значения могут быть семантически мотивированы и невозвратным, и возвратным глаголом, что отмечается разными толковыми словарями, правда, не вполне единообразно. Так, возможность семантической соотнесенности с возвратным мотивирующим глаголом отмечается в толковых словарях у следующих слов: *переписка с переписываться* (ССРЛЯ; МАС; ТСОШ; ТСУ); *подписка с подписаться / подписываться* (ССРЛЯ; МАС; ТСУ); *списание со списаться* (ССРЛЯ; МАС); *прописка с прописаться* (ТСОШ; ТСУ); *расписка с расписаться / расписываться* (ТСОШ); *расписание с расписаться* (ССРЛЯ); *вписка с вписаться / вписываться* (МАС).

Теперь обратимся к обзору субстантивного фрагмента словообразовательного гнезда глагола *писать*: в анализируемом словаре он включает **65** существительных.

Из состава данных существительных сразу вычленим те, которые в соответствии со своей деривационной моделью в принципе не способны обозначать процесс и, следовательно, содержать аспектуальный компонент. Это прежде всего 11 субстантивов со значением лица (хотя

⁴ В Словаре А.Н. Тихонова глагол *переписываться* дан как постфиксальный дериват глагола *переписывать* (ССРЯ, с. 478). Однако трехкомпонентный словообразовательный формант данного глагола (*пере-, -ыва-, -ся*) выделяет и «Русская грамматика», где отмечается, что глаголы многократно-дистрибутивно-взаимного способа действия, к которым относится и глагол *переписываться*, «образуются с помощью преф. *пере-*, постфикса *-ся* и суф. *-ива-/ва-/а3-*: *переговариваться, пересмеиваться, перестреливаться...*» [Русская грамматика, 1980, с. 600].

⁵ Из 37 невозвратных глаголов с корнем *-пис-* два не соотносятся в словаре с девербативами – это глаголы с приставкой *у-*: *уписать* и *уписывать*. Однако данные Интернета фиксируют наличие девербативов и от этих глаголов: *уписывание, уписки*. См.: «...осудили за "уписки", т.е. за приписки наоборот» (Хабаровский Экспресс. 2009. № 29. 15–22 июля).

А.М. Пешковский и в некоторых личных отглагольных существительных, в частности *читатель* и *чтец*, усматривал наличие видовой семантики [Пешковский, 2001, с. 127]]. См.: *писатель*, *записыватель* (разг.), *описатель* (книжн.), *списатель* (устар.), *переписчик*, *подписчик*, *списчик* (устар.), *писчик* (устар.); *писарь* (устар.); *писака* (разг.); *писец* (устар.). Многие из этих субстантивов практически не употребляются в современном русском языке. Кроме того, не связано с отражением действия и слово *писуля* (то же, что *писулька* – «(разг. шутол. фам.). Небольшое и незначительное по содержанию письмо, записка» (ТСУ). Существительные, образованные по модели «основа глагола + суфф. -ул-» не могут обозначать действие. Не связано с отражением действия и слово *список*, хотя некоторые отглагольные субстантивы, образованные с данным суффиксом, но от глаголов другого типа, могут «называть отдельный акт действия, названного мотивирующим словом: *кивок*, *зевок*, *бросок*...» [Русская грамматика, 1980, § 270].

Обозначать процессы способны в принципе девербативы, образованные по моделям, включающим суффиксы *-ниj-(э)*, *-к-(а)*, нулевой, а также, *-ств-(о)/-тельств-(о)* [Там же, § 256, 262, 454, 264]. Однако это не значит, что все субстантивы с корнем *-пис-*, содержащие эти суффиксы, называют действие.

Представим теперь отраженные в словаре А.Н. Тихонова субстантивы, восходящие к глаголу *писать* и образованные по моделям, словообразовательное значение которых может быть связано с отражением действия. (Языковой материал расположен в порядке убывания количества девербативов, содержащих данные приставки.) См.:

5 девербативов: 1) **под**писывание, подписание, подписка, подпись, подпис; 2) **о**писывание, описание, описка, опись, описательство;

4 девербатива: 3) **при**писывание, приписание, приписка, припись; 4) **про**писывание, прописание, прописка, пропись; 5) **над**писывание, надписание, надписка, надпись; 6) **рас**писывание, расписание, расписка, роспись;

3 девербатива: 7) **пере**писывание, переписка, перепись; 8) **вы**писывание, выписка, выпись; 9) **за**писывание, записка, запись;

2 девербатива: 10) **с**писывание, списание; 11) **недо**писывание, недописка; 12) **до**писывание, дописка; 13) **от**писывание, отписка; 14) **в**писывание, вписка; 15) **п**исание, письмо⁶;

1 девербатив: 16) **по**писывание; 17) **пред**писание; 18) **ис**писывание; 19) **на**писание.

Как показывает данный языковой материал, количество девербативов с каждой (одной из 18) приставкой колеблется от пяти до одного. От глаголов с приставками **о-** и **под-** образуется по 5 существительных; по 4 девербатива образуется от парных глаголов с приставками **при-**, **про-**, **над-**, **рас-**; по 3 – от глаголов с приставками **пере-**, **вы-**, **за-**; 2 девербатива образованы от глаголов с приставками **с-**, **недо-**, **до-**, **от-**, **в-**; по 1 – с приставками **по-**, **пред-**, **ис-**, **на-**.

Мы здесь не пытаемся выяснить, есть ли какая-либо обусловленность в том, что от глаголов с разными приставками образуется неодинаковое количество девербативов, это связано уже с иной исследовательской задачей. И вполне вероятно, что во многих случаях это является просто фактом языковой традиции, не поддающейся логическому объяснению.

Итак, в целом к глаголу *писать* восходит 51 существительное, образованное по суффиксальным моделям, которые могут иметь словообразовательное значение действия.

Важно установить, какие конкретно субстантивы из 51 способны обозначать действие, а какие нет. Анализ материалов Словаря современного русского литературного языка (в 17 т.) с данной точки зрения позволяет разделить исследуемые девербативы на три типа.

Первый тип представляют 17 существительных, которые имеют только значение действия. Это 15 субстантивов на *-ывание*⁷ (*вписывание*, *выписывание*, *дописывание* и др.) и 2 (из 10) на *-ание* (*списание* и устаревшее *прописание*). См. примеры:

Подписывание – «Действие по знач. глаг. подписывать».

⁶ Дериационная структура существительного *письмо* не предполагает значения процесса, однако в толковых словарях отражается его способность обозначать действие, см., например, в ССРЛЯ: 1) «Только ед. Действие по 1-му знач. глаг. писать, писание». А *писание* – это тоже 1) «Действие по знач. глаг. писать».

⁷ В Словаре А.Н. Тихонова представлено всего 16 субстантивов на *-ывание*, включая слово *отписывание*, однако оно не отражается ни в одном толковом словаре.

Списание – «Действие по 1, 5 и 6-му знач. глаг. списать и по 2-му знач. глаг. списаться».

Второй тип представляют существительные, которые могут обозначать и действие, и какую-то иную реалию (реже иные реалии), тем или иным образом связанную с результатом этого действия. См.:

Переписка – 1. «Действие по знач. глаг. переписывать, переписать», 2. «Действие по 1-му знач. глаг. переписываться; обмен письмами, письменные сношения», 3. «Письма, написанные и полученные кем-либо».

К данному типу относятся 25 девербативов. Это 6 (из 10) на *-ание*: *писание, написание, описание, подписание, предписание, приписание* (устар.); 10 (из 13) на *-ка*: *вписка, выписка, дописка* (простореч.), *записка* (устар.), *надписка* (разг.), *отписка, переписка, подписка, приписка, прописка*; 7 (из 10) – с нулевым суффиксом: *запись, опись, перепись, подпись, подпис* (устар.), *пропись, роспись* – и еще 2 субстантива – *описание* и *письмо*.

Значение действия девербативов первого и второго типов толкуется в абсолютном большинстве случаев отсылочным способом, через мотивирующий глагол – «действие по знач. глаг. ...», что и позволяет судить о сохранении субстантивом глагольной семантики (см. приведенные выше примеры толкования субстантивов *подписывание* и *списание*). Иногда девербатив с семантикой действия имеет описательную дефиницию, включающую другой девербатив со значением действия, который, в свою очередь, толкуется тоже через мотивирующий глагол. См., например: *вписывание* – «письменное включение, внесение кого-, чего-либо в книгу, список и т.п.» (ССРЛЯ). При этом субстантивы *включение* и *внесение* толкуются через отсылку к мотивирующим глаголам *включать* и *вносить*; на этом основании логично полагать, что существительное *вписывание* тоже обозначает процесс.

Третий тип представляют 8 отглагольных субстантивов, из приведенных выше 51, которые не способны обозначать действие. Это – *расписание* и *надписание* (устар.); *расписка, описка* и *недописка* (разг.); *надпись* и устаревшие *припись* («подпись») и *выпись* («копия документа или выдержка из него, сделанная на официальной бумаге»). В абсолютном большинстве случа-

ев значение таких девербативов дается описательным способом, в единичных случаях синонимичным.

Таким образом, 42 девербатива (согласно ССРЛЯ), восходящих к глаголу *писать*, обозначают или способны обозначать действие и, следовательно, могут быть объектом аспектологического исследования.

Список словарей

1. МАС – Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984.
2. ССРЯ – Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2 т. Ок. 145 000 слов. 2-е изд., стереотип. М.: Русский язык, 1990. Т. 2. 944 с.
3. ССРЛЯ – Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. А.М. Бабкина, С.Г. Бархударова, Ф.П. Филина и др. М.; Л., 1948–1965.
4. ТСОШ – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
5. ТСУ – Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: ок. 100 000 слов. М.: Альта-Принт, 2005. 1216 с.

Библиографический список

1. Ковязина Н.В. Движение и местоположение в социальном аспекте. Особенности выражения // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 4. С. 292–296.
2. Крылов С.А. Результаты речевого акта (речевые произведения) // От значения к форме, от формы к значению: сб. ст. к 80-летию А.В. Бондарко. М.: Языки славянских культур, 2012.
3. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд., доп. М.: Языки славянской культуры, 2001. 545 с.
4. Русская грамматика / Н.Ю. Шведова (гл. ред.). М.: Наука, 1980. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. 789 с.

ВКЛЮЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ-ПОДРОСТКОВ В ПАРТНЕРСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

THE INCLUSION OF TEENAGERS IN SCHOOL PARTNERSHIP AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF THE FORMATION OF THEIR SOCIAL RESPONSIBILITY

О.А. Лаврентьева

O.A. Lavrentyeva

Социальная ответственность, подростки, педагогические условия, партнерские отношения, ситуативная социальная ответственность, устойчивая социальная смыслоориентированная ответственность, жизнедеятельность школы.

В статье представлены результаты опытно-экспериментальной работы по формированию социальной ответственности подростков в жизнедеятельности школы в процессе реализации одного из важнейших педагогических условий – включения подростков в партнерские отношения с другими учащимися, учителями, родителями и другими взрослыми. Показано, что условие на каждом этапе эксперимента постепенно усложняется: от установления партнерских контактов к совпадению партнерских интересов и, наконец, опыту взаимной социальной ответственности. Показателем эффективности реализации условия включения подростков в партнерские отношения выступает их перевод с уровня ситуативной социальной ответственности к устойчивому и смыслоориентированному уровню социальной ответственности.

Social responsibility, teenagers, pedagogical conditions, partnerships, situational social responsibility, sustainable social meaningful responsibility, school functioning.

The article presents the results of the experimental work on the formation of social responsibility of teenagers in school functioning in the process of implementation of one of the most important pedagogical conditions that is the inclusion of teenagers in partnerships with other students, teachers, parents, and other adults. The article shows that at each stage of the experiment the condition gradually becomes complicated: from the establishment of partnerships to matching partner's interests and, finally, the experience of mutual social responsibility. The performance indicator of the implementation of the condition for the inclusion of teenagers in partnerships is their transition from the level of situational social responsibility to the sustainable and meaningful level of social responsibility.

Педагогические условия – это совокупность обстоятельств, от которых зависят развитие и формирование личности; целенаправленные правила педагогической деятельности; система мер педагогического воздействия; обстановка, которая объективно влияет на развитие человека, его поведение и воспитание [Куприянов, Дынина, 2001, с. 101–104]. Педагогические условия могут ускорять или замедлять педагогические процессы, а также воздействовать на их динамику и конечный результат.

В современных исследованиях понятие «условие» используется достаточно широко при характеристике педагогической деятельности. По сфере воздействия выделяются две группы условий: внешние (общественные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (жизнедеятельность школы, отношения между учащимися, ценностные ориентиры взаимодействия).

Предлагаемое нами условие – включение подростков в партнерские отношения – относится к внешним педагогическим условиям. Это условие направлено на использование социаль-

ной среды в формировании у подростков чувства солидарности, справедливости, сопереживания, умения устанавливать элементарные правила общежития [Мануйлов, 2008, с. 87–79]. Реализация этого условия обеспечивает проявления субъектности подростка в его самоопределении к миру (Н.Ф. Басов, М.В. Басова, А.В. Мудрик, Т.В. Склярова). «Его достижение предполагает наличие у человека собственного опыта, его расширение для того, чтобы быть субъектом социальных отношений, реализовывать свою индивидуальность в реальных социальных условиях» [Ромм, Богданова, 2015, с. 207].

Партнерские отношения выстраиваются на принципах добровольности, совпадения интересов и достижения значимых результатов. Субъектами партнерства подростков выступают учащиеся, родители, педагоги и другие взрослые. Данное условие строится на принципе сотрудничества и рассматривается как основополагающий элемент передачи и обогащения опыта социально поведения. Подросток, сотрудничая с людьми, которым присущ высокий уровень социальной ответственности, получает возможность освоения специфических технологий организации социального поведения [Адольф, 2009]. Партнерство обеспечивает взаимоответственность и помогает подросткам вовлекаться в зоны ближайшего развития социальной ответственности.

Социальная ответственность – это ценностное отношение человека к другим людям и окружающей действительности, проявляющееся в гуманистической направленности его деятельности, поступков и осознании социальной значимости их последствий, что отражается в гармонии «ответственный перед» и «ответственный за» [Барановская, Игнатов, 2011, с. 25].

Целью реализации условия включения подростков в партнерские отношения выступает перевод подростков с уровня ситуативной социальной ответственности к устойчивому и смыслоориентированному уровню социальной ответственности.

Ситуативный уровень проявляется в демонстрации знаний о социальной ответственности в хорошо знакомой ситуации или при внешнем контроле; в проявлении сомнений в своих действиях

и решениях, если они не подвергаются контролю со стороны; в проявлении эмоций вины и смущения безответственного поведения; в неосознанности мотивов социально ответственного поведения в партнерских взаимоотношениях.

Устойчивая социальная ответственность предполагает систематическое высказывание суждений подростком о важности социальной ответственности; привычное социально ответственное поведение; осознание ответственности при принятии решения в любых обстоятельствах; проявление волевых усилий в оказании помощи другим людям, отстаивании позиции ответственного поведения.

Смыслоориентированная социальная ответственность – осознание подростком социальной и личностной перспективы ответственного поведения для дальнейшей жизни; проявление инициативы и самостоятельности; отстаивание и пропаганда ценностей социальных установок; проявление искренности во взаимоотношениях с другими людьми.

Внедрение условия включения подростков в партнерские отношения в процессе формирования социальной ответственности осуществлялось нами в опытно-экспериментальной работе в МБОУ СОШ № 206 г. Новосибирска в течение полугода лет и имело следующие этапы.

I. Второе полугодие 6 класса (январь – июнь 2014).

II. Первое полугодие 7 класса (сентябрь – декабрь 2014).

III. Второе полугодие 7 класса (январь – июнь 2015).

На каждом этапе происходило усложнение целей предложенного нами педагогического условия. На первом этапе целью условия включения подростков в партнерские отношения с учащимися других классов, педагогами, родителями и другими взрослыми стало содействие опыту установления партнерских контактов. На втором этапе педагогическое условие было направлено на совпадение партнерских интересов. На третьем этапе целью внедрения педагогических условий становилось приобретение в партнерских отношениях опыта взаимной социальной ответственности.

В целом партнерские отношения позволяют осознать подросткам важность общественного признания их социальной ответственности.

На начальном этапе данное условие предполагало обучение подростков презентовать себя как ответственного партнера. Решение этой задачи осуществлялось в процессе тренингового упражнения «Мои козыри». Подростки заполняли таблицу, в левой стороне которой указывались пять важных личных достижений, а в правой – таланты, способности, возможности, с помощью которых подросток достигал того, что было указано в левой колонке. Обязательным условием заполнения правой колонки было обозначение качеств личности, связанных с ответственностью. Среди достижений шестиклассники называли в основном достижения личностные: получение кандидата мастера спорта по художественной гимнастике; удачное выступление на конкурсе вокалистов «Таланты Сибири»; успешное окончание музыкальной школы; участие в выставке патриотических рисунков. Эти достижения подростки связывали с такими характеристиками ответственности, как упорство, сила воли, отказ от прогулок с друзьями.

Социальные достижения указали лишь некоторые подростки. К ним можно отнести такие ответы подростков: «нашел хозяина для бездомной кошки»; «помог другу с переездом»; «участие в вожатских слетах области и Всероссийского детского центра Орленок». Такие достижения объяснялись уже другими качествами социальной ответственности: доброта, желание прийти на помощь другому человеку, открытость, коммуникабельность.

Те подростки, которые и достижения свои не могли назвать, и занижали свои возможности, во время этого упражнения получали обратную поддерживающую связь. Одноклассники напоминали им про достижения, отмечая даже самые незначительные (отвел в медицинский кабинет, когда у меня заболела голова; дал позвонить со своего телефона родителям; дважды продежурил в столовой). При этом подчеркивалось, что подростки проявляли черты, характерные для социальной ответственности: бескорыстие, сочувствие, готовность прийти на помощь товарищу.

Организация обратной связи являлась обязательным педагогическим элементом данного педагогического упражнения. Такой педагогический прием помогал подростку осознать важность социальной ответственности при презентации себя другим людям, стимулировал к социально ответственному поведению и побуждал формировать в себе качество социально ответственного человека. Во время данного упражнения одна из учениц рассказала о такой своей способности, как отличное рисование, а класс предложил ей расписать стену в классе, обещая ей помочь. Педагоги, поддержав эту идею, помогли осознать ценность социальной ответственности этой девочки в жизнедеятельности школы.

С целью закрепления тех качеств личности, которые подростки связывают с социальной ответственностью, нами была создана закрытая группа ВКонтакте, в которую вошли учащиеся, родители, классный руководитель, социальный педагог и психолог. Стимулировалось формирование социальной ответственности размещением в группе тематической информации (что обсудить на родительском собрании, как обустроить территорию школы, какое в классе может быть самоуправление, как организовать тематические мероприятия и т.п.). Подростки учились высказывать свое мнение, узнавали мнение родителей, получали советы психолога, что стимулировало их согласовывать смыслы с партнерами и задумываться над категоричностью своего мнения. Просматривая записи, мы наблюдали, что подростки к концу шестого класса стали более внимательно относиться к выложенному тексту, стараться выразить свою мысль более определенно, адекватно воспринимать критику.

В начале общения подростки часто использовали интернетный сленг. Когда на почве этого возникли недопонимания между родителями и детьми, был организован классный час «Этикет общения в социальных сетях». Он был направлен на то, чтобы подростки задумались о том, как воспринимают их речь другие люди; осознали необходимость общего языка в процессе установления партнерских отношений; высказали готовность перехода на общий язык взрослых. В целом

социальная сеть обеспечивала проявление социальной ответственности и в каникулярное время. Как только одноклассница написала в группе, что она попала в больницу, начались отклики детей и родителей. Подростки интересовались состоянием здоровья, отправляли ей забавные ролики и поддерживали смайликами. Родители предлагали свою помощь в приобретении лекарств.

Перепопсы, которые шестиклассники выкладывали в группе, носили явно выраженный социальный характер. В качестве примера можно привести сообщения о поиске хозяев пропавших учебников, сотовых телефонов и ключей; информацию об обнаружении пропавших кошек и собак; извещение о пропавших людях. В комментариях видно, что родители поддерживают такое внимание детей к социально значимым проблемам. Это убеждает в том, что партнерские отношения играют существенную роль в формировании социальной ответственности подростков.

Опыт формирования социальной ответственности при включении подростков в партнерские отношения активно накапливался при создании детско-родительских инициативных групп, организующих школьные и внешкольные мероприятия. Одним из педагогических приемов обогащения опыта социально ответственного поведения при детско-родительском партнерстве было создание микрогрупп, в которые входили родители и дети разных семей. Это обеспечивало ответственность перед родителями одноклассника, с которыми подросток оказывался в одной группе, и переживание за то, чтобы успешно выполнила задание та группа, в которую входят их родители. Так, при проведении интеллектуальной игры «Что? Где? Когда?» дети читали ту же литературу, которую использовали их родители при подготовке к игре, чтобы победить команду, в которую входят родители. Уровень ответственности подростков в данной ситуации заметно возрастал.

В качестве другого педагогического приема формирования социальной ответственности подростков при включении в партнерские отношения использовался мужской авторитет. При организации рабочих бригад или подготовки к конкурсу «Безопасное колесо» в инициативную груп-

пу обязательно включался папа одного из одноклассников. Это стимулировало подростков качественно выполнять работу, тщательнее себя контролировать, быть в целом более ответственным.

Итак, включая подростков в партнерские отношения, мы достигли понимания подростком ценности социальной ответственности в глазах других людей. Данное условие обеспечивало общественную поддержку социально ответственного поведения.

Новый импульс педагогическое условие включения подростков в партнерские отношения получило в начале седьмого класса. Кроме расширения в процессе волонтерской деятельности контактов с учащимися, увеличивался диапазон партнерских отношений со взрослыми. Были установлены контакты с молодежным центром микрорайона «Старт». В течение года совместно с центром подростки принимали участие в организации межшкольных соревнований по футболу и хоккею; провели районный конкурс «Зарница»; агитировали школьников в кружки и секции центра. Благодаря партнерским отношениям с депутатом был проведен ежегодный «Кубок Яковенко». В результате подростки с гордостью отмечали, что их социальную ответственность поддерживают и высоко оценивают взрослые. Осознание этого приводило к тому, что повышалась мотивация социально ответственного поведения.

Поддерживалось педагогическое условие включения подростков в партнерские отношения внутри жизнедеятельности школы. Подростки были включены в проведение акции «Анонимная почта проблем». Целью этого мероприятия было показать подросткам, что социальную ответственность можно проявлять не только в общеизвестных ситуациях, но и в повседневной жизни. Поэтому участникам почты предлагалось написать о тех проблемах, о которых они не знают, кому рассказать, бояться, что их проблему воспримут как незначительную. Так, в письмах обнаружили такие проблемы, как: «терплю и даже маме не рассказываю про страшные боли в суставах, вынужден из-за этого уходить с уроков, не протестую, что одноклассники и учителя считают меня лентяем и прогульщиком»; «не знаю, кому рассказать, что

меня бьет отчим»; «опаздываю на занятия и не хочу оправдываться из-за того, что по утрам в мои обязанности входит уводить младшую сестренку в детский сад». Анализируя письма, мы пришли к выводу, что необходимо учить подростков искать партнеров для решения не только общественных проблем, но и проблем социально-личностных. С этой целью семиклассники были включены в разработку самых различных памяток: «Твой помощник – телефон доверия», «Ресурсная карта школы», «Разговор у социального педагога за чашечкой чая». Кроме того, был проведен брифинг, на котором подростки включались в поиск решения тех проблем, которые встречались в анонимной почте. Такие мероприятия подталкивали семиклассников к осознанию социальных проблем и рефлексии важности социальной ответственности в их решении.

Катализатором рефлексии социальной ответственности стал тренинг для учащихся седьмых классов «Живая картина». Подросткам предлагалось проиграть проблемные ситуации из жизнедеятельности школы, меняясь ролями ответственного и безответственного поведения. Наблюдение показали, что семиклассникам легче исполнять роли безответственного и агрессивного поведения. Поэтому упор в тренинге был сделан на обратную связь, когда на помощь педагогу призывались те подростки, у которых был сформирован высокий уровень социальной ответственности. Они аргументировали свои суждения примерами из жизни, что позволяло другим подросткам не сопротивляться навязчивым суждениям взрослых и открывало дополнительные возможности рефлексии ответственности. Условие партнерства в данном случае проявлялось в том, что необходимо было учитывать интересы людей, которые на тренинге не присутствовали, но опосредованно влияли на выбор поведения. С помощью данного педагогического приема подростки переводились из ситуативного уровня на смыслоориентированный уровень социальной ответственности.

Во втором полугодии седьмого класса была проведена групповая дискуссия «Взаимная ответственность». Мероприятие предваряло полу-

чение подростками паспортов. Дискуссия готовилась творческой группой, в которую входили специалисты из комиссии по делам несовершеннолетних, представители паспортного стола, депутат горсовета, родители. Такой расширенный состав был необходим для того, чтобы подчеркнуть наступление возраста гражданской ответственности, которая является стержнем ответственности социальной. В разговоре было обращено внимание на важность сочетания долга и ответственности, получение новых прав и дополнительных обязанностей. Подростков интересовало, могут ли они при получении паспорта поменять свою фамилию, могут ли в паспорт вписать национальность, могут ли прийти на прием к депутату за поддержкой созданного ими социального проекта. Они задавали вопросы о новых возможностях, которые им дает паспорт, о преодолении противоречия между правом на покупку билета при наличии паспорта и невозможностью поездки в поездах дальнего следования без сопровождения взрослых.

Анализ содержания дискуссии и степень активности детей показали, что они при включении в партнерские отношения со взрослыми демонстрируют высокий уровень понимания сущности социальной ответственности и ее места в социальных отношениях. Суждения подростков свидетельствовали о том, что они мотивированы на социально ответственное поведение, социальная ответственность включена в перспективу их жизненных ценностей и выступает для них признаком взрослости.

Результатом дискуссии стала разработка подростками прогностического проекта «Ответственность в моей жизни». На подготовительном этапе подросткам предлагалась оценить уровень актуальной социальной ответственности. Для этого им было предложено нарисовать лестницу из семи ступенек и определить, на какой ступени они себя видят, и пояснить, почему. Следующим шагом подготовки прогностического проекта стала встреча подростков с известными спортсменами, предпринимателями и учеными. Целью данной встречи было продемонстрировать образец влияния социальной ответственности на карьеру и личностный рост. Особое место в подготовке

прогностического проекта занял круглый стол «За себя или за других». Подросткам было предложено высказаться о приоритетах их будущего, учитывая готовность часть времени посвящать / не посвящать другим людям. Большинство подростков выражали готовность тратить свое время, предлагать возможности для оказания помощи другим людям. Вместе с тем активно себя проявила группа подростков, которая доказывала, что сначала больше времени необходимо уделять себе, сделать карьеру, достигнуть чего-то, а только потом помогать другим. Во время круглого стола не ставилась задача переубедить этих подростков, однако во внимание принималось, что и на следующих этапах школьной жизни необходимо вести целенаправленную работу по формированию у них социальной ответственности.

Заключительным этапом прогностического проекта стало оформление дерева моей ответственности. На ветки ствола засушенного дерева, которое в течение года будет находиться в классном уголке, каждый учащийся завязывал по три цветных ленты, объясняя классу, какую ответственность он готов возложить на себя в ближайшей, средней и дальней перспективе. Ближайшая перспектива чаще всего была однообразной и касалась успешности сдачи экзаменов, обретения друзей, оказания помощи родителям. Напротив, дальняя перспектива оказалась более разнообразной: подростки видели себя в будущем создателями лекарства от рака, организаторами благотворительных фондов, участниками глобальных проектов по защите животных, разработчиками новых компьютерных программ, роботов, организаторами детской творческой школы.

За время опытно-экспериментальной работы 28 % учащихся экспериментальной группы перешли на устойчивый уровень социальной ответственности. Если на начальном этапе устойчивый уровень был зафиксирован у 24 % (22 человека) подростков из экспериментальной группы, то на заключительном этапе их стало уже 52 % (47 человек). В контрольной группе подростков, поднявшихся на смыслоориентированный уровень, практически не было (увеличилось всего на 1 человека). В экспериментальной группе можно уви-

деть гораздо высший результат. На начальном этапе смыслоориентированный уровень продемонстрировали 11 % подростков (10 человек), на заключительном – 23 % (21 человек). Итак, введение педагогического условия формирования социальной ответственности в процессе установления партнерских отношений убеждает в том, что происходит переход от ситуативного к устойчивому и смысло-ориентированному уровням социальной ответственности: подростки демонстрируют высокий уровень осознания сущности социальной ответственности, отстаивают собственные суждения, выражают способность анализировать поступки с точки зрения социальной ответственности, осознанно включают ценность социальной ответственности в иерархию личностных ценностей, учатся видеть эффект от реализации социальной ответственности в процессе партнерского взаимодействия.

Библиографический список

1. Адольф В.А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества»: монография / Красноярск. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 199 с.
2. Барановская Л.А., Игнатов Н.А. Ответственность – черта социального характера личности // Вестник Московского государственного областного университета. 2011. № 3.
3. Дьячук А.А. Личностные особенности организации деятельности и возможности их оценки // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 2. С. 160–163.
4. Куприянов Б.В., Дынина С.А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2.
5. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы среднего подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. № 1.
6. Ромм Т.А., Богданова Е.В. Воспитание. Волонтерство, Молодежь: монография. Новосибирск: Изд-во СО РАН, Изд-во НГПУ, 2015.

ОСОБЕННОСТИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЯ

THE FEATURES OF A MANAGER'S LEADERSHIP POTENTIAL

С.О. Пожарский

S.O. Pozharsky

Руководство, лидерские качества, лидерский потенциал, лидерский потенциал руководителя, особенности лидерского потенциала.

В статье представлены результаты исследования компонентов лидерского потенциала руководителей коммерческих структур, которые определяют особенности лидерского потенциала руководителей. Выявлены особенности в компонентах структуры личностного потенциала современных руководителей. Результаты проведенного исследования могут быть использованы HR-менеджерами коммерческих организаций, практикующими психологами и интересующимися вопросами развития лидерского потенциала руководителей и его особенностей.

Leadership, leadership skills, leadership potential, manager's leadership potential, features of leadership potential.

The article presents the results of the research of leadership potential's components of managers working in business structures that define the features of managers' leadership potential. It reveals the features in the components of the structure of modern managers' personal potential. The results of the study can be used by HR-managers of business corporations, psychologists and those who are interested in the development of managers' leadership potential and its features.

До сих пор остается проблематичным определение необходимых и достаточных индивидуальных характеристик личности руководителя, которые бы способствовали успешности деятельности руководителя-лидера. Руководитель в качестве активного субъекта управленческой деятельности, который включен одновременно в различные сферы деятельности (профессиональную, организационную, управленческую, общественную), должен обладать субъектными и личностными качествами, которые объединяются общей направленностью (на дело, результат, людей, организацию, общество). Эти качества, присущие ему как субъекту, должны рассматриваться как новые интегративные качества. Таким качеством, по нашему предположению, является лидерский потенциал.

Лидерский потенциал руководителя – это показатель субъектной активности, представляющий собой самоуправляемую интегральную уровневую системную характеристику внутренних возобновляемых ресурсов личности руководителя (знания, лидерские способности, харак-

терологические особенности), которые развиваются и проявляются в динамическом взаимодействии руководителя и его социокультурного окружения. Лидерский потенциал может быть основой способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в жизнедеятельности, сохранять стабильность управленческой деятельности и смысловых ориентаций на фоне давлений и изменяющихся внешних условий.

Лидерский потенциал, в общем понимании, представляет собой совокупность имеющихся средств, возможностей в некоторой области, некотором отношении, позволяющих перейти от исследования качеств и поведения человека в настоящем времени к изучению того, каким он может стать, поскольку личностные качества развиваются и проявляются в динамическом взаимодействии человека и его социокультурного окружения [Евтихов, 2011, с.101].

В сопоставлении качеств эффективного руководителя, которые способствуют эффективной управленческой деятельности, с лидерскими характеристиками личности можно выделить

качества и ресурсы, которые составляют *лидерский потенциал руководителя*:

1) *личностно-профессиональные качества* – возобновляемость, самоуправляемость, функционирование в рамках социально-личностного взаимодействия, надежность, настойчивость, самостоятельность;

2) *лидерские способности* – способность влиять на людей, желание отличиться, умение снимать межличностное напряжение, воодушевляющая мотивация, индивидуализированное внимание;

3) *интеллектуальные качества* – высокий интеллект, способность эффективно решать задачи, гибкость ума, рассудительность, оптимистическое мышление;

4) *социально ориентированные качества* – экстравертность-интровертность, коммуникабельность, приспособляемость, восприимчивость, эмпатия, социальность, способность адаптироваться к различным ситуациям, стремление к кооперации с другими людьми, стремление проявить инициативу в социальных ситуациях, следование нравственным ценностям;

5) *волевые качества* – стремление принять на себя ответственность и выполнить задачу, решимость и упорство, ответственность, смелость, уверенность в себе, готовность отвечать за последствия своих решений и действий, устойчивость к фрустрации;

6) *творческие качества* – созидательная направленность профессиональных интересов; способность стимулировать свою творческую активность, потребность в новаторской деятельности и склонность к инновациям, отсутствие консерватизма, оригинальность при решении проблем, оригинальность мышления, умение принимать нестандартные решения, видение перспективы, развитое воображение, творчество, инициативность;

7) *эмоциональная зрелость* – эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, умение управлять своим состоянием [Евтихов, 2012, с. 35].

Одним из компонентов лидерства, обеспечивающим эффективное руководство, является результативный компонент, который имеет решающее значение для успешной деятельности в качестве руководителя и лидера.

Такое представление о личностных качествах, составляющих лидерский потенциал руководителя, обуславливает необходимость сопоставления их с качествами руководителя как субъекта управленческой деятельности, позволяет выявить особенности качеств, составляющих лидерский потенциал успешного руководителя.

Сторонники персоналистического подхода придерживаются идеи об индивидуальной предрасположенности человека к лидерству и о том, что диапазон развития отдельных качеств индивида генетически и физиологически предопределен. Поэтому невозможно из любого человека с улицы сформировать лидера.

Однако, даже принимая во внимание эти взгляды, можно признать, что практическая реальность развития лидерских качеств действующих руководителей оказывается существенно проще. Во-первых, речь идет о целенаправленном развитии лидерских качеств у людей, уже имеющих должностной статус в конкретных, сформированных профессиональных коллективах с определенной спецификой деятельности. Во-вторых, руководители назначаются на руководящие должности, проходя предварительный отбор с учетом наличия у них лидерского и управленческого потенциала применительно к специфике профессиональной деятельности, а в некоторых случаях и с учетом социально-психологических особенностей профессионального коллектива [Медведева, 2010, с. 85].

Для развития лидерского потенциала необходимо тщательное изучение возможных направлений социально-психологической работы по развитию структурных компонентов лидерского потенциала руководителя.

Развитие лидерских качеств руководителей предполагает целенаправленную психологическую работу, составляющими которой являются:

1) развитие лидерских качеств и лидерской Я-концепции руководителя;

2) формирование лидерского образа руководителя;

3) признание лидерского положения руководителя подчиненными как организационного лидера и их готовность к взаимодействию с лидером в роли последователей [Марков, 2001, с.152].

Целью исследования является определение особенностей лидерского потенциала современных руководителей в коммерческих структурах.

Исследование проводилось на базе тренингового центра ООО «СНАП-Сибирь», г. Красноярск. В исследовании принимали участие 100 руководителей коммерческих структур Красноярска.

Подбор психодиагностических методик проводился на основании выделенных качеств и ресурсов, которые составляют лидерский потенциал руководителя.

В качестве методик в исследовании применялись: тест «Жизнестойкость» (С. Мадди), тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), Методика оценки эмоционального интеллекта (Н. Холл), методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд), опросник «Готовность к риску» (Г. Шуберт), методика «Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман), методика «Направленность личности (В. Смекайл, М. Кучер), методика «Определение уровня лидерского потенциала» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого.

Рассмотрим основные результаты, полученные в ходе психодиагностики. Тест «Жизнестойкость» (С. Мадди) показал, что вовлеченностью, характеризующей степень уверенности руководителей в себе и своих действиях, обладают 45 % руководителей; контролем, который характеризует способность самостоятельно принимать решения, обладают 17 % руководителей; у 38 % испытуемых преобладающей является шкала «Принятие риска», которая характеризует активность усвоения знаний из опыта и последующее их использование. 60 % руководителей высоко оцениваются по шкале «Жизнестойкость», которая показывает успешность противостояния и совладания со стрессовыми ситуациями в профессиональной деятельности.

Согласно тесту смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев), по шкале «Цели в жизни» высокие баллы имеют 33 % руководителей. Данная шкала характеризует наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Высокие баллы по данной шкале ха-

рактеризуют не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. 20 % испытуемых получили высокие баллы по шкале «Процесс жизни». Содержание данной шкалы совпадает с известной теорией: единственный смысл жизни – жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли руководитель процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. По шкале «Результативность жизни» высокие баллы получили 35 % руководителей. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. 45 % испытуемых обладают наиболее высокими баллами по шкале «Локус контроля-Я». Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии с целями и задачами и представлениями о ее смысле. «Локус контроля – жизнь» – у 37 % испытуемых. Высокие баллы по данной шкале говорят об убеждении, что человеку возможно контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их.

Методика оценки эмоционального интеллекта (Н. Холл) выявила, что высокие показатели по шкале «Эмоциональная осведомленность» имеются у 32 % испытуемых. По шкале «Управление своими эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость)» наивысшие показатели у 55 % руководителей. 40 % испытуемых имеют высокие баллы по шкале «Самотематизация (произвольное управление своими эмоциями)», 48 % – по шкале «Эмпатия» и 33 % – по шкале «Распознавание эмоций других людей».

Результаты методики «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) показали, что высокими значениями по шкале общей интернальности обладают 53 % руководителей. Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Интернальностью

в области достижений обладают 45 % руководителей. Высокие показатели по шкале интернальности в области неудач имеют 38 % испытуемых, 63 % имеют преобладание по шкале инетрналности в семейном отношении, 65 % испытуемых имеют высокий балл по интернальности в области производственных отношений, 70 % – в области межличностных отношений и 40 % – в отношении здоровья и болезни.

Согласно опроснику «Готовность к риску» (Г. Шуберт), 25 % испытуемых склонны к риску, 45 % руководителей готовы к риску и 45 % руководителей стремятся избежать риск. По мнению американских ученых Г. Ховта и Я. Стонера, человек, стремящийся рисковать в одной ситуации, будет стремиться рисковать и в других случаях. Стремление к риску связано с направленностью личности на достижение цели или избежание неудачи. Эта направленность проявляется в экстремальных ситуациях и может быть предпосылкой к несчастным случаям и травматизму.

Методика «Диагностика мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман) дала следующие результаты: по шкале «жизнеобеспечение» наибольшие результаты наблюдаются у 30 % испытуемых, по шкале «комфорт» – 55 %, «социальный статус» – 50 %, «общение» – 38 %, «общая активность» – 48 %, «творческая активность» – 56 %, «социальная полезность» – 45 %.

Согласно методике «Направленность личности» (В. Смекайл, М. Кучер), у 30 % исследуемых руководителей преобладает личностная направленность, 32 % имеют коллективистскую направленность, 38 % обладают деловой направленностью.

Затем мы разделили испытуемых на группы: по уровню развития лидерского потенциала (проведя тестирование «Определение уровня лидерского потенциала» Е. Жарикова и Е. Крушельницкого), полу, стажу работы. Преобладание шкал по исследуемым методикам в различных группах представлены в табл.

Преобладание шкал используемых методик в различных группах руководителей

	Распределение по полу		Распределение по стажу работы		Распределение по уровню лидерского потенциала		
	мужчины	женщин	менее 15 лет	более 15 лет	высокий	средний	низкий
Преобладающая шкала							
1	2	3	4	5	6	7	8
Тест «Жизнестойкость» (С. Мадди)	Жизнестойкость	Вовлеченность	Вовлеченность	Принятие риска	Принятие риска	Жизнестойкость	Жизнестойкость
Тест смысложизненных ориентаций (Д.А. Леонтьев)	Локус контроля-Я	Процесс жизни	Цели в жизни	Процесс жизни	Результативность жизни	Локус контроля жизни	Процесс жизни
Методика оценки эмоционального интеллекта (Н. Холл)	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмпатия	Самомотивация	Управление своими эмоциями	Самомотивация	Эмоциональная осведомленность
Методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд)	Общая интернальность	Интернальность в области межличностных отношений	Интернальность в области производственных отношений	Интернальность в семейном отношении	Интернальность в области межличностных отношений	Общая интернальность	Интернальность в области неудач
Опросник «Готовность к риску» (Г. Шуберт)	Готовы к риску	Стремятся избежать риск	Стремятся избежать риск	Готовы к риску	Готовы к риску	Склонны к риску	Стремятся избежать риск

Окончание табл.

1	2	3	4	5	6	7	8
Методика «Диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман)	Социальный статус	Общая активность	Творческая активность	Социальная ползенность	Социальный статус	Общая активность	Комфорт
Методика «Направленность личности (В. Смекайл, М. Кучер)	Деловая направленность	Деловая направленность	Коллективистская направленность	Деловая направленность	Деловая направленность	Коллективистская направленность	Личностная направленность

Анализ распределения особенностей лидерского потенциала показал, что в группах существуют различия в особенностях проявления лидерского потенциала: в группе мужчин наблюдается преобладание таких шкал, как жизнестойкость, управление своими эмоциями, готовность к риску, деловая направленность. Женщины же более склонны к избеганию риска, они нацелены на процесс жизни. Руководители со стажем работы менее 15 лет отличаются от опытных руководителей вовлеченностью в процесс деятельности, ориентацией целей на жизнь, творческой активностью, страхом к риску, интернальностью в области производственных отношений. Особое внимание привлекает группа руководителей с высоким уровнем лидерского потенциала. Такие руководители не боятся идти на риск, обладают ориентацией на результат жизни, могут управлять своими эмоциями, интернальны в области межличностных отношений, обладают деловой направленностью.

Таким образом, проявление лидерского потенциала обладает особенностями. Распределение данных по особенностям проявления лидерского потенциала в различных группах дает возможность сделать вывод, что лидерский потенциал по-разному проявляется у мужчин и женщин, руководителей с различным стажем работы и с различным уровнем развития лидерского потенциала. Изучение особенностей проявления лидерского потенциала в группе с высоким уровнем его развития позволяет сделать вывод, что для повышения лидерского потенциала необходимо работать над такими качествами, как

страх перед риском, ориентация жизни на результат, управление эмоциями, интернальность в области межличностных отношений, развитие деловой направленности.

Данные исследования могут быть полезны HR-менеджерам коммерческих организаций, практикующим психологам и всем, кто интересуется вопросами развития лидерского потенциала руководителей и особенностями его проявления.

Библиографический список

1. Евтихов О.В. Лидерский потенциал руководителя: специфика, содержание и возможности развития: монография. Красноярск: СибЮИ МВД России, 2011. 288 с.
2. Евтихов О.В. Социально-психологическая модель развития лидерского потенциала руководителя // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 4 (51). С. 3–6.
3. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. М.: РАГС, 2001. 265 с.
4. Медведева Т.В. Оптимизация процесса развития лидерского потенциала руководителя: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 194 с.
5. Селезнева Н.Т., Измалкина А.А. Конструирование руководителем социально-педагогического взаимодействия // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 1 (27). С. 109–112.
6. Zilz D.A., Woodward B., Thielke T.S., Shane R.R. Leadership skills for a high-performance // Am J Health-Syst Pharm. 2004. Vol. 61. Dec. 1. P. 2562–2574.

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ИНФОРМАЦИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АЛГЕБРЕ

VISUALIZATION OF TRAINING INFORMATION AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' COGNITIVE UNIVERSAL LEARNING ACTIONS IN TRAINING ALGEBRA

А.В. Фирер

A.V. Firer

Учебная деятельность, познавательные универсальные учебные действия, обучение алгебре, визуализация, общеучебные умения, развитие.

В статье уточнена педагогическая сущность понятия «универсальные учебные действия», проведен анализ соотношений понятий «универсальные учебные действия» и «общеучебные умения и навыки». В качестве инструмента развития познавательных универсальных учебных действий предложено использовать визуализацию учебной информации. Выделены познавательные универсальные учебные действия, которые развиваются у учащихся основной школы в процессе обучения алгебре посредством визуализации учебного материала.

Learning activity, cognitive universal learning actions, learning Algebra, imaging, general learning skills, development.

The article clarifies the pedagogical essence of the concept of universal learning actions, presents an analysis of the relations between the concepts of universal learning actions and general learning skills. The article proposes to use visualization of training information as a tool for the development of cognitive universal learning actions. It reveals cognitive universal learning actions, which primary school students learning algebra develop by visualizing the learning material.

Стремительные изменения, происходящие в российском обществе, не могли не коснуться образовательной системы. В современном понимании образованный человек – это, прежде всего, личность, активно и заинтересованно познающая мир, осознающая важность образования и самообразования для жизни и деятельности, умеющая выбирать профессиональный путь, способная творчески мыслить и применять полученные знания на практике.

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего образования. Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования

(ФГОС ООО) представлены в виде трех групп: предметные, метапредметные и личностные.

Развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, посредством формирования универсальных учебных действий (УУД) как метапредметных результатов, составляющих основу важнейшей компетенции личности – умение учиться. Овладение умением учиться предполагает полноценное освоение всех компонентов учебной деятельности: учебных мотивов, учебной цели, учебной задачи, учебных действий и операций.

В учебной деятельности обучающийся решает два типа задач: познавательного и тренировочного характера. Решение познавательных задач является результатом учебно-познавательной деятельности – понятие более узкое, чем понятие «учебная деятельность». По-

нятие «познавательная деятельность» более широкое, чем два предыдущих, так как познание осуществляется не только в целях учения, но и для открытия нового в науке. Поэтому для школьников познавательная деятельность протекает, как правило, в учебно-познавательной форме. Согласно ФГОС ООО, основным структурным компонентом учебно-познавательной деятельности учащихся основной школы являются универсальные учебные действия.

Понятие «универсальные учебные действия», используемое в ФГОС ООО, соотносится с традиционными для дидактики и методики обучения математике категориями: «общеучебные умения», «обобщенные умения», «метапредметные умения». Анализ научной литературы показал, что чаще всего универсальные учебные действия сравнивают с общеучебными умениями и навыками (далее – ОУУН), при этом мы выделили следующие подходы к соотношению указанных понятий:

- 1) УУД отождествляются с ОУУН [Воровщиков, Орлова, 2012];
- 2) ОУУН включены в УУД [Асмолов и др., 2011];
- 3) ОУУН имеют в основе УУД (Перминова, 2010).

Появление указанных трактовок связано, на наш взгляд, с попытками установить соответствие между психологическим пониманием учебного действия и дидактическим пониманием умения. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения разработчиков ФГОС ООО (вторая точка зрения), подразумевая под УУД совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая и организацию этого процесса [Асмолов и др., 2011].

В широком смысле термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию через сознательное и активное присвоение социального опыта. Овладение учащимися универсальными учебными действиями соз-

дает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, т.е. умения учиться [Асмолов и др., 2011, с. 3].

Учитывая вышесказанное, можно сделать вывод, что универсальные учебные действия – это совокупность действий учащихся, направленных на организацию своей учебной деятельности, ее осуществление и управление ею. Таким образом, образовательный результат школьников будет зависеть от многообразия видов и уровней сформированности универсальных учебных действий.

Согласно программе развития универсальных учебных действий, в составе основных видов УУД выделяют четыре блока: личностные (самоопределение, смыслообразование и действие нравственно-этического оценивания), регулятивные (целеобразование, планирование, контроль, коррекция, оценка, прогнозирование), познавательные (общеучебные, включая знаково-символические, логические и действия постановки и решения проблем) и коммуникативные [Асмолов и др., 2011, с. 3].

«Универсальные учебные действия» – многозначная категория, поэтому создание единой классификации этих действий вызывает определенную трудность и встречает критику в научных кругах.

Говоря о том, что все универсальные учебные действия формируются у каждого конкретного ученика на основе его личного опыта, А.В. Хуторской возражает против выделения личностных универсальных учебных действий: «Если же разработчики стандартов считают, что, с одной стороны, есть личностные результаты образования, а с другой – неличностные (метапредметные и предметные), тогда это противоречит самой концепции личностно ориентированного образования, поскольку ведет к отчуждению планируемого образования (предметного и метапредметного) от личности учащихся» [Хуторской, 2012].

Анализируя классификацию УУД, предложенную разработчиками стандартов второго поколения, С.Г. Воровщиков и Е.В. Орлова при-

ходят к выводу, что «перечень универсальных учебных действий не может считаться корректной классификацией, ибо в ней не соблюдены все основные правила классификации» [Воровщиков, Орлова, 2012, с. 42]. Авторы выделяют следующие недостатки.

1. Из группы коммуникативных УУД, а именно из действия «управление поведением партнера: контроль, коррекция, оценка действий партнера» исключено действие «планирование». В регулятивные же действия «планирование» включено, так как в основу определения данных действий положен целостный управленческий цикл. Тем самым нарушено правило одного основания.

2. В группу «логические действия» включено действие «подведение под понятие» – суть дедуктивное обобщение – и не включено индуктивное обобщение. Тем самым нарушено правило соразмерности (сумма видов должна равняться делимому роду).

3. Формулировка «выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов» означает, что в ней представлено одно действие, что нарушает логику и ведет к неверному представлению о таких самостоятельных логических действиях, как сравнение, сериация, классификация. Тем самым нарушено правило непрерывности классификации (подразделение на виды должно быть последовательным и многоступенчатым).

Несмотря на критику, в нашем исследовании мы придерживаемся указанной выше классификации.

Овладение учащимися указанными универсальными учебными действиями должно происходить в контексте различных учебных предметов, каждый из которых обладает различным потенциалом для формирования УУД, определяемым функцией и содержанием учебного предмета. Так, многие исследователи [Боженкова, 2015; Куприянова, 2012; Пустовит, 2015] отмечают особую роль математики в развитии познавательных универсальных учебных действий (ПУУД).

Анализ научной литературы показал, что эффективным средством формирования и разви-

тия УУД, в том числе и ПУУД в обучении математике, выступают:

– специально разработанная система заданий и задач, направленная на формирование логических умений и навыков у учащихся и постепенный их переход к выполнению УУД [Яковлева, Макусева, 2010];

– комплекс задач с модулем, включающий базовые, систематизирующие и интегрирующие типы задач [Пустовит, 2015];

– навыки самостоятельного составления задач [Куприянова, 2012];

– интерактивные ресурсы [Ромадина, Соловьева, 2015];

– комплекс учебных текстов и заданий, использующих предметный опыт учащихся [Новикова, 2011].

Однако не изучен вопрос о формировании ПУУД посредством визуализации процесса обучения алгебре. Выделим наиболее значимые познавательные универсальные учебные действия, которые развиваются у учащихся основной школы в процессе обучения алгебре посредством визуализации учебного материала.

Учебный предмет «математика» больше, чем какой-либо другой предмет, строится преимущественно на законах формальной логики. Содержание и аксиоматическое построение школьного курса геометрии позволяют этому предмету играть первостепенную роль в формировании логических ПУУД. Содержание же учебного предмета «алгебра» направлено в первую очередь на формирование знаково-символических действий, включая моделирование, входящих в блок ПУУД.

Специфика учебного предмета «алгебра», подразумевающая развитие умений «видеть» знаки и символы, преобразовывать их, следовать четким инструкциям и алгоритмам, предполагает ориентацию на учеников с левополушарным доминированием, в то время как пространственная природа геометрии позволяет обеспечить сбалансированную работу обоих полушарий головного мозга учащихся. Поэтому правополушарные дети, как правило, в процессе обучения алгебре оказываются неуспешными. Для полноценного и гармоничного развития ПУУД при обучении алге-

бре необходимо организовать взаимодополняющий и одновременно синхронный режим работы обоих полушарий головного мозга. Ослабить доминанту левого полушария и обеспечить сбалансированное развитие обоих полушарий головного мозга при обучении алгебре возможно посредством визуализации учебного процесса, предполагающей наличие как традиционно наглядных, так и специальных средств и приемов, позволяющих активизировать работу зрения с целью получения продуктивных результатов.

Под визуализацией в нашем исследовании мы понимаем способ трансформации учебной информации в зрительно-воспринимаемую форму (диаграмму, график, рисунок, таблицу, структурно-логическую схему и т.д.). Визуализация в процессе обучения алгебре предполагает равноправное использование трех способов представления учебной знаковой информации: вербального, геометрического и аналитического (символьно-формульный и символьно-

наглядный) [Резник, 1997]. При целенаправленном обучении и оптимальном сочетании вербального, геометрического и аналитического способа предъявления учебной математической информации формирование умения визуального перевода (установление связей между рисунком, текстом и формулой) может дать мощный инструмент развития познавательных универсальных учебных действий.

На рис. выделены ПУУД, развивающиеся у учащихся основной школы посредством визуализации процесса обучения алгебре. При переходе от текста к формуле или рисунку активно формируются действия поиска и выделения необходимой информации, знаково-символические действия, умение структурировать знания, действия определения основной и второстепенной информации. Осуществляя визуальный перевод, учащиеся овладевают и логическими ПУУД, что свидетельствует о взаимосвязи и условности деления ПУУД.



Рис. Познавательные УУД, развивающиеся у учащихся основной школы посредством визуализации процесса обучения алгебре

К основным средствам визуализации в контексте развития ПУУД в процессе обучения алгебре мы относим визуальные модели представления учебной математической информации (схемы поиска решения задачи, предписания для решения алгебраических задач определенного класса, таблицы, информационные схемы, классификационные схемы, ментальные карты, кластеры и т.п.) и визуализированные задачи – задачи, в которых графический образ явно или неявно задействован в условии, задает метод решения задачи, создает опору каждому этапу решения либо явно или неявно сопутствует на определенных этапах ее решения [Далингер, 2006].

Таким образом, проведенный в ходе нашего исследования анализ психолого-педагогической литературы и научных подходов к проблеме формирования и развития познавательных универсальных учебных действий, позволил установить, что:

1) овладение учащимися основной школы познавательными универсальными учебными действиями должно реализоваться в процессе освоения различных учебных предметов, каждый из которых обладает своим потенциалом для формирования ПУУД, определяемым функцией и содержанием учебного предмета;

2) познавательные универсальные учебные действия учащегося основной школы представляют собой совокупность качественно различных УУД, находящихся между собой в сложных, динамических отношениях и объединенных общей целью функционирования;

3) визуализация учебной математической информации, обладая большими дидактическими возможностями, может выступать в качестве эффективного средства развития познавательных универсальных учебных действий в процессе обучения алгебре.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
2. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. 205 с.
3. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения. М.: Прометей, 2012. 290 с.
4. Далингер В.А. Теоретические основы когнитивно-визуального подхода к обучению математике: монография. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2006. 144 с.
5. Куприянова М.А. Составление математических задач как инструмент развития универсальных учебных действий на уроках математики основной школы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. № 150. С. 207–211.
6. Новикова Л.Ю. Использование предметного опыта учащихся при обучении математике как условие формирования универсальных учебных действий // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 141–144.
7. Пустовит Е.А. Развитие универсальных учебных действий учащихся основной школы при решении алгебраических задач с модулем: дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2015. 196 с.
8. Резник Н.А. Методические основы обучения математике в средней школе с использованием средств развития визуального мышления: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 31 с.
9. Ромадина О.Г., Соловьева М.С. Интерактивные ресурсы как средство формирования универсальных учебных действий учащихся // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 69–73.
10. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности. URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>
11. Яковлева Е.В., Макусева Т.Г. Разработка и применение специальных заданий и задач, направленных на формирование универсальных учебных действий // Вестник Казанского технологического университета. 2010. № 12. С. 383–388.

**РЕЦЕНЗИЯ НА ОБЪЯСНИТЕЛЬНЫЙ РУССКИЙ ОРФОГРАФИЧЕСКИЙ
СЛОВАРЬ-СПРАВОЧНИК / ИН-Т РУС. ЯЗЫКА им. В.В. ВИНОГРАДОВА;
Е.В. БЕШЕНКОВА (отв. ред.), О.Е. ИВАНОВА, Л.К. ЧЕЛЬЦОВА.
М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 592 с.
(НАСТОЛЬНЫЕ СЛОВАРИ РУССКОГО ЯЗЫКА)
ISBN 978-5-462-01418-5**

REVIEW OF RUSSIAN EXPLANATORY SPELLING DICTIONARY /
V.V. VINOGRADOV RUSSIAN LANGUAGE INSTITUTE
E.V. BICHENKOVA (editor-in-chief), O.E. IVANOVA, L.K. CHEL'TSOVA
MOSCOW: AST-PRESS KNIGA, 2015. 592 p.
DESKTOP DICTIONARIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE.
ISBN 978-5-462-01418-5

С.П. Васильева

На протяжении последних десятилетий проблема орфографической грамотности (а точнее, безграмотности) осознается филологической общественностью как катастрофа. Свою долю в ложечку дегтя внес и технический прогресс, всеобщая компьютеризация (компьютер отредактирует!). Отрадно, что русисты, теоретики и практики правописания, не впадая в истерику по этому поводу, создали общественно полезный, значимый для русской культуры труд – Объяснительный русский орфографический словарь-справочник (ОРОСС).

Рецензируемый Словарь адресован широкому кругу читателей: от учащихся, русских и иностранцев, желающих узнать правильное написание того или иного слова, до искушенных, продвинутых исследователей теории правописания. Авторы отмечают, что жанр объяснительного словаря в XXI в. оказался довольно популярным. Можно назвать целый список объяснительных словарей через правило:

Соловьёв Н.В. Русское правописание: орфографический справочник. СПб., 1997; Соловьёв Н.В. Орфографический словарь. Комментарии. Правила. СПб., 2000; Бройде М.Б. Словарь-справочник к школьному курсу русской орфографии. М., 2000; Потапурченко З.Н. Непроверяемые и труднопроверяемые гласные и согласные // Боль-

S.P. Vasilyeva

шой словарь русского языка. М., 2000; Метс Н.А. ПРЕ- и ПРИ-. Правописание приставок // Там же; Метс Н.А. Н или НН. Правописание суффиксов // Там же; Потапурченко З.Н. Слитно или раздельно? Правописание сложных слов // Там же; Грузберг А., Грузберг Л. Слитно? Раздельно? Через дефис? Словарь школьника. Екатеринбург, 2006; через этимологию:

Глинкина Л.А. Этимологические тайны русской орфографии: словарь-справочник. Оренбург, 2001; 2-е изд., испр. и доп. М., 2006 (5 000 слов); Сараяева А.Н. Как проверить «непроверяемое» слово. Занимательный словарь-помощник для школьников и учителей. М., 2004 (720 слов); Шелякин М.А. Объяснительный словарь непроверяемых орфограмм русского языка. М., 2009 (5 000 слов); Львова С.И. Краткий орфографический словарь с этимологическими комментариями. М., 2004 (1 600 слов).

Достоинствами данного Словаря являются: 1) соединение обоих вариантов объяснения, через правило и через этимологию; 2) объём 20 000 слов, что в действительности делает Объяснительный словарь поистине настольной книгой и приближает данное издание к статусу учебного пособия. Этому способствует насыщенное содержание словарной статьи. Полная по объёму сло-

варная статья включает следующие зоны информации: заголовочное слово с подчеркнутыми объясняемыми далее орфограммами; историко-этимологические сведения; отсылка; кратко сформулированные правила, объясняющие подчеркнутые орфограммы, – объяснительные формулы; дополнительный комментарий. В качестве примера полной словарной статьи приводится слово:

массмэдиа (англ. *mass media* от лат. *māssa* «массовый, масса» + *media* мн.ч. от *medium* «средство, посредничество») см. *масс*; *одиночная / двойная согласная в сложносокращенных словах и графических сокращениях*: **исключение** – сохранение группы согласных в сложносокращенном слове *параграф* 11 п. 2 искл.; *слитно / дефисно / раздельно*: пишется **слитно** как сложносокращенное существительное (*массовые медиа*) *параграф* 44 или *слитно / дефисно / раздельно*: закрепившееся **слитное** написание сложного существительного с не употребляющейся самостоятельно первой частью на согласную *параграф* 46 п. 2

◊ Несмотря на то что слово является прямым заимствованием, в настоящее время оно все больше воспринимается как сокращение сочетания *массовые медиа*, напр.: *в массовые медиа периодически проникают дикие, по европейским меркам, скандалы; традиционные массовые медиа (и прежде всего – телевидение) останутся основным локомотивом медиаиндустрии и рекламного рынка; массовые медиа будоражат информация о ...* См. коммент. к *масс* (ОРОСС, 2015, с. v)

Как видно из иллюстрации, в Словаре дается объяснение не только орфограмм, но и значения слова, указывается источник заимствования, даются примеры употребления в речи.

Безусловным достижением данного Словаря являются историко-этимологические сведения к исконно русским словам, например:

войнá (др.-рус. *воина*) проверка *вóйны*

◊ Исторически от *вои* «воин, войско». Корень *во(j)-*: *во-ин* (ср. *господ-ин*). *вой-на* (ср. *бой-ня*), *вой-ско*, *во-е-вода*, *во-е-начальник*, *во-итель*, *во-яка* (ОРОСС, 2015, с. 58)

Таким образом, читатель не только получает перечисленный набор информации о правописании, но во многих случаях может заменить сразу

несколько словарей: орфографический, толковый, иностранных слов, историко-этимологический. Заинтересовавшись написанием, читатель может получить более глубокие знания о происхождении того или иного слова не прибегая к различным источникам, например:

иди́от (фр. *idiot*, нем. *Idiot* от греч. *idiotēs* «особенность, своеобразие») (ОРОСС, 2015, с. 137);

подстрекáть (др.-рус. *стръкати*) закрепившееся написание

◊ Диал. *стрекати*, ср. *стрёк* (овод, слепень) (ОРОСС, 2015, с. 311)

Фраза «закрепившееся написание» сопровождает так называемое традиционное написание, не объясняемое системно или исторически.

Словарь подразделяется на две части: список словарных статей в алфавитном порядке и орфографический справочник, включающий правила правописания орфограмм. Связь между словником и справочником осуществляется через ссылки в словарных статьях:

наосóбицу *слитно / дефисно / раздельно*: пишется **слитно** как **исключение** из правила о раздельном написании наречных сочетаний, включающих существительное, употребляемое в разных предложно-падежных формах *параграф* 54 п. 6 искл.

◊ Ср.: *в особицу* пишется раздельно (ОРОСС, 2015, с. 252)

Параграф 54 п. 6 расположен в словаре на с. 571, где даются разъяснения о раздельном написании наречных сочетаний со списком исключений и примечаний, то есть данное издание с успехом оправдывает свое назначение справочника, содержащего большой объем информации о правописании русских слов.

Кроме того, ОРОСС для заинтересованных читателей – это просто занимательное чтение, для учителя – колоссальный материал для составления дидактических материалов, конкурсов, олимпиад, и конечно, для всех пишущих на русском языке – помощь и ответы на сложные вопросы.

Остается выразить слова благодарности авторам за столь полезный и объемный труд, способствующий распространению грамотности и популяризации русского языка.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АДОЛЬФ Владимир Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: adolf@kspu.ru

АЛЕКСЕЕВА Анна Борисовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: annblok@mail.ru

АНАНЬЕВА Татьяна Алексеевна – доцент, кандидат геолого-минералогических наук; доцент кафедры географии и методики обучения географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tananeva@mail.ru

АНИКИНА Марина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: anikina-ma@yandex.ru

БАРАХОВИЧ Ирина Ильинична – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры технологии и предпринимательства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

БАРЕБИНА Наталья Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Байкальский государственный университет; e-mail: svirel23@ramble.ru

БЕРЕЗУЦКАЯ Дарья Олеговна – аспирант кафедры экономической теории, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) (Ростов-на-Дону); преподаватель кафедры лингвистического образования, Южный федеральный университет (Таганрог); e-mail: darya75@yandex.ru

БЕРСЕНЕВА Олеся Васильевна – старший преподаватель кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

БИКСУЛТАНОВ Марат Юрусланович – аспирант кафедры теории и методики борьбы института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Mizuno91@mail.ru

БОЙКОВА Татьяна Анатольевна – аспирант кафедры языкознания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; e-mail: t_boykova1986@mail.ru

БОЛОТОВА Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры возрастной и социальной психологии, НИУ «БелГУ»; e-mail: Bolotova@bsu.edu.ru

БУЛАТОВА Ксения Андреевна – аспирант кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации института филологии и языковой коммуникации, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: k.bulatova@hotmail.com

БУТЕНКО Вера Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: verabutenko75@yandex.ru

ВАСИЛЬЕВА Светлана Петровна – доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vasileva@kspu.ru

ВЕРИГО Людмила Ильинична – кандидат медицинских наук, доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры и оздоровительных технологий института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: verigo_li@mail.ru

ВИДЕНИН Сергей Александрович – доцент кафедры информационных систем института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: pppyachuk@rambler.ru

ВИЛЬДАНОВА Гузель Агзамовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Башкирский государственный университет (Бирский филиал); e-mail: guzelec@gmail.com

ВОЛЫНКИНА Светлана Вадимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск); e-mail: volinkina-zapad@mail.ru

ВОНОГ Вита Витальевна – кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: vonog_vita@mail.ru

ВОРОНИНА Любовь Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В.Ф. Маргелова; e-mail: LV-Voronina@rambler.ru

ВРУБЛЕВСКАЯ Оксана Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания института иностранных языков, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; e-mail: Gesse-wolf2009@yandex.ru

ВУЛЬФОВИЧ Екатерина Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Владимирский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Владимир);
e-mail: teachingenglish@mail.ru

ГЛЫЗИНА Вера Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Байкальский государственный университет;
e-mail: vecotd@yandex.ru

ГОРСКАЯ Наталья Евгеньевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра иностранных языков для технических специальностей № 1, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: natgo2012@yandex.ru

ГРАСС Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и управления, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tpgrass@mail.ru

ДАНИЛОВА Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры и оздоровительных технологий института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: agama13@yandex.ru

ДЕМИДКО Наталия Николаевна – кандидат биологических наук, доцент кафедры медико-биологических основ физической культуры и оздоровительных технологий института физической культуры, спорта и туризма, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: bnn77@bk.ru

ДМИТРИЕВА Наталья Юрьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры музыкально-художественного образования, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

ДУКА Ангелина Ивановна – соискатель кафедры психологии, Курский государственный университет;
e-mail: Angelina.duka@bk.ru

ДБЯЧУК Павел Петрович – кандидат педагогических наук, профессор кафедры математического анализа и методики обучения математике, КГПУ им. В.П.Астафьева; e-mail: ppdyachuk@rambler.ru

ДБЯЧУК Петр Павлович – доцент кафедры информационных систем института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: ppdyachuk@rambler.ru

ЕРМАЧЕНКО Наталья Анатольевна – аспирант кафедры психологии образования института психологии; начальник отдела психолого-педагогического сопровождения студентов, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург);
e-mail: nfif89@mail.ru

ЖАВНЕР Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: sttanya82@mail.ru

КАНДАУРОВА Анна Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин, Тарский филиал Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина;
e-mail: kandaurova@list.ru

КАРАБАЛЫКОВ Сергей Александрович – программист института математики, физики и информатики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ppdyachuk@rambler.ru

КЕЙВ Мария Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры, геометрии и методики их преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: mkejv@yandex.ru

КОЗЫРЕВА Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева (Красноярск);
e-mail: kozurevaoa@mail.ru

КОЛПАКОВ Алексей Юрьевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры мировой литературы и методики ее преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева;
e-mail: aleksej-ka@narod.ru

КОЧЕТКОВА Татьяна Олеговна – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет (Красноярск);
e-mail: ta-ko@yandex.ru

КРАВЧЕНКО Надежда Юрьевна – аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания института филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан);
e-mail: Krawchenko.Nadia@yandex.ru

КУДИСОВА Елена Андреевна – старший преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Башкирский государственный университет (Бирский филиал); e-mail: lena1975infak@rambler.ru

КУЗИНА Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск); e-mail: elja-10@yandex.ru

КЫТМАНОВ Алексей Александрович – доктор физико-математических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой прикладной математики и компьютерной безопасности института космических и информационных технологий, Сибирский федеральный университет; e-mail: aakytm@gmail.com

ЛАВРЕНТЬЕВА Олеся Алексеевна – аспирант кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет; e-mail: loa23@mail.ru

ЛАТЫНИНА Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: eslatynina@gmail.com

ЛУКЪЯНОВА Анна Александровна – доктор экономических наук, профессор, заведующая кафедрой менеджмента организации, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: aaluk110@mail.ru

МАЛЮТИНА Татьяна Васильевна – студентка, КГПУ им. В.П. Астафьева; преподаватель ДШИ № 6 г. Красноярска; e-mail: v.nesterov2010@yandex.ru

МОНГУШ Айлана Севеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: ailseven@mail.ru

МОСКВИН Сергей Николаевич – доцент кафедры менеджмента организации, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: smoskvin@list.ru

МЯСОУТОВ Олег Валерьевич – старший преподаватель кафедры политологии и права, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: polius@mail.ru

ОСЕТРОВА Елена Валерьевна – доктор филологических наук, доцент, кафедра современного языкознания и методики преподавания, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: osetrova@yandex.ru

ПАНКОВА Елена Степановна – кандидат биологических наук, доцент, заведующая кафедрой естествознания, математики и частных методик, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pankova1@mail.kspu.ru

ПАНТЕЛЕЕВА Олеся Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета довузовской подготовки, Воронежский государственный архитектурно-строительный университет; e-mail: olesia_pant@mail.ru

ПЕТРИЩЕВ Владимир Иннокентьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

ПЛАТОНОВА Наталья Владимировна – доцент кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: natvladi2008@yandex.ru

ПОЖАРСКИЙ Сергей Олегович – магистр психологии, аспирант кафедры социальной психологии, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: koscom80@gmail.com

ПОНОМАРЕВА Екатерина Александровна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для инженерных направлений, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: kolokolnikova88@mail.ru

РЕВЕНКО Инна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры современного русского языка и методики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: inna.revenko@mail.ru

РОДИНА Валерия Владимировна – кандидат политических наук, референт заместителя министра промышленности и торговли Российской Федерации; e-mail: velnews@mail.ru

СУБАЧ Людмила Николаевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: t.subach@mail.ru

СУЛИМОВА Александра Валерьевна – ассистент кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского; e-mail: sulimova197904@yandex.ru;

СУРАЙКИНА Елена Геннадьевна – аспирант кафедры географии и методики обучения географии, КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель географии, МБОУ СШ № 153 г. Красноярска; e-mail: suraikina@mail.ru

СУЧИЛИН Николай Георгиевич – доктор педагогических наук, профессор Центра спортивной подготовки сборных команд России, академик Международной академии информатизации, аккредитованной при ООН, заслуженный тренер России, судья международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта; e-mail: ngsuchilin@mail.ru

СЯСИНА Светлана Николаевна – ассистент кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского; e-mail: syasinaa@mail.ru

ТАНОВА Оксана Монгушовна – старший преподаватель кафедры алгебры и геометрии, Тувинский государственный университет (Кызыл); e-mail: tanova-oksana@mail.ru

ТУМАШЕВА Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: olvitu@mail.ru

ТЮРИНА Татьяна Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры латинского и иностранных языков, Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого; e-mail: tyurina12@mail.ru

ФИЛЬКИНА Светлана Владимировна – аспирант кафедры педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: filkina-sveta@mail.ru

ФИРЕР Анна Владимировна – аспирант кафедры математики и методики преподавания математики, Омский государственный педагогический университет; старший преподаватель кафедры высшей математики и информатики, Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета; e-mail: fivr@yandex.ru

ЦЫБИНА Елена Афанасьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и основ медицинских знаний, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского; e-mail: zibina100@yandex.ru

ЧИГАНОВА Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, ректор Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; e-mail: chiganova@kipk.ru

ЧЕЛУШКИНА Марина Владимировна – аспирант филологического факультета, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina__kansk@mail.ru

ЧИЖАКОВА Галина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии начального образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shizhakova@mail.ru

ШАБАЛДИНА Евгения Владимировна – заведующая методическим кабинетом, Иркутский национальный исследовательский технический университет; e-mail: Evgeniya-vlad@yandex.ru

ШЕВЧУК Юлия Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гимнастики, КГПУ им. В.П. Астафьева; судья международной категории по спортивной гимнастике, мастер спорта; e-mail: shevjulia@mail.ru

ШКЕРИНА Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой математического анализа и методики обучения математике в вузе, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerina@mail.ru

ЯКИМОВ Олег Васильевич – кандидат педагогических наук, директор, Политехнический техникум (Селенгинск, Республика Бурятия); e-mail: olegyakimov65@mail.ru

Credits

ADOLF Vladimir A. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: adolf@mail.kspu.ru

ALEKSEEVA Anna B. – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Engineering Majors, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: annblok@mail.ru

ANANYEVA Tatyana A. – Associate Professor, PhD in Geological and Mineralogical Sciences; Associate Professor of the Department of Geography and Methods of Teaching Geography, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tananeva@mail.ru

ANIKINA Marina A. – PhD in Psychology, Associate Professor of Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: anikina-ma@yandex.ru

BARAKHOVICH Irina I. – Doctor of Education, Associate Professor, Professor of the Department of Technology and Entrepreneurship, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: barakhovich-irina@yandex.ru

BAREBINA Natalia S. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Baikal State University; e-mail: svirel23@ramble.ru

BEREZUTSKAYA Daria O. – post-graduate student of the Department of Economic Theory, Rostov State University of Economics (RSUE) (Rostov-on-Don); Lecturer of the Department of Language Education, Southern Federal University (Taganrog); e-mail: darya75@yandex.ru

BERSENEVA Olesya V. – Senior Lecturer of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olesya.zdanovich@gmail.com

BIKSULTANOV Marat Yu. – post-graduate student of the Department of Theory and Methods of Wrestling of the Institute of Physical Culture, Sport and Health named after I. Yarygin, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Mizuno91@mail.ru

BOIKOVA Tatiana A. – post-graduate student of the Department of Linguistics, Volgograd State Socio-Pedagogical University; e-mail: t_boykova1986@mail.ru

BOLOTOVA Elena A. – PhD in Psychology, Senior Lecturer of the Department of Age and Social Psychology of Belgorod National Research University; e-mail: Bolotova@bsu.edu.ru

BULATOVA Ksenia A. – post-graduate student of the Department of Linguistics and Intercultural Communication of the Institute of Philology and Language Communication, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: k.bulatova@hotmail.com

BUTENKO Vera N. – PhD in Psychology, Associate Professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: verabutenko75@yandex.ru

VASILYEVA Svetlana P. – Doctor of Philology, Professor of the Department of General Linguistics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vasileva@kspu.ru

VERIGO Lyudmila I. – PhD in Medicine, Associate Professor of the Department of Biomedical Basics of Physical Culture and Health-Related Technologies; Institute of Physical Culture, Sport and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk), e-mail: verigo_li@mail.ru

VIDENIN Sergey A. – Associate Professor of the Department of Information Systems of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University; e-mail: ppydachuk@rambler.ru

VILDANOVA Guzel A. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Romano-Germanic Philology and Linguodidactics of Bashkir State University (Birk Branch); e-mail: guzelec@gmail.com

VOLYNKINA Svetlana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Latin and Foreign Languages, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk); e-mail: volinkina-zapad@mail.ru

VONOG Vita V. – PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Engineering Majors, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: vonog_vita@mail.ru

VORONINA Lyubov V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages, Ryazan Higher Airborne Command School named after General of the Army V.F. Margelov; e-mail: LV-Voronina@rambler.ru

VRUBLEVSKAYA Oksana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Linguistics of the Institute of Foreign Languages; Volgograd State Pedagogical University; e-mail: Gesse-wolf2009@yandex.ru

VULFOVICH Ekaterina V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines, Vladimir Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the Russian President (Vladimir);
e-mail: teachingenglish@mail.ru

GLYZINA Vera E. – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Baikal State University; e-mail: vecotd@yandex.ru

GORSKAYA Natalia E. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Foreign Languages No. 1, National Research Irkutsk State Technical University;
e-mail: natgo2012@yandex.ru

GRASS Tatiana P. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Economics and Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: tgrass@mail.ru

DANILOVA Elena N. – PhD in Education, Associate Professor, Department of Biomedical Basics of Physical Culture and Health-Related Technologies, Institute of Physical Culture, Sport and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: agama13@yandex.ru

DEMIDKO Natalia N. – PhD in Biology, Associate Professor of the Department of Biomedical Basics of Physical Culture and Health-Related Technologies, Institute of Physical Culture, Sport and Tourism, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: bnn77@bk.ru

DMITRIEVA Natalia Yu. – PhD in Philosophy, Associate Professor of Music and Art Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

DUKA Angelina I. – external PhD student of the Department of Psychology, Kursk State University; e-mail: Angelina.duka@bk.ru

DYACHUK Pavel P. – PhD in Education, Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ppyachuk@rambler.ru

DYACHUK Petr P. – Associate Professor of the Department of Information Systems of the Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ppyachuk@rambler.ru

ERMACHENKO Natalia A. – post-graduate student of the Department of Educational Psychology, Psychology Institute of Ural State Pedagogical University; Head of the Department of Psychological-Pedagogical Support of Students, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg); e-mail: nff89@mail.ru

ZHAVNER Tatiana V. – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Engineering Majors, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: sttanya82@mail.ru

KANDAUROVA Anna V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Humanitarian, Socio-Economic and Fundamental Disciplines; Tarsk Branch of Stolypin Omsk State Agrarian University;
e-mail: kandaurova@list.ru

KARABALYKOV Sergey A. – computer programmer of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, KSPU named after V.P. Astafiev;
e-mail: ppydachuk@rambler.ru

KEIV Maria A. – PhD in Education, Associate Professor of Algebra, Geometry and Methods of Their Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: mkejv@yandex.ru

KOZYREVA Olga A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk);
e-mail: kozurevaova@mail.ru

KOLPAKOV Alexey Yu. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of World Literature and Methods of Its Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev;
e-mail: aleksej-ka@narod.ru

KOCHETKOVA Tatyana O. – PhD in Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: ta-ko@yandex.ru

KRAVCHENKO Nadezhda Yu. – post-graduate student of the Department of Russian Language and Methods of Its Teaching, Katanov Institute of Philology and Intercultural Communication (Abakan);
e-mail: Krawchenko.Nadia@yandex.ru

KUDISOVA Elena A. – Senior Lecturer, Department of Romano-Germanic Philology and Linguodidactics of Bashkir State University (Birsk Branch);
e-mail: lena1975infak@rambler.ru

KUZINA Elena N. – Senior Lecturer of the Department of Latin and Foreign Languages, Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk);
e-mail: elja-10@yandex.ru

KYTMANOV Aleksey A. – Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor; Professor; Head of the Department of Applied Mathematics and Computer Security, Institute of Space and Informatic Technologies, Siberian Federal University; e-mail: aakytm@gmail.com

LAVRENTYEVA Olesya A. – post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History, Humanitarian and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University; e-mail: loa23@mail.ru

LATYNINA Ekaterina S. – post-graduate student of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: eslatynina@gmail.com

LUKYANOVA Anna A. – Doctor of Economics, Professor, Head of the Department of Organization Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: aaluk110@mail.ru

MALYUTINA Tatyana V. – student of KSPU named after V.P. Astafiev, teacher in Children's Art School No.6 in Krasnoyarsk; e-mail: v.nesterov2010@yandex.ru

MONGUSH Ailana S. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Algebra and Geometry, Tuvan State University (Kyzyl); e-mail: ailseven@mail.ru

MOSKVIN Sergey N. – Associate Professor of the Department of Organization Management, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: smoskvin@list.ru

MYASOUTOV Oleg V. – Senior Lecturer, Department of Political Science and Law, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: polius@mail.ru

OSETROVA Elena V. – Associate Professor, Doctor of Philology, Lecturer of the Department of Modern Linguistics and Methods of Teaching, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: osetrova@yandex.ru

PANKOVA Elena S. – PhD in Biology, Associate Professor, KSPU named after V.P. Astafiev; Department of Primary School, Head of the Department of Natural Sciences, Mathematics and Specific Methods; e-mail: pankova1@mail.kspu.ru

PANTELEEVA Olesya O. – PhD of Philology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Preliminary Training, Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering; e-mail: olesia_pant@mail.ru

PETRISHCHEV Vladimir I. – Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: vpetrichtchev@hotmail.com

PLATONOVA Natalia V. – Associate Professor of the Department of Latin and Foreign Languages; Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk); e-mail: natvladi2008@yandex.ru

POZHARSKY Sergey O. – Master of Psychology, post-graduate student of the Department of Social Psychology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: koscom80@gmail.com

PONOMAREVA Ekaterina A. – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages for Engineering Majors, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: kolokolnikova88@mail.ru

REVENKO Inna V., Associate Professor of the Department of Modern Russian Language and Teaching Methods, KSPU named after V. P. Astafiev; e-mail: inna.revenko@mail.ru

RODINA Valeriya V. – PhD in Political Sciences, Personal Assistant of Deputy Minister of Industry and Trade of the Russian Federation; e-mail: velnews@mail.ru

SUBACH Lyudmila N. – graduate student, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: t.subach@mail.ru

SULIMOVA Alexandra V. – Teaching Assistant of the Department of Physical Education and Basics of Medical Knowledge, Petrovsky Bryansk State University (Bryansk); e-mail: sulimova197904@yandex.ru;

SURAIKINA Elena G. – post-graduate student of the Department of Geography and Methods of Teaching Geography; KSPU named after V.P. Astafiev; Geography Teacher in school No. 153 (Krasnoyarsk); e-mail: suraikina@mail.ru

SUCHILIN Nikolay G. – Doctor of Education, Professor of Sports Training Center of National Teams of Russia, Academician of the International Informatization Academy, accredited at the UN, Honored Coach of Russia, Internationally Certified Judge in Gymnastics, Master of Sports; e-mail: ngsuchilin @ mail.ru

SYASINA Svetlana N. – Teaching Assistant of the Department of Physical Education and Basics of Medical Knowledge, Petrovsky Bryansk State University (Bryansk); e-mail: syasinaa@mail.ru

TANOVA Oksana M. – Senior Lecturer, Department of Algebra and Geometry, Tuvan State University (Kyzyl); e-mail: tanova-oksana@mail.ru

TUMASHEVA Olga V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: olvitu@mail.ru

TYURINA Tatiana V. – PhD in Philology, Associate Professor of the Department of Latin and Foreign Languages; Voyno-Yasenetsky Krasnoyarsk State Medical University (Krasnoyarsk); e-mail: tyurina12@mail.ru

FILKINA Svetlana V. – post-graduate student of the Department of Pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: filkina-sveta@mail.ru

FIRER Anna V. – post-graduate student of the Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics in Omsk State Pedagogical University; Senior Lecturer of the Department of Mathematics and Informatics, Lesosibirsk Pedagogical Institute (Branch of Siberian Federal University); e-mail: fivr@yandex.ru

TSYBINA Elena A. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Physical Education and Basics of Medical Knowledge, Petrovsky Bryansk State University (Bryansk); e-mail zibina100@yandex.ru

CHIGANOVA Elena A. – PhD in Education, Rector of Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training and Retraining of Educators; e-mail: chiganova@kipk.ru

CHELUSHKINA Marina V. – post-graduate student of the Faculty of Philology, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: marina__kansk@mail.ru

CHIZHAKOVA Galina I. – Doctor of Education, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of

Elementary Education, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: shizhakova@mail.ru

SHABALDINA Evgeniya V. – Head of Curriculum Office, National Research Irkutsk State Technical University; e-mail: Evgeniya-vlad@yandex.ru

SHEVCHUK Yulia V. – PhD in Education, Associate Professor of the Department of Gymnastics, KSPU named after V.P. Astafiev; Internationally Certified Judge in Gymnastics, Master of Sports; e-mail: shevjulia@mail.ru

SHKERINA Lyudmila V. – Doctor of Education, Professor of the Department of Mathematical Analysis and Methods of Teaching Mathematics in High School, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: Shkerina@mail.ru

YAKIMOV Oleg V. – PhD in Education, Principal of Polytechnic College (the Republic of Buryatia, Selenginsk); e-mail: olegyakimov65@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

INFORMATION FOR AUTHORS

В «Вестнике КГПУ им. В.П. Астафьева» публикуются основные научные результаты исследований научных школ, диссертационных исследований на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, статьи преподавателей и аспирантов, которые ведут активные научные поиски в области педагогических, психологических и философских наук. Полнотекстовая электронная версия статей публикуется в Научной электронной библиотеке eLibrary. Обращаем ваше внимание на то, что в соответствии с требованиями ВАК статья должна содержать: описание научной проблемы, цель исследования, его научную новизну, научные выводы. С целью повышения авторского и журнального индекса цитирования рекомендуем авторам: название статьи формулировать таким образом, чтобы оно, с одной стороны, привлекало внимание читателя, с другой – отражало предмет (аспект предмета) исследования, раскрывая его сущность и содержание; ключевые слова (10–12 слов или коротких словосочетаний) должны отражать основные мысли и идеи статьи, предмет и объект и результаты исследования, конкретизируемые в тексте статьи понятия и категории, а также создавать интригу, вызывая читательский интерес; аннотация к статье предусматривается в объеме 500–700 знаков (8–10 строк). В ней сжато отражаются актуальность и новизна исследования, его полемические положения. Автору необходимо подчеркнуть привлекательность и оригинальность разрешения проблемы, вызвать интерес читателя к своей работе. Статьи аспирантов ((без соавторов) сопровождаются представлением или кратким отзывом научного руководителя, копией приказа о зачислении в аспирантуру) публикуются бесплатно. Электронный вариант статьи просим направлять на e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Таблицы,

In the «Bulletin of KSPU» the main scientific results of the research in scientific schools, inaugural dissertations, articles of teachers and postgraduate students who carry out active scientific research in their area of expertise in pedagogy, psychology and philosophy are published. A full-text electronic version of the articles is published in Research Electronic Library (e-library). Please note that according to the requirements of Higher Attestation Commission the article should include: the description of a scientific problem, the purpose of the research, its scientific novelty, scientific conclusions. In order to improve the copyright and journal citation index the authors are recommended: to formulate the title of the article in such a way that, on the one hand, it could attract the attention of the reader, and on the other hand, it could reflect the subject (or an aspect of the subject) of the research, revealing its essence and content; keywords (10–12 words or short phrases) should reflect the basic thoughts and ideas of the article, the subject, the object and the results of the research, the concepts and categories concretized in the article's text, as well as should create an intrigue, causing the reader's interest; an abstract of the article is provided in 500–700 characters (8–10 lines). It concisely reflects the relevance and novelty of the research, its polemical positions. The author needs to emphasize the attractiveness and originality of the problem solution, to call the reader's interest in their work. The articles of post-graduate students ((without coauthors) are accompanied by a written introduction or a brief review of the research advisor, a copy of the enrollment order in postgraduate training programme) are published free of charge. An electronic version of the article shall be sent to the e-mail: vestnik_kspu@kspu.ru. Tables, figures

рисунки и графики оформляются в тексте статьи и отдельным файлом. Просьба в названии файлов указывать свою фамилию («Иванов_статья», «Иванов_таблица»).

Требования к оформлению статей. Объем не более 10 страниц. Формат MS Word 97/2000 (doc); интервал – 1,5; поля: левое – 3 см, правое – 1,5 см, нижнее и верхнее – 2 см; сноски в квадратных скобках [Иванов, 2002, с. 55]; нумерация источников по алфавиту; шрифт Times New Roman; 14 кегель; список литературы по алфавиту.

Образец оформления статьи

1. Сведения об авторе (ученое звание, должность, место работы, электронный адрес).

2. Ф.И.О. автора, заглавие (полужирный шрифт) на русском и английском языках, краткая аннотация (8–10 строк) на русском и английском языках, ключевые слова на русском и английском языках (не менее 10). Например: Фамилия, имя, отчество – аспирант кафедры английской филологии и теории языка института английской филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова (Абакан); e-mail: ...@ mail.ru

И.О. Фамилия

ДИДАКТИКА – ОТ ТАКТИКИ ПЕРЕДАЧИ СОЦИАЛЬНОГО ОПЫТА К СТРАТЕГИЯМ ДОСТИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Дидактика, обучение, познание, образование, гуманитарные образовательные стратегии и тактики, образовательные результаты, «образующие» и «образующиеся».

В статье обсуждаются контексты понимания современной дидактики в условиях методологического эволюционизма как науки, как практики, как искусства. Предъявляются пути «разворачивания» теории обучения на достижение образовательных результатов. Представляется авторское видение возможностей разработки гуманитарных образовательных стратегий и тактик. Обосновывается потребность усиления внимания к общению, взаимодействию образующего и образующегося в ходе образовательной деятельности.

(Текст статьи...)

and graphs are drawn in the article's text and in a separate file. Please indicate your last name in the title of all files («Smith_article», «Smith_table»).

Text formatting requirements. The length is up to 10 pages. The Format is MS Word 97-2000 (doc); the space is 1.5; margins: left – 3 cm, right – 1.5 cm, top and bottom – both 2 cm; footnotes should be in square brackets [Smith, 2002, p. 55]; references numbering is done alphabetically, the font is Times New Roman; the point size is 14; references are ordered alphabetically.

The example of text formatting

1. Information about the author (academic rank, position, employer, email address).

2. The author's name and title (in bold) in English, a brief abstract (8–10 lines) in English, key words in English (at least 10). For example: Last name, first name, middle name – post-graduate student of the Department of English Philology and Theory of Language of the Institute of English Philology and Intercultural Communication, Katanov, Khakassia State University (Abakan); e-mail: ... @ mail.ru

I.O. Familia

DIDACTICS – FROM TACTICS OF TRANSFERING SOCIAL EXPERIENCE TO STRATEGY OF ACHIEVING EDUCATIONAL RESULTS

Didactics, training, knowledge, education, humanitarian educational strategies, educational results, educators and educated.

The article discusses the contexts of understanding modern didactics as science, as practice and as art in the conditions of methodological evolutionism. It offers the ways of turning the theory of training to achieving educational results and gives the author,s vision of the opportunities of humanitarian educational strategies, development. The need in making emphasis on communication, interaction of the educator with the educated during educational activity is proved.

(Text...)

Образец оформления библиографического списка

Перед библиографическим списком оформляется список сокращений архивных материалов, источников, словарей: например, в тексте: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93); в списке:

Список сокращений

1. ГАКК – Государственный архив Красноярского края.

Архивные и справочные материалы, источники в статье указываются в круглых скобках: (ГАКК. Ф. П-2816. Оп. 3. Д. 34. Л. 93).

Библиографический список (по алфавиту)

1. Иванов А.Ф. Межэтническая интеграция – условия воспитания этнической толерантности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 41–49.

2. Тавадов Г.Т. Этнология: словарь-справочник. М.: Наука, 1998. 516 с.

3. Хакимов Э.Р. Проблема изучения этнической толерантности педагогов в различных подходах. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

ВНИМАНИЕ! Материалы, не соответствующие данным требованиям, к публикации не принимаются, рукописи не возвращаются. Статьи, ранее опубликованные в других изданиях или Интернете, не могут быть приняты к публикации. Присланные материалы проверяются на оригинальность и в программе Антиплагиат.

Порядок рецензирования статей

Представленные статьи рецензируются и редактируются.

Требования к содержанию статей

1. В статье необходимо сформулировать научную проблему, степень ее изученности, назвать наиболее значимые труды, достигнутый уровень исследования, обозначить место данного исследования в русле указанной проблемы.

2. Обозначить объект исследования.

3. Сформулировать цель исследования.

4. Описать методы исследования.

5. Осуществить научный анализ.

6. Отметить новизну результатов и область их применения.

The example of formatting references

The list of abbreviations of archival materials, sources, dictionaries is included before references. For example, in the text: (SAKT); in the list.

List of Abbreviations

1. SAKT – State Archives of the Krasnoyarsk Territory.

Archival and reference materials, sources in the article are indicated in parentheses: (SAKT).

References (in an alphabetical order)

1. Khakimov E.R. The problem of studying ethnic tolerance of teachers in different aspects. URL: <http://v3.udsu.ru/res/vuupsy>

2. Smith J.F. Inter-ethnic integration – conditions of ethnic tolerance formation // Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev. 2012. № 2. P. 41–49.

3. Tavadov G.T. Ethnology: Reference Dictionary. M.: Nauka, 1998. 516 p.

WARNING! The materials that do not meet these requirements are not accepted for publication, the manuscripts will not be returned. The articles previously published in other issues or on the Internet may not be accepted for publication. All submitted materials are checked for originality via Antiplagiat program.

Submission procedure

All submitted articles are reviewed and edited.

Requirements for the content of articles

In the article you need to follow these rules.

1. To formulate a scientific problem and the degree of its study in the article, mention the most important works and the achieved level of the research, indicate the place of the research in line with this problem.

2. To mark the object of the research.

3. To formulate the objective of the research.

4. To describe the research methods.

5. To carry out a scientific analysis.

6. To mark the novelty of the results and their field of application.

7. Статья должна заканчиваться выводами. Текст вывода набирается отдельным абзацем, в котором акцентируются новизна результатов, эффективность их использования.

8. Наличие ссылок и библиографического списка.

9. Соответствие требованиям журнала к оформлению статьи. Срок рецензирования – 1 месяц со дня представления статьи. В случае отрицательной экспертизы назначается второй рецензент. Вопрос о публикации статей решается на заседании редколлегии. На основании экспертизы специалистов статьи могут быть отклонены. Результаты экспертизы доводятся до сведения авторов. Отклоненные статьи предлагается доработать и представить в очередной номер журнала.

На журнал «Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева» можно оформить подписку в каталоге Научно-технической информации (НТИ) Агентства «Роспечать» (№ 66001).

7. The article should end with conclusions. The text of conclusions is separated in a paragraph, which emphasizes the novelty of the results, the effectiveness of their use.

8. The references in the text and their list at the end of the text are obligatory.

9. Compliance with the requirements of the Bulletin to the formatting of the article. The review term is 1 month from the date of submission of the article. In case of a negative review a second reviewer is assigned. The question about publication of articles is decided by the Editorial Board. On the basis of the experts' review articles may be rejected. The review results are communicated directly to the authors. The authors are encouraged to develop rejected articles and submit them to the next issue.

You can subscribe to the «Bulletin of KSPU named after V.P. Astafiev» in the catalog of the Scientific and Technical Information (STI) of the Agency «Rospechat» (№ 66001).

Научное периодическое издание

**ВЕСТНИК КРАСНОЯРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА им. В.П. АСТАФЬЕВА**

2016. № 2 (36)

Журнал

Редактор М.А. Исакова
Корректор Ж.В. Козупица
Редактор английского текста А.С. Дубовик
Технический редактор Т.А. Шкерина
Верстка Н.С. Хасаншина

Адрес редакции: 660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.

Редакционно-издательский отдел КГПУ,

т. 8 (391) 217-17-82, 8 (391) 256-53-88.

Сайт журнала: <http://www.kspu.ru/division/vestnik/>

E-mail: vestnik_kspu@kspu.ru

Подписано в печать 14.03.16. Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 31,25. Бумага офсетная.

Тираж 1 000 экз. Заказ № 03-РИО-002

Отпечатано с готовых оригинал-макетов

в типографии «Литера-принт»,

т. 8 (391) 295-03-40