



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом
отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и
науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор

Б. М. ИГОШЕВ

главный редактор

доктор филологических наук, профессор **А. П. ЧУДИНОВ**

доктор педагогических наук, профессор **А. С. БЕЛКИН**

заместители главного редактора

доктор филологических наук, профессор **Н. И. Коновалова,**

доктор филологических наук, профессор **Т. А. Гридина**

ответственные редакторы

А. И. СУЕТИНА

выпускающий редактор

А. Э. ЧЕКАНОВА

заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	В. Г. БОЧАРОВА	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	Дж. ДАНН	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	Э. ЛАССАН	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	О. САНТА АНА	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	П. СЕРИО	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	Л. СТЕЙНОВ	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	П. ЧЕРВИНСКИ	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Биктуганов Ю. И.	Методологические аспекты развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования вуза.....	7
Игошев Б. М.	Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития	12
Атаханов Р., Ложкова Г. М.	Постановка учебно-педагогических задач в профессиональной педагогической деятельности	16
Безбородова С. А.	Педагогические условия развития профессиональной иноязычной лексической компетенции будущих горных инженеров с применением информационно-коммуникационных технологий.....	23
Воронина Л. В., Пестов С. А.	Использование творческих проектов для формирования информационной компетентности педагогов технологического образования	28
Герова Н. В.	Структура научно-методического обеспечения непрерывной информационной подготовки студентов гуманитарных профилей (направление подготовки «Педагогическое образование»).....	35
Загоскина И. В.	Формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов на основе межпредметной интеграции.....	42
Кондракова Т. Е.	Формирование психологических компетенций в системе повышения квалификации специалистов косметологического сервиса.....	46
Лобут А. А., Попова Н. Е.	Индивидуальный подход к обучению в вузе.....	51
Лаврик Е. Ю.	Аутометодические задачи как средство развития иноязычных учебно-познавательных умений у будущих специалистов сферы туризма	57
Майоров А. Б.	Менеджмент образовательного процесса как предмет синергетического анализа.....	62
Набойченко Е. С., Вершинина Т. С.	Влияние мотивов и ценностно-смысловых ориентаций на профессиональную деятельность курсантов МЧС	65
Павлушина В. А.	Практические рекомендации по формированию информационной культуры студентов-бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование»	69
Рассамагина Ф. А.	Формирование профессионально значимых качеств студентов вуза естественно-научных специальностей при модернизации образования	73
Саитбаталова А. В.	Особенности проектного обучения студентов-дизайнеров в вузе	76
Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А.	Модель развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов	81
Сердюков В. И., Сердюкова Н. А.	Актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента и пути их решения	84
Серова Т. С., Чайникова Г. Р.	Система упражнений для развития лексической компетенции	91

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Бекасова Е. Н.	Психолингвистические аспекты оппозиции настоящего и прошедшего времени в русском языке.....	98
Борисова И. Н.	Магическая сила заговора: цветовая гамма текста	104
Ваулина И. А.	Экспрессивный потенциал окказионального слова: психолингвистический аспект	110
Гоголина Т. В., Соколова А. В.	Использование психолингвистических методик при изучении средств экспрессивного синтаксиса в школе	113
Гридина Т. А.	Язык как творчество: аспекты изучения детской «неологии».....	118
Демидова К. И.	Субэтнические стереотипы восприятия окружающего мира и смысловая структура слова.....	124
Джаббарова Е. Я., Рут М. Э.	Из наблюдений за речью ребенка-билингва	129
Иванова Е. Н., Суфиярова А. А.	Диагностика общеинтеллектуальных способностей учащихся специальных коррекционных классов	132
Коновалова Н. И.	Принципы лексикографического представления сакральной семантики	137
Кусова М. Л.	Художественно-эстетическое воспитание ребенка дошкольного возраста в процессе ознакомления с произведениями художественной литературы и фольклора	143
Монзина Р. И.	«Сказать – задумалась о чем?..» (Цикл «Ученик» в лирике М. И. Цветаевой).....	149
Плотникова Г. Н., Хемсакун Чанунпорн	Фраземы в семантико-деривационном пространстве глагола «говорить»	157
Серова Т. С.	Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности	161
Шустрова Е. В.	Методика когнитивно-дискурсивного анализа художественного текста.....	166
ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ		
Аксенова О. В.	Технология обучения математике студентов вузов на основе их самостоятельной работы в дидактической компьютерной среде	172
Грек В. В.	Организация самостоятельной работы учащихся по информатике посредством дистанционных образовательных технологий	177
Грушевская В. Ю.	Изучение семантических возможностей визуализации на теоретических и практических занятиях.....	183
Коваленко В. А.	Анализ перехода на свободное программное обеспечение учреждений системы образования России	188

- Кулакова Н. О.**
Педагогическая информатика как основа технологизации образовательного процесса в учреждении среднего профессионального образования 193
- Кульбах О. С., Заварзина Н. Ю., Зинкевич Е. Р.**
Опыт применения технологии дистанционного обучения на факультете клинической психологии 196
- Либерман Я. Л., Лукашук О. А.**
Компьютеризация изучения трудности восприятия текстов и опыт ее применения в учебном процессе..... 201

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

- Абрамова Н. С., Зуева Т. А.**
Причины возникновения речевых ошибок в творческих работах учащихся207
- Грицощенко Е. С.**
Формирование умения самоконтроля у младших школьников в условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения 212
- Истомин С. О.**
Построение индивидуальной траектории приобщения ребенка к спортивной деятельности 217
- Каримов В. Р.**
Структура и компоненты двигательной самостоятельности старших дошкольников.....220
- Кучумова Р. Г., Чечулина Л. С.**
Проблемная ситуация как фактор развития всех видов модальности восприятия....225
- Положай М. Н.**
Синдром дефицита внимания с гиперактивностью как результат сенсорной и моторной депривации у детей при злоупотреблении телевидением.....229
- Польщикова Л. А.**
Идеи естественного права как гуманистический ориентир в правовом воспитании детей старшего дошкольного возраста233
- Сидорова Ю. В.**
Взаимодействие педагогов техникума в процессе формирования общих и профессиональных компетенций студентов239
- Степанова Ю. Н.**
Методическая система обучения математике в системе среднего профессионального образования как условие обеспечения непрерывности образования.....243
- Усольцев А. П., Курочкин А. И.**
Концепция развивающего обучения при построении системы задач как средство решения современных образовательных проблем 248
- Уткина О. А.**
Гендерный аспект в детской литературе: что читают мальчики?252

СОЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

- Степанова А. А.**
Этническая маргинальность как причина конфликтности межэтнического взаимодействия в трудовом коллективе 257

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**Дербышева Ж. Ю.**

Мониторинг профессионального развития педагогического коллектива:
исторический аспект 260

Захарова Е. В.

Женское образование в сибирской провинции (на примере Верхнеудинской
прогимназии) 265

Лучкина О. А.

Пропаганда патриотизма в списках для детского чтения: к проблеме генезиса
традиции 269

Попов М. В.

Школьный всеобуч и педагогическое образование в Свердловске в первой половине
1930-х гг. 274

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 284

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.13
ББК 4420.421

ГСНТИ 14.01.45

Код ВАК 13.00.01; 13.00.08

Биктуганов Юрий Иванович,

министр общего и профессионального образования Свердловской области; профессор кафедры высшего педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620031, г. Екатеринбург, пл. Октябрьская, 1; e-mail: so@midural.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методологический подход, системный, аксиологический, компетентностный и личностно-деятельностный подходы; компетентность и мобильность учителя; принципы построения модели.

АННОТАЦИЯ. Анализируется проблема развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования в вузе. Выделяются методологические подходы (системный, компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический), основные понятия (дополнительное образование и профессиональная мобильность учителя) и принципы построения концепции (детерминированности, преемственности, динамичности и перспективности), важные для решения данной проблемы.

Biktuganov Yury Ivanovich,

Minister of Secondary and Vocational Education of Sverdlovsk Region, Professor of the Chair of Higher Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

METHODOLOGICAL ASPECTS IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FLEXIBILITY OF TEACHERS IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

KEY WORDS: methodological approach; systemic; axiological; competence approaches; person-and-activity focused approach.

ABSTRACT. The problem of development of professional flexibility of a teacher in the system of vocational education is analyzed. The methodological approaches (systemic, competence, person-and-activity focused and axiological) are distinguished as well as basic concepts (vocational education and professional flexibility of a teacher) and principles of concept building (determination, succession, dynamic character and perspectives) which are of great importance for solution of the problem.

Проблема мобильности специалистов является, пожалуй, одной из самых актуальных проблем современной теории и практики образования. Ей посвящены многочисленные работы – монографии, диссертационные исследования, статьи и др. (1; 2; 3; 5). Однако специфика развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования в вузе, на наш взгляд, недостаточно полно исследована.

Для изучения обозначенной проблемы необходимо выбрать методологию исследования, ибо *выбор методологии и методики педагогического исследования* является ключевой в организации теоретической и опытно-экспериментальной работы. Выбор методологии дает возможность определить логику исследования, применять адекватные целям формы и способы изучения педагогической реальности, давать четкое обоснование исследовательским приемам и действиям, от которых зависит успех научной работы. В статье рассматриваются методологические подходы, основные понятия и принципы исследования мобильности учителя.

Проблемы методологии науки, в том числе методологии педагогики, довольно подробно описаны в работах А. Н. Аверьянова, Б. С. Гершунского, В. В. Краевского, В. М. Полонского, А. И. Умова, Э. Г. Юдина и др. «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценки качества специально-научных педагогических исследований» (4, с. 18).

Прежде всего выделим методологические подходы, позволяющие исследовать проблему развития профессиональной мобильности учителя. Для этого рассмотрим *системный, компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический подходы* применительно к теме исследования.

Системный подход – это направление методологии научного познания, в основе которого лежит исследование объектов как систем (А. И. Аверьянов, И. В. Блауберг, А. И. Умова и др.). Базовым понятием, с

которым непосредственно связана реализация системного подхода, является понятие «система». Изучение философских и психолого-педагогических работ позволяет выделить признаки системы:

- определенное, конечное количество элементов, входящих в систему;
- взаимосвязь и взаимообусловленность элементов системы;
- целостность элементов системы, так как качество элементов системы в целом не сводится к сумме свойств ее составляющих;
- структурность системы, представляющая иерархическую связь ее элементов;
- функциональность отдельных элементов и всей системы;
- управляемость системой;
- возможность экспериментальной проверки системы.

Применительно к исследованию развития профессиональной мобильности учителя в дополнительном образовании системный подход означает необходимость:

- выявления основных элементов системы;
- определения структуры системы;
- выделения функций отдельных уровней и элементов системы, в совокупности обеспечивающих ее целостное функционирование.

Для наглядного описания системы применим метод моделирования, который представляет собой способ познания действительности, состоящий в отображении и воспроизведении изучаемого предмета или явления при помощи какой-либо системы. В педагогических исследованиях описаны различные типы моделей: структурная, функциональная, структурно-функциональная (Е. В. Бережнова, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, А. М. Новиков и др.). Для описания системы развития профессиональной мобильности учителя воспользуемся структурно-функциональной моделью, которая является отражением концептуальной модели исследуемого предмета.

Компетентностный подход сегодня является методологией, обеспечивающей модернизацию всей системы образования в соответствии с требованиями современного общества к качеству образования. Проблемам компетентностного подхода за последние десятилетия посвящено большое количество разнообразных научных исследований. Понятийный аспект компетентностного подхода подробно описан в сборнике научных трудов «Понятийный аппарат педагогики и образования» (6). Изучение научных исследований показывает, что компетентностный подход направлен на изучение компетентности как интегрального результата непрерывного

образования личности и субъекта профессиональной деятельности.

Компетентностный подход в плане нашего исследования полагает:

- определению понятий компетенция и компетентность учителя;
- выявлению профессиональных компетенций учителя в дополнительном образовании;
- установлению соотношения понятий «профессиональная компетентность учителя» и «профессиональная мобильность учителя»;
- интерпретации содержания профессионального дополнительного образования учителя для развития профессиональной мобильности учителя;
- разработке научно-обоснованных рекомендаций по развитию профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования вуза;
- обоснованию методов оценки профессиональной мобильности учителя.

Личностно-деятельностный подход включает два понятия – личностный и деятельностный, – которые неразрывно связаны друг с другом. Первый соотносится с личностным подходом (Е. В. Бондаревская, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, и др.). Личностный подход в широком смысле слова предполагает, что в центре внимания обучения находится человек и все его психические свойства и состояния – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад.

Деятельностный подход представляет собой «методологическое направление, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности» (7). В педагогике деятельностный подход означает, что личность формируется и проявляется в деятельности. Это в свою очередь требует провести работу по отбору и организации деятельности обучающихся, по активизации и переводу их в позицию субъекта познания. Согласно исследованиям И. А. Зимней, В. В. Давыдова, А. К. Марковой и др. деятельность характеризуется такими признаками, как предметность, мотивированность и целенаправленность. Анализ психолого-педагогических работ показывает, что личностно-деятельностный подход предполагает такую организацию процесса обучения, которая означает переориентацию этого процесса на постановку и решение обучающимися конкретных учебных задач – познавательных, исследовательских, преобразующих, проективных и т.д.

Личностно-деятельностный подход в нашем исследовании предполагает:

- выделение личностных характеристик учителя, способствующих развитию его профессиональной мобильности;

- определение активных методов и форм организации процесса обучения учителя в дополнительном образовании, способствующих его активности и саморазвитию.

Аксиологический подход является органической частью гуманизации российского общества, в котором человек рассматривается как высшая ценность и самоцель социального развития. Ценностные аспекты профессиональной деятельности учителя и его профессиональной подготовки отражены в многочисленных психолого-педагогических исследованиях (Е. И. Артамонова, И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.).

Ценность, по В. Г. Алексеевой, Д. А. Лентьеву, М. С. Яницкой и др. обладает следующими свойствами, связанными с деятельностью человека:

- детерминирует свойства личности;
- управляет поведением человека;
- имеет разную значимость для разных субъектов.

Одной из важных и несомненных ценностей в обществе является человек и его здоровье. С точки зрения здоровья аксиологический подход предполагает: признание ценности здоровья учителя как субъекта профессиональной деятельности и ценности здоровья ученика как объекта профессиональной деятельности учителя.

Аксиологический подход в целом для нашего предмета исследования выполняет следующие функции:

- гностическую, связанную с ориентацией на познавательные ценности учителя;
- ориентировочную, включающую набор ценностей для удовлетворения потребностей учащихся в процессе их обучения в образовательных учреждениях;
- информационную, позволяющую определить ценность знаний в процессе развития профессиональной мобильности учителя;

- оценочную, связанную с развитием рефлексивной сферы учителя;

- прогностическую, отражающую направленность учителя, его мотивы и установки.

Второе методологическое положение касается понятийного аппарата исследования, ибо понятия образуют логический каркас любого научного исследования. От точности определения понятий зависит успех исследования. В нашем случае ведущими выступают два понятия – дополнительное образование и профессиональная мобильность учителя.

Дополнительное образование довольно подробно описано в психолого-педагогических исследованиях и нормативных документах. Педагогический вуз осуществляет полный набор образовательных услуг: повышение квалификации, переподготовку учителя для получения дополнительной специальности, различные курсы, содействующие повышению мобильности учителя, магистратуру, аспирантуру и докторантуру.

Второе понятие – *профессиональная мобильность учителя*. Профессиональная мобильность учителя – достаточно ёмкое и неоднозначное понятие, имеющее сложную структуру, по-разному определяемое учеными. Для выявления сущности этого понятия воспользуемся контент-анализом, в основе которого лежит анализ различных определений данного понятия, выделение и систематизация значимых его признаков. Для этого используем словарно-энциклопедическую литературу, которая представляет наиболее полное и концентрированное выражение теории и практики определенных областей знаний, а также психолого-педагогическими работами, в которых освещаются вопросы формирования профессиональной мобильности специалиста. Данные исследования представим в таблице 1.

Таблица 1.

Контент-анализ понятия «профессиональная мобильность»

Источник	Определение
Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в систем дополнительного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа. С. 16.	Профессиональная мобильность современного педагога – основа реализации базовых и специальных <u>компетентностей</u> , которые проявляются в виде <u>ценностно-смыслового конструкта личности педагога</u> , представляющего интегративное личностное качество, оказывающее влияние на характер и <u>динамику профессиональной деятельности</u> , а также на ее результаты.
Калиновский Ю. И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона : дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001. С. 162.	Профессиональная мобильность – <u>способность личности реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям личности с пользой для общества, умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому</u> , т. е. расширяя или углубляя ее характер или уровень, проявлять свою <u>профессиональную компетентность</u> .

Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-н/Д., 2006. С. 145.	Составляющими профессиональной мобильности специалиста являются: <u>профессиональные компетенции</u> (ключевые и общепрофессиональные); готовности личности к переменам; <u>профессиональная и социальная активность</u> .
Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук, М., 2010. С. 35.	Профессиональная мобильность – это устойчивое <u>интегральное качество личности</u> , определяющее содержание, направленность и характер ее деятельности в процессе <u>профессионального самоопределения и самореализации</u> в условиях ограниченного и нестабильного трудового рынка.
Игошев Б. М. Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. С. 123.	Профессиональная мобильность педагога – это <u>интегральное динамическое качество личности</u> , обуславливающее успешность ее <u>адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности</u> , <u>готовность осваивать инновации в образовании</u> , готовность к <u>самосовершенствованию, саморазвитию и реализации себя</u> в педагогической деятельности и профессиональном сообществе.
Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2007. С. 8.	Профессиональная мобильность будущего педагога – это <u>свойство личности</u> , способствующее быстрому реагированию на ситуацию затруднения и актуализирующее все потенциальные возможности субъектной <u>активности</u> студента при выборе вариантов и способов решения <u>профессионально-педагогических задач и прогнозирования профессиональной самореализации</u> .

Ограничимся этими работами, ибо в других изученных нами источниках приводятся подобные определения. В таблице выделим признаки этого понятия. Как видим, они распадаются на две части: *личностные признаки* любого специалиста и его *профессиональные признаки*. К общим личностным качествам мобильного специалиста относятся такие, как «ценностно-смысловой конструкт личности» (Л. А. Амирова, Е. А. Никитина), «способность и свойство личности» (Ю. И. Калиновский), «профессиональная и социальная активность» (Л. В. Горюнова), «интегральное динамическое качество личности» (Е. Г. Неделько, Б. М. Игошев).

К профессиональным признакам авторы относят такие, как «специальные, профессиональные компетенции» (Л. А. Амирова, Ю. И. Калиновский, Л. В. Горюнова), «профессиональное самоопределение и самореализация» (Е. Г. Неделько), «прогнозирование профессиональной самореализации» (Е. А. Никитина), «готовность осваивать инновации в образовании» (Б. М. Игошев).

Первые признаки составляют «*внутренняя мобильность специалиста*». Они формируются как в процессе профессиональной подготовки специалиста, так и в течение его профессиональной деятельности. Вторые признаки представляют «*внешнюю мобильность специалиста*», отражающую конкретные формы, методы и способы его профессиональной деятельности в изменяющихся условиях труда. Взаимосвязь этих составляющих обеспечивается через внутренний механизм развития чело-

века через сформированность профессиональных компетентностей.

На основе приведенных выше определений *профессиональную мобильность учителя* мы охарактеризуем как интегральное динамическое качество, основанное на готовности учителя к учебно-воспитательной деятельности, определяющее адаптацию его к новым условиям труда и способность к саморазвитию.

Следующее методологическое основание касается выделения *принципов*, на основании которых будет построена концепция развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования в вузе. Нами выделены следующие принципы: *детерминированности, преемственности, динамичности и перспективности*.

Детерминизм – это «учение об объективной закономерной взаимосвязи и взаимообусловленности явлений материального и духовного мира. Центральным ядром детерминизма служит положение о существовании причинности, т.е. такой связи явлений, в которой одно явление (причина) при вполне определенных условиях с необходимостью порождает, производит другое явление (следствие)» (8, с. 149). Профессиональная подготовка учителя, а значит, и развитие его профессиональной мобильности *детерминирована внешними и внутренними условиями*. Внешние условия зависят от:

- интегративных процессов вхождения России в мировое образовательное пространство и мобильности специалистов;

- общественных представлений о современном учителе и заказе государства на современную подготовку учителя и повышение его квалификации с целью развития профессиональной мобильности.

К внутренним условиям относится личность учителя, его целевые устремления, желание самосовершенствоваться и саморазвиваться в современных условиях модернизации образования.

Принцип детерминизма в нашем исследовании полагает необходимость учитывать внешние и внутренние условия в процессе развития профессиональной мобильности учителя.

Принцип преемственности является одним из ведущих принципов модернизации системы образования. Для нашего частного случая – построения системы развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования – важно, что преемственность реализуется через целеполагание, решение образовательных задач на разных этапах дополнительного образования, развития профессионально-образовательных программ, а также активных форм и методов обучения, влияющих на саморазвитие профессиональной мобильности учителя.

Принцип динамичности предполагает развитие мобильности согласно оперативно меняющимся задачам обучения школьников. Он полагает совершенствование процесса обучения учащихся и оценку качественной характеристики результата. Эта характеристика отражает процесс соответствия педагогической деятельности как внутренним (набор и последовательность действий, практический результат и др.), так и внешним (целевые ориентации, требова-

ния, условия) изменениям. Чтобы это обеспечить, учитель должен быть профессионально мобильным. В процессе дополнительного образования учитель приобретает навыки проектирования профессиональной деятельности в изменяющихся условиях.

Принцип перспективности предполагает знакомство с новыми сферами деятельности учителя, различными учреждениями, в которых он может работать, а также с различными категориями учащихся по возрастному, половому составу, состоянию здоровья учащихся, с которыми он может работать.

Специфика принципа перспективности для изучения обозначенной выше проблемы состоит в том, что он:

- предполагает знакомство с различными образовательными и социальными учреждениями, в которых может работать учитель, перспективами их развития;

- является составным элементом механизма саморазвития профессиональной мобильности учителя;

- определяется системой его ценностных ориентаций, потребностей и мотивов самосовершенствования в профессиональной деятельности.

Таким образом, выделенные *методологические подходы* (системный, компетентностный, личностно-деятельностный и аксиологический), основные *понятия* (дополнительное образование и профессиональная мобильность учителя) и *принципы* построения концепции (детерминированности, преемственности, динамичности и перспективности) позволяют изучать проблему развития профессиональной мобильности учителя в системе дополнительного образования в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в систем дополнительного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа.
2. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-н/Д., 2006.
3. Игошев Б. М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете : моногр. М.: ВЛАДОС, 2008.
4. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособ. для студ. вузов. М. : Академия, 2006.
5. Лапина О. А. Профессиональная мобильность как интегративное качество педагога : моногр. Иркутск : ИГЛУ, 2012.
6. Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / Отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Вып. 7. Екатеринбург : СВ-96, 2012.
7. Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990.
8. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1981.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

УДК 378.147+37.013.42
ББК 4448.986

ГСНТИ 14.43.43; 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Игошев Борис Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, Институт социального образования; ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: igoshev@uspu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ СМЫСЛЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная педагогика; социальный педагог; социально-педагогические проблемы; ФГОС; социально-педагогическая деятельность; социально-педагогическая работа.

АННОТАЦИЯ. Анализируется научно-практическая проблема оптимизации практикоориентированной подготовки социально-педагогических кадров, в частности бакалавров.

Igoshev Boris Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Social Pedagogy, Institute of Social Education, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SOCIAL PEDAGOGICAL EDUCATION: NEW MEANINGS AND PERSPECTIVES OF DEVELOPMENT

KEY WORDS: social pedagogy; social pedagogue; social pedagogical problems; federal state educational standards; social educational activity; social educational work.

ABSTRACT. There given an analysis of the problem in optimizing practice-focused training of social teaching stuff, namely bachelors.

Социально-педагогическое образование как особая отрасль, направление подготовки профессиональных педагогических кадров существует в России всего два десятилетия. Первые выпускники вузов, прошедшие полный курс обучения по специальности «Социальная педагогика» и получившие квалификацию «социальный педагог», появились в нашей стране лишь во второй половине 1990-х годов. То есть к началу 2000-х годов, когда начался процесс модернизации отечественного образования, обусловленный включением России в Болонский процесс и направленный в связи с этим на перестройку системы высшего образования, социально-педагогическое образование в лучшем случае прошло этап организационного становления.

К тому же известно, что процесс становления этой образовательной отрасли проходил в ситуации бурных теоретических дискуссий, научных полемик, многообразия существенно различающихся подходов к пониманию его целей, смыслов, направленности. С позиции одних научных представлений (М. А. Галагузова, Л. Я. Олиференко и др.), выпускник вуза с квалификацией «социальный педагог» должен быть подготовлен к работе в самых разных образовательных и социальных учреждениях и объектом его профессиональной деятельности являются различные категории детей, имеющих какие-либо осложнения или отклонения в процессе социализации. Исходя из этого, студент в процессе обучения в вузе должен получить знания и практические (технологические,

методические) умения, необходимые для решения, как правило, очень сложных социально-психологических проблем этих детей с помощью педагогических методов и средств. Эта позиция нашла свое нормативное закрепление в государственном образовательном стандарте специальности «Социальная педагогика» первого поколения.

Сторонники другой научной точки зрения (В. И. Загвязинский, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов и др.), положенной в основу концепции государственного образовательного стандарта второго поколения, рассматривают социального педагога как специалиста в области общественного воспитания, работающего в образовательных учреждениях с целью оказания помощи обучающимся в их социализации, а также учителям-предметникам и родителям – в воспитании этих детей. При всей значимости этого направления социально-педагогической деятельности, принятие государственного образовательного стандарта второго поколения по сути выражало отказ педагоги от работы с проблемами девиантных детей, делегируя эти функции социальной работе.

Наряду с этим среди отечественных педагогов достаточно много сторонников более широкого, социально-философского подхода к пониманию социальной педагогики (В. Г. Бочарова, Г. Н. Филонов и др.), с позиций которого социально-педагогическое образование рассматривается как необходимая составляющая содержания практически любого профессионального, тем более гуманитарного образования.

Однако какими бы ни были представления теоретиков и организаторов социально-педагогического образования, определяющим фактором его существования и развития были и остаются конкретные потребности сферы практической социально-педагогической деятельности в профессиональных кадрах. На сегодняшний день в стране реально существует множество разнообразных социальных, социально-педагогических и образовательных учреждений и организаций, в которых предусмотрены должности социального педагога или другого по названию специалиста, занимающегося социально-педагогической работой. Причем значительная их часть специализируется именно на работе с разного рода девиациями в социализации детей и молодежи, которые не становятся с течением времени менее значимыми, а напротив, приобретают все большую остроту и актуальность.

Как показывают социологические и статистические исследования, это «профессиональное поле» до сих пор испытывает острую потребность в квалифицированных профессиональных работниках. Так, в литературе приводятся следующие данные. В настоящее время в сфере социально-педагогической деятельности работает более 70 тысяч специалистов, при этом вакантными остаются еще почти 40 тысяч должностей, и это без учета сферы здравоохранения, правоохранительных органов, армейских подразделений и др., где необходимость в специалистах социально-педагогического профиля осознается уже достаточно ясно. Кроме того, лишь 5,4% (примерно 3 тысяч человек) из числа работающих специалистов имеют образование в области социальной педагогики (1, с. 132).

На наш взгляд, именно в этом социальном контексте и следует рассматривать и оценивать те изменения, которые вносит в понятие «социально-педагогическое образование» новая образовательная ситуация, связанная с переходом отечественной системы высшего профессионального образования на двухуровневую подготовку специалистов – бакалавров и магистров (при сохранении в ряде случаев специалитета как формы подготовки) и внедрением компетентностного подхода как методологической основы высшего профессионального образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, утвержденным в 2010 г., подготовка социально-педагогических кадров осуществляется в рамках:

- бакалавриата по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование», включающего профиль «Психология и социальная педагогика»;

- специальности 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения», которая предусматривает специализации «Социальная педагогика», «Пенитенциарная педагогика», «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения».

Основным видом профессиональной деятельности, к которой готовится бакалавр по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование», является психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, т.е. помощь обучающимся в социализации в условиях образовательного процесса.

Специалитет направлен на подготовку студентов к психолого-педагогической работе с разного рода девиациями, что вполне целесообразно, учитывая особую сложность и специфичность форм и методов такой социально-педагогической работы. Не случайно первые две специализации специальности 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения», согласно стандарту, реализуются в вузах, в которых предусмотрена служба в правоохранительных органах или военная служба.

То есть по существу стандарты третьего поколения ликвидировали противоречие между ГОСами первого и второго поколений, вернув «отклонения социализации» в сферу педагогической деятельности, что, безусловно, является важным фактором в развитии социально-педагогического образования в целом.

В то же время такое «разнесение» социальной педагогики по разным стандартам только в качестве одной из специализаций дает основания для утверждений о том, что она фактически утрачивает свою целостность как особая область профессиональной подготовки. И специалисты оценивают эту ситуацию по-разному. Так, В. Г. Бочарова считает, что социальная педагогика создает благоприятные условия для «вооружения специалистов различного профиля знаниями теоретических основ социальной педагогики..., а также умениями, необходимыми для эффективной организации специалистами социально-педагогической деятельности в своем профессиональном поле» (2, с. 18).

По мнению Л. В. Мардахаева, «в этом есть и позитивное, и негативное. Как позитивное – имеет место поиск наиболее эффективного обеспечения в профессиональной подготовке в зависимости от его назначения, однако надо иметь в виду, что вклю-

чение его в различные образовательные стандарты растворяет существо и не дает объединить усилия в развитии собственно социальной педагогики» (3, с. 25-26). С этим опасением нельзя не согласиться, учитывая, что социально-педагогическая теория является не только важной составляющей современных философских и педагогических представлений, но и содержательной, теоретической основой социально-педагогического образования и профессиональной социально-педагогической деятельности, и ее ослабление может существенно затормозить их развитие. Но, с другой стороны, такая «реструктуризация» социально-педагогического образования может, напротив, дать новый импульс развитию социальной педагогики в целом, которая в научном плане в последние годы явно нуждается в притоке новых идей и свежих мыслей.

Более серьезной, на наш взгляд, проблемой является то, что в нынешней нормативно-образовательной ситуации еще большую остроту приобретают вопросы эффективности профессиональной подготовки социально-педагогических кадров. Хорошо известно, что одной из важнейших проблем социально-педагогического образования с самого момента его введения в стране является проблема практической подготовки студентов вуза к социально-педагогической деятельности. Многообразие весьма специфичных объектов социально-педагогической деятельности и проблем, которые приходится решать социальной педагогу, их сложность и неоднозначность обуславливают важность именно технологической подготовки студентов в процессе обучения в вузе, формирования у них практических умений и навыков по применению разных методов и способов оказания помощи детям и молодежи, которая в каждом конкретном случае всегда индивидуализирована и не допускает профессиональных ошибок. Никакие самые обширные теоретические знания не могут этого заменить. Выпускник вуза, не подготовленный практически к такой сложной профессиональной деятельности, не решится ее даже начинать. В результате сфера социально-педагогической деятельности будет все больше и больше нуждаться в профессиональных кадрах, тогда как вузы будут «успешно» выпускать из своих стен молодых специалистов выпуск с выпуском – для каких-то других сфер деятельности. Эта проблема уже сегодня фиксируется как одна из острейших в педагогическом образовании. В частности, на этот факт неоднократно указывал в своих выступлениях президент России.

Что же можно прогнозировать в новой ситуации?

Отвечая на вопрос, что такое бакалавр в области социально-педагогической деятельности, В. С. Торохтий оптимистично утверждает: «Это хороший практик, знающий и умеющий решать конкретные проблемы детей и взрослых, умеющий учитывать особенности проявления социально-педагогических проблем среди различных категорий детей и подростков, умеющий принимать конкретные решения в самых сложных жизненных ситуациях, вызывающих затруднения у детей или их родителей, педагогов. Это специалист по социально-педагогической работе в различных типах образовательных учреждений, прежде всего среди детей дошкольного возраста и подростков, среди младшего школьного возраста и их родителей. Это специалист по работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Поэтому подготовка бакалавров по социальной педагогике будет осуществляться по практикоориентированным программам, с большим акцентом на технологическую подготовку к социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения. Причем в его подготовке будет преобладать изучение и освоение на практике уже известных технологий, методик и техник социально-педагогической деятельности» (1, с. 145).

Организовать такую практикоориентированную подготовку было достаточно сложно и в условиях обучения будущих социальных педагогов по образовательным программам специалитета, нормативный срок освоения которых составляет 5 лет. В бакалавриате срок подготовки сокращается до 4 лет – на 20%. Причем на профильную подготовку отводится из них лишь половина – 2 года, а «Социальная педагогика» – это профиль, причем сдвоенный – «Психология и социальная педагогика». Поэтому вызывает большие сомнения, что меньше чем за два года профильной подготовки (из 240 зачетных единиц общей трудоемкости подготовки на профильное обучение отводится 110-118 зачетных единиц) можно сформировать готовность студентов к **практической** социально-педагогической деятельности. За это время успеть бы дать им теоретические знания об этой деятельности.

Больше условий для такой подготовки в рамках специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», хотя для гражданских вузов она доступна только по одной специализации – «Психолого-педагогическая профилактика девиантного по-

ведения». Но для многих вузов, которые уже много лет готовили социальных педагогов, переориентация подготовки на эту специальность и более сложна в аспекте ресурсного обеспечения (кадрового, научно-методического и др.), и менее привлекательна с точки зрения абитуриентов – мало кого из вчерашних школьников такая специальность заинтересует или в силу своей непонятности, или в силу своей сложности.

Вследствие всех этих обстоятельств может оказаться так, что в дальнейшем, с окончательным переходом вузов на двухуровневую подготовку и отказом от специальности «Социальная педагогика» в пользу бакалавриата, специализированная подготовка кадров для социально-педагогической деятельности может существенно сократиться и утратить свою практико-ориентированную направленность.

Вместе с тем социальные прогнозы не дают оснований предполагать, что те объективные общественные потребности, в ответ на которые профессиональная социально-педагогическая деятельность выделилась как особая разновидность педагогической деятельности, будут исчерпаны в ближайшей и даже отдаленной перспективе. Может меняться характер и острота тех или иных проблем социализации детей, молодежи и взрослых людей, но сами проблемы будут оставаться и требовать их профессионального разрешения, объективно обуславливая необходимость социально-педагогической деятельности, а значит, и подготовки про-

фессиональных кадров социально-педагогического профиля. А это в свою очередь означает, что практическую, технологическую подготовку профессиональных кадров для социально-педагогической сферы придется организовывать в каких-то других формах, например, в дополнительном профессиональном образовании, поскольку бакалавр образования, окончивший вуз, с такой работой просто не справится.

Это в свою очередь является фактором сохранения и развития социально-педагогического образования как содержательно-специфического феномена, независимо от конкретной формы его воплощения – как самостоятельной специальности или направления образования, как специализации или компонента какого-либо комплексного направления в бакалавриате или магистратуре, как образовательных программ дополнительного профессионального образования и др.

Но в любом случае чрезвычайную актуальность приобретает научно-практическая проблема **оптимизации деятельности подготовки** социально-педагогических кадров, в частности бакалавров. Это требует разработки таких концептуальных подходов, дидактического и технологического обеспечения образовательного процесса, которые обеспечат реальную деятельность направленность подготовки с учетом ее специфики, чего требует и компетентный подход.

ЛИТЕРАТУРА

1. Торохтий В. С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики (избранные статьи). М. : МГППУ, 2011.
2. Бочарова В. Г. Современное состояние развития социально-педагогических взглядов в условиях перехода на новые ФГОС ВПО по психолого-педагогическому образованию // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме : мат-лы первой междунар. науч.-практ. конф., 27-28 окт. 2011 г. М.: Граница, 2011.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика и социальная работа на этапе перехода на новые поколения стандартов // Педагогическое образование и наука. 2012. № 4.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Атаханов Разиюлло,

доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии и педагогики, Тобольская государственная социально-педагогическая академия; 626150, Тюменская область, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58; e-mail: atahanov.36@mail.ru

Ложкова Гульнара Муниповна,

старший преподаватель кафедры практической психологии и педагогики, Тобольская государственная социально-педагогическая академия; 626150, Тюменская область, г. Тобольск, ул. Знаменского, д. 58; e-mail: lozhkova@mail.ru

**ПОСТАНОВКА УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная педагогическая деятельность; процесс обучения; учебно-воспитательные ситуации; учебно-педагогические задачи.

АННОТАЦИЯ. Дается характеристика содержания учебно-педагогических задач как основной исполнительно-продуктивной части профессиональной педагогической деятельности. Раскрывается понимание автором вопроса о постановке, содержании и видах учебно-педагогических задач в структуре профессиональной педагогической деятельности.

Atakhanov Raziullo,

Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Practical Psychology and Education, Tobolsk State Social Pedagogical Academy, City of Tobolsk.

Lozhkova Gulnara Munipovna,

Senior Lecturer of the Chair of Practical Psychology and Education, Tobolsk State Social Pedagogical Academy, City of Tobolsk.

**STATEMENT OF EDUCATION AND TEACHING OBJECTIVES
IN PROFESSIONAL TEACHING**

KEY WORDS: professional pedagogical activity; the learning process; training and education situation; educational and pedagogical challenges.

ABSTRACT. The article describes the content of learning and teaching problems and their performances as the main action in the executive and productive part of the professional pedagogical activity. It reveals the author's understanding of the statement, the content and the types of learning and teaching problems in the structure of professional teaching.

Структура профессиональной педагогической деятельности, как и любой деятельности, содержит мотивационно-целевую, исполнительно-продуктивную и контрольно-оценочную составляющие. Исполнительно-продуктивная часть профессиональной педагогической деятельности выполняется в следующей последовательности действий: 1) постановка учебно-педагогических задач; 2) планирование учебно-педагогических действий; 3) контроль; 4) оценка (1, с. 126-133). Так, исходным действием в исполнительно-продуктивной части профессиональной педагогической деятельности является постановка учебно-педагогических задач. В последующем в соответствии с содержанием этих задач определяется система учебно-педагогических действий для их решения, а также осуществляется контроль правильности решения и определяется оценочное отношение к выполненной работе.

Наиболее распространенной в психологии трактовкой понятия «задача», опирающейся на теорию деятельности А. Н. Леонтьева, является её понимание как соот-

ношения цели и условий её достижения, как конкретной цели, данной в определенных условиях и достигаемой путём преобразований, требующих от субъекта использования адекватных средств и выполнения соответствующих действий (3, с. 21; 6, с. 107). Такому подходу соответствует и следующее определение понятия задача – «это цель преобразования конкретной ситуации, или, иными словами, ситуация, требующая своего преобразования для достижения определенной цели» (4, с. 59). Значит, задачи являются некоторым моментом в деятельности, в том числе педагогической, а их последовательность конкретизирует путь достижения цели.

Источником возникновения различных учебно-педагогических задач являются *учебно-воспитательные ситуации*, которые возникают при подготовке к конкретному педагогическому акту, его *планированию* и осуществлении. При этом под *учебно-воспитательной ситуацией* понимается совокупность учитываемых и определяемых педагогом условий и обстоятельств, ориентация на которые позволяет ему планиро-

вать содержание и определять методические составляющие предстоящего единичного педагогического акта и особенности взаимоотношений с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса, а также динамику возможных их изменений.

Содержание каждой учебно-педагогической задачи связано с отражением особенностей некоторой конкретной и осмысленной части учебно-воспитательной ситуации, способствующей достижению цели путём переконструирования известного и познания нового. Это означает, что для осуществления образовательного процесса учитель определяет цели обучения учащихся и исходя из целей и конкретных условий выполнения своей деятельности формулирует учебно-педагогические задачи.

Таким образом, в учебно-педагогической задаче находят своё выражение осознанная необходимость и важность некоторого момента на пути достижения субъектом профессиональной педагогической деятельности отдельной конкретной цели с ориентацией на имеющуюся систему условий, доступных средств и способов выполнения необходимых действий по её выполнению. Учебно-воспитательная ситуация конкретизируется путём вычленения в ней системы учебно-педагогических задач, решение которых приводит к возникновению новой учебно-воспитательной ситуации. Это означает, что учебно-педагогическая задача является *единицей* учебно-воспитательной ситуации.

Очевидно и то, что учебно-воспитательная ситуация в свою очередь является единицей конкретного образовательного акта (например, процесса обучения, т. е. каждая учебно-воспитательная ситуация может быть звеном процесса обучения).

Приведём пример. Достаточно распространённой учебно-воспитательной *ситуацией* является необходимость подготовки педагога (учителя) к проведению конкретного учебного занятия (урока), его планирование. Планирование связано с определением последовательности системы целей, достижение каждой из которых есть решение соответствующих задач. Они являются учебно-педагогическими задачами, требующими:

- 1) воспроизведения учителем своих научных и методических знаний по теме занятия;
- 2) осуществления отбора учебного материала;
- 3) трансформирования и упорядочения учебной информации, её приведения в доступный для представления учащимся вид;
- 4) определения наличия и характера учебных и дидактических материалов и возможности их использования на занятии;
- 5) учёта подготовленности и готовности учащихся к восприятию учебного материала;

б) определения возможности использования той или иной совокупности методов и средств обучения.

Продуктом решения такой системы учебно-педагогических задач, имеющих *конструктивный, информационный, гностический (исследовательский)* характер и требующих выполнения целого ряда соответствующих действий, является, как правило, план-конспект урока (для учителей школ), текст лекционного занятия или план проведения практического занятия (для преподавателей вуза) или нечто соответствующее при выполнении других видов педагогической деятельности.

Некоторые учебно-педагогические задачи, в зависимости от обстоятельств, в частности, расширения их содержания и изменения системы целей, могут стать основой возникновения новых и самостоятельных учебно-воспитательных ситуаций. Например, решение задачи, требующей «воспроизведения учителем своих научных и методических знаний по теме занятия», может представиться в виде самостоятельной учебно-воспитательной ситуации, связанной с подготовкой учебного пособия, подготовкой описания к лабораторной работе или с изготовлением дидактического средства. Соответствующие таким ситуациям учебно-педагогические задачи могут носить *исследовательский (гностический)* характер. Аналогично задача «учёта подготовленности и готовности учащихся к восприятию учебного материала» может *преобразоваться* в новую учебно-воспитательную ситуацию, связанную с подготовкой заданий и проведением контрольной проверочной работы или с тестовой оценкой уровня усвоения знаний с выраженной информационной направленностью.

Изложенное означает, что учитель в своей профессиональной педагогической деятельности встречается с определённой системой учебно-педагогических задач. В работе А. К. Марковой был выделен следующий иерархически расположенный ряд педагогических задач: а) стратегические (глобальные) задачи, которые ставятся перед всеми учителями обществом через свой социальный заказ; б) тактические (поэтапные) задачи, которые задаются самим учителем извне, на основе содержания учебного предмета и определяются типом учебного заведения; в) оперативные педагогические задачи, зависящие от конкретного контингента учащихся данного класса и определяемые самим учителем (7, с. 13-14).

Собственно учебно-педагогическими задачами в нашем понимании являются оперативные задачи. Они выделяются и формулируются для достижения профес-

сиональных целей путём оказания конкретных обучающих и воспитывающих воздействий в соответствии с особенностями структурных компонентов педагогической деятельности. Тактические задачи отражают содержание учебно-воспитательных ситуаций и реализовываются через систему учебно-педагогических задач. А. К. Маркова справедливо замечает, что учителю необходимо ставить учебно-педагогические задачи не только исходя из логики развертывания учебного материала, но и на основе учёта возможностей и анализа перспективы развития учащихся. В этом случае происходят изменения в постановке учебно-педагогических задач – они ориентируют учащихся на учёбу и стимулируют их активность (7, с. 13). Преподавателю, независимо от теоретической трактовки его деятельности разными исследователями, приходится решать множество учебно-педагогических задач на разных этапах процесса обучения в соответствии с требованиями конкретных видов педагогической деятельности на протяжении времени, необходимого для осуществления его единичного акта, каким является, например, учебное занятие (урок). В этом случае педагог сначала будет решать задачу собственной готовности к занятию, а потом реализует задуманное на уроке, затем осмыслит проделанную на данном этапе работу и попытается упорядочить накопленный индивидуальный опыт.

Учебно-педагогические задачи могут сначала (например, при подготовке педагога к занятию) иметь исследовательский характер: педагог ставит задачи, связанные с систематизацией своих знаний и опыта, с самообразованием, с определением системы собственных действий, с выбором соответствующих средств и способов педагогических воздействий. На этой основе формулируется система учебно-педагогических задач, связанных с подготовкой педагога к ознакомлению учащихся с учебным материалом, решение которых должно обеспечить исполнение этого единичного педагогического акта.

В предшествующем изложении мы встретились с задачами, имеющими конструктивный (проектировочный), исследовательский (гностический) и информационный характер. Учебно-педагогические задачи по своему содержанию могут быть также коммуникативными, организационными и т. д., объединяющими совокупность задач, близких по содержанию и цели решения. Следует обратить внимание на некоторую условность такой классификации учебно-педагогических задач: в каждом из них виде содержатся признаки и других видов учебно-педагогических задач, а принадлежность

к тому или иному виду определяется доминирующей тенденцией.

В трудах Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова и их последователей выделялись конструкторские, организационные, коммуникативные и другие функции (функциональные компоненты) педагогической деятельности (см., например, 5, с. 27-28; 8, с. 25-27; 9, с. 11-18). Приведём характеристики ряда их частных функций, данные самими авторами:

- изучение состояния технологии организации учебно-воспитательного процесса, чтобы не отставать в коммуникационном обеспечении педагогической системы (гностический функциональный компонент);

- планирование коммуникационного обеспечения педагогической системы, то есть того, как должны изменяться средства, формы, методы педагогического воздействия от вхождения учащихся в данную педагогическую систему до выхода из неё (проектировочный функциональный компонент);

- информационное обеспечение отдельного педагогического мероприятия, которое должно произойти в чётко обозначенный отрезок времени – урок, сбор, игра, консультация, практикум, собрание и т. д. (конструктивный функциональный компонент);

- коммуникационное обеспечение педагогического мероприятия – с помощью каких средств, формы, методов его провести (конструктивный функциональный компонент);

- регламентация взаимоотношений между педагогами и учащимися (коммуникативный функциональный компонент);

- организация учебно-познавательной, трудовой и коммуникативной деятельности учащихся (организаторский функциональный компонент);

- обучение учащихся самоорганизации, саморегуляции, самоконтролю (организаторский функциональный компонент).

Выделенные в указанных трудах структурные и функциональные компоненты, с точки зрения авторов, свойственны как любой педагогической системе в целом (школа, профтехучилище, вуз), так и их подсистемам (класс, курс, группа или учебный предмет, лекция, урок), предъявляющим свои требования ко всем тем, кто в них вступает. В связи с этим В. П. Вавилов пишет: «Каждый педагог, выступающий в роли профессионала в педагогической системе, должен понять, принять и реализовать требования педагогической системы наилучшим образом, то есть за отведённое на учебно-воспитательный процесс время, в условиях системы профессиональных требований к нему и учащимся у всех или подавляющего большинства учащихся сформировать искомые качества, позволяющие им успешно входить в новые образователь-

ные системы или общественное производство» (2, с. 8-10).

В русле идей структурно-функционального подхода Н. В. Кузьминой и системного подхода А. И. Щербакова можно утверждать следующее: для того, чтобы формировать у учащихся искомые качества и «реализовать требования педагогической системы» необходимо выделить, сформулировать и упорядочить задачи, решение которых приведёт к достижению целей педагогической деятельности. Например, реализация требований конструктивного функционального компонента, содержанием которого является информационное обеспечение отдельного педагогического мероприятия (5, с. 14-17) может быть обеспечена выделением и последовательным решением ряда задач, четких по содержанию и ограниченных времени исполнения. Если это касается урока в школе или учебного занятия в вузе, преподаватель, вероятно, сформулирует упомяну-

тые выше задачи, связанные с подбором и упорядочиванием учебного материала, определением методов обучения отбором средств их реализации и т. д. вплоть до подготовки плана учебного занятия.

На основании сказанного выше можно полагать, что функции (функциональные компоненты) педагогической деятельности в полном наборе, по Н. В. Кузьминой и А. И. Щербакову, представляют собой совокупность учебно-педагогических задач соответствующей направленности, которые определяются нами как их *виды* (рис. 1).

Указанные виды учебно-педагогических задач встречаются в процессе выполнения любого вида педагогической деятельности: обучающей, воспитывающей, организационной и др. в рамках исполнительно-продуктивной части структурных компонентов профессиональной педагогической деятельности.

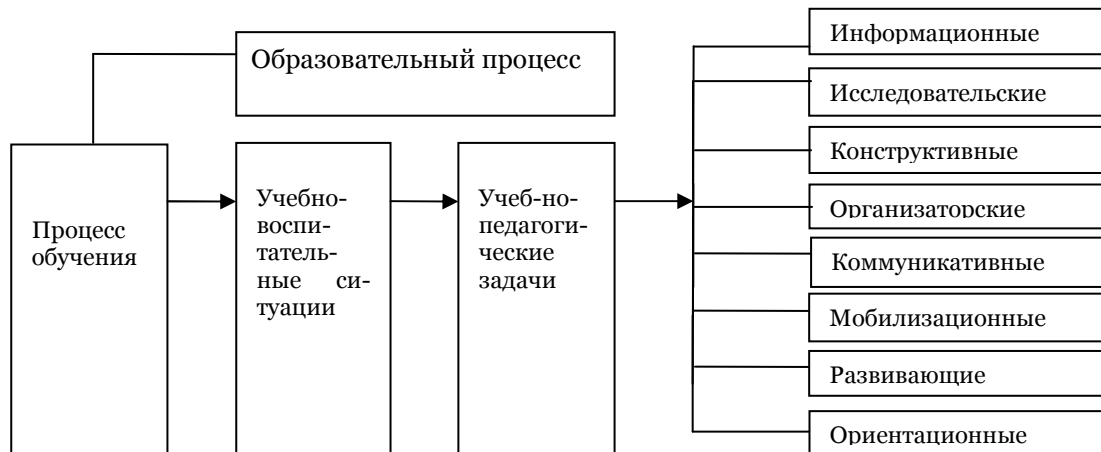


Рисунок 1. Виды учебно-педагогических задач

Здесь же находят своё решение конкретные задачи обучающего, воспитывающего и развивающего характера. Например, одна группа учебно-педагогических задач, которая каждый раз бывает связанной с необходимостью определения строения предстоящего учебного занятия или другого педагогического акта, носит конструктивный характер, оставаясь по содержанию разнообразной. Это следующие задачи:

- 1) разбиение урока на внутренние самостоятельные части так, чтобы их объём способствовал эффективному восприятию учебного материала, а результат был доступен анализу и оценочной характеристике;
- 2) определение последовательности и формулирование заданий учащимся, вы-

полнение которых позволит им овладеть действиями, приводящими к приобретению учебных знаний и формированию учебных умений.

Учитель, решая поставленные перед собой учебно-педагогические задачи, одновременно определяет, формулирует, предлагает и контролирует выполнение действий в рамках исполнительно-продуктивной части деятельности учения в традиционной активизирующей системе обучения, призывая учащихся: «*Будьте внимательны*», «*Слушайте внимательно*», «*Обратите внимание на...*»; «*Ответьте на вопрос, какую связь между ... удалось заметить?*»; «*Постарайтесь запомнить это правило*» и т. д. (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Ориентировочные формы проявления разных видов
учебно-педагогических задач**

№ п / п	Звенья процесса обучения (проведения учебного занятия)	Учебно-педагогические задачи	Виды учебно-педагогических задач
1	Подготовка к проведению учебного занятия	<p>Воспроизвести научные и методические знания по теме занятия.</p> <p>Изучить научную и методическую литературу по вопросам предстоящих учебных занятий.</p> <p>Методически обоснованно переработать учебный материал.</p> <p>Определить тему, педагогические цели и содержание учебного материала для данного и последующих занятий.</p> <p>Подобрать необходимую учебную информацию из учебно-методической литературы и разных источников.</p> <p>Провести диагностическую работу по оценке готовности учащихся к восприятию учебного материала.</p> <p>Отобрать содержание учебного материала для данного занятия.</p> <p>Трансформировать и упорядочить учебный материал, привести его в доступный для представления учащимся вид.</p> <p>Определить систему методов обучения и осуществить отбор средств обучения.</p> <p>Определить порядок своих действий и действий учащихся в ходе учебного занятия.</p> <p>Предусмотреть особенности деятельности учащихся по усвоению учебного материала, а также особенности собственной деятельности по взаимодействию с учащимися.</p> <p>Учесть готовность и подготовить учащихся к восприятию нового учебного материала.</p> <p>Определить содержание и характер воспитывающих воздействий на учащихся по ходу занятия и складывающихся обстоятельств.</p> <p>Учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся класса.</p> <p>Предвидеть возможные ситуации отношений и взаимоотношений с учащимися.</p> <p>Подготовить план (конспект, тезисы) изложения учебного материала и проведения учебного занятия (урока).</p>	<p>Гностический (исследовательский)</p> <p>Гностический (исследовательский)</p> <p>Гностический (исследовательский)</p> <p>Конструктивный</p> <p>Информационный</p> <p>Информационный</p> <p>Конструктивный</p> <p>Гностический (исследовательский)</p> <p>Конструктивный</p> <p>Конструктивный</p> <p>Конструктивный</p> <p>Конструктивный</p> <p>Гностический (исследовательский)</p> <p>Коммуникативный</p> <p>Гностический (исследовательский)</p> <p>Коммуникативный</p> <p>Гностический (исследовательский)</p>
2	Проведение учебного занятия	<p>Определить способ эффективного изложения учебного материала с использованием методов и средств обучения, обеспечивающих успешную передачу учебного материала и его усвоение учащимися.</p> <p>Определить приёмы организации и управления деятельностью учащихся по усвоению учебного материала на занятии и контроля за ней.</p> <p>Определить приёмы активизации внимания и познавательных процессов у учащихся</p> <p>Определить содержание и методы организации самостоятельной работы учащихся.</p> <p>Определить приёмы стимулирования учебной работы учащихся.</p> <p>Предусмотреть способы организации и возможности изменения своего поведения в реально возникающих условиях и складывающихся обстоятельств.</p> <p>Определить приёмы работы по развитию способностей учащихся на основе учёта их индивидуально-психологических и возрастных особенностей.</p> <p>Использовать приёмы формирования у учащихся социально одобряемых мотивов поведения и учения, активной жизненной позиции.</p> <p>Включить учащихся в различные виды деятельности, связанных с учением и координировать их с собственной деятельностью.</p>	<p>Информационный</p> <p>Организаторский</p> <p>Мобилизационный</p> <p>Мобилизационный</p> <p>Мобилизационный</p> <p>Организаторский</p> <p>Развивающий</p> <p>Ориентационный</p> <p>Организаторский</p>

3	Осмысление учебного занятия после его проведения	Установить оптимальные взаимоотношения с учащимися.	Коммуникативный
		Определить способы и приёмы контроля и оценки результативности обучающихся и воспитывающих воздействий на учащихся в ходе учебного занятия или цикла учебных занятий.	Конструктивный
		Формировать рефлексивное отношение к процессу и продуктивности своего труда (осмысление результатов деятельности, обобщение своего опыта, сохранение уровня информированности и др.).	Гностический (исследовательский)
		Изучить и ориентироваться на использование эффективных способов воздействия на людей.	Коммуникативный
		Сравнить и определить возможные отклонения в процессе обучения от поставленных учебно-педагогических задач и установленных учебно-педагогических действий.	Гностический (исследовательский)
		Стремиться к углублению своих знаний и самообразованию.	Гностический (исследовательский)
		Своевременно и динамично упорядочивать информацию для последующего её сообщения учащимся.	Гностический (исследовательский)
		Определять и отбирать материалы в соответствии с содержанием обучения на последующих занятиях.	Конструктивный
		Определить способы и приёмы контроля и оценки эффективности обучающих и воспитывающих воздействий на учащихся в ходе учебного занятия или цикла учебных занятий.	Конструктивный
		Проанализировать сложившиеся взаимоотношения с учащимися и коллегами.	Гностический (исследовательский)
		Проанализировать необходимость и возможность коррекции хода следующего занятия.	Гностический (исследовательский)
		Осуществить поиск и определить новые (другие) методы обучения, подготовки и проведения процесса обучения.	Гностический (исследовательский)

Учебно-педагогические задачи в процессе решения трансформируются в задания для учащихся, которые нужно сформулировать и поставить перед учащимися, объяснить назначение и сопровождать выполнение.

Процесс решения задачи, в том числе и учебно-педагогической, – это процесс поиска, упорядочивания и применения соответствующих средств, способов и действий, приводящих к потребному результату. Педагогические способности и умения при этом обеспечивают возможность решения разнообразных учебно-педагогических задач. Решая такие задачи, педагог прогнозирует последующие свои действия, прикидывает варианты, раскрывает возможности влияния изучаемого материала или соответствующей деятельности на личность воспитанника. В одних случаях поиск может быть сведён к перебору уже известных вариантов и их приспособлению к условиям данной учебно-воспитательной ситуации. В других случаях, когда известные подходы не приводят к оптимальному решению и возникает проблемная педагогическая ситуация, появляется потребность в творческом поиске необходимых учебно-педагогических действий. При этом важно отметить, что особенностью психологических и педагогических задач, в частности и учебно-педагогических, является нерегламентированный характер пути их решения, и поэтому такие задачи преимущественно являются исследовательскими. Поскольку пе-

дагог всегда находится в ситуации поиска способов решения задач, поэтому сам процесс решения учебно-педагогических задач приобретает творческую направленность.

Для творческого подхода к решению учебно-педагогических задач необходимо овладение специфическими для такой деятельности интеллектуальными умениями: умением формулировать проблему и конкретную задачу, соотносить их с реальными обстоятельствами, умением мысленно комбинировать и планировать действия, критически мыслить и уметь находить альтернативные решения. Но и этого недостаточно: требуется также определённое сочетание профессионально значимых личностных особенностей педагога: настойчивости, принципиальности, требовательности к себе и другим, самокритичности, трудолюбия, аккуратности, последовательности, терпения и т. д. Только систематическое обогащение знаниями, развитие творческих умений и навыков способствуют формированию способностей педагога и приобретению им позитивного опыта. Они в совокупности приводят к становлению у педагога профессионально-личностных качеств, важных для творческого отношения к профессиональной педагогической деятельности.

При изложении содержания описываемого опыта и его обобщения за основу была взята ориентация на традиционную систему обучения в общеобразовательной школе. Процесс обучения в высшей школе более богат учебно-воспитательными и

инными разновидностями педагогических ситуаций (например, учебно-исследовательскими, учебно-лабораторными, учебно-практическими и т. д.). Выбор в качестве основы процесса обучения той или иной активно используемой системы обучения (особенно в начальных классах) и множество несистемных сопутствующих инновационных подходов и методов будет связан с выделением как традиционных, так и специфических для них учебно-педагогических задач. Наконец, следует заметить и то, что учебно-педагогические задачи, независимо от отнесения их к той или иной системе

обучения, образуют выраженное динамичное множество, что обусловлено, как было отмечено, составом учащихся класса и конкретными методическими пристрастиями самого педагога.

Таким образом, успешность и качество решения учебно-педагогических задач оказываются обусловлены многими факторами: мерой развития и выраженности педагогических способностей и умений, подкрепляемыми профессионально-личностными особенностями педагога, а также его интеллектуальными возможностями, мотивами деятельности и здоровьем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаханов Р. Педагогическая психология: психология обучения : учеб. пособие для студ. спец-й «Психология» и «Педагогика и психология». Тюмень: Тюмен. Гос. ун-т, 2009.
2. Вавилов Ю. П. Системный анализ профессиональной подготовки учителя начальных классов // Актуальные проблемы психолого-педагогической подготовки студентов : сб. научн. тр. Ярославль, 1988.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
4. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2012.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одарённость, талант учителя. Л. : Знание, 1985.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993.
8. Сарычев С. В., Логинов И. Н. Педагогическая психология. Краткий курс. СПб. : Питер, 2006.
9. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология личности и труда учителя : сб. науч. тр. Вып. 1. Л., 1976.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Д. Ширшов.

УДК 811.1
ББК Ш12-9

ГСНТИ 14.85.09

Код ВАК 13.00.02; 13.00.08

Безбородова Светлана Анатольевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и деловой коммуникации, Уральский государственный горный университет; аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sun607@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ
ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная иноязычная лексическая компетенция; содержание иноязычной подготовки будущих горных инженеров; управление процессом обучения иноязычному профессиональному общению; интерактивные методы профессионально направленного обучения; самоконтроль и взаимоконтроль на основе лингводидактического тестирования.

АННОТАЦИЯ. Освящены педагогические условия развития профессиональной иноязычной лексической компетенции будущих горных инженеров с применением информационно-коммуникационных технологий; представлен опыт использования данных педагогических условий при подготовке специалистов в профессионально ориентированном образовании при обучении английскому языку в горном вузе.

Bezborodova Svetlana Anatolievna,

Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University, Post-graduate Student of the Chair of the German Language and Methods of Its Teaching, Ural State Pedagogical University.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE
LEXICAL COMPETENCE OF FUTURE MINING ENGINEERS
BASED ON USING INFORMATIONAL COMMUNICATION TECHNOLOGIES**

KEY WORDS: professional foreign language lexical competence; content of foreign language training of future mining engineers; management of the education process of foreign language professional communication; interactive methods of professional training; self-control and mutual control on the basis of lingvodidactic testing.

ABSTRACT: The article reveals the pedagogical conditions of development of professional foreign language lexical competence of future mining engineers based on using informational communication technologies; also the paper presents the experience of using these pedagogical conditions during the training of specialists in professionally-focused education at English lessons at the Mining University.

В педагогике условия чаще всего понимают как факторы, обстоятельства, совокупность мер, от которых зависит эффективность формирования педагогической системы. Некоторые ученые рассматривают педагогические условия как то, что способствует успешному протеканию чего-либо, как педагогически комфортную среду, как совокупность мер в учебно-воспитательном процессе и др. Применительно к нашему исследованию под педагогическими условиями мы будем понимать совокупность необходимых мер, которые способствуют эффективному развитию лексической компетенции. Комплекс педагогических условий мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных компонентов, реализация которых будет способствовать повышению уровня развития лексической компетенции студентов.

В результате теоретического анализа научной литературы, обобщения опыта деятельности кафедры иностранных языков и деловой коммуникации уральского государственного горного университета и особен-

ностей обучения студентов английскому языку по специальности «Горное дело» мы предположили, что развитие у студентов лексической компетенции возможно при реализации следующих педагогических условий: 1) расширение содержания иноязычной подготовки в неязыковом вузе применением дополнительных профессионально направленных модулей на основе аутентичного материала; 2) управление процессом обучения иноязычному профессиональному общению при помощи информационно-коммуникационных технологий; 3) применение интерактивных методов профессионально-направленного обучения; 4) осуществление студентами самоконтроля и взаимоконтроля развития профессиональной иноязычной лексической компетенции на основе лингводидактического тестирования.

Рассмотрим каждое из условий подробнее.

Содержание иноязычной подготовки в неязыковом вузе может быть расширено применением дополнительных профессио-

нально направленных модулей на основе аутентичного материала.

При конструировании содержания обучения студентов горного университета учитывалась специфика базовой дисциплины «Иностранный язык»; разработанные и утвержденные программы по данной дисциплине; требования к уровню владения иностранным языком выпускников неязыковых специальностей.

Также для определения содержания развития лексической компетенции студентов горных специальностей мы проанализировали учебно-методический комплекс «Английский язык для горных инженеров» М. Я. Бараковой (2001). В результате мы определили, что в данном учебном издании отсутствует комплекс упражнений по обучению лексике для организации эффективного развития лексической компетенции у студентов для дальнейшей научной и профессиональной деятельности с учетом новых тенденций в развитии общества.

Скорректированная нами программа предусматривает переработку учебно-тематического плана и внесение необходимых изменений, включающих уменьшение количества учебного времени на работу по традиционной методике и увеличение работы с информационно-коммуникационными технологиями по дополнительным содержательным модулям («Что такое горное дело» (What is Mining), «Что такое уголь» (What is Coal), «Поиск и разведка месторождений полезных ископаемых (МПИ)» (Prospecting and Exploration), «Выбор метода разработки МПИ» (Choice of Mining Methods), «Горные работы» (Mining Operations), «Добыча» (Excavation), «Взрывные работы» (Explosives), «Крепи горных выработок» (Support of Mine Workings), «Транспорт в шахте» (Transport in the Mine), «Вентиляция Шахт» (Ventilation of Mines) с применением аутентичного материала.

Основу аудиторных практических занятий составляет изучение текстов, посвященных данным темам, выполнение учебных заданий, способствующих усвоению и запоминанию специальных терминов по специальности; упражнений для развития умений чтения, свертывания и развертывания информации, составление аннотаций и рефератов на английском языке; задания по совершенствованию навыков письменного перевода научно-технических текстов; проведение викторин, лексических игр, способствующих закреплению полученных знаний и повышению интереса к курсу английского языка.

Практические занятия включают различные виды учебной работы в компьютерном классе: работа в программе Microsoft

Office Word, Power Point, использование Internet.

Особенностями данного курса являются: акцент на парные формы работы, коммуникативная, деятельностная направленность упражнений, увеличение доли коммуникативных и творческих упражнений, междисциплинарные связи.

Управление процессом обучения иноязычному профессиональному общению при помощи информационно-коммуникационных технологий, отражающих содержание обучения, организованного в профессионально-направленных модулях, стимулирующих развитие иноязычной профессиональной лексической компетенции.

В педагогике понятие «управление» было введено в связи с управлением системой образования, появлением внутришкольного управления, управления классом и др. В 60-х годах вместе с интенсивным развертыванием работ по кибернетике и программированию и использованием их идей в педагогике термин «управление» стали использовать по отношению к процессу учения и развития познавательных способностей учащихся.

Управление процессом учения было всесторонне и глубоко раскрыто в работах Н. Ф. Талызиной (10). В них она опирается на теорию поэтапного формирования умственных действий, разработанную П. Я. Гальпериным (3, с. 236-277). Отметим, что в работах П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной шла речь об управлении процессом учения (усвоения) вообще, не применительно к отдельно взятым предметам.

Понятие «методическое управление» вводит К. Б. Есипович, это понятие раскрывается как «системное, интегрально-многоуровневое, адаптивное образование, обладающее устойчивой совокупностью ведущих признаков и занимающееся целенаправленным проектированием учебного процесса применительно к конкретной предметной области с учетом ее качественного своеобразия в целях гарантированного достижения с заранее заданной надежностью результатов обученности каждого учащегося средствами изучаемого конкретного предмета» (4, с. 60).

В процессе исследований возникал вопрос, что может являться объектом управления. Долгое время методисты применяли идеи управления лишь к формированию грамматических навыков, которые лучше всего поддаются программированию. Однако К. Б. Есипович предлагает, что «в принципиальном плане любой объект, подле-

жащий усвоению, может стать объектом управления» (4, с. 26).

И. Л. Бим описывает объекты управления более широко, к ним она относит «систему соответствующих понятий (знания), автоматизированные умственные операции – компоненты более сложных умственных операций (навыки) и сами эти более сложные умственные действия, реализующие как промежуточные цели деятельности (умения), так и конечные цели, проявляющие себя как способность осуществлять эту деятельность на практике» (2, с. 73-74). При этом под управлением понимается «любая форма взаимодействия учителя и учащихся, опосредуемая учебным материалом и имеющая стандартизованную структуру: постановка задачи, указание на пути ее решения, ее решение и контроль» (2, с. 135).

Возникает вопрос: с помощью чего должно осуществляться управление формированием навыков и умений на иностранном языке? Известно, что, являясь основным средством обучения, орудием взаимодействия учителя и учащихся, учебник способен обеспечивать управление процессом учения как сложной деятельностью. Организация деятельности учащихся реализуется в системе упражнений, представленной в учебнике. Главной характеристикой этих упражнений является возможность формирования с их помощью методов и приемов учения. А «чем более целенаправленно это будет осуществляться учебником, тем более четко будет реализовываться его функция управления учением» (2, с. 132).

Управление учебным процессом предполагает деление учебного материала на дозы, определение последовательности введения материала, его повторения, периодичности контроля, использования учебных пособий (1, с. 322).

Таким образом, понятие «управление» в методике преподавания иностранного языка имеет следующее значение: организация целенаправленной деятельности учащихся по овладению коммуникативными умениями, осуществляемая посредством комплекса упражнений, которые соответствуют определенным этапам формирования умственных действий. Управление деятельностью учения должно быть материализовано в учебнике как основном средстве обучения, детерминирующем взаимодействие учителя и учащихся (6, с. 131).

В рамках нашего исследования управление процессом обучения обеспечиваются информационно-коммуникационные технологии, которые являются основными средствами, определяющими взаимодействие преподавателя и студентов, а объект

управления – иноязычная профессиональная лексическая компетенция. В процессе обучения иностранному языку в горном вузе доля управления постепенно снижается, а объем самостоятельной работы студентов увеличивается.

На занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе **применяются интерактивные методы обучения**, включающие занятия в форме деловых игр, проектов, презентаций, выполняемых студентами по различным направлениям их будущей профессиональной деятельности.

Внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. В учебном процессе, основанном на применении интерактивных методов обучения, активно задействованы все студенты группы без исключения. Их совместная деятельность показывает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, в ходе работы идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Интерактивный метод – способ целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и учащихся по созданию оптимальных условий своего развития (5, с. 5). К интерактивным методам относятся: круглый стол (дискуссия, дебаты), мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака), деловые и ролевые игры, case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ), мастер классы.

Деловая игра – моделирование ситуаций профессиональной деятельности с акцентом на складывающиеся в них социальные взаимодействия. Деловая игра подразумевает параллельную работу на уровне двух моделей: имитационной и игровой. Имитационная модель – это содержательный, предметный контекст игры, обучающиеся и воспитательные задачи, правила деятельности. Игровая модель – это социальный контекст игры. Она включает комплект ролей и функций игроков, сценарий, правила.

В процессе обучения английскому языку студенты уральского государственного горного университета принимают участие в таких деловых играх как «Problems of Mining Education in Russia and Abroad», «Outstanding Scientists in Mining», «Energy and

Life», «Problems of Mining Industry», «Mining and the Environment».

Метод проектов предполагает определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути (8, с. 17).

Популярность метода проектов обусловлена тем, что в силу своей дидактической сущности он позволяет решать задачи развития творческих возможностей обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и применять их для решения познавательных и практических задач, ориентироваться в информационном пространстве, анализировать полученную информацию, поскольку в разные моменты познавательной, экспериментальной или прикладной, творческой деятельности обучающиеся используют совокупность всех перечисленных интеллектуальных навыков и умений.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную, групповую, которую студенты выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с методом обучения в сотрудничестве, проблемным и исследовательским методом обучения.

Практические занятия предусматривают разработку студентами проектов на английском языке «Английский и моя специальность» (English and my Speciality), который будет содержать информацию, посвященную основным и дополнительным темам курса «Горное образование в России» (Mining Education in Russia), «Горное образование за рубежом» (Mining Education Abroad), «Выдающиеся русские ученые в области геологии и горного дела» (Outstanding Russian Scientists in Geology and Mining), «Земная кора и полезные ископаемые» (The Earth's Crust and Useful Minerals), «Породы земной коры» (Rocks of Earth's Crust), «Источники энергии» (Sources of Energy), «Поиск и разведка месторождений полезных ископаемых» (Prospecting and Exploration), «Методы разработки месторождений» (Mining Methods), «Горное дело и окружающая среда» (Mining and Environ-

ment), «Экономика и горное дело» (Economics and Mining), «Что такое горное дело?» (What is Mining), «Что такое уголь?» (What is Coal), «Поиск и разведка месторождений полезных ископаемых (МПИ)» (Prospecting and Exploration), «Выбор метода разработки МПИ» (Choice of Mining Methods), «Горные работы» (Mining Operations), «Добыча» (Excavation), «Взрывные работы» (Explosives), «Крепи горных выработок» (Support of Mine Workings), «Транспорт в шахте» (Transport in the Mine), «Вентиляция Шахт» (Ventilation of Mines).

Осуществление студентами самоконтроля и взаимоконтроля развития профессиональной иноязычной лексической компетенции на основе лингводидактического тестирования.

Дидактический тест – система взаимосвязанных заданий для контроля усвоения знаний, сформированности умений, навыков студентов по определенному учебному материалу или практических заданий (7, с. 7).

На основе работ Е. А. Михайлычева, Э. Г. Азимова, А. Н. Щукина (1, с. 127) определим, что лингводидактический тест – это подготовленный комплекс заданий, использующийся в процессе обучения иностранному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и коммуникативной компетенции на изучаемом языке.

Самостоятельная работа играет важную роль в образовательном процессе. Виды самостоятельной работы – самоконтроль и взаимоконтроль – создают условия для определения студентами уровня освоения учебного материала. Самоконтроль и взаимоконтроль можно предложить студентам на любом этапе занятия. Например, на этапе проверки домашнего задания студент самостоятельно может проверить, правильно ли он выполнил домашнюю работу. Образец выполнения упражнения может быть оформлен на доске или на карточке. Взаимоконтроль может применяться при проверке как письменного задания, так и устного ответа.

Применяя лингводидактическое тестирование в процессе самоконтроля и взаимоконтроля студентов, преподаватель может экономить время для определения результатов обучения, контроля и диагностики усвоенных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.
2. Бим И. Л. Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1974.

3. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
4. Есипович К. Б. Управление познавательной деятельностью учащихся при изучении иностранных языков в средней школе. М. : Просвещение, 1988.
5. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учебно-метод. пособие. Минск : ТетраСистемс, 2011.
6. Лытаева М. А. К определению понятия «управление» в методике преподавания иностранного языка // Альманах современной науки и образования. Тамбов : Грамота, 2012. №2.
7. Михайлычев Е. А. Дидактическая тестология. М. : Народное образование, 2001.
8. Полат Е. С. Метод проектов на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. №2, 3.
9. Сергеева Н. Н., Походзей Г. В. Методика развития иноязычной межкультурной компетенции будущих судоводителей во внеаудиторной работе // Педагогическое образование в России. 2013. № 1.
10. Талызина Н. Ф. Психологические основы программированного обучения : сб. статей под ред. Н. Ф. Талызиной. М. : МГУ, 1984.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 157; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru

Пестов Сергей Алексеевич,

старший преподаватель кафедры общеобразовательной подготовки, факультет среднего профессионального образования, Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия; 622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57; e-mail: inoru@rambler.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационная компетентность; творческий проект; технологическое образование.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются понятия «информационная компетентность», «творческий проект», описывается модель методики формирования информационной компетентности педагогов технологического образования в процессе выполнения творческих проектов.

Voronina Ludmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Chair of Theory and Methodology of Teaching Mathematics and Informatics in the period of childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

Pestov Sergey Alekseevich,

Senior Lecturer of the Chair of General education, Nizhny Tagil's State Social and Pedagogical Academy, Nizhny Tagil.

**USING CREATIVE PROJECTS FOR FORMING INFORMATION COMPETENCY OF TEACHERS
OF TECHNOLOGICAL EDUCATION**

KEY WORDS: informational competency; creative project; technological education.

ABSTRACT. This article describes the concepts of «informational competency», «creative project», the model method of forming informational competency of teachers of technological education in the process of making creative projects.

В настоящее время основным условием инновационного развития России является решение задачи подготовки компетентных, креативных специалистов, способных к применению новых технологий в различных отраслях экономики страны. В образовательных учреждениях в соответствии со стратегической инициативой «Наша новая школа» должны создаваться условия, которые обеспечат развитие у учащихся инициативности, способности творчески мыслить на основе интегративных подходов, синтезировать знания различных предметных областей. В соответствии с этим педагоги технологического образования занимают особое место в системе образования, так как обеспечивают подготовку выпускников школ к будущей инновационной деятельности в сфере обработки материалов, преобразования энергии и информации.

Одним из векторов продолжающейся информатизации образования является расширение информационных потребностей всех субъектов образования – от учащихся и студентов до учителей, педагогов, препода-

вателей вузов. Кроме того, необходимо отметить возросшие возможности информационных технологий в аспекте увеличения творческого содержания профессиональной деятельности педагогов и учебно-познавательной деятельности студентов и учащихся. В модели российского образования – 2020 (А. Е. Волков, Я. И. Кузьминов, И. М. Реморенко, И. Д. Фрумин и др.) ставятся задачи подготовки компетентных, конкурентоспособных, креативных специалистов, которые смогут обеспечить развитие инновационной экономики России на основе применения новых технологий. Исходя из этого, важной задачей вуза является формирование информационной компетентности будущих педагогов технологического образования.

Информационная компетентность понимается нами как системное качество педагога технологического образования, являющееся результатом процесса работы с информацией с использованием необходимых для этого технико-технологических средств, в котором синтезирован особый тип предметно-специфических зна-

ний и умений в профессиональной деятельности, определяющий способность педагога прогнозировать и принимать оптимальные решения в процессе технологического образования с использованием информационно-коммуникационных технологий. Информационную компетентность педагога можно представить через системные моделирующие профессиональные качества: мышление и способы деятельности, соответствующие высокому уровню информационной компетентности; деятельностная направленность профессионального образования и самообразования, проявляющаяся в создании новых инновационных продуктов и апробировании их на практике; создание творческих педагогических разработок с использованием информационных технологий.

Образовательная область «Технология» включает в себя систему технических знаний, методов и средств, используемых для оптимального преобразования и применения материи (материалов), энергии и информации по плану в интересах человека, общества, охраны природы. Технология изучает средства и методы этих преобразований. В конечном счете ее освоение направлено на развитие личности, ее преобразующего мышления. Одна из главных задач образовательной области «Технология» – научить школьников воплощать в действительность свои идеи. При этом необходимо использовать активный, деятельностный подход через разработку и выполнение творческих проектов, которые позволяют реализовать и интегрировать полученные знания и умения. Каждый учащийся в течение курса технологии должен выполнить 10 проектов (по одному проекту в год начиная со второго класса). В программе предмета «Технология» проекты выступают в роли итоговых заданий, в результате которых учителю предоставляется возможность произвести обобщенную оценку приобретенных на протяжении всего учебного года знаний, умений и навыков школьников.

Исходя из вышесказанного, к необходимым элементам подготовки педагогов технологического образования к профессиональной деятельности в учреждениях общего образования относится формирование у них готовности к организации творческой деятельности учащихся. Основным средством формирования такой готовности у будущих педагогов технологического образования является выполнение творческих проектов.

Под **творческим проектом** мы понимаем самостоятельную творческую работу, соответствующую потребностям и интересам обучающихся, обладающую субъек-

тивной или объективной новизной и имеющую практическую значимость. Проект может состоять из отдельных частей, например рисунков, чертежей для изготовления какого-либо изделия или разработки технологического процесса. Он может содержать расчеты, результаты исследования, экономические выкладки. Проект также может быть направлен на изготовление чего-то нового, отвечающего потребностям человека. Выполнение проекта способствует развитию эстетического вкуса, инициативы, логического мышления. В процессе работы над проектами у студентов формируются также компетенции в сфере обработки материалов и преобразования энергии. Однако, как показал анализ содержания и результатов подготовки студентов по формированию у них информационной компетентности, до сих пор не используется такое известное средство обучения, как творческий проект, хотя творческий проект является одним из основных видов деятельности учащихся на уроках технологии в школе: на их выполнение отводится ежегодно до 16 часов учебного времени со 2 по 11 класс.

Метод творческих проектов понимается нами как способ организации учебной деятельности, ориентированный на творческую самореализацию личности обучающегося, развитие его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания технологических и иных продуктов.

В настоящее время творческие проекты используются для формирования различных видов компетенций учителей технологии: конструкторско-технологической, профессиональной, информационно-компьютерной, технологической и других, – однако информационная компетентность целенаправленно через творческие проекты не формируется. В связи с этим мы спроектировали модель методики формирования информационной компетентности педагогов технологического образования в процессе выполнения творческих проектов.

Модель методики формирования информационной компетентности – поликомпонентная процессуальная система, содержащая следующие блоки: целевой, методологический, функционально-компетентностный, содержательный, организационно-методический, оценочный. Раскроем содержание перечисленных блоков.

Целевой блок включает требования социального заказа и целевые установки образовательного учреждения по формированию компетентного специалиста. *Основными целями* в данной модели являются выполнение социального заказа общества на подготовку педагога технологического

образования, владеющего технологиями поиска, обработки, хранения, передачи учебной информации.

Методологический блок включает принципы организации процесса формирования информационной компетентности и подходы к его организации.

Модель методики формирования информационной компетентности строится с учетом следующих подходов: компетентностного, личностно ориентированного, деятельностного, аксиологического, системного. *Компетентностный* подход мы понимаем как освоение обучающимися профессиональных компетенций, позволяющих успешно действовать в различных учебных ситуациях. Данный подход позволил не только обозначить конкретные знания и навыки, но и сформировать способности и готовность к непрерывному саморазвитию, а также профессиональные и социальные навыки. Компетентность проявляется в деятельности, в органическом единстве с ценностями человека при условии личной заинтересованности. *Личностно ориентированный подход* в образовании создает условия для проявления личностных функций обучающегося: мотивации, выбора, самореализации, рефлексии и т. д. Данный подход предполагает применение в образовательном процессе системы личностно ориентированных творческих проектов для студентов. Разработанный комплекс проектов обеспечил педагогическую технологию диагностическим инструментарием, позволяющим дифференцированно включать будущих учителей в процесс формирования информационной компетентности. *Деятельностный подход* заключается в процессе деятельности обучающегося, направленном на становление его сознания и личности в целом. Применение этого подхода позволило разработать модель формирования информационной компетентности студентов, в основе которой находится проектная деятельность будущих учителей технологии. *Аксиологический* подход – связующее звено между личностно ориентированным и компетентностным подходами. Он отражает ценностные характеристики процесса формирования информационной компетентности педагогов технологического образования. Данный подход проявляется в рассмотрении процесса формирования информационной компетентности как ценностно значимого для личности и образования, а также как ценности-цели технологического образования в изменяющемся мире. *Системный подход* обеспечивает целостное представление о существенных признаках информационной компетентности как о педагогическом явлении, нацели-

вает на единство теории, эксперимента и практики в изучении и преобразовании данного явления, предполагает изучение педагогических объектов и явлений в их целостности, в их взаимосвязи с другими явлениями, позволяет выстраивать процесс педагогического образования как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

Для формирования информационной компетентности используются следующие педагогические принципы: *принцип профессиональной ориентированности*, который предполагает интеграцию общенаучных и специальных дисциплин в вузе, общенаучных знаний со специальными знаниями и умениями, а также формирование значимых качеств будущего специалиста; *принцип творческого подхода* – это умение субъектов образовательного процесса привносить что-то свое, уникальное в учебную деятельность, в результате чего изучаемый материал усваивается самостоятельно в ходе построенной определенным образом учебной работы; *принцип наглядности* обучения предполагает усвоение обучающимися знаний путем непосредственных наблюдений над предметами и явлениями, их чувственного восприятия; *принцип доступности* требует, чтобы объем и содержание учебного материала были по силам обучающимся, соответствовали уровню их умственного развития и имеющемуся запасу знаний, умений и навыков; *принцип системности и последовательности* в обучении подразумевает опору на ранее пройденный учебный материал, выделение в нем главного, формирование у обучаемых умения анализировать, систематизировать и обобщать изучаемые явления и факты; *принцип сознательности* заключается в целенаправленном активном восприятии обучающимися изучаемых явлений, их осмыслении, творческой переработке и применении.

В функционально-компетентностном блоке предлагаемой модели мы рассматриваем *функции* управления, применяемые учителями технологии в образовательном процессе, и компоненты информационной компетентности. К функциям управления мы относим следующие: *функцию проектирования* – предварительной разработки основных деталей учебной деятельности обучаемых и педагогов, планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения определенных педагогических целей; *организации педагогического процесса* – совокупности действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между компонентами педагогического процесса. К

основным компонентам организации педагогического процесса мы относим педагогический мониторинг, проектировочную, собственно организаторскую, гностическую деятельность; *мотивации обучения* – процессы, методы, средства побуждения обучаемых к продуктивной познавательной деятельности, к активному освоению содержания образования; *педагогического контроля* – управление учебным процессом, осуществляемое с целью получения достоверной информации о ходе и результатах проводимой учебной деятельности, проверки соответствия достигнутых параметров запланированным. Контроль рассматривается нами как форма обратной связи, посредством которой педагог получает необходимую информацию о ходе усвоения учебного материала обучающимися.

За основу при построении модели мы взяли *компоненты* информационной компетентности (по А. В. Хуторскому): *когнитивный*, отражающий систему приобретенных знаний, необходимых для творческого решения профессиональных задач; *деятельностно-творческий*, способствующий формированию и развитию у обучаемых разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности; *личностный*, проявляющийся в личностных качествах субъекта, реализующий социальный заказ общества – потребности, мотивы; *аксиологический*, реализующийся в обеспечении условий, способствующих вхождению обучаемых в мир ценностей, оказывающий помощь в выборе наиболее значимых ценностных ориентаций.

В **содержательном блоке** предложено *содержание обучения*: информационные технологии, в том числе системы автоматизированного проектирования (САПР), используемые в профессиональной подготовке педагогов технологического образования. Системы автоматизированного проектирования предназначены для выполнения графических и других проектных работ с помощью компьютерной техники.

Организационно-методический блок включает в себя, наряду с традиционными *формами* обучения – лекциями, лабораторно-практическими занятиями, – современные и востребованные *формы* обучения: выполнение творческих проектов; интернет-коммуникация (телеконференции, чаты, блоги, форумы, профессиональные сетевые ресурсы), работа в творческих группах – объединениях студентов (учителей), занимающихся разработкой какой-либо педагогической проблемы практико-ориентированного характера. К основным *средствам обучения*

мы отнесли использование *учебно-методических комплексов* (УМК) – совокупности учебно-методических материалов и программно-технических средств, способствующих эффективному освоению обучающимися учебного материала, входящего в учебную программу предметного курса. Например, учебно-методический комплекс по дисциплине «Компьютерное проектирование» позволяет студентам и учителям технологии овладеть специфическим языком информационных технологий в области компьютерного проектирования, а также применять системы автоматизированного проектирования в профессиональной деятельности. Учебно-методический комплекс имеет выраженную практическую направленность на использование систем автоматизированного проектирования в учебном процессе; способствует повышению уровня сформированности информационной компетентности студентов факультета технологического образования (ФТО) и учителей технологии; носит интегративный характер, взаимодействуя с черчением (графикой), компьютерной графикой и информатикой в части информационных технологий. Изучение данной дисциплины обеспечивает необходимый компьютерный практикум в области проектирования изделий, объектов труда в школьных мастерских, в том числе и при выполнении творческих проектов.

Для формирования информационной компетентности педагогов технологического образования используются *информационные системы* – совокупности средств сбора, передачи, обработки и хранения информации, информационных технологий, а также пользователей, выполняющих указанные действия. В технологическом образовании особую роль играют автоматизированные графические системы в области проектирования и выполнения чертежей и схем, к примеру, «Autocad» – программа, которая предлагает в процессе проектирования выбор дальнейших действий, т. е. содержит элементы интерактивного диалога с пользователем, что особенно важно при поиске решений в творческой деятельности. Кроме того, при выполнении творческих проектов широко используются информационно-справочные, поисковые программы, целью которых является поиск необходимой информации («Mail», «Rambler» и др.).

В данном блоке предлагаемой модели раскрываются и основные *методы* обучения: *метод творческих проектов* – система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию развиваю-

щейся личности обучающегося, развитие его интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых продуктов, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих практическую значимость; *интерактивный метод*, основанный на взаимодействии обучаемых с педагогом, друг с другом, с системами искусственного интеллекта, на доминировании активности обучаемых в ходе учебного процесса; *мозговой штурм* – оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения; *методы информационного поиска* (адресный, семантический, документальный, фактографический); *методы проектирования* (фиксации проектного решения) – графический, модельно-макетный, макетно-графический и метод с применением электронной и автоматизированной техники.

В организационно-методическом блоке представленной модели основными, на наш взгляд, являются следующие **педагогические условия**: 1) организация учебной деятельности с использованием информационных технологий (применение систем мультимедиа, гипертекста и гипермедиа, системы искусственного интеллекта в разработке и применении средств информационно-коммуникационных технологий, средств моделирования и систем «виртуальной реальности»); 2) организация учебной деятельности на основе творческих методов обучения (наблюдения, опыта, эксперимента, сократовской беседы, лабиринта, «мозгового штурма», «аквариума», метода «думай, слушай, предлагай»); 3) интерактивное взаимодействие в процессе учебной деятельности (целенаправленная совместная деятельность по проектированию и проведению образовательного процесса, включающая последовательность из следующих этапов: а) ориентационного, на котором происходит мотивация и ориентирование обучаемых на взаимодействие в образовательном процессе; б) координационного, в ходе которого обеспечивается принятие преподавателем и обучаемых ролей в организации взаимодействия на паритетных началах; в) кооперационного, на котором происходит кооперация взаимодействия на основе единой стратегии совместной деятельности; г) организации мониторинга формирования информационной компетентности).

Результативность процесса формирования информационной компетентности оценивается по системе отражающих компоненты информационной компетентности

и их интеграцию критериев, описанных в **оценочном блоке**: критерием *личностного* компонента выступает *осознание значимости* информационных технологий для профессиональной самореализации, умение осуществлять рефлексию результатов своей учебной и познавательной деятельности; критериями *когнитивного* компонента являются 1) *объем и качество* технологических и информационных *знаний и умений*; 2) степень сформированности *приемов творческого мышления* (выделения характерных свойств, поиска аналогий, генерирования идей, комбинирования), степень использования информационных технологий в профессиональной деятельности; 3) степень *владения* технологическим и информационным *языком, терминами*; критерием *деятельностно-творческого* компонента выступает *умение применять* полученные *знания* в области информационных технологий *на практике*, умение применять *поисковые системы* (браузеры) для получения информации, умение применять *творческие проекты* в учебной деятельности; критерием *аксиологического* компонента является осознание *ценности* информационных и технологических *знаний, автоматизации прикладных задач* в профессиональной деятельности.

В оценочном блоке модели также описываются три **уровня сформированности информационной компетентности**. На начальном уровне педагог имеет общие представления об информационных технологиях, проявляет интерес к работе с компьютером, но не стремится давать ценностную оценку как информации, так и своим умениям работать с ней. Предполагается владение простейшими приемами работы с компьютерной техникой и программным обеспечением. *Алгоритмический* уровень характеризуется действиями по определенному алгоритму. Обучаемые проявляют интерес к различным видам представления информации, дают оценку информации по предложенному образцу. По аналогии осваиваются подобные программные продукты. Наблюдается деловое общение посредством информационных технологий. Происходит осознание значимости информационных технологий в профессиональной деятельности, в развитии личности. *Творческий* уровень проявляется в решении предметно-специальных задач, требующих творческого подхода. Характеризуется умением создавать на основе полученных знаний по использованию информационных технологий новые педагогические продукты в процессе профессиональной деятельности.

Результатом реализации описанной модели является сформированная информационная компетентность у педагогов технологического образования.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной модели осуществлялась в учебных условиях Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ), Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии (НТГСПА), Нижнетагильского филиала Института развития регионального образования Свердловской области (НТФ ИРРО) с 2005 по 2012 г. Всего в работе приняли участие 126 студентов, обучающихся по специальности «Технологическое образование», и 37 учителей технологии школ Горнозаводского округа Свердловской области. Опытно-поисковая работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и обобщающего.

В ходе формирующего этапа осуществлялась работа по формированию информационной компетентности на основе реализации разработанной нами модели, включающая следующие этапы: 1) подготовительный, 2) ориентирующий, 3) операционно-познавательный, 4) контрольно-оценочный, 5) специализирующий.

При реализации поэтапного процесса формирования информационной компетентности основное внимание было уделено подбору учебного материала. На каждом этапе характер содержания материала отличался своей спецификой в зависимости от цели этапа и уровня базовой готовности студента. Реализация этапов происходила в рамках изучения курсов «Компьютерное проектирование», «Использование информационных технологий в учебной деятельности». Мы выделили следующие содержательные блоки: информатизация образования как фактор развития общества (основные характеристики, влияние информатизации на сферу образования), компьютерное и программное обеспечение, в том числе системы автоматизированного проектирования, компьютерные сети и коммуникации, защита информации.

На первом (подготовительном) этапе особая роль была отведена лекционному материалу о системе профессиональных ценностей, месте в ней информационной компетентности, о системах знаний и умений, подлежащих усвоению в процессе формирования информационной компетентности, которые позволяют обучающимся уверенно работать в качестве пользователя персонального компьютера с программными средствами как общего назначения, так и специализированными (системами автоматизированного проектирования), соот-

ветствующими современным профессиональным требованиям к педагогу технологического образования. Лекционный материал был доступен обучающимся на сайте ФТО НТГСПА, также проводились телеконференции по тематике лекций.

Второй (ориентирующий) этап был направлен на ориентирование обучаемых в ценностях профессионального образования на современном этапе развития технологического образования и использования информационных технологий. Мы уделили значительное внимание анализу различных подходов к познавательной деятельности, в том числе к знаниям и умениям из области компьютерной графики и систем автоматизированного проектирования в контексте технологического образования, так как работа обучаемых по освоению теоретического и практического материала, лабораторно-практические занятия, аттестационные мероприятия требуют умений работать в различных компьютерных программах (в том числе и системах автоматизированного проектирования), навыков навигации в информационных системах, умений участвовать в видеоконференциях, форумах и др.

Познавательная деятельность обучаемых в процессе освоения учебного материала на третьем (операционно-познавательном) этапе, ориентированном на формирование когнитивной и деятельность творческой составляющих информационной компетентности, строилась на основе актуализации и присвоения знаний и умений. Обучающиеся в ходе выполнения творческих проектов по предмету «Компьютерное проектирование» придерживались следующей последовательности действий: 1) изучение темы по компьютерному проектированию, усвоение новых терминов, понятий и методов системы автоматизированного проектирования; 2) анализ задания по компьютерному проектированию; 3) проектирование реальных объектов или объектов профессиональной деятельности, которые являются элементами учебного и жизненного опыта обучающихся; 4) выполнение технологической и графической документации, анализ полученного результата, соотнесение результата с начальными условиями проектирования. Обучающимся сообщалось, что творческий проект по предмету «Компьютерное проектирование» должен иметь научно-исследовательский характер; отражать необходимую глубину знаний и объем используемого материала, самостоятельность в решении задач; отражать связь теории с практикой, научность, сознательность и активность усвоения знаний; выполняться с использованием ин-

формационных технологий и систем автоматизированного проектирования.

Новизна в процессе выполнения творческих проектов с использованием систем автоматизированного проектирования для обучающихся заключалась в создании 3D-модели, которая имеет многие признаки виртуальной реальности: это компьютерная модель объекта, созданного техническими средствами; возможна имитация различных воздействий на 3D-модель и реакции на воздействия; объекты виртуальной реальности, созданные в процессе проектирования в системе автоматизированного проектирования, близки по своим свойствам к аналогичным объектам материальной реальности (внешний вид, цвет, геометрическая форма и др.); обучающиеся с помощью системы автоматизированного проектирования могут воздействовать на эти объекты в соответствии с реальными законами физики (обрабатывать инструментом, производить отражение, вращение и т. п.).

К специфике нашей работы на данном этапе следует отнести направленность содержания образования для педагогов технологического образования (сформировались умения решать задачи обработки данных с помощью системы автоматизированного проектирования, информационно-поисковых систем, предоставляющих специализированные графические, технические данные, использовать пакеты программ по проектированию).

Четвертый (контрольно-оценочный) этап позволил нам определить степень сформированности информационной компетентности, ориентаций в ценностях, проверить степень эффективности влияния педагогических условий.

С этой целью был сформирован комплекс творческих заданий и проектов, имеющих возрастающую сложность от эвристической до исследовательской, выполнение которых обучающимися дало возможность оценить уровень сформированности информационной компетентности и ответить на вопрос, в какой мере повлияли положения, указанные в гипотезе, на формирование информационной компетентно-

сти обучаемых. С этой целью было проведено анкетирование учителей технологии, студентов и преподавателей.

В ходе заключительного (специализирующего) этапа осуществлена проверка готовности обучаемых развивать информационную компетентность (через активное использование средств информационных технологий при изучении технологических дисциплин, таких как основы строительства загородных домов, дизайн) и применять сформированную информационную компетентность в различных областях педагогической деятельности.

Уровень сформированности когнитивного компонента информационной компетентности определялся нами по уровню сформированности системы знаний из области информатики, выраженному количественно так называемым коэффициентом полноты усвоения содержания, который характеризует степень присвоения обучающимися компонентов системы знаний – научных фактов, научных понятий, научных теорий и общенаучных категорий. Уровень сформированности деятельностно-творческого компонента информационной компетентности определялся нами по уровню сформированности системы умений использовать средства информационных технологий, выраженному через количество правильно и полностью выполненных обучающимися практических и творческих заданий. Аксиологический компонент, характеризующийся уровнем сформированности ценностных ориентаций обучаемых, определялся нами по результатам анкетирования и бесед со студентами и учителями технологии. Личностный компонент, характеризующий готовность студента к самостоятельной деятельности по овладению информационной компетенцией, исследовался нами по степени самостоятельности и активности обучаемых в процессе выполнения творческих проектов.

Результаты поисково-опытной работы подтвердили эффективность применения творческих проектов для формирования информационной компетентности педагогов технологического образования.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов.

УДК 378.147
ББК 4448.049

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

Герова Наталья Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой информатизации образования и методики информатики, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина; 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46; e-mail: nat.gerova@gmail.com

СТРУКТУРА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ПРОФИЛЕЙ (НАПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКИ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»)¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: бакалавр; интеграция дисциплин; компетенции; магистр; непрерывная информационная подготовка; педагогическое образование.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается организация непрерывной информационной подготовки студентов, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование». На основе предметного подхода к интеграции дисциплин информатики и профильных дисциплин для направления подготовки «Педагогическое образование» сформулированы принципы разработки содержания блока дисциплин «Информатика и информационные и коммуникационные технологии». Разработана иерархическая структура научно-методического обеспечения подготовки студентов гуманитарных профилей по направлению подготовки «Педагогическое образование» в области информатики и информационно-коммуникационных технологий на ступени высшего образования.

Gerova Natalia Victorovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Chair of Educational Informatization and Informatics Technology, Rjazan State University named after S. Esenin, Rjazan.

STRUCTURE OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR HUMANITIES STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE FIELD AND ICT

KEY WORDS: bachelor; integration of disciplines; competences; master; continuous information training; pedagogical education.

ABSTRACT. The article is devoted to the students' continuous information training enrolled in undergraduate and graduate programs in "Pedagogical Education". In the article author outlines principles for content development of disciplines "Computer Science and ICT" on the basis of the objective approach to the integration of ICT and specialized disciplines. The author provides the hierarchical structure of scientific methods to students' training in the field of computer science and ICT on the level of higher education.

В настоящее время система высшего образования Российской Федерации претерпевает значительные изменения в условиях введения уровневого обучения. Высшее образование как подсистема глобальной системы образования существует и развивается в условиях информатизации всех сфер деятельности человека, стремительного внедрения средств вычислительной техники и технологий обработки информации в методологию современного научного познания. В настоящее время перед российскими вузами стоит важная задача введения в традиционный образовательный процесс инновационных подходов к обучению на базе средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Следовательно, анализ профессиональной подготовки бакалавров и магистров по направлению 050100 «Педагогическое образование» целесообразно начать с выявления места дисциплин по информатике и ИКТ в системе высшего образования. Последовательное совершенствование методической системы профессио-

нальной подготовки студентов вуза в области изучения информатики и ИКТ тесно связано с пересмотром целей подготовки бакалавров и магистров, структуры и содержания дисциплин по информатике, методов, форм и средств организации образовательного процесса на базе ИКТ.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определена цель высшего образования: «...обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (4).

Отечественные исследователи (Т. П. Воронина, Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова, В. С. Леднев, А. Н. Тихонов, В. Д. Шадриков и др.) посвятили ряд работ определению основных черт и характеристик совре-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания высшим учебным заведениям; регистрационный номер НИР: 6.2012.2011

менного образования. Анализ этих исследований позволил выявить, что современное образование характеризуют следующие тенденции развития: открытость, доступность, гуманизация, информатизация, интенсивность, диверсификация и усложнение преподавательской деятельности, личностно ориентированная направленность методик обучения, стимулирование и мотивация активности обучаемого, организация гибкого учебного процесса и т. п. При этом на протяжении всей истории понятие «образование» также претерпевает изменения и развивается, что влечет за собой переосмысление и переориентирование его целей и функций, хотя главной чертой образования всегда остается проблемность.

Стремительное развитие научно-технического прогресса и ускорение темпов обновления вычислительной техники и ИКТ обусловили изменение содержания, направленности и характера профессиональной деятельности человека. При этом наблюдается не только рост объема научных знаний, но и изменение подходов к обработке информации в различных областях наук. В соответствии с вектором развития современной высшей школы место образования в жизни всего общества и каждого индивида определяется прежде всего ролью, которую играют знания, умения и навыки людей, со временем преобразующиеся в опыт деятельности, а затем и в способность к самосовершенствованию, самореализации, в способность развития своих профессиональных и личностных качеств. Образование, как многофункциональная организованная структура общества, развивается вместе с технологиями, при этом переход к интегрированной модели обучения студентов по программам подготовки бакалавриата и магистратуры на базе ИКТ затрагивает все сферы образовательного процесса: методологию обучения, разработку, совершенствование и использование научно-методического обеспечения, обеспеченность учебного процесса современной материально-технической базой, мотивацию и включение студентов в активные виды образовательной деятельности и т. д.

На современном этапе развития общества непрерывность образования не теряет свою актуальность. Истоки создания концепции непрерывного образования можно найти у Аристотеля, Сократа, Платона. Дальнейшим развитием концепции непрерывного образования явились работы Р. Г. Даве, в которых он рассматривает непрерывное образование как процесс личного, социального и профессионального развития индивида на протяжении его жизни (1).

Идея непрерывного образования получила широкое распространение и примене-

ние и в отечественной теории и практике образования, оказав огромное влияние на развитие педагогической теории (С. Г. Вершловский, А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, Г. П. Зинченко, Ю. Н. Кулюткин, В. Г. Онушкин, Н. Н. Оттенберг, Н. И. Пиров, Д. И. Писарев, К. Д. Ушинский и др.). Несмотря на существование различных точек зрения, идея необходимости развития теории непрерывного образования сегодня принята во всем мире, при этом главной целью провозглашается развитие личности человека. Занимаясь фундаментальными исследованиями в области непрерывного образования, А. П. Владиславлев выделил функции (развивающую, адаптивную, компенсирующую) и описал структуру непрерывного образования, проанализировал значение индивидуальности и системности как методологических принципов непрерывного образования (2). Согласимся с Б. С. Гершунским в том, что система непрерывного образования должна обеспечивать организационное и содержательное единство, преемственность и взаимосвязь всех звеньев образования (3).

В современных условиях модернизации системы образования базой для формирования и развития системы высшего образования является интеграция всех образовательных подсистем и процессов, обеспечивающих повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников. В Российской Федерации установлены следующие уровни высшего профессионального образования: бакалавриат; специалитет, магистратура; подготовка кадров высшей квалификации. В связи с коренными изменениями в сфере высшего образования поменялись требования к подготовке выпускника вуза по программам бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование»: у выпускника должны быть сформированы общекультурные, профессиональные и специальные компетенции, потребность в самообразовании и самосовершенствовании, способность к адаптации в условиях информатизации образования и общества. Одной из черт современного образования является непрерывность, которую А. М. Новиков считает характеристикой трех объектов: личности, образовательного процесса и организационной структуры образования.

Профессиональная подготовка студентов по программам бакалавриата и магистратуры на ступени высшего образования и представляет собой процесс непрерывного формирования новых профессиональных знаний, умений, навыков и опыта в области использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности. В услови-

ях информатизации образования особая роль отводится изучению дисциплин по информатике и ИКТ, при этом важное значение приобретают самообразование, организация самостоятельной работы, прохождение различных практик. Отметим, что образовательный процесс зависит от качества его научно-методического обеспечения. В вузах преемственность образовательных программ по информатике и ИКТ при подготовке бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» может быть обеспечена не только за счет пересмотра и модернизации программ дисциплин, которые, как правило, разрабатывались в рамках государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования при подготовке специалистов, но и путем пересмотра и совершенствования федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». В связи с этим непрерывность обучения в процессе информационной подготовки студентов на ступени высшего образования может быть обеспечена за счет преемственности образовательных программ по информатике и ИКТ на уровнях бакалавра, магистра, а также учета и выявления условий для сознательного освоения науки информатики как необходимой субъективной потребности личности, готовой к осуществлению образовательной и профессиональной деятельности на базе ИКТ. В связи со вступлением в силу ряда нормативно-правовых документов федерального уровня, регламентирующих деятельность вузов по программам высшего профессионального образования и реализацией основных образовательных программ (ООП) на основе ФГОС ВПО в методической работе необходимо руководствоваться следующими нормативными документами: положением о методической работе; положением об основной образовательной программе высшего профессионального образования; положением о рабочей программе учебной дисциплины; основными образовательными программами бакалавриата и магистратуры; рабочими программами дисциплин для бакалавриата и магистратуры, в том числе курсов по выбору; положением о рабочей программе практики; рабочими программами практик для бакалавриата и магистратуры; тематическим планированием; технологическими картами.

Отмеченная устойчивая тенденция развития сферы образования является закономерным проявлением информатизации всех сфер человеческой деятельности.

Одним из направлений процесса информатизации образования является подготовка по программам бакалавриата и магистратуры таких студентов, у которых к окончанию вуза будет сформирован набор компетенций, в том числе и информационных, и готовность к осуществлению образовательной, а затем и профессиональной деятельности с использованием средств ИКТ.

Опираясь на понятия профессиональной подготовки студентов педвузов (В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев, В. А. Сластенин и др.), информационной подготовки (О. А. Козлов, Т. А. Лавина, В. П. Поляков и др.) и непрерывного профессионального образования (С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, Г. С. Сухобская и др.), под непрерывной информационной подготовкой студентов на ступени высшего профессионального образования будем понимать обязательную составляющую образовательного процесса, обеспечивающую систематичность усвоения знаний по информатике и ИКТ по программам подготовки бакалавриата и магистратуры; преемственность содержательных линий по информатике и ИКТ при их интеграции с дисциплинами профессиональной подготовки; реализацию возможностей ИКТ при осуществлении различных видов образовательной и будущей профессиональной деятельности с использованием ИКТ; осуществление информационной деятельности и информационного взаимодействия в условиях функционирования локальных и глобальных сетей; формирование готовности к использованию методов информатики и средств ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности.

Научная область «Информатика» представляет собой комплексную техническую дисциплину, которая в настоящее время развивается в нескольких направлениях: теоретическая информатика, кибернетика, вычислительная техника, программирование, искусственный интеллект, информационные и коммуникационные технологии, информационные системы, биоинформатика и др. Все это требует принципиально новых подходов к организации образовательного процесса в вузе по информатике и ИКТ при подготовке бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование». Одним из основных требований к современному выпускнику вуза любого профиля подготовки является готовность и способность организовывать свою профессиональную деятельность на базе ИКТ.

Таким образом, налицо противоречие между необходимостью разработки и совершенствования дисциплин курса «Информатика и ИКТ» для бакалавров и магистров по направлению подготовки «Педагогическое

образование» и жесткими рамками ФГОС ВПО, в котором в базовой части математического и естественно-научного цикла в перечне дисциплин для разработки примерных программ бакалавриата представлены две дисциплины: «Информационные технологии» и «Основы математической обработки информации», а в базовой части профессионального цикла магистратуры – «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Для устранения данного противоречия пытаются адаптировать к разработке и построению содержания курса информатики в вузах учебно-методические комплексы (УМК) и программы курсов, разработанные в соответствии с предыдущими государственными образовательными стандартами, использовать устаревшие методики, которые на сегодняшний день не являются актуальными. На наш взгляд, разработка научно-методического обеспечения непрерывной информационной подготовки студентов, основанная на использовании общенаучных принципов, позволит обеспечить такое качество высшего профессионального педагогического образования, которое отвечает актуальным потребностям личности, общества и государства; сохранить фундаментальность образования; обеспечить инновационную исследовательскую деятельность субъектов образовательного процесса; реализовать вариативность образовательных программ по информатике и ИКТ при подготовке бакалавров и магистров; обеспечить интеграцию современных образовательных технологий в будущей профессиональной деятельности выпускников, занимавшихся по программам подготовки бакалавриата и магистратуры на базе ИКТ; увеличить долю самостоятельной работы студентов; обеспечить представление результатов собственного опыта образовательной, а затем и профессиональной деятельности на региональном, всероссийском и международном уровне с использованием информационных технологий.

Традиционно основная образовательная программа содержит организационно-методический модуль, включающий нормативно-правовые документы, ФГОС ВПО, пояснительную записку, определяющую цели основной образовательной программы, методические материалы по организации учебных занятий и по методическому сопровождению учебной деятельности в вузе, примерный учебный план, учебный план по направлению подготовки, рабочие программы всех дисциплин и практик, материалы, устанавливающие содержание и порядок проведения итоговой аттестаций, матрицу обеспеченности студентов учебной и методической литературой по дисциплинам учебного плана. Неотъемлемой частью основной образовательной

программы является учебно-методический модуль, который, как правило, представлен учебно-методическим комплексом дисциплин, включенных в учебный план основной образовательной программы, и содержит рабочую программу дисциплины, учебник или учебное пособие, конспекты или материалы лекций, материалы практикумов или лабораторных работ, контрольно-измерительные материалы, наглядные пособия. При этом требование инновационности к учебно-методическим материалам предполагает наличие мультимедийных презентаций по дисциплине, электронных учебных изданий, демонстрационных материалов, ориентированных на использование современных образовательных технологий, видеоматериалов и т. д.

Качественная разработка нормативно-правовой и учебно-методической документации является необходимым условием для создания оптимального комплексного научно-методического обеспечения образовательного процесса по учебной дисциплине «Информатика и ИКТ». Необходимо, чтобы эта документация стала действенным инструментом повышения результативности образовательного процесса при подготовке студентов по программам бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование». Сочетание в образовании традиционных и инновационных методов, форм и средств обучения, основанных на использовании современных достижений науки информатики, направлено на повышение качества подготовки путем развития у студентов творческого потенциала и самостоятельности.

Научно-методическое обеспечение подготовки студентов в области информатики и ИКТ по программам бакалавриата и магистратуры представим в виде дополнительного модуля методологии науки информатики, поскольку теоретическая база информатики широко применяется в других науках и основывается на закономерностях, которые являются общими для всех наук. При этом термин «методология науки информатики» определим как учение о принципах построения, методах, формах и средствах научного познания предметов, явлений и процессов. С учетом вышеизложенного непрерывная информационная подготовка бакалавров и магистров гуманитарных профилей по направлению «Педагогическое образование» в содержательных линиях предметной области «Информатика и ИКТ», формирование компетенций обучающихся в процессе обучения на ступени высшего образования и реализация межпредметных связей гуманитарных наук и информатики могут быть представлены в виде логической структуры организации учебного процесса (таблица 1).

Таблица 1.

Структура непрерывной информационной подготовки студентов гуманитарных профилей по направлению «Педагогическое образование»

	Блок дисциплин «Информатика и ИКТ»	Коды формируемых компетенций	Курс/семестр
Бакалавриат	Основы информатики	ОК- 1, 3, 4, 8	1/1
	Программное обеспечение ЭВМ	ОК-4, 8 ОПК-6 ПК-2, 3, 4	1/2
		ОК-4, 8 ПК-2, 3, 4	2/3
	Устройства вычислительной техники	ОК-8 ПК-2, 4	2/4
	Мультимедийные средства в образовании	ОК-1,8 ПК-2, 4, 8, 9, 11	3/5
	Интернет-технологии	ОК-9, 11, 12, 13 ПК-2, 4, 8, 9, 11	3/6
	Современные средства оценивания результатов обучения	ПК-2, 3, 4	4/7
Магистратура	Информационные системы в образовании	ОК-4, 5, 6, ПК-1, 2, 3, 4,5,7,11,20	1 (5) /9
	Коммуникационные технологии	ОК-5, 6 ОПК-1, 2 ПК-2, 3, 4, 5, 7,11,12,15,20	1 (5) /10
	Информационные технологии в профессиональной деятельности	ОК-2,4,5,6, ОПК-2 ПК-1, 2, 3, 4, 5, 11, 20	2 (6) /11
	Основы работы в операционной системе «Mac OS X»	ОК-2,4,5,6, ПК-1, 2, 3, 4,5,7,11,20	2 (6) /12
Аспирантура	Информационные технологии в науке и образовании	Профессиональные компетенции	
	Обработка экспериментальных данных с использованием информационных технологий	Профессиональные компетенции	

В таблице коды формируемых компетенций соответствуют требованиям к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». При обучении в аспирантуре по образовательным программам высшего и послевузовского профессионального образования продолжается формирование профессиональных компетенций в области проведения самостоятельной научной исследовательской работы, научного и образовательного творчества, обработки научной информации с использованием средств ИКТ и т. д. Вариативность содержания непрерывной информационной подготовки бакалавров и магистров педагогических направлений гуманитарных профилей определяется областью профессиональной деятельности (образование, социальная сфера, культура) и объектами профессиональной деятельности бакалавров и магистров (обучение, воспитание, развитие, просвещение, образовательные системы). Содержание

информационных компетенций позволило определить структуру непрерывной информационной подготовки студентов, включающую инвариантную подготовку по общим вопросам информатики и ИКТ и вариативную подготовку в области использования средств ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности.

На основе предметного подхода к интеграции дисциплин информатики и профильных дисциплин для направления подготовки «Педагогическое образование» сформулируем принципы разработки содержания блока дисциплин «Информатика и ИКТ».

Принцип междисциплинарной интеграции разработки содержания предполагает прикладную направленность и профильную ориентацию содержания дисциплин по информатике и ИКТ с учетом специфики профиля подготовки и видов профессиональной деятельности.

Принцип блочно-модульного построения содержания образовательных программ предполагает при разработке учебных дис-

циплин по информатике и ИКТ внутри каждого модуля наличие блока следующих компонентов: содержания разделов дисциплины; образовательных технологий, используемых в образовательном процессе; основных тем докладов и рефератов; основных тем лабораторных занятий; оценочных средств для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины; контрольно-измерительных материалов; учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов и т. д.

Принцип модульного построения программ обеспечивает гибкость образовательного процесса, позволяет менять структуру и содержание образовательных программ с учетом уровня подготовки аудитории и количества часов, выделенных на освоение дисциплины, обеспечивает разработку новых дисциплин на основе комплекса учебных дисциплин по информатике и ИКТ.

Принцип структурного единства содержания образования на разных ступенях высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) обеспечивает фор-

мирование информационных компетенций у студентов, обучающихся по программам подготовки бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование».

Использование научно-методического обеспечения подготовки студентов гуманитарных профилей по направлению «Педагогическое образование» в области информатики и ИКТ на разных уровнях обучения в вузе позволит обеспечить опережающее развитие индивида, реализовать идею непрерывности на ступени высшего образования, разрешить противоречие между требованиями научно-технического прогресса и инертностью существующей системы образования.

Опираясь на принципы разработки содержания блока дисциплин «Информатика и ИКТ», представим иерархическую структуру научно-методического обеспечения подготовки студентов гуманитарных профилей по направлению подготовки «Педагогическое образование» в области информатики и ИКТ на ступени высшего образования (рисунок 1).



Рисунок 1. Структура научно-методического обеспечения подготовки студентов по информатике и ИКТ на ступени высшего образования

Структуризация непрерывной подготовки студентов гуманитарных профилей по направлению «Педагогическое образование» в области информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, расширение методического аппарата по организации учебного процесса в вузе на основе методологии науки информатики позволит содержательно обновить и обеспечить прикладную направленность основной образовательной программы.

В заключение отметим, что реформирование системы высшего образования, связанное с присоединением России к Болонскому процессу, предопределило реорганизацию учебных планов и совершенствование программ подготовки бакалавриата и магистратуры по направлению «Педаго-

гическое образование» на основе компетентностного подхода.

Анализ исследований в области непрерывного образования, демонстрирующих различные точки зрения ученых, официальных и нормативно-правовых документов, позволяет сделать следующие выводы. Непрерывность подготовки бакалавров и магистров по направлению «Педагогическое образование» по гуманитарным профилям в области изучения информатики и использования ИКТ в образовательной и профессиональной деятельности на ступени высшего профессионального образования является продуктивной педагогической идеей современного этапа информатизации общества. Это влечет за собой изменения в научно-методическом обеспечении подготовки студентов в области изучения информатики и ИКТ; совершенствование,

адаптацию и разработку образовательных программ подготовки бакалавров и магистров в области изучения информатики и ИКТ в соответствии с ФГОС ВПО; понимание необходимости реализации непрерыв-

ной подготовки студентов по информатике на ступени высшего профессионального образования; расширение и обновление методического аппарата по организации учебного процесса в вузе.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Dave R. H. Foundations of Lifelong Education. Some Methodical Aspects // Foundations of Lifelong Education. Hamburg, 1976.
2. Владиславлев А. П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М., 1978.
3. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б. С. Гершунского. М., 1990.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N273-ФЗ : от 29 дек. 2012 г.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. А. Скрябина.

Загоскина Ирина Викторовна,

старший преподаватель, Уральский государственный университет путей сообщения; аспирант кафедры педагогики, Вятский государственный гуманитарный университет; 620219, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, д. 66; e-mail: iri-sa@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ
НА ОСНОВЕ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интеллектуальная культура; межпредметная интеграция; учебные предметы; подготовка будущих экономистов.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов на основе межпредметной интеграции. Выявлены учебные предметы, содержание которых способствует формированию интеллектуальной культуры будущих экономистов.

Zagoskina Irina Viktorovna,

Senior Lecturer, Ural State University of Railroads, Postgraduate Student of the Chair of Pedagogy, Viatsk State Humanitarian University, Yekaterinburg.

**DEVELOPING THE INTELLECTUAL CULTURE
OF FUTURE ECONOMISTS ON THE GROUND OF INTERSUBJECT INTEGRATION**

KEY WORDS: intellectual culture; intersubject integration; subjects; training of future economists.

ABSTRACT. The article concerns the matter of developing the intellectual culture of future economists. The subjects, which content make possible the developing the future economists' intellectual culture are determined.

Современная система образования развивается с учётом рыночной экономики, информационных и производственных технологий. Современный специалист должен обладать не только знаниями, но и понимать смысл и предназначение своей деятельности: самостоятельно ставить цели и задачи, планировать свою деятельность, использовать различные источники экономической информации. Выпускник должен уметь обновлять свои знания, умения и навыки, быть готовым к международному взаимодействию. Это определяет требования, которые предъявляются к подготовке будущих экономистов в период перехода высшего профессионального образования на двухуровневую систему обучения. Востребованными являются не только дипломы о высшем образовании, но и «их подтверждение в виде конкретных компетентностей, включающих практические умения, навыки, готовность их реализовать» (6, с. 3).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения предполагает, что молодой специалист должен уметь адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности, владеть профессиональными умениями и навыками, использовать полученные ранее знания в решении профессиональных задач. В данном случае целесообразно говорить о формировании компетентного специалиста, обладающего развитой интеллектуальной культурой, имеющего устойчивую мотивацию к успешной профессиональной деятельности.

Целью нашего эксперимента является формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов на основе межпредметной интеграции. На основе анализа психолого-педагогической литературы межпредметную интеграцию мы рассматриваем как средство интеллектуального развития в процессе сближения, взаимосвязи и взаимодополнения разных дисциплин с целью формирования интеллектуальной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки, в ходе которого происходит синхронизация и интеграция знаний, получаемых студентами на различных предметах. В Уральском государственном университете путей сообщения (УрГУПС) была разработана инновационная программа, направленная на формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов.

Мы рассмотрели понятие «интеллектуальная культура личности», предложенное авторами Федерального портала Российского образования (7) в контексте нашего исследования: *интеллектуальная культура будущих экономистов* – это организация умственного труда, позволяющая ставить цели, самостоятельно и самоорганизованно планировать свою деятельность, владеть различными мыслительными приёмами, работать с источниками экономической информации, решать модели экономических проблем, иметь навыки работы с компьютером как средством управления информацией, работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Межпредметная интеграция специальных предметов и иностранного языка позво-

ляет воспитать у студентов заинтересованное отношение к будущей профессиональной деятельности и в значительной степени влияет на формирование интеллектуальной культуры личности. Она обеспечивает осмысление сущности и понимание закономерных и логических связей между понятиями, изучаемыми на разных курсах в рамках различных учебных предметов. «Образовательный процесс, ориентированный на интеллектуальное развитие студентов, предполагает особый вид целей, состоящих в формировании важнейших интеллектуальных умений у студентов; качественно новые подходы к проектированию содержания образования, отражающие специфическую природу ментального (умственного) опыта; специальные технологии преподавания и учения, учитывающие психологические закономерности процесса усвоения знаний и умений, развития интеллектуальных качеств, а также способствующие включению важнейших психологических структур и механизмов интеллекта» (2, с. 127).

Основой для интеграции является теория межпредметных связей, которые рассматриваются как дидактическое условие повышения научного уровня знаний, формирования научного мировоззрения, развития мышления и творческих способностей, оптимизации учебного процесса (8). Согласимся с В. Н. Максимовой, что межпредметные связи – это значимый процесс в современных условиях современной интеграции, фактор формирования содержания и структуры учебного процесса (5, с. 33).

По мнению И. Д. Зверева, межпредметные связи предполагают взаимную согласованность содержания образования по различным предметам, построение и отбор материала, которое определено общими целями образования, а также оптимальным учётом познавательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета (4).

В связи с присоединением России к Болонскому процессу и переходом на двухуровневое образование интерес к изучению иностранного языка возрастает, так как «в широком смысле слова Болонский процесс – это часть общего сценария, в котором люди, идеи и информация свободно перемещаются через границы государств» (1, с. 19).

Обучение иностранному языку играет важную роль в формировании интеллектуальной культуры будущих экономистов в процессе профессиональной подготовки, т. к. оно способствует развитию интеллектуальных умений, мыслительных операций: анализ, синтез, сопоставление, интерпретация, развитие памяти. Иностраный язык как предмет также повышает общую культуру студентов, расширяет кругозор, повышает интерес к дальнейшему изучению языка.

Мы провели анализ УМК, учебных программ (по направлению подготовки 080100 Экономика (квалификация (степень) «Бакалавр»), учебные планы направления подготовки «Экономика» УрГУПС, профили «Экономика предприятий и организаций», «Мировая экономика и международные экономические отношения», «Бухгалтерский учёт, анализ и аудит»), учебных пособий и установили межпредметные связи на основе общей идеи, концепций, понятий, способствующих формированию интеллектуальной культуры будущих экономистов (см. рисунок 1).

На рисунке предметы расположены по горизонтали и соответствуют одному курсу. Учебные предметы объединяют установленные нами горизонтальные и вертикальные связи, выраженные через понятия и идеи.

Выделенные нами предметы (макроэкономика; экономика труда; экономика предприятия; деньги, кредит, банки; мировая экономика и мировые экономические отношения) носят сквозной характер, отличают будущих экономистов от будущих менеджеров.

Межпредметная интеграция иностранного языка и дисциплин экономического цикла повышает мотивацию к изучению языка, уровень владения иностранным языком и позволяет целенаправленно готовить студентов к их будущей профессиональной деятельности. В этом и заключается новый компетентностный уровень обучения.

Предметы «Деловая этика» и «Деловое общение» включены в курс дисциплины «Иностраный язык». Целью разработанного нами курса «Деловой немецкий» является обучение студентов деловой лексике, умению составлять автобиографию, резюме, написанию делового письма, ведению деловых и телефонных переговоров.

Также на занятиях со студентами-экономистами второго, третьего и четвёртого курсов по иностранному языку рассматриваются такие основные экономические понятия, как экономика, труд, валюта, деньги, рынок, рыночная экономика, кредит, банк, предприятие, спрос, предложение, рабочая сила, импорт. В содержании общих экономических понятий обобщаются результаты мыслительной работы студентов. Общие экономические понятия объединяют вокруг себя множество других узкоспециальных понятий и не могут быть усвоены вне связи с ними. Общие и конкретные понятия требуют высокой способности к обобщению и абстрагированию. Они вступают в широкие связи с множеством других, менее общих экономических понятий.

Иностраный язык является частью культуры и орудием производства будущего выпускника вуза, поэтому необходима фундаментальная и разносторонняя подготовка будущих экономистов по иностранному языку.

Формирование интеллектуальной культуры на основе межпредметной интеграции

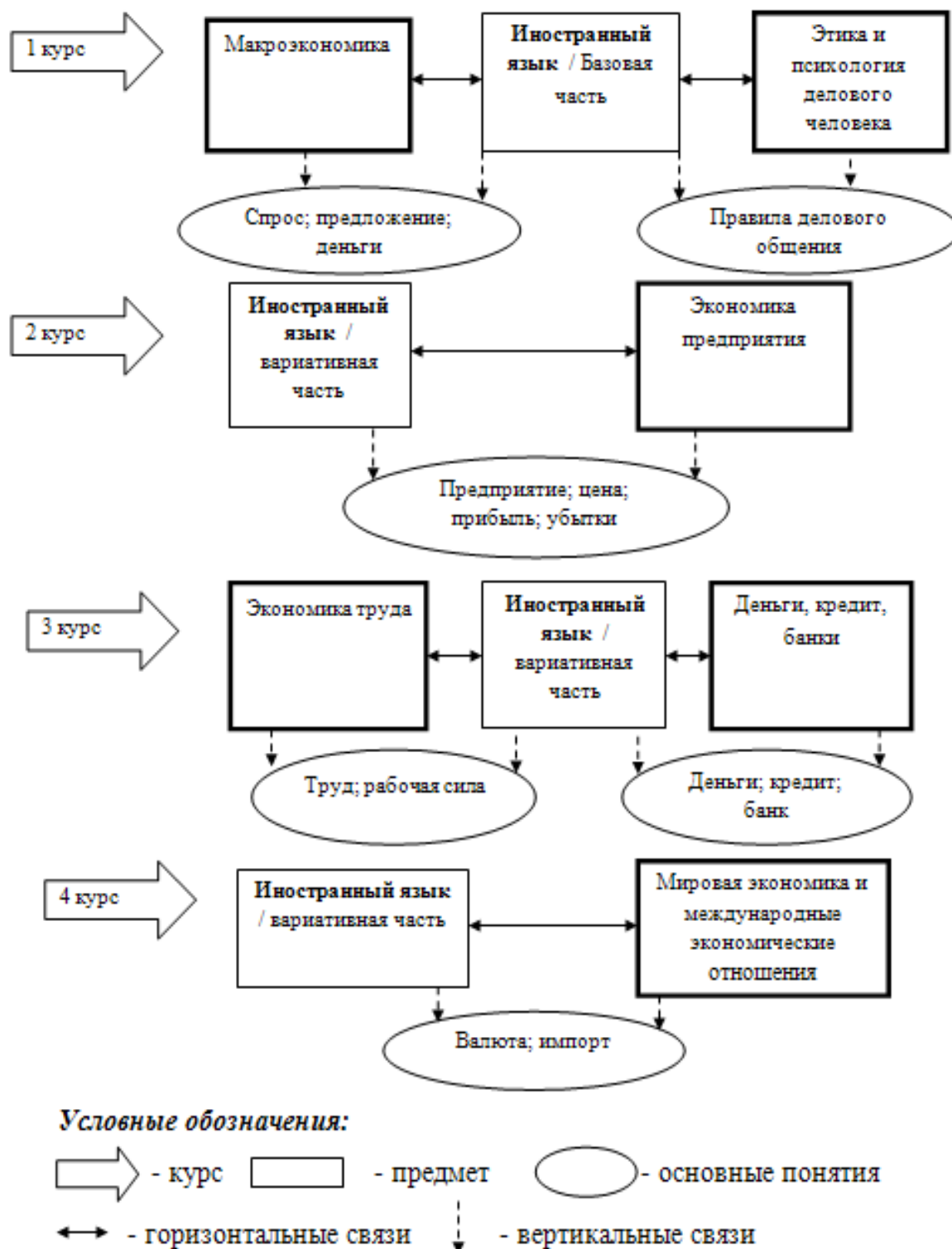


Рисунок 1. Формирование интеллектуальной культуры на основе межпредметной интеграции

Интегрированные занятия отличаются от традиционных новизной и оригинальностью, у студентов повышается мотивация к учёбе, к самообразованию, происходит систематизация полученных знаний, развитие интеллектуальных умений, формируется интеллектуальная культура личности.

Специфика интеллектуальной культуры будущих экономистов проявляется в умениях ставить цели, анализировать, обобщать, синтезировать, критически оценивать информацию, относящуюся к сфере экономики, выбирать способы решения вопросов и проблем, сохраняя при этом эмоциональную устойчивость. Стремление будущего экономиста «выйти за пределы известного, активность ума находят выражение в постоянном стремлении к расширению знаний и их творческому применению в теоретических и практических целях» (3, с.136).

Итак, межпредметная интеграция специальных дисциплин и иностранного языка является важным условием формирования

интеллектуальной культуры в процессе профессиональной подготовки. Интегрированным результатом этого процесса следует назвать: умения анализировать новые ситуации и применять для их анализа уже имеющиеся знания; умение интерпретировать экономические знания; умения обобщать, систематизировать и классифицировать полученную информацию; умения выделять главное; умения сравнивать полученные результаты.

Таким образом, нами были сделаны следующие выводы:

- формирование интеллектуальной культуры будущих экономистов в вузе возможно на основе межпредметной интеграции;
- использование межпредметной интеграции способствует формированию заинтересованного отношения студентов к будущей профессии, усилению их мотивации к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. М. : РЕЦЭП, 2005.
2. Гончарук Н. П. Интеллектуализация профессионального образования в техническом вузе. 13.00.08 – дисс. на соискание докторской степени канд. пед. наук, Казань, 2004.
3. Иванова В. П., Феноменология интеллектуальной культуры: общие характеристики // Вестник Томского гос. ун-та. 2010. №134.
4. Зверев И. Д. Взаимосвязь учебных предметов. М. : Знание, 1977.
5. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов. М. : Просвещение, 1987.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2012.
7. Федеральный портал Российское образование. URL: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=825
8. Усова А. В. Сущность, значение. Основные направления в осуществлении межпредметных связей // Совершенствование процесса обучения физике в средней школе. Вып. 3. Челябинск, 1973.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. В. Машарова.

Кондракова Татьяна Евгеньевна,

аспирант кафедры организационной психологии и социального обеспечения, Пятигорский государственный лингвистический университет; 357532, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, д. 9; e-mail: t-beauty@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
СПЕЦИАЛИСТОВ КОСМЕТОЛОГИЧЕСКОГО СЕРВИСА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая компетенция; косметология; косметолог, клиент; личностно-ориентированное обучение; деловые игры.

АННОТАЦИЯ. Конкретизировано содержание работы со специалистами по формированию психологической компетентности в рамках курсов повышения квалификации. Предложена «Программа развития психологической компетентности косметолога» и проанализированы результаты её реализации.

Kondrakova Tatjana Evgenievna,

Post-graduate Student of Chair of Organizational Psychology and Social Supplying, Pyatigorsk State Language University.

**FORMING PSYCHOLOGICAL COMPETENCES
IN SYSTEM OF ADVANCED TRAINING FOR SPECIALISTS OF COSMETIC SERVICE**

KEY WORDS: psychological competence; cosmetology; cosmetologist; client; person focused teaching; business games.

ABSTRACT. The author specifies the content of the process aimed to form the psychological competence of the specialists in the course of advanced training. The program of psychological competence of cosmetologist development is suggested and the results of it implementation are analyzed.

Социально-культурное развитие современного общества требует гармонизации внутреннего и внешнего образа человека. Это способствует личностному росту, повышению уровня самооценки, развитию ценностного отношения к себе и другим, появлению эмоционального комфорта и совершенствованию качества жизни. Важной сферой услуг, обеспечивающей ценностную, мировоззренческую и социальную переориентацию личности, являются услуги косметологических салонов и клиник. В современном мире косметология решает целый комплекс психологических, терапевтических и эстетических проблем. К числу важнейших относятся популяризация культуры внешности и тела, развитие потребности в красоте внешности, в использовании консервативных методов коррекции телесных недостатков, в формировании у человека стремления к здоровому образу жизни. В современной науке накоплено достаточно фактов о взаимосвязи внешних и внутренних условий, обеспечивающих эмоциональный комфорт и успех личности, продлевающих работоспособность и молодость, сохраняющих здоровье и красоту. Исследователи в области социологии и психологии отмечают, что важным условием повышения качества жизни и сохранения внешней привлекательности является обращенность человека к индустрии красоты и к специалистам в области косметологии.

Современный подход к анализу личностных качеств косметологов свидетельствует о том, что эта профессия связана со сферой услуг и носит «помогающий» характер. Она направлена на работу с телом, лицом, кожей и... «душой клиента». Специалист в области косметологии – это профессионал, сочетающий в себе качества медика, визажиста, психолога, исправляющий недостатки, усиливающий достоинства внешности, повышающий самооценку и обеспечивающий эмоциональный комфорт личности.

Долгое время сфера услуг в российском обществе рассматривалась как нечто второстепенное и малозначимое для человека. Этим объясняется отсутствие в отечественной психологии исследований, направленных на выявление личностных и профессиональных детерминант специалистов в области косметологии. Несмотря на активное развитие косметологической сферы, лишь малая часть отечественных исследований посвящена проблеме психологического содействия профессиональной успешности косметологов, формированию у них психологической компетентности. Данное исследование предполагает восполнить выявленные пробелы и решить нерешенные задачи.

Анализ литературы и данные констатирующего эксперимента показали отчетливую неудовлетворенность специалистов косметологической сферы недостаточной

психологической поддержкой их профессиональной деятельности. Специалисты-косметологи не владеют отдельными психологическими компетенциями, а следовательно – психологическая компетентность как важное профессионально-личностное качество специалиста требует формирования и дальнейшего совершенствования.

Цель исследования была направлена на устранение выявленного противоречия и конкретизацию содержания работы со специалистами по формированию психологической компетентности в рамках курсов повышения квалификации. Была разработана и внедрена в практику «Программа развития психологической компетентности косметолога». Реализацией программы занимались психологи-консультанты. Они стремились быть аутентичными, сочетали подчеркнуто уважительное отношение к специалистам со стремлением к достижению

совместных целей. Деловые отношения способствовали первоначальной ориентировке в индивидуальных особенностях специалиста, в нормализации его проблем, в установлении доверительных отношений. Это позволило быстро перейти к активному сотрудничеству с психологами.

Самой продуктивной формой работы следует признать еженедельное групповое консультирование, которое обеспечивало развернутое сотрудничество. Уже на первых консультациях психологи стремились обнаружить иррациональные суждения специалистов и их влияние на профессиональную деятельность. В качестве примера обратимся к использованию упражнения «Банк проблем». Специалисты самостоятельно формулировали проблемные ситуации и анализировали возможные пути их разрешения. Примеры представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Банк проблем

№	Ситуация	Поведенческие стереотипы
1.	Некоторые сотрудники приносят из дома еду, чтобы перекусить во время обеда. В результате в послеобеденное время в салоне сохраняется устойчивый запах еды. Как Вы поступите в этой ситуации?	Сделаю коллеге замечание – 3% Предложу руководителю запретить питание – 12% Не стану обращать внимания – 10% Предложу закрывать помещение для перерыва и проветривания – 17% Предложу организовать бытовое помещение с вытяжкой и кондиционером – 39% В этом нет ничего плохого – 19%
2.	Отдельные посетители клиники очень любопытны, расспрашивают о сущности процедуры во время ее проведения. Тем самым они отвлекают мастера от работы. Как поступать с такими клиентами?	Попрошу клиента не мешать мне работать – 16% Буду скрупулезно объяснять и отвечать на вопросы – 18% Расскажу кратко после проведения процедуры – 19% Адресую к описаниям процедур – 9% Адресую к администратору – 16% Адресую к Интернету – 11% Приведу в пример себя или известного клиента – 6% Буду нарочито молчать – 5%
3.	Клиент недоволен ценами на услуги. После процедуры раздраженно замечает, что в другом салоне услуги дешевле. Как вы будете поступать в этом случае?	Сделаю замечание – 16% Адресую к менеджеру – 16% Адресую к прейскуранту – 18% Не стану обращать внимания – 14% Посоветую обратиться в другой салон – 15% Объясню, из чего складывается цена услуги, – 21%

Участие в данном мероприятии позволило членам группы обсудить результаты субъектно-личностной рефлексии, делиться чувствами, возникающими «здесь и теперь». Психологи поощряли специалистов, оказывали поддержку за смелость и мужество, помогали вскрывать недостатки, выявлять проблемы и обсуждать их. В результате отчетливо наметилась мотивация к самосовершенствованию, к конструктивному взаимодействию и адекватному поведению. Респонденты преодолевали стыд, неловкость, замкнутость. Таким образом, психологи способствовали развитию психологи-

ческих навыков и приемов самоанализа. Они справедливо полагали, что важным приемом в работе со специалистами является развитие активного, эмпатического слушания. Это способствовало коррекции и профилактике деперсонализации у респондентов, усилению рефлексии, саморегуляции эмоционального состояния.

Важное место в работе с группой специалистов-косметологов занимали бинарные сообщения по какой-то определенной теме. Тема обычно задавалась заранее и, как правило, касалась насущной профессиональной проблемы. Два-три человека из

числа участников организовывали диалог по заданной теме, отстаивали собственную точку зрения, делились опытом, оформляли общий вывод и психологические рекомендации. Примером могут быть такие темы, как «Техника убеждения клиента», «Психологическая характеристика первоначальной диагностики», «Стратегия поведения специалиста в ситуации опоздания клиента» и т. д.

Прорабатывая отдельные психологические приемы и особенности их применения в практике косметологического бизнеса, специалисты приходили к выводу о том, что эти приемы и навыки эффективны в том случае, если используются в системе. В связи с этим у испытуемых появился интерес к деловым играм и целостным психологическим технологиям, которые упорядочивали приоритеты профессионального саморазвития, влияли на познавательную и эмоциональную сферы. «Программа развития психологической компетентности специалиста в области косметологии» была построена на идеях компетентностного подхода.

Структура программы сложилась из пяти модулей, определивших содержание

работы. В первый модуль включено содержание общепсихологических компетенций, раскрывающих сущность психологического знания о человеке, личности, характере, темпераменте, социальных и межличностных отношениях. Погружение косметолога в психологическую реальность через освоение теоретико-методологических основ психологии способствовало формированию познавательного интереса к психологической науке, позволило специалисту пересмотреть и скорректировать стратегию и тактику взаимодействия с клиентом по оказанию ему высококачественных услуг.

В последующие четыре модуля включено психологическое содержание прикладного характера, направленное на формирование когнитивных, эмоционально-волевых, коммуникативных и конативных компетенций.

Технологический блок реализации программы складывался из фронтальных, групповых и индивидуальных форм работы. Технология формирования психологической компетентности специалиста в области косметологии представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Формы и технологии организации психологической поддержки косметологов

Фронтальная работа	Групповая работа	Индивидуальная работа
<ul style="list-style-type: none"> - лекции, семинары, - бинарные сообщения, - конференции, - проекты, - эмпатийное слушание, - мозговой штурм, - деловая игра, - личные аналогии, - самостоятельная работа с литературой и интернет-источниками. 	<ul style="list-style-type: none"> - психодиагностика, - обучающая психодиагностика, - групповое консультирование, - психологические тренинги. 	<ul style="list-style-type: none"> - индивидуальное консультирование, - формирование навыков аутогенной тренировки, - составление и внедрение программы саморазвития и саморегуляции.

При проектировании технологического блока мы исходили из принятой в современной педагогической психологии трактовки о том, что образовательная технология – это комплексный, интегрированный процесс проектирования и внедрения целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения.

Фронтальная работа в рамках курсов повышения квалификации осуществлялась через организацию лекционных и практических занятий. В качестве приемов, стимулирующих активную познавательную деятельность и перенос знаний в плоскость собственной практики, использовались проблемные вопросы, методы мозгового штурма, методы личных аналогий.

Важное место в системе фронтальной работы занимали технологии творческого саморазвития личности. С этой целью использовалась проектно-творческая дея-

тельность специалиста. Тематика проектов носила практикоориентированный характер. Организация проектно-творческой деятельности осуществлялась поэтапно. На первом этапе выбиралась тема проекта, осуществлялся подбор справочного материала. На втором этапе формировались гипотезы, задачи, план работы, осуществлялась разработка проекта. На третьем этапе проводился сбор дополнительной информации, систематизация материалов и оформление результатов выполненного проекта. На четвертом этапе осуществлялась публичная презентация проекта. В подготовке проектов принимали участие от одного до трех человек. Презентация проектов осуществлялась в рамках конференций или семинаров. Она сопровождалась демонстрацией наглядных материалов. В качестве примера можно привести следующую тематику проектов: «Влияние косме-

толога на мотивацию достижений клиента», «Среда косметологической клиники как условие релаксации клиента», «Психологические условия повышения самооценки клиентов», «Гендерный подход в условиях косметологического бизнеса», «Гарантии и условия психологической безопасности клиента косметологического салона», «Клиент не всегда прав», «Коалиции и конфронтация и пути их преодоления в пространстве клиники», «Особенности профессиональной успешности косметолога и пути ее достижения», «Общее и единичное в представлениях косметологов и клиентов о красоте», «Особенности проявления тревожности у клиентов».

Важное значение в системе теоретической подготовки придавалось деловым играм. При организации деловых игр мы исходили из положения И. Г. Абрамовой о том, что деловая игра как метод активизации интеллектуальной деятельности выполняет одновременно несколько функций: информационно-развивающую, мотивационно-ценностную, организационно-управленческую, профессионально-адаптационную. Как правило, игры носили производственный характер и отражали коллизийные ситуации, возникающие в работе специалистов. Структура игровой технологии складывалась из 5 этапов: определение общей цели и выбор игрового сюжета, распределение ролей между участниками игры, имитационное ролевое взаимодействие, реализация цепочки решений в разыгрывании игрового сюжета, групповая оценка деятельности участников игры и общей сюжетной линии. В качестве примера деловых игр можно привести следующую тематику: «Инцидент», «Эмоциональная атака», «Контакты», «Лидер», «Первый визит», «Внушение. Уважение. Поддержка», «Психологическая саморегуляция».

В качестве игротехнических приемов психолог-руководитель игры использовал вводную беседу с целью погружения в игру, следил, чтобы участники не уклонялись от тематики игры, соблюдали регламент и равноправное партнерство, активизировал самоанализ и рефлексию в подведении итогов игры.

При формировании психологической компетентности специалиста косметологической сферы чрезвычайно важна организация личностно ориентированного обучения. Психологи понимали, что личность специалиста многогранна и по-своему неисчерпаема, а самое продуктивное взаимодействие косметолога с психологом – субъект-субъектное взаимодействие, способствующее активизации жизненного и профес-

сионального опыта, развитию индивидуальных способностей специалиста.

Опираясь на рекомендации В. В. Серикова и И. С. Якиманской, психологи стремились к тому, чтобы учебный материал был субъективно значим для специалиста, создавал положительный эмоциональный настрой на его усвоение, переработку, применение, активизировал субъектно-личностную рефлексию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что формирование психологической компетентности достаточно продуктивно осуществляется в рамках фронтальной работы через использование технологий проблемных лекций, конференций, разработку проектов, участие в деловых играх, семинарах, конференциях, психологических презентациях. В рамках перечисленных технологий весьма продуктивны методы мозгового штурма, личных аналогий, проблемных вопросов, самостоятельной работы с интернет-ресурсами и литературными источниками.

Фронтальная работа особенно эффективна для усвоения общепсихологических компетенций, расширяющих теоретико-методологическое мировоззрение специалистов.

Весьма продуктивными также оказались групповые формы работы психологов со специалистами как детерминирующие факторы формирования прикладных психологических компетенций. Групповые формы психологического взаимодействия в косметологической клинике способствовали созданию развивающей психологической среды.

В отечественной психологии неоднократно подчеркивалась идея о том, что процесс развития человека проходит путь от социального к индивидуальному, а важным источником развития высших психических функций выступает социальная среда (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.). В соответствии с этим было выдвинуто предположение о том, что ситуация группового сотрудничества в салоне, организованная под руководством психолога, будет способствовать психологизации среды, а следовательно – развитию познавательных интересов в освоении психологических законов и применению их в системе профессионального взаимодействия. Таким образом, среда косметологической клиники явилась дополнительным стимулирующими и развивающим фактором в овладении психологическими компетенциями специалистами.

Развивающая психологическая среда в косметологической клинике представляет собой комплекс условий, обеспечивающих

эффективность трудовой деятельности косметолога. Психологическая среда косметологической клиники складывается из двух инфраструктур: материальной и социально-психологической. Материальная среда обеспечивается благодаря удачному дизайну, соблюдению дресс-кода персоналом, чистотой и опрятностью внешнего пространства.

Социально-психологическая среда обеспечивается благодаря радушному партнерству, сотрудничеству, доброжелательности, эффективным условиям для творческой самореализации специалистов. Среда психологической клиники позволяет трансформировать в практику компетенции, усвоенные в рамках курсов повышения квалификации, через индивидуальные и групповые формы работы психологов-консультантов с косметологами.

Основными направлениями групповых форм работы выступили: комплексное психологическое обследование специалистов, тренинги профессионально-личностного роста, групповое консультирование. Психологическая поддержка на этом этапе была направлена на интериоризацию полученных теоретических знаний и усвоенных компетенций в практику профессиональной деятельности. Миссия психолога предполагала постоянное сопровождение специалиста по его профессиональной траектории. К сожалению, в практике малых российских предприятий (а косметологические клиники относятся к их числу) не сложилось такое направление, как психологическая поддержка специалиста к работе с клиентом. Хотя помощь психолога в современной сфере косметологических услуг, несомненно, повышает их эффективность и качество, позволяет разрешить проблемные ситуации, лучше реализовывать личностные ресурсы и профессиональные замыслы, освоить психологические компетенции, способствовать повышению общепсихологической

культуры у сотрудников косметологической клиники.

Экспериментальное исследование заставило отойти от привычных традиций и ввести в штатное расписание косметологических клиник «Логика Красоты» и «Европейская косметологическая клиника» ставку психолога-консультанта. Задачи психолога-консультанта в первую очередь были связаны с проведением обучающей психодиагностики. Ее сущность состояла в комплексном подходе к организации тестирования, психологического просвещения и группового консультирования специалистов. Работа с психодиагностическими методиками и обработка полученных результатов актуализировала потребность специалистов в уточнении психологических компетенций, в установлении причинно-следственных связей в структуре обнаруженных показателей, в организации психологической самокоррекции и саморазвития.

Важной формой организации психологической поддержки специалиста является индивидуальная работа психолога с клиентом. Психологическое консультирование представляет собой развивающую и коррекционную деятельность практического психолога. Индивидуальное консультирование было организовано как планомерный и систематический процесс уточнения психологических компетенций и применения полученных знаний в практической деятельности. Вместе тем, консультирование осуществлялось по запросам специалистов-косметологов.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что предложенная программа формирования психологической компетентности позволила специалисту использовать полученные знания и умения при решении профессиональных задач, при разработке новых стратегий взаимодействия с клиентом, при определении траектории собственного саморазвития, оказании помощи и содействия коллегам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова И. Г. Интенсификация учебного процесса в системе повышения квалификации с помощью деловых игр. Ростов-н/Д. : Минсельмаш, 1996.
2. Осваиваем социальные компетентности / Под ред. И. А. Зимней. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. О. А. Алимуратов.

УДК 378.147
ББК 4448.02

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Лобут Александр Арсентьевич,

кандидат экономических наук, профессор, декан экономического факультета, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: lobut@uspu.ru

Попова Нина Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и методики обучения экономическим дисциплинам, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9а; e-mail: NEPopova@uspu.ru

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: индивидуальный подход к обучению студента; индивидуальная образовательная траектория; предметы по выбору и факультативы; позиционирование вуза.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – «Педагогическое образование». На основе данных опроса студентов даются предложения по составлению учебного плана с учетом индивидуальных образовательных траекторий студентов, что существенно повлияет на позиционирование вуза.

Popova Nina Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Economics and Educational Technology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

Lobut Alexander Arsentjevich,

Candidate of Economical Sciences, Professor, Dean of Economics Department, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

INDIVIDUAL APPROACH TO TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

KEY WORDS: individual approach to training of the student; an individual educational trajectory; subjects of a choice and open classrooms; higher education institution positioning.

ABSTRACT. In this article the Federal state educational standard of higher education in the sphere of preparation 050100 – "Pedagogical education" is considered. On the basis of data of students convey the author offers the recommendations for drafting the curriculum taking into account individual educational trajectories of students which can significantly affect higher education institution positioning.

В настоящее время особым спросом у потребителей пользуется рынок высшего профессионального образования (3). Каждый вуз стремится оказывать образовательные услуги лучше, чем конкурент, чтобы повысить свой имидж и сформировать позитивное общественное мнение по отношению к нему.

Задача вузов – привлекать абитуриентов, а затем вырабатывать у студентов стойкий интерес к обучению. При этом особое внимание уделять тому, чтобы сформированные компетенции выпускника вуза соответствовали требованиям времени, а выпускник был востребован в сфере производства.

Реализация поставленной задачи вузов по подготовке компетентных выпускников будет достигнута, если обучение студентов строить на концепции *индивидуализации обучения*.

Индивидуальная траектория обучения направлена на развитие у человека не всех качеств личности, а только тех, которые соответствуют ее природным способностям, причем развитие личности идет за счет учебного материала по предметам, отсюда содержание образования в вузе представляет среду, в которой идет развитие личности.

При реализации индивидуальной траектории обучения внедряются идеи гумано-личностного подхода, которые заключаются в следующем.

1. Новый взгляд на личность. Студент является полноценной личностью в педагогическом процессе, который строится на субъект-субъектных отношениях, так как каждый студент обладает способностями, многие из них очень талантливы.

2. Гуманизация и демократизация педагогических отношений. Обучая и воспитывая студента, преподаватель демонстрирует веру в его способности, сотрудничает с ним, стимулирует его труд, терпимо относится к недостаткам, поэтому деятельность преподавателя сводится к тому, чтобы направлять, убеждать, организовывать, давать свободу выбора студенту.

3. Обучение без принуждения. Эта идея реализуется через разнообразие предметов по выбору и факультативов, интересное преподавание предмета, создание ситуации успеха для студента, развитие его самостоятельности в достижении собственных учебных целей.

4. Новая трактовка личностно ориентированного подхода. Взаимоот-

ношения преподавателя и студента строятся на поиске и развитии лучших качеств личности студента, постоянном диагностировании интересов студента и составлении лично ориентированной траектории развития.

5. Формирование положительной Я-концепции личности. Студент должен уметь видеть свои сильные и слабые качества и постоянно развивать те из них, которые делают его компетентным в выбранной профессии.

Данные идеи гуманно-личностного подхода направлены на формирование ключевых компетенций студентов (5), и результаты их выражаются в следующем.

Во-первых, студенты *знают* комплекс личных способностей, который должен быть сформирован в процессе обучения: умение формулировать четкую задачу, анализировать проблему, видеть результат анализа, развивать в себе качества успешного человека. Это позволяет им адекватно оценивать себя, быть уверенными в своих силах, владеть навыками самокритичности, настойчивости, профессионального любопытства и настойчивости (4).

Во-вторых, студенты *умеют* согласовывать свои интересы и способности в ходе выполнения коллективной работы. Это позволит им научиться адаптироваться в условиях изменяющейся профессиональной среды (4).

В-третьих, студенты *владеют* навыками построения целеполагания для решения любой задачи, а также умениями на практике реализовывать собственный план работ, что позволит им ставить перед собой реальные цели и добиваться их осуществления (4).

Однако существует *ряд противоречий* в процессе формирования компетенций студентов.

1. Законодательно в вузе установлен определенный объем часов для предметов (1), относящихся к циклу так называемых «обязательных дисциплин», которые должны быть усвоены всеми студентами. Этот объем часов предполагает минимальный стандарт знаний по изучаемой дисциплине. Однако есть студенты, которые стремятся получить углубленные знания по отдельным обязательным предметам, но углубленное изучение дисциплин не предусматривается учебным планом вузов.

2. В учебных планах вузов отводится достаточное количество часов на изучение дисциплин в рамках часов «Курсы по выбору» и «Факультативы». Как правило, эти дисциплины имеют содержание, которое частично повторяет содержание обязатель-

ных дисциплин или совершенно не связано с их содержанием.

Данные противоречия не только не дают возможности развивать в вузе индивидуальную траекторию обучения студента, но и не дают возможности качественно формировать компетенции студентов.

Выход для решения обозначенных противоречий есть.

1. Если учебные программы, реализуемые вузом по обязательным дисциплинам, разработать с учетом уровней сложности, то это позволит обучать студентов на разных уровнях: а) на стандартном уровне, б) на уровне с элементами углубленного изучения, в) на углубленном уровне.

Индивидуальная образовательная траектория обучения позволит обучать всех студентов одинаково, на углубленном уровне, но оценивать их знания можно на основе одного из уровней сложности, который выбирают студенты самостоятельно, исходя из их способностей и выбора, то есть или на стандартном уровне, или на уровне с элементами углубленного изучения, или на углубленном уровне.

2. Если учебный план вуза составить на основе личного выбора студентов, то есть с учетом индивидуальных образовательных траекторий, то обязательный предмет для изучения будет находить продолжение в курсе по выбору или в факультативе, образуя логическую внутрипредметную связь обучения, направленную на углубление знаний студентов. Причем интерес к обучению у студента будет строиться на основе его индивидуальных навыков, способностей и потребностей, а это, безусловно, будет способствовать дальнейшему индивидуальному саморазвитию и самосовершенствованию.

Прокомментируем эту мысль на примере учебного плана, составленного в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по направлению 050100 – «Педагогическое образование» (4). Итак, дисциплина «Экономика образования» является обязательной дисциплиной и изучается всеми студентами. Если студента интересуют экономические дисциплины и свою дальнейшую профессиональную деятельность он мечтает связать с экономикой, то его индивидуальная образовательная траектория может «пройти» через предметы по выбору: «Основы экономики», «Экономика России», «Мировая экономика», «Экономика предприятия» и т. д.

Если студент после окончания вуза планирует работать учителем экономики в школе, то помимо обязательного предмета «Методика обучения и воспитания в экономическом образовании» он должен изучить предметы по выбору: «Педагогические тех-

нологии в образовании», «Педагогическая диагностика», «История образования» и др.

Если студент после окончания вуза планирует заниматься бизнесом, причем бизнесом в рамках международного сотрудничества, помимо обязательного иностранного языка он должен изучать курс по выбору «Деловой иностранный язык», «Бизнес-планирование», «Финансы организации» и т. д.

Если же в течение обучения студент разочаруется в освоении выбранной траектории обучения, то у него всегда есть возможность углубленно изучать другие дисциплины. Это не нарушит объем дисциплин и количество освоенных часов, на основании которых выдается диплом об образовании, однако это будет основанием для формирования других компетенций, необходимых для предстоящей профессиональной деятельности.

Учебный план, составленный с учетом предпочтений студентов, будет способствовать созданию дифференцированных групп обучения за счет часов, отведенных на курсы по выбору и факультативы, и будет способствовать формированию индивидуальных образовательных траекторий образования студента.

Сочетание обязательных дисциплин, а также курсов по выбору и факультативов в учебном плане станет явным инновационным шагом позиционирования вуза (2) и повысит рейтинг вуза среди других учебных

заведений. Причем деятельность вуза будет направлена на реализацию не только личностных качеств студентов, но и на формирование профессиональных компетенций выпускников.

Из всего вышесказанного следует, что предложенные изменения и дополнения по реализации учебного плана вуза в значительной степени расширят возможности студентов целенаправленно заниматься обязательными учебными дисциплинами и дисциплинами, которые студенты выбирают для себя самостоятельно, исходя из собственных интересов. Каждый обучающийся будет усваивать необходимый объем знаний по обязательным предметам, а затем из числа часов, отведенных на курсы по выбору и факультативы, получит углубленные знания по предметам, составляющим его индивидуальную траекторию обучения.

Такое нововведение положительно скажется на позиционировании вуза и будет способствовать повышению его привлекательности через разнообразие образовательных маршрутов выпускников.

Обозначенные теоретические рассуждения подкрепим результатами анкетирования, проведенного на базе экономического факультета Уральского государственного педагогического университета.

Данные об ответах респондентов на вопрос «Что повлияло на Ваш выбор при поступлении в это учебное заведение?» представлены на рисунке 1.

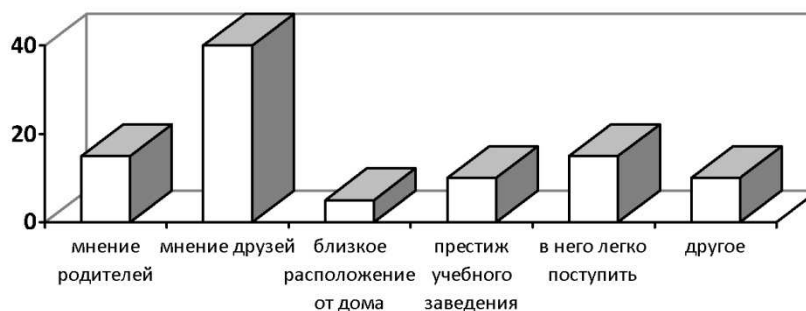


Рисунок 1. Что повлияло на ваш выбор при поступлении в учебное заведение?

Выбор студентами экономического факультета Уральского государственного педагогического университета обусловлен, в основном, таким фактором, как мнение друзей (40% респондентов). Это очень хороший показатель, так как студенты во время прохождения практики всегда рассказывают об особенностях обучения на экономическом факультете и перспективах трудоустройства его выпускников.

С мнением родителей считаются 15% опрошенных, и это связано с тем, что на факультете работают и учатся (очно и заочно) педагогические династии, общий стаж кото-

рых составляет более 300 лет, а также семьи (отец и сын, мать и дочь, свекор и сноха).

Факт более легкого поступления в вуз отметили 15% респондентов, и это связано с сертификатом по итогам Единого государственного экзамена, который является основанием для зачисления на факультет.

Престиж учебного учреждения отметили 10% респондентов. Авторы данной статьи убеждены, что эти показатели значительно увеличатся, если в вузе будет реализована индивидуальная образовательная траектория обучения.

Для некоторых студентов (10%) одним из важнейших факторов поступления в

Уральский государственный педагогический университет является наличие общезжития (раздел опроса «другое»), что значительно облегчает им процесс обучения в вузе и плату проживания.

Данные об ответах респондентов на вопрос «Нравится ли учиться в данном учебном заведении?» и представлены на рисунке 2, мнения в данном случае также разделились.

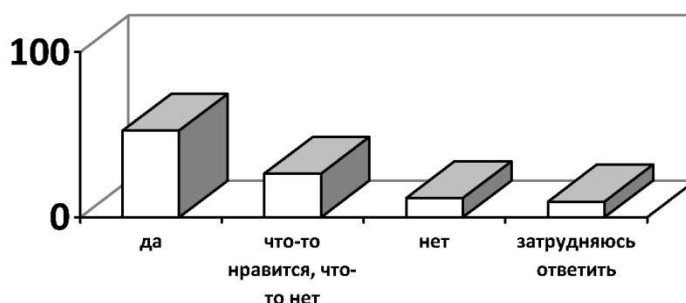


Рисунок 2. Нравится ли вам учиться в вашем учебном заведении?

Более половины опрошенных студентов (52,5%) ответили, что им нравится учиться в Уральском государственном педагогическом университете, на экономическом факультете. Причем по ответам установлено экспрессивно-эмоциональное отношение к факультету (48,9% респондентов), так как после слова «да» стоит восклицательный знак.

Число респондентов, которым «что-то нравится, что-то нет», составляет 26,5%. В ходе личной беседы установлено, что многим студентам не нравится множество самостоятельных курсов по выбору и факультативов, которые не связаны по содержанию с обязательными дисциплинами федерального компонента образования.

Чуть меньшему количеству студентов (11,5%) не нравится учиться в данном учеб-

ном заведении. Но при уточнении ответа, что же им не нравится в вузе, установлено, что отрицательный ответ связан со многими другими причинами, не относящимися к эффективности и качеству обучения. Это материальное положение семьи, разлука с семьей для иногородних студентов, сложность индивидуальной адаптации в новом коллективе.

Затрудняются ответить на вопрос о том, нравится или не нравится учиться в вузе, 9,5% респондентов. При анализе выяснено, что данный показатель относится в основном к студентам первого курса, причем это мнение высказали юноши (8,3%).

Данные об ответах респондентов на вопрос «Оправдываются ли Ваши ожидания относительно учебы в данном учебном заведении?» на рисунке 3.

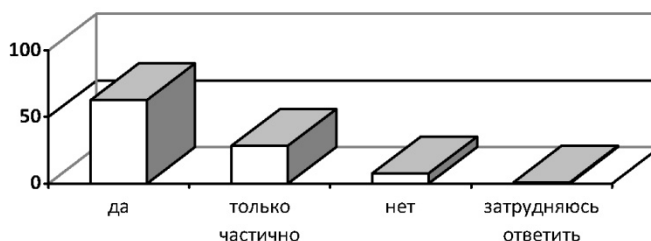


Рисунок 3. Оправдываются ли ожидания относительно учебы в данном учебном заведении?

Большинство опрошенных студентов четвертого курса (63%) отметили, что их ожидания относительно учебы оправдались.

Чуть менее трети (28,5%) студентов отметили частичное совпадение ожиданий и реальности.

У 7,5% студентов ожидания не оправдались. Это связано с необходимостью постоянного самообучения, к которому многие студенты не готовы. Значит, индивидуальная образовательная траектория обуче-

ния должна изменить отношение студентов к итогам обучения и помочь развить качества, которые помогли бы им успешно трудоустроиться после окончания вуза.

Затруднились в ответе 1% респондентов.

Обучение в магистратуре тоже является показателем индивидуального подхода к обучению, поэтому вопрос «Желаете ли Вы продолжить обучение в магистратуре в данном учебном заведении?» дал результаты, представленные на рисунке 4.

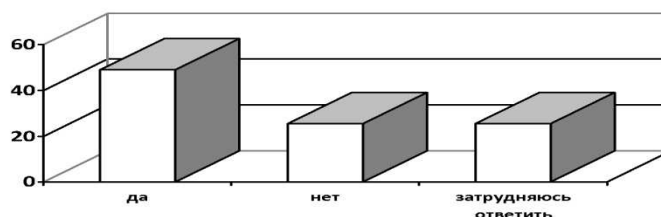


Рисунок 4. Желание студентов продолжить обучение в магистратуре Уральского государственного педагогического университета

Студентам нравится учиться в Уральском государственном педагогическом университете, и они готовы продолжить обучение в магистратуре, поэтому 49% респондентов из числа выпускников ответили положительно на данный вопрос.

Часть опрошенных студентов (25,5%) ответили, что не хотят продолжать обучение в магистратуре в данном учебном заведении. Анализ отрицательных мнений показал, что эти респонденты совсем не собираются учиться в магистратуре вне зависимости от учебного заведения.

Затрудняются ответить на вопрос «Готовы ли вы продолжить обучение в магистратуре?» 25,5% респондентов.

Неопределенность выпускников-бакалавров связана с наличием бюджетных мест в магистратуре. Как правило, бюджетных мест в разы меньше, чем желающих продолжить образование в магистратуре.

В ходе исследования проблемы было интересно получить ответ на вопрос о том, достаточно ли хорошо сформированы компетенции выпускников, и насколько студенты уверены в своем будущем трудоустройстве. Этот вопрос был задан студентам четвертого курса. Итоги анализа ответов на этот вопрос представлены на рисунке 5.

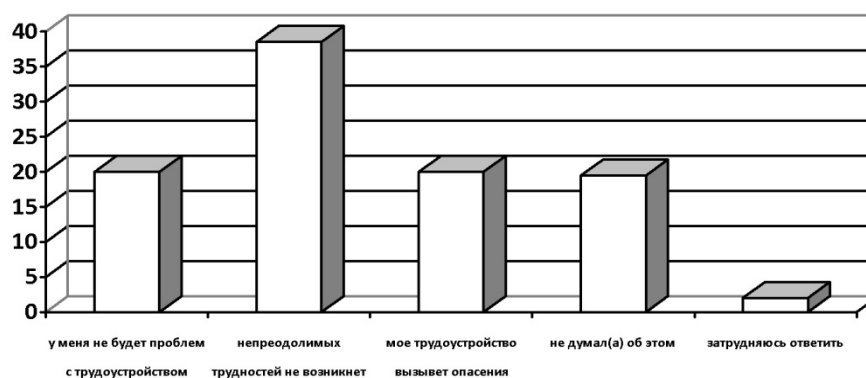


Рисунок 5. Уверенность студентов в будущем трудоустройстве

Почти каждый пятый выпускник (20%) уверен в своем будущем трудоустройстве (вариант ответа «у меня не будет проблем с трудоустройством»). Большинство, однако, более реалистичны: 38,5% респондентов считают, что будет сложно, но непреодолимых трудностей не возникнет. Каждый пятый студент (20%) опасается за свое будущее трудоустройство; 19,5% респондентов еще даже не думали над этим вопросом, 2% респондентов затрудняются в ответе на поставленный вопрос.

В целом же данному вопросу взгляды большинства респондентов достаточно оптимистичны (58,5%) относительно будущего трудоустройства.

Проведенное исследование показало сильные и слабые стороны в работе факуль-

тета, которые необходимо учитывать и предпринимать действия по устранению выявленных негативных моментов, чтобы работа вуза становилась более эффективной и успешной, чтобы ряды студентов пополнились новыми абитуриентами, росла конкурентоспособность вуза, а значит, количество обучающихся.

Этому будет способствовать грамотное сочетание обязательных дисциплин, а также курсов по выбору и факультативов, направленных на реализацию индивидуальной образовательной траектории обучения студента, что станет явным инновационным шагом позиционирования вуза и повысит его рейтинг среди других учебных заведений.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Закон РФ «Об образовании». М. : Эксмо, 2012.
2. Бобиенко О. М. Региональное позиционирование вузов как закономерная тенденция развития высшей школы // Проблемы современной экономики. 2012. № 2 (42).
3. Муравьева М. Российские ВУЗы перекормили деньгами. URL: http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=41577
4. Приказ Минобразования РФ от 17 января 2011 г. N46 об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр»).
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. С. Белкин.

Лаврик Елена Юрьевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный лесотехнический университет; аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: lavrikageeva@mail.ru

**АУТОМЕТОДИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ
КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ
У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ТУРИЗМА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аутометодические задачи; иноязычные учебно-познавательные умения; иноязычная учебно-познавательная компетенция; иноязычная самостоятельная учебная деятельность; объекты иноязычной учебной деятельности будущих специалистов сферы туризма.

АННОТАЦИЯ. Одной из ключевых проблем современного образования является формирование и развитие у учащихся «умений учиться» или учебно-познавательных умений, то есть умений управлять собственной учебной деятельностью. Представлена типология аутометодических задач как основы для создания комплекса упражнений, направленных на развитие вышеназванных умений.

Lavrik Yelena Yurjevna,

Senior Lecturer of the Chair of Foreign Languages, Ural State Forestry Engineering University, Yekaterinburg.

**AUTO-METHODICAL TASKS AS THE MEANS OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE
LEARNING AND COGNITIVE COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS
IN THE SPHERE OF TOURISM**

KEY WORDS: autho-methodical tasks; foreign learning and cognitive skills; foreign language learning and cognitive competence; foreign language independent educational activities; foreign language study activity of future specialists in the sphere of tourism.

ABSTRACT. One of the key problems of modern education is the formation and development of students skills to learn or cognitive skills, i.e. the skills to manage their own training activities. The article presents a typology of autho-methodical tasks as the basis for creating the complex of exercises aimed at the development of the above skills.

Значимость и востребованность владения иностранным языком работниками сферы туризма, в особенности въездного туризма, т. е. персоналом предприятий по обслуживанию иностранных гостей, не вызывает сомнений. Однако уровень иноязычной подготовки будущих специалистов туристской сферы по окончании учебных заведений, несмотря на высокую востребованность работников, владеющих иностранным языком, часто не соответствует все возрастающим требованиям работодателей. Это обусловлено множеством факторов: низкий формальный статус предмета «Иностранный язык» вследствие малого количества часов, выделяемых на изучение иностранного языка, слабое оснащение современными учебными материалами и техническими средствами обучения вузов, недостаточная квалификация преподавательского состава и др.

Наряду с преодолением названных сложностей решением этой проблемы, по нашему мнению, может стать развитие у студентов умений самостоятельной учебной деятельности как в рамках организованного учебного процесса, так и за его пределами с помощью специально разработанных учеб-

но-методических комплексов и упражнений для развития иноязычной учебно-познавательной компетенции, позволяющей существенно повысить эффективность и качество профессиональной иноязычной подготовки в вузе и дальнейшего самообразования будущих специалистов сферы туризма.

Под иноязычной учебно-познавательной компетенцией мы понимаем динамичную интегративную категорию, отражающую готовность и способность к эффективному управлению самостоятельной учебной деятельностью по овладению иностранным языком в условиях организованного учебного процесса с постепенно нарастающей способностью к самообразованию вне педагогического управления. Любая компетенция – это личностно-деятельностная категория, представляющая собой целостное личностное метакачество, проявляющаяся всегда в какой-либо деятельности. Следовательно, исходный стержень учебно-познавательной компетенции составляет владение единицами соответствующей деятельности, т. е. действиями или приемами, интенсифицирующими процесс обучения.

Согласно Д. Б. Эльконину, «учебная деятельность – это деятельность направ-

ленная, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» (16, с. 245).

В работах И. А. Зимней учебная деятельность рассматривается как «специфический вид деятельности субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения им посредством учебных действий специально поставленных учителем учебных задач на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку самого ученика» (12, с. 93). Проанализировав структуру учебной деятельности, представленную автором (11, с. 257), можно заключить, что учебная задача в форме учебного задания и ее решение посредством учебных действий являются одним из важнейших компонентов учебной деятельности, а значит, и учебной познавательной компетенции, деятельностная составляющая которой приоритетна по отношению к остальным ее частям. Основным элементом деятельностного компонента изучаемой нами учебно-познавательной компетенции являются умения самостоятельной учебной деятельности, а значит, основным средством для развития последних можно считать соответствующие учебные задачи в форме специально разработанных учебных заданий или упражнений.

Вслед за И. Л. Бим (2, с. 102-105) мы можем утверждать, что цели и задачи обучения в целом должны быть отражены в задачах каждого упражнения (задания), которые определяют выбор необходимых действий для их решения и направлены на развитие соответствующих умений, то есть умениями планировать, контролировать, анализировать, индивидуализировать процесс овладения иностранным языком, выбирая наиболее эффективные для себя способы и приемы, оценивать результаты собственной учебной деятельности и совершенствовать эти умения с нарастающей степенью самостоятельности.

Такие задачи И. А. Гиниатуллин (6, с. 103) называет «аутометодическими», определяя их как «познавательные задачи, отражающие методическую сторону овладения определенным объектом учебного познания». В обучении иностранному языку решение аутометодических задач является средством все более самостоятельного совершенствования языковой, речевой, интеркультурно-коммуникативной и связанной с ними профессиональной деятельности, а также средством овладения методикой собственной учебной деятельности.

Аутометодические задачи интегрируются в структуру заданий для упражнений практического курса иностранного языка

наряду с другими компонентами (например, с коммуникативными (языковыми, речевыми) задачами), включая задания для других видов деятельности (например, по страноведению, культурологии и т. п.) или выступают как специальные задания по методике собственной учебной деятельности.

Аутометодические задачи в обучении иностранному языку можно определить как познавательные задачи, отражающие методическую сторону овладения иностранным языком и являющиеся средством совершенствования предметных (языковых, речевых) умений с нарастающей самостоятельностью, а также средством овладения методикой собственной учебной деятельности в целом.

Рассмотрение аутометодических задач как средства для развития целевых иноязычных учебно-познавательных умений позволяет трактовать последние как умения решать определенные виды аутометодических задач в овладении иностранным языком. Следовательно, разновидности аутометодических задач для формирования названных умений должны основываться на совмещении (наложении) типов **аутометодических действий** и видов **предметных действий** по усвоению речи.

В основу нашей классификации ляжет два основных вида аутометодических задач в рамках определенного предметного аспекта иностранному языку: аутометодические задачи, управляющие мотивационной готовностью; аутометодические задачи, управляющие формированием базы по усвоению предметных действий.

Для определения типов **аутометодических действий** и связанных с ними аутометодических задач нам необходимо выделить основные объекты иноязычной деятельности с подразделением каждого из объектов на субобъекты, затем определить основные этапы собственной учебной деятельности в работе над каждым субобъектом и составить типологию аутометодических задач по субобъектам на различных этапах собственной учебной деятельности в овладении иностранному языку.

В определении основных объектов иноязычной деятельности мы основывались на трудах отечественных методистов, которые традиционно относят к коммуникативным целям обучения иностранному языку два основных аспекта: обучение четырем видам речевого общения (аудирование, говорение, чтение, письмо) и оперирование языковым материалом (лексика, грамматика, фонетика).

Результаты анализа ситуаций иноязычного профессионального общения в туристской индустрии показали, что наибо-

лее важным языковым объектом для будущих специалистов сферы туризма можно считать **овладение лексикой**. Среди основных речевых объектов можно выделить **говорение**. Эти объекты мы выбрали для разработки комплекса упражнений.

Опираясь на исследования в области содержания обучения иностранным языкам Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, иноязычной собственной учебной деятельности И. А. Гиниатуллина, Н. Ф. Коряковцевой, учебной автономии Е. Н. Солововой, этапов речевого действия И. А. Зимней, мы разделили вышеназванные объекты на ряд субобъектов.

Усвоение лексических единиц (как языковой объект), на наш взгляд, включает в себя следующий комплекс действий (субобъектов):

- 1) работа со словарями (компенсационные умения);
- 2) культурологические знания и умения;
- 3) накопление иноязычной лексики в индивидуальных лексических «банках»;
- 4) первичное овладение действиями с лексическими единицами (лингводидактические умения) в различных учебных ситуациях;
- 5) повторение и дальнейшее применение лексических единиц;
- 6) дополнительная индивидуальная работа над лексикой.

В речевом объекте **говорения** можно выделить следующие субобъекты:

- 1) комплексы усвоения речевых действий говорения для включенных в содержание обучения коммуникативных ситуаций (на основе уровней речевого действия по И. А. Зимней) (лингводидактические умения);
- 2) компенсационные умения;
- 3) культурологические знания и умения;
- 4) дополнительная индивидуальная работа над говорением.

Как говорилось выше, для создания системной типологии аутометодических задач при работе над субобъектами иноязычной учебной деятельности нужно определить ее этапы.

На основании работ И. А. Гиниатуллина и Е. Н. Солововой мы выделили три основных этапа обучения собственной учебной деятельности:

- 1) этап актуализации проблемы, самоопределения, мотивации;
- 2) этап создания информационной основы деятельности, осуществляемый при взаимодействии с обучающимися;
- 3) этап освоения действия по данному субобъекту.

Далее мы определили следующие виды аутометодических задач в овладении лексикой, используемых на каждом из этапов обучения собственной учебной деятельности.

Этап 1:

1) аутометодические задачи на анализ значимости субобъекта для овладения иностранным языком;

2) аутометодические задачи на определение собственного отношения к данной деятельности и общего владения ей по самооценке.

Этап 2:

1) аутометодические задачи на анализ собственного опыта и имеющейся информации (по содержанию того, чем предстоит овладеть);

2) аутометодические задачи на присвоение новой информации по составу действий и способов их выполнения с внутренним самоконтролем.

Этап 3:

1) аутометодические задачи на первичное выполнение действий с самонаблюдением и промежуточными выводами (степень успешности, трудности, причины и т. д.);

2) аутометодические задачи на повторное выполнение аналогичных действий с самонаблюдением и нарастанием качества при устранении «помех»;

3) аутометодические задачи на итоговый анализ;

4) аутометодические задачи на сопоставление прежнего и нового опыта.

В создании комплекса упражнений важно отметить, что поэтапная работа над разными субобъектами может проводиться параллельно с учетом нарастающей самостоятельности обучающегося при выполнении заданий, заложенной в формулировках аутометодических заданий.

Представляется, что некоторые субобъекты, такие как дополнительная индивидуальная работа над объектом (например, лексикой или говорением), логично было бы вводить в общую учебную аутометодическую работу не раньше третьего этапа обучения собственной учебной деятельности над такими субобъектами, как первичное овладение действиями объекта и компенсационными умениями.

Таким образом, индивидуальная работа над объектом становится своеобразным «мостиком» между умением учиться под руководством преподавателя и готовностью к самообразованию, отражая связь учебно-познавательной и самообразовательной компетенции в овладении иностранным языком.

Как говорилось выше, обучение умению учиться иностранному языку для будущих специалистов сферы туризма подразумевает сочетание аутометодических задач, нацеленных на управление **аутометодическими действиями**, и аутометодических задач, связанных с **предметными действиями** в

овладении лексикой и говорением. Определив основные типы аутометодических задач в связи с аутометодической составляющей умения учиться иностранному языку, мы выделили типы аутометодических задач, управляющие **предметными действиями** выделенных объектов:

• **по усвоению лексики** – аутометодические задачи, управляющие мотивационной готовностью; формированием базы по усвоению языкового материала и предметных лексических действий; пониманием формы и семантики языковых единиц; начальным запоминанием и тренировкой лексических единиц; освоением операций в связи с простыми речевыми задачами; освоением операций при решении комплексных речевых задач; регулярным повторением лексики;

• **по развитию умений говорения** – аутометодические задачи, управляющие овладением информационно-коммуникативными, регулятивно-коммуникативными, интерпретационно-коммуникативными действиями – подготовленными, малого, среднего, большого объема; неподготовленными непроблемными, проблемными малого, среднего, большого объема; аутометодические задачи, управляющие овладением неподготовленными непроблемными регулятивно-коммуникативными действиями.

Из сказанного выше явствует, что аутометодические задачи, связанные с **аутометодическими и предметными** действиями, находятся в тесной взаимосвязи и составляют общий комплекс аутометодиче-

ских задач по управлению иноязычной учебно-познавательной деятельностью. В комплексе упражнений учебного пособия аутометодические задачи могут интегрироваться в структуру заданий как часть упражнения или представлять собой отдельное упражнение. Решение всех видов аутометодических задач будет сопровождаться самоконтролем, т. е. аутометодической рефлексией и самосовершенствованием на уровнях: отдельной аутометодической задачи; отдельного упражнения; типа упражнений; текущего учебного дискурса (например, определение и исправление типичных ошибок, повышение качества лексической стороны речи).

Следует заметить, что предлагаемая нами система аутометодических задач в комплексе упражнений неотделима от общепринятой системы коммуникативных и познавательных заданий и представляет собой важный компонент общей системы задач в иноязычной учебно-познавательной деятельности. Аутометодические задачи, предлагая способы и методы осуществления индивидуальной учебно-познавательной деятельности, являются необходимым средством для эффективного решения коммуникативных и познавательных задач, а следовательно, эффективного усвоения иностранного языка в рамках учебного процесса. Вместе с тем аутометодические умения, приобретенные в процессе изучения иностранного языка, успешно могут быть использованы обучающимися в овладении другими профессиональными предметами.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бим И. Л. Концепция обучения немецкому языку как второму иностранному (на базе английского). М. : Титул, 2001.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: пробл. и перспективы : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.». М. : Просвещение, 1988.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед. М. : Академия, 2006.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : АРКТИ, 2004.
5. Гиниатуллин И. А. О некоторых понятиях методики самостоятельной учебной деятельности // Актуальные проблемы лингвистики : Уральские лингвистич. чтения – 2000 / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2000.
6. Гиниатуллин И. А. Развитие специальной познавательной компетентности на старшем этапе профессионального языкового образования // Лингводидактика, перевод и межкультурная коммуникация : мат-лы IX междунар. науч.-практ. конф. / Институт междунар. связей. Екатеринбург : Урал. гос. ун-та, 2007.
7. Гиниатуллин И. А. Самообразовательная компетенция будущего лингвиста // Перевод и межкультурная коммуникация : мат-лы VIII междунар. науч.-практ. конф. / Институт междунар. связей. Екатеринбург : АМБ, 2006.
8. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учебное пособие к спецкурсу. Свердловск, 1990.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003.
10. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование. 2006. № 8.
11. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. М. : Логос, 2001.
12. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М, 1991.

13. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. М. : АРКТИ, 2002.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей. М. : АСТ : Астрель, 2008.
15. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : пособие для студ. пед. вузов и учителей. М. : АСТ : Астрель, 2008.
16. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

Майоров Александр Борисович,

преподаватель, Московский государственный колледж электромеханики и информационных технологий; 111397, г. Москва, Зеленый пр-т, д. 26, к. 314; e-mail: aakatova@list.ru

**МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
КАК ПРЕДМЕТ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управление педагогическими процессами; синергетика в педагогике; синергетический подход в образовании.

АННОТАЦИЯ. Приводится анализ синергетики как методологического подхода в образовании и механизма оптимального управления педагогическими процессами. Автор предлагает рассматривать факторы, влияющие на принятие менеджером образовательного учреждения управленческого решения, с позиций синергетического подхода и идентифицировать их в качестве флуктуаций в точках бифуркации, сопровождающих процесс профессиональной деятельности.

Majorov Alexandr Borisovich,

Teacher, Moscow State College of Electrical Mechanics and informational technologies, Moscow.

EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT AS SUBJECT OF SYNERGETIC ANALYSES

KEY WORDS: educational process management; synergetics in pedagogy; synergetic approach in education.

ABSTRACT. The article contains the analyses of synergetics as a methodological approach in education and a mechanism of the optimal management in educational process. The author suggests that it is necessary to regard the factors that influence the educational manager's decision making process using the synergetic approach. Another suggestion is that the above mentioned factors are to be identified as fluctuations in bifurcation points which take place in professional activities.

Образование является мощным фактором социально-экономического прогресса, поскольку способствует становлению творческого потенциала личности, распространению передовых научных идей, воплощению их в знаниях, умениях и навыках каждого члена социума.

Современная педагогическая наука и практика стремятся осмыслить целостный педагогический процесс с позиций науки управления, придать ему строгий, теоретически обоснованный характер. Управление выступает в качестве сознательного воздействия, направленного на некий объект с целью его изменения, перехода из одного состояния в другое, получения нужных результатов. Сопоставление образовательного и управленческого видов деятельности позволяет выявить целый ряд совпадающих у них функций: прогностической, мотивационной, конструктивной, организационной, информационной, функции контроля и функции принятия решений. Основная цель управления в сфере образования – обеспечение эффективного функционирования педагогической системы при минимальных затратах сил, средств и времени.

Педагогический менеджмент выступает в качестве обеспечивающей выполнение социального заказа общества динамической системы соуправления профессиональной подготовкой. Эффективный менеджмент образовательного процесса предполагает

организацию теоретико-методических, технологических, социальных, психолого-педагогических, медико-биологических, организационных условий для качественного обучения, воспитания и гармоничного развития личности обучаемого.

Применение идей синергетики в учебно-воспитательном процессе – это не просто очередной подход к образованию, а важное условие обновления содержания современного образования с учетом реалий сегодняшнего стремительно развивающегося мира. Синергетика (греч. *synergetikos* – совместный, согласованно действующий) – это область научных исследований, целью которых является выявление общих закономерностей в процессах возникновения, устойчивости и разрушения упорядоченных простейших структур в сложных неравновесных системах различной природы (физической, химической, биологической, социальной и др.).

По мнению Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова, синергетику в применении к педагогике следует рассматривать двояко: с одной стороны, в контексте метода, а с другой – в контексте содержания образования. В первом случае речь идет о синергетическом подходе к образованию, т. е. о синергетическом анализе педагогического процесса, синергетическом способе организации процесса обучения и воспитания и управления им. Второй аспект проблемы

использования теории самоорганизации применительно к образованию предполагает обучение синергетическим знаниям и формирование у обучаемых синергетического взгляда на окружающий мир (1, с. 88).

В области менеджмента синергетический метод впервые был использован Стэфордом Биром. С. Бир предложил вместо управления людьми, машинами, материалами и деньгами обратиться к управлению сложностью. Он выделял параметр «сложность» в качестве главного кибернетического инварианта при управлении большими системами любой природы. При этом под мерой сложности подразумевалось разнообразие состояний исследуемого феномена, а в основу модели жизнеспособной системы был положен закон необходимого разнообразия У. Эшби, который предполагает наличие набора управленческих реакций, не менее богатого, чем набор возможных состояний среды, проблемных ситуаций в окружении, в котором разворачивается то или иное явление: «Менеджер должен иметь либо набор инструкций, описывающих все возможные управляющие воздействия, либо полномочия генерировать необходимые управляющие воздействия в качестве самоорганизующейся системы» (4, с. 112).

Умение формировать и реализовывать синергетические эффекты рассматривается в синергетическом менеджменте как высшая компетенция, которой должен обладать каждый менеджер. Личность, обладающая синергетическим стилем мышления, наделена прогностическим даром и способностью к опережающим действиям. Она, опираясь на нелинейный характер эволюции социоприродного мира, может указать на возможные траектории его развития и вероятно описать будущее состояние окружающей нас действительности. Личность с таким интеллектуальным качеством не только может предвидеть возможное развитие событий, она также способна предотвратить рецидивы нежелательных событий, т. е. получает возможность реализовывать паттерны опережающей деятельности.

Локальные подсистемы синергетического менеджмента имеют принципиальное отличие от классических аналогов: для формирования синергетических эффектов они используют автокатализ, авторегрессии, автокорреляции, когерентность, амплификационную комбинаторику системформирующих факторов таким образом, что зарождение инновации от научной идеи до технологического решения реализуется как единый согласованный в пространстве и времени процесс, объединенный единым функционалом – эффективно-

стью и единым организационно-экономическим механизмом (3, с. 88).

Многие авторы (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, Ю. Чернышов и др.) продолжают теоретические изыскания в сфере таких явлений, как «аттрактор», «бифуркация» и других с целью обнаружить порядок в хаосе и дать новое направление прогнозированию развития сложных явлений действительности.

В статье «Кость еще не брошена» бельгийский ученый, лауреат Нобелевской премии по химии, автор теории диссипативных структур как одного из направлений синергетики Илья Романович Пригожин пишет: «Современные науки, изучающие сложность мира, опровергают детерминизм: они настаивают на том, что природа созидательна на всех уровнях ее организации... Даже в фундаментальных науках имеется темпоральный, нарративный элемент. Это приводит к “концу определенности”. Мир есть конструкция, в построении которой мы все можем принимать участие» (5, с. 18).

Природа, по мысли И. Р. Пригожина, содержит нестабильность как существенный элемент: как правило, имеет место не единичная бифуркация (от лат. *bifurcus* – раздвоение, приобретение новых качеств динамической системой при малом изменении ее параметров), а целые их каскады. В результате возникают непредсказуемые макроструктуры, поэтому невозможно прогнозировать, что произойдет: будущее открыто. Иными словами, согласно синергетической модели отсутствует предопределенность развития в одном заданном направлении. Многовариантность, альтернативность обуславливают наличие точек выбора в открытых системах.

Бифуркации появляются в особых точках, где траектория, по которой движется система, разделяется на ветви. Все ветви равно возможны, но только одна из них будет практически реализована. Флуктуации на микроскопическом уровне ответственны за выбор той ветви, которая возникнет после точки бифуркации, следовательно, они определяют то событие, которое произойдет.

Результаты исследования сложности и многогранности мира обуславливают появление метафоры, которая может быть применена к обществу: событие представляет собой возникновение новой социальной структуры после прохождения бифуркации; флуктуации являются следствием индивидуальных действий. Одной из задач синергетики является выяснение законов построения организации, возникновения упорядоченности. В отличие от кибернетики, здесь акцент делается не на процессах управления и обмена информацией, а на принципах по-

строения организации, ее возникновение, развития и самоусложнения (3).

Мы предлагаем рассматривать факторы, влияющие на принятие менеджером образовательного учреждения того или иного решения, с позиций синергетического подхода и идентифицировать их в качестве флуктуаций в точках бифуркации, сопровождающих процесс его профессиональной деятельности.

С позиций синергетического подхода путь в будущее для сложных нелинейно развивающихся систем, каковыми являются системы окружающего нас природного и социального мира, и мы сами как духовно-телесные, психосоматические существа, всегда неоднозначен. Человек может выбрать путь будущего развития, учитывая собственные конструктивные ресурсы, ведь способности индивидов, так же как и способности отдельных социальных групп и всего общества в целом, обладают характеристиками самовоспроизводства, самовос-

становления, флуктуационности, эмерджентности.

Логика синергетической парадигмы подсказывает, что возможности даже индивидуального человеческого действия многократно возрастают вблизи моментов неустойчивости (в точках бифуркации или вблизи моментов обострения), но вместе с тем возрастает и ответственность, которая ложится на плечи каждого из нас. Всякие бифуркации влекут за собой и позитивные сдвиги, и определенные потери. Они служат одновременно показателем неустойчивости и жизнестойкости рассматриваемого объекта.

Во избежание неблагоприятных последствий для каждого специалиста, оказавшегося в ситуации выбора профессионального решения, необходимо инициирование таких флуктуаций, которые придадут течению событий позитивный характер, будут способствовать достижению поставленной цели.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики М.: Алетея, 2002.
2. Кузнецов Б. Л. Синергетический менеджмент в машиностроении. Набережные Челны : Изд-во КамПИ, 2003.
3. Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика – теория самоорганизации. URL: <http://n-t.ru>.
4. Beer S. Brain of the Firm. Wiley, Chichester, 1981.
5. Prigogine I. The Die Is Not Cast // Futures : Bulletin of the World Futures Studies Federation. 2000. Vol. 25, No. 4, Jan.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Ахьямова.

УДК 355.337
ББК Ц909(2Рос)

ГСНТИ 14.07.05

Код ВАК 13.00.08

Набойченко Евгения Сергеевна,

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: dhona@mail.ru

Вершинина Татьяна Станиславовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: wtatiana@mail.ru

ВЛИЯНИЕ МОТИВОВ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫХ ОРИЕНТАЦИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КУРСАНТОВ МЧС

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мотив, ценностно-смысловые ориентации, профессиональная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение.

АННОТАЦИЯ. Проанализированы особенности ценностно-смысловых мотиваций выбора профессиональной деятельности у курсантов МЧС и на основании выявленных мотивов и ценностно-смысловых ориентаций предложена система психолого-педагогического сопровождения.

Naboichenko Evgenia Srgeevna,

Doctor of Psychology, Professor of the Chair of Psychology in Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

Vershinina Tatiana Stanislavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

INFLUENCE OF MOTIVES AND CONSCIOUS LIFE ORIENTATIONS TOWARD PROFESSIONAL ACTIVITY OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS INSTITUTE CADETS

KEY WORDS: motives, sense and value orientations, professional activity, psychological and pedagogical maintenance.

ABSTRACT. This article analyses peculiarities of life-orientation motivations for choosing the professional activity by the cadets of Ministry of Emergency Situations Institute. Based on these motives and values of life there is an offered system of psychological and pedagogical support.

Известно, что выбор профессии, связанной с реализацией профессиональной деятельности в критической ситуации, предъявляет особые требования к личностным качествам человека. Объектами профессиональной деятельности курсантов МЧС являются «опасности, связанные с человеческой деятельностью; опасности среды обитания, связанные как с деятельностью человека, так и с опасными природными явлениями; методы и средства спасения человека, опасные технологические процессы» и т. д.

Уже на начальном этапе подготовки курсантов МЧС важно определить психологическую готовность и ценностно-смысловые мотивации выбора профессии, чтобы впоследствии не возникли профессиональные деструкции, такие как профессиональное выгорание и разочарование в профессии.

Определение профессиональной пригодности курсантов МЧС базируется на сформированности мотивов и ценностно-смысловых ориентаций курсантов МЧС. Факторами, способствующими профессиональной успешности, являются осмысленность и мотивированность профессионального выбо-

ра в определенной степени, что в последующем препятствует деструкции и профессиональному выгоранию личности. Специалисты МЧС в силу специфики своей профессии вынуждены провозостоять сложной ситуации, чему способствуют копинговые механизмы, влияющие на формирование поведенческих проявлений в чрезвычайных ситуациях и связанные с деструкциями.

Существуют разные подходы к определению понятия «мотивация». С точки зрения одного из них, мотивация является комплексом факторов, предопределяющих поведение; другая позиция заключается в том, что мотивация выступает в качестве побуждения к активности, определяет ее направленность. Еще один подход определяет мотивацию как совокупность мотивов. Ограничимся приведенными трактовками, хотя их значительно больше. Для решения поставленных в данном исследовании задач существенным является изучение комплекса мотивов, обосновывающих действия человека и влияющих на выбор сферы профессиональной деятельности, что позволяет впоследствии строить предположения о способности данного человека к психиче-

ской регуляции и управлению конкретными формами деятельности. Мотив как специфическое переживание может быть «окрашен» положительными эмоциями, возникающими на фоне ожидания достигаемого, отрицательными, появляющимися из-за неполноты настоящего положения. Мотив как источник действия, осознанное побуждение к действию предстает как потребность и приводит к формированию цели как осознанного образа предвосхищаемого желаемого результата (С. Л. Рубинштейн). Можно выделить процессуально-содержательные мотивы, в основе которых находится процесс и содержание деятельности без влияния внешних факторов, и внешние мотивы, не связанные с деятельностью (например, стремление к самоусовершенствованию). Для достижения максимального эффекта одни мотивы должны быть подкреплены другими. Внутриличностный конфликт сопровождается стремлением к самоусовершенствованию, выступает тормозящим фактором, создает препятствия новым положительным ощущениям.

Следовательно, среди мотивов, определяющих профессиональный выбор и последующую успешность профессиональной реализации, выделяются внешние (положительные и отрицательные) и внутренние (индивидуально и социально значимые).

Пилотажное исследование групп мотивов, влияющих на профессиональный выбор, и ценностно-смысловых ориентаций курсантов МЧС дало результаты, которые можно в дальнейшем использовать в практической психолого-педагогической деятельности, сопровождающей подготовку специалистов МЧС.

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе определялись мотивы выбора профессии будущими специалистами МЧС на основе опросника Р. В. Овчаровой. Было сформировано две группы – экспериментальная (курсанты МЧС, направление обучения «Техносферная безопасность») и контрольная (студенты УрФУ 1-2 курса, гуманитарные направления подготовки). В исследовании приняли участие 200 человек. Интерпретация результатов теста проводилась по Г. Олпорту.

Результаты исследования показали, что будущие специалисты МЧС следуют при выборе профессии внутренним социально значимым мотивам, сопровождающимся «необходимостью прилагать усилия» личности, а студенты гуманитарных специальностей делают профессиональный выбор на основе внутренних индивидуально значимых мотивов. Выявленные мотивы выбора сферы профессиональной деятельности приводят к предварительному выводу о

причинах предпочтения данной профессиональной сферы для курсантов по сравнению с иными.

На втором этапе исследовались ценностно-смысловые ориентации (наполненность жизни смыслом, направленность личности, отношение к другим людям, к себе самому). Исходя из того, что нормативным основанием поведения личности являются ценности, мы выбрали методику М. Рокича, дающую возможность обнаружить предпочтения цели или способа существования на основе определения терминальных и инструментальных ценностей – конечных целей и способов достижения целей.

Экспериментальная группа (курсанты) среди пяти доминирующих терминальных ценностей на первое место в большинстве своем поставила ценность «здоровье» (36%); на второе и третье – «наличие хороших и верных друзей» (19%; 16%); на четвертое – «любовь» (17%), на пятое – «уверенность в себе» и «счастливая семейная жизнь» (по 11%). На последних 5 местах оказались ценности «развлечения» и «свобода» (по 13%), «красота», «счастье других», «свобода» (по 14%), «развлечения» (18%), «творчество» (24%), «красота природы и искусства» (32%).

В контрольной группе, как и в экспериментальной группе, большинство опрошенных из 5 доминирующих терминальных ценностей поместили на первое и второе место ценность «здоровье» (25%, 20%), на третье место – ценность «любовь» (22%), на четвертое и пятое – ценность «наличие хороших и верных друзей» (по 15%); в конце рейтинга ценностей оказались «творчество» (12%), «красота природы и искусства» (15%), «развлечения» (по 20%), «счастье других» (15%).

Анализ результатов ранжирования терминальных ценностей обеими группами показал, что курсанты МЧС, планирующие реализацию своей профессиональной деятельности в кризисных ситуациях, главной считают ценность «здоровье» (преобладание по сравнению с контрольной группой на 11%), ценность «наличие хороших и верных друзей», следующая в рейтинге ценностей за «здоровьем», указывает на осознание необходимой поддержки и ее значимость в будущей профессии по спасению людей и работе в чрезвычайных ситуациях.

Ранжирование инструментальных ценностей исследуемой и контрольной групп студентов позволяет сделать вывод о том, что для курсантов МЧС в будущей профессиональной деятельности доминирующими представляются ценности «воспитанность» (15%), «ответственность» (14%), «смелость в отстаивании своего мнения» (16%), «само-

контроль» (13%); в экспериментальной группе, чье профессиональное будущее не предусматривает работу в чрезвычайных ситуациях, превалируют ценности «жизнерадостность» (20%), «самоконтроль» (15%), «честность» (17%), «ответственность» (15%), «широта взглядов» и «образованность» (по 10%). Следовательно, доминирующие ценности «самоконтроль» и «ответственность» пересекаются у экспериментальной и контрольной групп (с небольшим численным расхождением), что важно для любой сферы деятельности. Малозначимая ценность для обеих групп – «непримиримость к недостаткам в себе и других» (обе группы поставили ее на 18-е место).

В целом, анализ результатов опросов не дает однозначного представления о системе ценностей (социальная, теоретическая, экономическая, эстетическая, политическая и религиозная – по Г. Олпорту), преобладающей в той или иной группе. При этом можно заметить, что у курсантов МЧС преобладает социальная система ценностей, а у студентов гуманитарных специальностей – теоретическая и экономическая система ценностей. Обе группы относят эстетическую систему ценностей к последним рангам. В обеих группах слабо представлена эстетическая система ценностей и почти не представлена система политических ценностей.

Полученные результаты продиктовали необходимость провести третье исследование на основе адаптированной Д. А. Леонтьевым методики факторного анализа Дж. Крамбо и Л. Махолика ориентаций по пяти субшкалам «цели в жизни» (1), «процесс жизни» (2), «результативность жизни» (3), «локус контроля – я» (4), «локус контроля – жизнь» (5) в тех же группах, сравнение средних значений и общий показатель осмысленности жизни (6). В целом значения по отдельным шкалам в экспериментальной группе выше, как субъективные, так и групповые; в контрольной группе суммарные значения по отдельным шкалам значительно ниже по сравнению с экспериментальной, то же касается и суммарных значений субшкал в контрольной группе.

Предварительные итоги исследования смысловых ориентаций показывают, что по первой субшкале «цели в жизни» экспериментальная группа демонстрирует наличие направленности и осознанности перспективы. В контрольной группе отмечается в отдельных случаях отсутствие целей жизни в будущем, поскольку объекты профессиональной деятельности контрольной группы не прописаны с такой четкостью, как в исследуемой группе. Учитывая, что экспериментальная группа показывает высокие значения по всем субшкалам,

можно предположить, что участники этой группы должны воспринимать жизнь как эмоционально насыщенный, наполненный смыслом процесс. По третьей шкале исследуемая группа также дает основание предположить, что пройденный путь воспринимается ими как удовлетворительный, в контрольной группе средние значения снижаются, у отдельных членов этой группы присутствует явная неудовлетворенность прошлым.

Средние значения четвертой субшкалы «локус контроля – Я» самые низкие по сравнению с другими шкалами в обеих группах, что объясняется возрастом опрошенных (17-19 лет) и небольшим жизненным опытом, поэтому обе группы пока не способны в полной мере контролировать события в жизни и себя в них. Однако пятая субшкала характеризуется со стороны обеих групп довольно высокими значениями, сравнимыми со значениями первой шкалы. Вероятно, это объясняется современной социальной тенденцией – декларирование личностной, индивидуальной свободы, поэтому студенты демонстрируют уверенность в свободе принятия решений и контроле событий в жизни.

В заключение отметим, что ведущими мотивами профессионального выбора для курсантов МЧС выступают сплоченный коллектив и здоровье, являющиеся базовыми, хотя и не единственными факторами их будущей профессиональной деятельности. Обучение на младших курсах не позволяет в полной степени осознать специфику будущей профессии, а ее выбор в большей степени можно определить как идеалистический, представляется важным исследование мотивов, ценностно-смысловых ориентиров и смысло-жизненных ориентаций в этот период и их динамики. Однако адаптационный период профессиональной подготовки будущих специалистов МЧС и создание условий для их профессионального самоопределения на основе выявленных мотивов и ценностных ориентаций будут более успешными, если в ходе таких опросов будут выявлены типы личности, в соответствии с которыми формируются психологические защиты, значимые в чрезвычайных ситуациях.

В ситуациях с усложненными условиями деятельности человек может проявлять резкое повышение возбуждения либо, наоборот, торможение, прекращение деятельности. Положительная сторона заключается в том, что у индивида развиваются новые свойства оперативного мышления, поскольку происходит поиск отсутствующего стандартного способа действия в привычной ситуации. В связи с этим представляется важ-

ным определять жизненный стиль будущего специалиста МЧС, выявляя особенности функционирования механизмов его психологической защиты. Установление взаимосвязи защитных механизмов личности и различных эффективных состояний должно указать на выбор стратегии. В случае диагностики неверного выбора стратегии и механизма психологической защиты возникает риск деструкции и разочарования в выбранной профессии. Так, предполагается, что специалисты МЧС должны быть склонны к анализу ситуации и ее конструктивному разрешению, как вариант – к замещению негативных мыслей и восстановлению в памяти позитивного решения, выбору конструктивной стратегии решения в данной ситуации. При этом следует понимать, что возрастные изменения также оставляют отпечаток на стратегии поведения, и деструктивные стратегии могут возобладать.

В связи с вышесказанным представляются важными приближенная к будущей профессии социальная среда студента, макросреда (экономическая составляющая профессии, престижность, востребованность на рынке труда и т. п.).

Особое внимание следует обратить на психолого-педагогическое сопровождение, влияющее на закрепление мотивов будущей трудовой деятельности, подготовленность к преодолению трудностей и к действиям в экстремальных условиях, формирование смысловых ориентаций, поскольку молодые люди еще не вполне восприимчи-

вы к образованию смысловой сферы, формированию мировоззренческой позиции. Специально разработанные программы психолого-педагогического обследования курсантов позволят выявить цели субъективных, индивидуальных стратегий для поиска путей психологического преодоления, наиболее действенных для каждой личности. Исследование различий в психологическом преодолении позволит обнаружить личностные характеристики, препятствующие преодолению сложных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью.

Проведение специальных тренингов, симуляций, тренировок, использование иных форм работы с курсантами МЧС позволит не только выявить и дать возможность проявить способности к выбранному виду деятельности, но и закрепить мотив выбора профессии, сформировать профессиональные компетенции, повысить стрессоустойчивость, умение управлять волевыми процессами и положительными эмоциями, владеть собой, преодолевать объективные и субъективные трудности, сформировать личностные характеристики, которые должны повышать способность каждого отдельного человека противостоять психологическим нагрузкам – ощущать собственную ценность, проще относиться к жизненным трудностям, замечать факторы риска, связанные с психологическими перегрузками, а также невротизм и высокую тревожность, усилить стремление к самореализации в будущей профессии.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

УДК 378.22
ББК 3973р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Павлушина Вера Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатизации образования и методики информации, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина; 390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46; e-mail: v.novikova@rsu.edu.ru

**ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
«ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информатика; информационные технологии; информационная культура; подготовка бакалавров педагогического образования.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены особенности информационной подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование (бакалавр)». Показано, что формирование информационной культуры возможно при системном и поэтапном изучении информационных дисциплин. Определяются компоненты информационной культуры педагога и компетенции, формируемые в процессе информационной подготовки бакалавров.

Pavlushina Vera Alekseevna,

Associate Professor of the Chair of Educational Informatization and Informatics Technology, Rjazan State University named after S. Esenin, Rjazan.

**PRACTICAL RECOMMENDATIONS FOR INFORMATION CULTURE FORMATION
OF BACHELORS TRAINED IN FIELD OF PEDAGOGICAL EDUCATION**

KEY WORDS: computer science; information technology; information culture; bachelors of pedagogical education.

ABSTRACT. Features of the information preparation of bachelors of «Pedagogical education» are discussed in the article. The author shows that the formation of information culture is possible through the systematical and phased study of ICT. In the article the components of the information culture and competence of the teachers are defined.

Стремительно обновляющаяся информационная инфраструктура современного общества приводит к постоянной модернизации образовательной системы: росту технических возможностей, накоплению информационных ресурсов, появлению новых технологий и т. п. В таких условиях от нынешнего педагога требуются не только фундаментальные знания в своей области, но и гибкое умение осуществлять профессиональную деятельность с привлечением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). В связи с этим приоритетным направлением является информационная подготовка бакалавров педагогического образования.

В государственном образовательном стандарте ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (квалификация «бакалавр») прописывается, что будущий профессионал должен быть готов к педагогической и культурно-просветительской деятельности. Причем отдельной задачей выделяется использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования, в том числе с применением информационных технологий. Основные направления информационной подготовки студентов раскрываются в

общекультурных и профессиональных компетенциях, связанных с информационной деятельностью:

– способность использования знаний о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применение методов математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);

– готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готовность работы с компьютером как средством управления информацией (ОК-8);

– способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОК-9);

– способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны (ОК-12);

– готовность к применению современных методик и технологий, в том числе и информационных, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2);

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания высшим учебным заведениям, регистрационный номер НИР: 6.2012.2011

– способность применения современных методов диагностирования достижений обучающихся и воспитанников, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии (ПК-3);

– способность использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);

– способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (ПК-8).

Анализ выделенных компетенций показывает, что современная модель образования нацелена на формирование широкой профессиональной компетентности обучаемого вместо сообщения ему традиционных, устоявшихся знаний, умений и навыков. Сегодня, когда образование является неотъемлемым атрибутом личностного роста, важно не просто стать высоким профессионалом, но и оставаться им на протяжении всей трудовой деятельности. А значит, процесс обучения в вузе должен быть направлен на формирование способностей непрерывного приобретения новых знаний, требует от нынешнего студента освоения навыков работы с информацией всевозможных видов, формирования навыков самостоятельного, критичного типа мышления. И главным движущим фактором этого процесса является информационная культура личности.

Вопросам формирования информационной культуры в последние годы уделяется значительное внимание в педагогических, культурологических и др. исследованиях (Н. В. Герова, Н. Б. Зиновьева, Ю. С. Зубов, К. К. Колин, Е. С. Полат, Н. И. Гендина, А. Д. Урсул и др.). Разработка этого понятия с привлечением различных областей знаний, использование разнообразного понятийного аппарата привело к многомерности и неоднозначности самого понятия.

Не углубляясь в подробный анализ существующих подходов, остановимся лишь на тех характеристиках информационной культуры, которые значимы как результат образовательной деятельности. В методологии оценки качества образования можно проследить четкое представление о структуре и иерархии результативности учебного процесса, его преемственно связанные этапы: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет (3).

Выделяя из этой цепочки направление информационной подготовки, можно говорить о формировании информационной грамотной личности, демонстрирующей функциональную и общую грамотность в области компьютерных технологий. Грамотность и становится тем фундаментом, на котором впоследствии, развившись, выстраиваются высшие образовательные приобретения личности.

Говоря о подготовке бакалавров педагогического образования, отметим, что достижение информационной грамотности происходит в основном в процессе школьного обучения. При освоении вузовской программы она переходит на уровень образованности и профессиональной компетентности, посредством включения профилизации, индивидуальной исследовательской работы, проектной и моделирующей деятельности. Так, Н. В. Герова отмечает, что одним из факторов, обеспечивающих эффективность профессиональной деятельности современного учителя гуманитарных общеобразовательных предметов является качество его подготовки в области использования методов и средств информатики и ИКТ в условиях уровневого образования и способность уверенно ориентироваться в современном информационном мире; возможность организации инновационной деятельности с помощью последних достижений средств вычислительной техники, программного обеспечения, коммуникационного оборудования, IT-технологий и технологий e-learning (2).

Наконец, высшим проявлением грамотности, образованности и профессиональной компетентности является культура, квинтэссенцией которой является менталитет. Именно на уровне культуры может в наиболее полной мере реализоваться человеческая индивидуальность. Информационная культура в качестве одной из составляющих общей культуры человека определяется как совокупность информационного мировоззрения и системы знаний и умений, обеспечивающих целенаправленную самостоятельную деятельность по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных и технологий (1).

Такое понимание информационной культуры может стать стратегической целью при разработке обновленного содержания информационной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Этот процесс имеет многоступенчатую структуру и включает изучение базового курса информатики, информационных технологий, а также специализированных,

профильно ориентированных информационных дисциплин.

Первой ступенью в этом процессе является изучение дисциплины «Основы математической обработки информации», входящей в математический и естественнонаучный цикл базовой части профессиональной подготовки по направлению «Педагогическое образование (бакалавр)». Целями освоения учебной дисциплины являются формирование и развитие теоретических знаний и практических навыков применения математических методов обработки информации в рамках профессиональных и общекультурных компетенций. Содержание курса предполагает изучение следующих вопросов: понятие информации, ее свойства; кодировка данных; системы счисления; количество информации, объем данных, единицы измерения информации; булева алгебра логики, логические операции, законы алгебры логики, логические функции; основные математические структуры; аксиоматический метод; основы теории вероятностей и математической статистики. Изучение данной дисциплины направлено на формирование важнейшей общекультурной компетенции: владение культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.

Дальнейшее закрепление информационных компетенций происходит в рамках изучения дисциплины «Информатика». Целью ее изучения является формирование у студентов знаний, умений и навыков профессионального использования методов создания, накопления, хранения, обработки информации с помощью средств ИКТ для получения информационного продукта. Содержание дисциплины затрагивает широкий спектр вопросов, связанных с целями и задачами информатики как науки, а также разделы о технических и программных средствах реализации информационных процессов.

В плане практических навыков на данном этапе студенты должны показать уверенное владение интерфейсом операционных систем, программных оболочек, прикладных программ общего назначения, интегрированных программных систем и сред программирования. Формируются умения грамотного и рационального использования компьютерной и периферийной техники, применения текстовых редакторов, электронных таблиц, баз данных, электронных презентаций, поисковых систем и др.

Профессионально ориентированная подготовка в области ИКТ предполагает освоение специализированных технологий, что осуществляется на следующей ступени

подготовки в рамках дисциплины «Информационные технологии». Учитывая направление подготовки бакалавров педагогического образования, целью дисциплины является формирование у студентов профессионального представления о специфике использования современных ИКТ в сфере образования. Содержание дисциплины раскрывает основные вопросы информатизации образования: понятие и классификация информационных технологий; классификация информационных ресурсов образовательного назначения; основные подходы к созданию электронных средств учебного назначения; ИКТ в реализации систем контроля знаний и мониторинга учебных достижений; ИКТ в управлении образовательными учреждениями; экспертные и интеллектуальные обучающие системы; виртуальная реальность в образовании; дистанционное образование; интернет-ресурсы образования; оценка качества электронных средств учебного назначения.

Прикладная составляющая дисциплины предполагает изучение широкого круга актуальных и эффективных электронных ресурсов учебного назначения, а также овладение технологией их разработки. Кроме этого в процессе занятий отрабатывается методика использования средств ИКТ в учебных и внеучебных занятиях.

Полный курс информационный подготовки бакалавров педагогического образования также может продолжиться в процессе изучения курсов по выбору, предусмотренных вузами. Таким образом, соблюдается подобная преемственность дисциплин, учитывается взаимосвязь их целей и задач, и информационная подготовка студентов бакалавров обретает системный характер. Осваивая указанные дисциплины, обучаемые планомерно совершенствуют свою информационную культуру, поэтапно формируя ее важнейшие компоненты:

– базовые знания современных ИКТ и основных методов информационной деятельности;

– знания, умения и навыки в области применения ИКТ в педагогической деятельности;

– общечеловеческие составляющие информационной культуры (общие учебные знания и умения, коммуникативные навыки, стремления, идеалы, убеждения, взгляды, позиции в области информационных процессов и отношений и т. д.);

– формирование особого мировоззрения и стиля мышления, адекватного современному информационному обществу.

Пройдя полный цикл обучения, студенты получают возможность полноценно выполнять профессиональные задачи педа-

гога, которые могут быть сгруппированы следующим образом (4):

– посредством современных систем диагностики «видеть» обучающихся в информационно-образовательной среде;

– создавать и применять в образовательных целях ресурсы информационно-образовательного пространства;

– владея интернет-технологиями, «строить» образовательный процесс в виртуальном пространстве в режиме непрерывного сетевого взаимодействия;

– применяя интернет-коммуникации, «отлаживать» интерактивное педагогическое взаимодействие в информационном пространстве;

– проектировать и осуществлять профессиональное самообразование в информационно-образовательной среде.

Таким образом, информационная подготовка бакалавров педагогического образования носит междисциплинарный характер и несет в себе важный резерв для формирования профессиональных компетенций и новой методологии получения студентом учебных знаний. Информационные дисциплины развивают не только навыки информационной деятельности будущего профессионала, но и формируют его общую культуру как педагога, что серьезно повышает качество всего образовательного процесса.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Г. А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях : учебно-метод. пособие. М., 2002.

2. Герова Н. В., Андреев В. В., Тебенькова Т. В. Теоретические предпосылки повышения информационной культуры учителей гуманитарных общеобразовательных дисциплин // Российский научный журнал. 2009. № 4 (11).

3. Гершунский Б. С. Философия образования. М. : Моск. психолого-социальный ин-т, Флинта, 1998.

4. Диких Э. Р. О содержании подготовки бакалавра педагогики к профессиональной деятельности в информационно-образовательном пространстве // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. А. Байкова.

УДК 37.091.212.5
ББК 4448.043

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02

Рассамагина Фаина Анатольевна,

старший преподаватель высшей математики, экономический техникум «Уральская школа бизнеса», г. Екатеринбурга; 620014, г. Екатеринбург, пер. Центрального рынка, 6; e-mail: frassamagina@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ВУЗА
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПРИ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход к проблеме формирования профессиональной компетентности; творчество; креативность; профессионально-значимые качества; профессиональная компетентность.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается реализация компетентностного подхода при обучении студентов вуза естественно-научных специальностей. Предлагается схема формирования профессионально-значимых качеств. Обосновывается необходимость применения данной схемы для формирования творческой компетентности студентов.

Rassamagina Faina Anatoljevna,

Senior Teacher of Higher Mathematics, College of Economics "Ural Business School", Yekaterinburg.

**FORMING PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF STUDENTS
OF NATURAL SCIENCES SPECIALTIES IN CONDITIONS OF MODERNISING EDUCATION**

KEY WORDS: competence-based approach to a problem of formation of professional competence; creativity; advanced; professional and significant qualities; professional competence.

ABSTRACT. In article realization of competence-based approach when training students of higher education institution of natural-science specialties is considered. The scheme of formation of professional and significant qualities is offered. Need of application of this scheme for formation of creative competence of students locates.

При современной модернизации образования необходимым является формирование ключевых компетенций в разных сферах деятельности. Отсюда поставим задачу разработки и внедрения методик преподавания, учитывающих модернизацию образования. Реализация задач профессиональной подготовки специалистов предполагает формирование новообразований, которые обеспечивают и процесс становления, и дальнейшего развития их профессиональной деятельности. При формировании профессиональной компетентности студентов вуза умения и навыки развиваются и совершенствуются на различных стадиях. Основное направление проведения занятий – традиционное.

Не умаляя значения данной направленности обучения, необходимо формировать и навыки личностно ориентированных, интерактивных, эвристических, креативных, проектных форм организации обучения. В условиях совершенствования современных технологий возникают большие перспективы по изменению подходов к содержанию и формам образования. Высшие учебные заведения должны готовить высококомпетентных специалистов – профессионалов, способных к творческой профессиональной деятельности и постоянному самосовершенствованию. В этом контексте

формирование профессиональных компетенций окажет существенное влияние на качество высшего образования и оценку результатов в профильных вузах (1, с. 33-38).

При формировании профессиональной компетентности одним из важных моментов является формирование творческой компетентности. «Сегодня способность к творческой деятельности становится своеобразным индикатором успешности человека, развитости его внутреннего мира. Тема творчества связана с такими актуальными проблемами личности и общества, как: ресурсы развития человеческих способностей, смысл созидательной деятельности, бессознательное, свобода и спонтанность, системное мышление и интегративность, мировоззрение и место творческой личности в обществе, возможность и необходимость формирования навыков творчества.

В социальном контексте появление креативного класса, развитие креативного этоса составляет наиболее значимую социокультурную трансформацию конца второго и начала третьего тысячелетия» (3, с. 75-77). Креативный класс можно сформировать, используя предложенную схему (см. таблицу 1). Творческая компетенция развивается лучше всего на эвристическом (согласываясь с позицией А. В. Хуторского – 4, с. 320) и креативном уровнях. Нами составлена схе-

ма формирования профессионально значимых компетенций специалистов; построена она на основе следующих принципов:

- принцип научности (компоненты схемы соответствуют современным достижениям педагогической науки, содержание – последним достижениям естественных наук);
- принцип мобильности (учитывается постоянное обновление науки, изменяется содержание схемы с учётом потребностей общества);
- принцип дискретности и целостности.

Схема состоит из этапов (уровней), которые в свою очередь состоят из ряда компонентов. Заметим, что структурные компоненты схемы находятся во взаимодействии и представляют процесс формирования профессионально значимых качеств. Процесс этот происходит в несколько уровней: репродуктивный, рефлексивный, эвристический, креативный, или творческий. Схема предусматривает овладение будущими специали-

стами профессионально значимыми качествами в процессе прохождения уровней.

Учитывая содержание разработанной схемы и важные характеристики профессионально значимых качеств, мы определили условия эффективной реализации схемы:

- процесс овладения профессионально значимыми качествами должен представлять собой открытую систему, составленную из взаимосвязанных элементов;
- управление системой должно вывести её на более высокие уровни формирования профессионально значимых качеств;
- формирование многомерных компетенций;
- обеспечение метапредметности образовательных результатов;
- использование эвристических, креативных и других приёмов для развития творческой, а следовательно, и профессиональной компетентности.
- система направлена на получение результатов.

Таблица 1.

Формирование профессионально значимых качеств студентов вуза естественно-научных специальностей

Уровни	Когнитивный компонент	Функциональный компонент	Личностно-аксиологический компонент
Название	<i>Сформированность основных знаний</i>	<i>Сформированности основных умений</i>	<i>Характеристика личностей; ценностные ориентации</i>
Репродуктивный уровень	Знания обучающихся о будущей профессии расплывчатые.	Активность низкая. Работа только в стандартном варианте и на низком уровне. Не способны сами планировать цели деятельности. Отсутствует метапредметность.	Низкий уровень самооценки. Направленность практически отсутствует. Ценности не осознаны.
Рефлексивный уровень	Студенты осознанно используют полученные знания на практике в стандартных ситуациях. Слабо развита многомерная творческая компетентность.	Активность средняя. Работа в стандартном варианте на среднем уровне, характерна некоторая самостоятельность в постановке целей. Слабо развита метапредметность.	Средний уровень самооценки. Направленность на достижение целей присутствует. Направленность слабая. Ценности четко не осознаны.
Эвристический уровень	Студенты используют полученные знания на практике в нестандартных ситуациях для достижения результата. Присутствует многомерная творческая компетентность.	Активность высокая. Способны сами планировать цели и результаты своей деятельности. Достигают поставленной цели в проблемных ситуациях. Характерна метапредметность.	Высокий уровень самооценки. Направленность на достижение целей и результата присутствует. Ценности четко осознаны.
Креативный (творческий) уровень	Выбор рациональных методов и способов решения с использованием средств новых информационных технологий; большая самостоятельность в постановке и решении задач. Развита многомерная творческая компетентность.	Активность очень высокая. Самостоятельное составление приёмов творческой деятельности, установление причинно-следственных связей, способность формулировать и решать сложные, актуальные задачи. Развита метапредметность.	Высокий уровень общей самооценки. Доминирующая мотивация к достижению успеха. Ярко выражены показатели направленности. Система ценностей четко осознана.

Активизацию развития профессионально значимых качеств студентов вузов можно осуществлять с помощью специальных задач

(2, с. 36-39) Подразумевается индивидуальный подход к процессу обучения и совместное, коллективное решение множества задач.

Для оценки уровня и качества знаний, сформированности профессионально значимых качеств, профессиональной компетентности студентов лучше использовать балльно-рейтинговую систему. «Стремление к более гибкому и более точному измерению качества знаний привело к созданию многомерной системы оценки знаний, например, балльно-рейтинговой... Балльно-рейтинговая система сегодня достаточно

успешно применяется в образовательных учреждениях для оценки уровня знаний» (5, с. 45-53).

Результатом применения рекомендуемой схемы является развитие профессионально значимых качеств. При обучении постепенно формируются творческая и многомерная профессиональная компетентности, создаётся креативный класс специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курина Т. Е. Компетентностный подход к подготовке бакалавров в сфере туристской индустрии // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», №4, 2012.
2. Рассамагина Ф. А. Использование задач с изменяющимися условиями для формирования творческих умений у студентов вузов естественно – научных специальностей / И. Н. Семёнова, Ф. А. Рассамагина // Преподавание математики в вузах и школах: проблемы содержания, технологии и методики : мат-лы Второй регион. Науч.-практ. конф. Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2006.
3. Стариков П. А. Мониторинг творческой компетентности студентов Сибирского федерального университета // Повышение качества высшего профессионального образования : мат-лы Всерос. научн.-метод. конф. : в 3 ч. Ч. 1. Красноярск: ИПК СФУ, 2009.
4. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителя. М. : ВЛАДОС, 2000.
5. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции // Педагогика. 2012. № 4.

Статью рекомендует канд. технич. наук, доц. В. Е. Катюхин.

Сайтбаталова Анна Вадимовна,

аспирант кафедры педагогики, старший преподаватель кафедры дизайна, Дальневосточный государственный гуманитарный университет; 680006, г. Хабаровск, ул. Индустриальная, д. 7, кв. 32; e-mail: sait.anuta@inbox.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектное обучение; проектная технология; проектная деятельность; компетенции; социальная ответственность; социально значимые проекты; дизайн-проекты.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности проектного обучения студентов-дизайнеров в высшем профессиональном образовании. Проводится анализ теоретических подходов некоторых исследователей к применению проектного обучения. Проведенное исследование позволяет предложить условия эффективного применения проектной деятельности в образовательном процессе.

Saitbatalova Anna Vadimovna,

Postgraduate Student of the Chair of Pedagogy, Senior Lecturer of the Chair of Design, Far East State Humanitarian University, Khabarovsk.

**TEACHERS OF DESIGN EDUCATION FOR DESIGN STUDENTS
IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

KEY WORDS: design training; design technology; design activity; competences; social responsibility; socially significant projects; design projects.

ABSTRACT. The possibilities of design training of design students in higher education institutions are considered in this article. The analysis of theoretical approaches of some researchers to application of design training is carried out. The conducted research allows to offer conditions of effective application of design activity in educational process.

Обновление высшего профессионального образования как важнейшей сферы социальной практики общества требует смены образовательной парадигмы, а значит, переосмысления и разработки новых образовательных целей, содержания, форм, методов и средств обучения. Создание конкурентоспособных программ подготовки бакалавров и магистров с учетом отечественного и мирового опыта рассматривается в качестве важнейшей задачи дальнейшего развития высшего профессионального образования. В многоступенчатой образовательной среде на каждой ступени должны использоваться разные методы управления, иная организация и технологии учебного процесса, соответствующие целям обучения и уровню подготовки студентов.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Дизайн» уточнены требования к результатам освоения основных образовательных программ выпускниками-дизайнерами. Среди них особого внимания, по нашему мнению, требуют следующие компетенции:

- (выпускник) умеет критически оценивать свои достоинства и недостатки, может наметить пути и выбрать средства самосовершенствования (ОК-7);
- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высо-

ким уровнем мотивации к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8).

Нам представляется, что наличие данных компетенций у выпускника сложно проверить, а также трудно проследить их развитие в течение всех лет обучения. Остается нерешенным вопрос о том, каким образом развитие данных компетенций должно внедряться в образовательный процесс и как оно должно отразиться на выборе содержания, методов и форм педагогического процесса.

Для обучения студентов по направлению «Дизайн» применяется проектный метод (или технология). Метод – совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического и теоретического знания, той или иной деятельности, способ организации процесса познания. Метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Технология (от греч. искусство, мастерство, умение, изучение) – совокупность методов и инструментов для достижения желаемого результата; метод преобразования данного в необходимое; способ производства.

Если говорить о проектном обучении как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных

методов, творческих по самой своей сути. Однако нет разработанной методики формирования названных выше компетенций у студентов-дизайнеров, а также модели проектного обучения, которая позволила бы осуществить профессиональную подготовку дизайнеров как специалистов, соответствующих запросам современного общества.

Вместе с тем существуют педагогические разработки в области использования метода проектов в образовательной практике школы. Рассмотрим некоторые из них. Так, например, Е. С. Полат предлагает основные требования к использованию метода проектов в учебном процессе школы. Этим же ученым разработаны параметры внешней оценки проекта, которые связаны с указанными требованиями к использованию метода проектов и учитывают процесс формирования различных умений школьников: от умения выбрать методы исследования и обработки данных до умения общаться, доказывать свою точку зрения, аргументировать выводы, отвечать на вопросы. Е. С. Полат, обобщая большой практический опыт работы по методу проектов, приходит к выводу о том, что метод проектов дает высокую мотивацию к обучению, высокий уровень научного знания, учит приемам и навыкам интеллектуального труда, обеспечивает соединение теоретических знаний с практическими, что является важным для применения метода в образовательном процессе высшей школы (1, с. 109).

Исследователь В. Гузеев разрабатывает технологию проектного обучения в школе и выделяет 6 стадий работы над проектом: 1) подготовка, определение темы и целей проекта; 2) планирование; 3) исследование, сбор информации, решение промежуточных задач; 4) результаты и выводы, анализ информации, формулирование выводов; 5) представление или отчет; 6) оценка результатов и процесса (2, с. 41).

Эти пункты в основном совпадают с этапами ведения проекта, разработанными Е. Полат. В. Гузеев подробно рассматривает функции учителя, осуществляющего процесс обучения учащихся по методу проектов, и разрабатывает технологию применения проектного обучения, которая связывает воедино этапы присвоения новой информации, стадии работы над проектом, организационные формы проведения занятий, что может найти применение в высшей школе.

Е. С. Полат предлагает типологию проектов по различным типологическим признакам: доминирующая в проекте деятельность, предметно-содержательная область, характер координации проекта учителем, характер контактов (от учащихся одного

класса до разных стран), количество участников и продолжительность. Таким образом, ученым выявлено большое количество разнообразных типов проектов. В. Гузеев же дает небольшую классификацию проектов, которые он делит на предметные, межпредметные и надпредметные (или внепредметные). Оба исследователя приводят апробированные примеры школьных проектов из собственной, отечественной и зарубежной практики и приходят к главному выводу, что в проектном обучении меняется традиционная роль учителя – с обучающей роли на роль организатора самостоятельной активности учащихся, роль консультанта, помощника. Именно это особенно значимо для педагогики высшей школы. Преподаватель не просто источник информации, а организатор деятельности обучающихся, консультант.

Таким образом, мы можем отметить, что технология проектного обучения хорошо разработана такими учёными, как Е. С. Полат и В. Гузеев. Однако эти разработки ориентированы на процесс обучения в средней школе, применяя их в профессиональном высшем образовании студентов-дизайнеров, необходимо внести определённые корректировки с учетом особенностей учебного процесса высшей школы, возрастных и психологических особенностей студентов, особенностей профессии дизайнера, которую они осваивают.

Ученых, изучающих проблему применения проектного обучения в высшей школе, не много. Так, например, А. В. Антюхов отмечает, что студентов необходимо обучать проектной деятельности. Он считает, что нужен специальный дидактически разработанный учебный курс по основам проектирования и практике выполнения проектов, который может быть включен в вариативную часть учебного плана на этапе магистерской подготовки (3, с. 27). Мы считаем, что на этапе подготовки бакалавров такой курс также необходим, кроме того, проектное обучение может стать частью учебного процесса при обучении студентов по разным направлениям, тем более дизайнеров, где проектная деятельность тесно связана с профессиональной.

Необходимо согласиться с тем, что А. В. Антюхов определяет категорию «проектное обучение» как педагогическую технологию и акцентирует внимание на том, что учебное проектирование как учебно-производственный эксперимент выполняет двоякую функцию: с одной стороны, оно является методом обучения, с другой – средством практического применения усвоенных знаний и умений. Таким образом, проектная деятельность является связую-

щим звеном между теорией и практикой в обучении студентов. Проектное обучение в высшей школе приобретает особую значимость, так как именно выполнение моно- и междисциплинарных проектов позволяет реально воплотить идею модульного подхода к организации образовательного процесса. Кроме традиционных лекционных, семинарских, практических занятий в этой модели принципиальное место занимают такие организационные формы, как мастерские, проектные бюро, творческие лаборатории. Через них студент включается в профессиональную деятельность в условиях, приближенных к реальным (3, с. 28).

В образовательном процессе кафедры дизайна по дисциплине «Проектирование в графическом дизайне» в Дальневосточном государственном гуманитарном университете осуществляется обучение на основе метода проектов. Нами проводится эксперимент по эффективному применению проектного обучения как условия развития социальной ответственности студентов дизайнеров.

Рассмотрим особенности применения проектного обучения студентов-дизайнеров в вузе на конкретных примерах образовательного процесса. Так, в течение 3 семестра студентам 2 курса необходимо выполнить четыре проектных задания по изучению и практическому освоению приемов каллиграфии: страница текста, каллиграфическая цитата, каллиграфическая открытка и творческое задание – проект по выбору каждого студента индивидуально. Главная цель на данном этапе обучения по дисциплине «Проектирование в графическом дизайне» – научить студентов искусству каллиграфии. Ставятся задачи: развить у студентов навык работы ширококонечным пером, умение писать рукописным шрифтом и научить применять эти умения в объектах графического дизайна.

Кроме того, для нас важно проследить возможность формирования компетенций, обозначенных в начале статьи. Это – умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, намечать пути и выбирать средства самосовершенствования (ОК-7); осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высоким уровнем мотивации к выполнению профессиональной деятельности (ОК-8). С целью повышения мотивации у студентов нами была проведена вводная беседа о значении каллиграфии в наше время, о том, почему для современного графического дизайнера важно умение владеть рукописным шрифтом и приемами работы пером. Были продемонстрированы лучшие студенческие работы прошлых лет, а также образцы, вы-

полненные художниками-каллиграфами. Для самостоятельной работы студентам было предложено собрать материал и образцы применения каллиграфии в современном графическом дизайне и выступить с небольшим докладом на одном из практических занятий.

Для развития умения критически оценивать свои профессиональные достоинства и недостатки нами совместно со студентами проводились минипросмотры с обсуждением работ, выполненных упражнений или заданий, в конце каждого практического занятия. Во время таких просмотров студентам задавались наводящие вопросы, предлагалось отметить лучшие работы и объяснить свой выбор, посоветовать друг другу – что можно улучшить в работах, над чем необходимо поработать дополнительно.

Для развития творческих способностей и осуществления индивидуального подхода студентам предлагается выполнить последнее итоговое проектное задание по каллиграфии, выбрав самостоятельно содержание этого проекта. На выбор объекта графического дизайна для данного проекта могут повлиять подготовленные ранее сообщения. Так, в текущем учебном году студентами 2 курса были подготовлены доклады на темы: «Каллиграфические логотипы», «Каллиграфия в упаковке и этикетке», «Использование каллиграфических работ при оформлении интерьера», «Японский стиль в дизайне и каллиграфия».

Таким образом, особенностями проектного обучения студентов-дизайнеров в рассмотренном нами периоде являются: наличие не одного, а нескольких проектных заданий за семестр, большое количество предварительных упражнений, проведение коротких просмотров работ в конце занятий, наличие задания для самостоятельной работы – подготовка выступления по теме, показ лучших студенческих работ прошлых лет и выполнение индивидуального творческого проекта каждым студентом. Эти особенности формируются (задаются) преподавателем и являются важными условиями формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров.

Важна рефлексия преподавателя и студентов – анализ ситуации. Мы провели такой анализ в ходе открытого итогового просмотра проектных работ, выполненных за семестр. В беседе со студентами было выяснено, что они полны решимости продолжить самостоятельное изучение каллиграфии как вида дизайна, хотя бы и применяя свои знания в жизни – будут выполнять различные проекты, включающие каллиграфию; понимают значимость полученных

знаний и видят перспективу дальнейшего роста в этой области.

В учебном процессе по дисциплине «Проектирование в графическом дизайне» у студентов 3 курса было четыре проекта за семестр: создание фирменных знаков на основе изображения растения, создание знаков на основе зооморфной формы, создание логотипа и дизайн смешанного знака, состоящего из шрифта и изображения.

У большинства студентов 3 курса уже есть понимание значимости получения новых профессиональных знаний и умений, есть опыт практической работы дизайнером как в части выполнения учебных заданий, так и в виде небольших проектов или заказов, которые они выполняют самостоятельно. За два года обучения студенты научились анализировать примеры дизайнерской работы, которые они встречают в жизни. Поэтому на данном этапе обучения мы считаем важным показать студентам, что они могут выполнять проекты, близкие к реальным. С этой целью в качестве содержания задания по созданию фирменных знаков мы выбираем существующие в городе фирмы, у которых либо нет знака, либо есть, но он плохой с точки зрения дизайна. Обобщая опыт педагогической работы, мы пришли к выводу, что очень важно, чтобы все студенты работали над созданием фирменных знаков для одной компании, а не для разных и тем более вымышленных фирм. Это вносит в процесс обучения здоровую конкуренцию. На просмотре выполненных работ студенты смогут сравнить свои работы и работы однокурсников, сделать выводы, наметить пути для самосовершенствования.

Наиболее важной и сложно формирующейся компетенцией дизайнера мы считаем понимание социальной значимости своей профессии. Пока идет накопление профессиональных знаний, умений студенты редко сами задаются вопросами об ответственности перед обществом за свою работу. Для развития данной компетенции мы должны актуализировать эту тему. С этой целью мы задаем студентам такие вопросы, как: «Будете ли вы выполнять дизайн для фирмы, если знаете, что ее продукты или услуги некачественные или могут нанести вред потребителям?», «Сможете ли вы сделать рекламу для политического деятеля или партии, чьи взгляды не разделяете?» и, наконец, «Станете ли вы делать дизайн за очень большое вознаграждение для террористов или преступников?». Такие вопросы встречаются студентами с большим удивлением, они еще не сталкивались с ними в жизни. Однако некоторые дизайнерские фирмы или отдельные известные дизайнеры формулируют для своих заказчиков спи-

сок ограничений, то есть оговаривают ряд условий, когда выполнение заказа невозможно. Подобные вопросы не имеют однозначных ответов, так как это вопросы нравственности, и ответы на них не может навязать преподаватель, каждый студент должен прийти к своим ответам самостоятельно. Одним из условий развития социальной ответственности студентов-дизайнеров мы считаем выполнение реальных социально значимых проектов.

Так, студентам 4 курса было предложено самостоятельно найти себе проектное задание, полезное, необходимое для нашего вуза. Во время беседы преподавателем были приведены примеры выполнения проектов прошлых лет обучения. Студенты получили задание пройти по вузу, оценить с дизайнерской точки зрения визуальную культуру университета и найти возможности приложения своих сил. После этого был проведен коллективный анализ предложенных студентов и совместно с преподавателем сформулировано несколько проектных заданий. Из 19 студентов 4 курса 8 человек нашли задания-проекты полностью самостоятельно, из этих 8 человек – 7 человек самостоятельно вышли на усложнение проекта, так как увидели в этом необходимость или возможность улучшения практически значимого результата. Из этого же числа студентов 5 человек выполнили курсовую работу по реализации проектного задания с практическим значением для вуза, 4 из них объединились в группы по двое, имели опыт работы с заказчиком, таким образом, более полно смоделировали профессиональную деятельность дизайнера. Эти студенты выступали с докладами на студенческой научно-практической конференции по результатам осуществления своих проектов, заняли призовые места. Из оставшихся студентов – 10 человек выполняли задания, выбрав тему проекта из предложенных преподавателем. Общие итоги семестра: 10 из 19 проектов уже получили практическое применение или будут применяться в ближайшем будущем.

В процессе выполнения значимых проектов мы наблюдали повышенный интерес студентов к заданиям, их заинтересованность в результате, большинство из них проявили самостоятельность в выборе темы проекта, в сборе материала, в процессе выполнения этапов проектирования. Были выявлены студенты, имеющие лидерские качества, способные увлечь своей идеей других людей. Повысилась ответственность студентов за свою работу, они почувствовали, что значит выполнить дизайн-проект к определенному сроку, для них значимой стала не столько оценка за выполненную

работу по итогам семестра, сколько уровень дизайнера, мнение заказчика и других заинтересованных лиц. Однако необходимо отметить, что часть студентов удовлетворяется средними результатами своей работы, ролью исполнителей и не стремится к каким-либо достижениям. Мы видим в этом, с одной стороны, реальность жизни (все не могут быть лидерами, творческими личностями), с другой стороны, считаем необходимым искать индивидуальные подходы к таким студентам для более полного раскрытия их творческого и образовательного потенциала.

Таким образом, мы рассмотрели возможности проектного обучения как образовательной технологии, особенности применения данной технологии в обучении студентов-дизайнеров в вузе. Проектная деятельность должна стать частью учебного процесса, так как она тесно связана с профессиональной деятельностью дизайнера. У студентов младших курсов идет накопление знаний, умений, они еще не видят возможности практического применения своих

знаний в реальной дизайнерской практике, однако лучшие работы этих студентов уже могут участвовать в выставках и конкурсах, что будет для них дополнительным стимулом профессионального обучения. Необходимо нацеливать студентов младших курсов на самостоятельную работу, изучение дополнительного материала, а также предоставить им возможность почувствовать практическую значимость приобретаемых знаний и увидеть перспективу их применения.

Студенты старших курсов способны находить тему проекта, «брать задания из жизни», они проявляют повышенный интерес к практическим, значимым проектам. Выполняя такие дизайн-проекты, студенты получают опыт профессиональной деятельности, видят реальный результат, осознают значимость своей будущей профессии. Большое значение в проектном обучении дизайнеров мы придаем выполнению курсовых и дипломных проектов. Однако это тема дальнейшего изучения в данном направлении профессионального обучения дизайнеров.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебн. пособие для студ. пед. вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2002.
2. Гузев В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. №5, 1996.
3. Антюхов А. В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. №10, 2010.
4. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2011.
5. Морева Н. А. Технологии профессионального образования : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2008.
6. Панина М. С. Современные способы активизации обучения : учебн. пособие для студентов учебн. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. М. : Академия, 2006.
7. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков; под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2006.
8. Хайрулина Э. Р. Развитие ключевых компетенций студентов в проектно-творческой деятельности // Педагогика. №9, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. А. Шишкина.

УДК 811.1
ББК Ш12р

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.08

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481; e-mail: snatalia2010@mail.ru

Бушманова Юлия Александровна,

аспирант кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 481; e-mail: bushmanova.julia@yandex.ru.

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
БУДУЩИХ ПРОГРАММИСТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: структурная модель; иноязычная коммуникативная компетенция.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрена структурная модель развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов-программистов, выявлены её компоненты и раскрыто содержание каждого компонента.

Sergeyeva Natalia Nikolayevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

Bushmanova Julia Alexandrovna,

Postgraduate Student of the Chair of Professionally Oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

**MODEL OF DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF FUTURE PROGRAMMISTS**

KEY WORDS: structural model; foreign language communicative competence.

ABSTRACT. The author considers the structural model of development of foreign language communicative competence of the students majoring in programming, reveals its components and exposes the content of each component.

В настоящих условиях иностранный язык играет существенную роль в профессиональном становлении будущего программиста. Ведущей целью обучения английскому языку в неязыковом вузе является развитие иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной деятельности. Практика показывает, что сегодня востребованы высококвалифицированные инженеры-программисты, владеющие английским языком.

Современная ситуация в России, условия сближения культур, выход на международную арену в будущей профессиональной деятельности студентов предполагают многочисленные контакты с носителями других языков. Именно поэтому развитие коммуникативной компетенции приобретает особую актуальность и значимость в образовательном пространстве технического вуза (6). Коммуникативная компетенция относится к числу базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранного языка и, в частности, английского языка (2). В рамках нашего исследования, учитывая специфику преподавания английского языка в техническом вузе и солидаризируясь с мнением В. В. Сафоновой, мы рассматриваем иноязычную коммуни-

кативную компетенцию как «определенный уровень владения языковыми, речевыми, социокультурными знаниями, умениями и навыками, позволяющий коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов одноязычного или двуязычного общения» (4). Иноязычная коммуникативная компетенция будущего программиста – способность и готовность студентов-программистов осуществлять иноязычное общение с помощью технического английского языка, обеспечивающие его коммуникацию в сообществе профессиональных разработчиков программного обеспечения (5).

Профессиональная подготовка в вузе является целостной педагогической системой. Целостность означает уровень развития, внутреннюю связь ее компонентов, их гармоническое взаимодействие и развитие. Профессиональная подготовка инженеров-программистов является динамичной системой с относительной автономией структурных элементов. Иноязычная подготовка как компонент этой системы представляет собой педагогический процесс, направленный на развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции. Для раз-

работки взаимосвязанных мер по совершенствованию развития иноязычной коммуникативной компетенции у будущих программистов необходима соответствующая педагогическая модель, отражающая современный уровень научного знания, в которой с помощью дидактических форм, методов и средств моделировалось бы предметное и социальное содержание развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров-программистов, развивались креативные способности личности, а усвоение необходимых знаний проходило бы в процессе контекстного обучения. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов представлено структурной моделью, которая предполагает формирование способности и готовности осуществлять профессиональную деятельность на иностранном языке. Основными структурными компонентами развития иноязычной коммуникативной компетенции, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают целевой, организационный, содержательный, процессуально-технологический и результативный.

Целевой компонент развития у студентов-программистов иноязычной коммуникативной компетенции представлен единством цели и системы задач, комплексное решение которых обеспечивает ее достижение. В теории систем цель определяется как результаты деятельности системы. Для развития иноязычной коммуникативной компетенции характерно выделение четырех целей: практической, образовательной, воспитательной и развивающей. Их выделение условно, поскольку грани между обучением, воспитанием и развитием личности студента в подготовке специалиста относительно (1). Определим основную практическую цель развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов как способность и готовность студентов-программистов осуществлять иноязычное общение с помощью технического английского языка, обеспечивающие его коммуникацию в сообществе профессиональных разработчиков программного обеспечения.

Образовательную функцию выполняют стандарты языков программирования с англоязычным синтаксисом, иноязычные среды разработки программ и справочные системы по программированию. Реализация образовательной цели предполагает развитие иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов, а также умение осуществлять самообразование и саморазвитие, удовлетворять с помощью иностранного языка личные и профес-

сиональные потребности в информации. Воспитательный потенциал развития иноязычной коммуникативной компетенции будущего программиста реализуется при формировании уважительного отношения к духовным ценностям других стран и народов, гражданской и профессиональной ответственности специалиста, включенного в социально-экономические отношения, навыков и умений интеллектуального труда; формировании культуры деловой речи в профессиональной среде программистов, интереса к иноязычной культуре; развитии умения самоконтроля. Достижение развивающей цели означает, что обучение иностранному языку оказало положительное влияние на интеллект обучаемого, деятельность механизмов памяти, внимания, внутренней речи/внутреннего проговаривания, антиципации (предугадывания); совершенствуется умение логически мыслить, обобщать, делать выводы, умение автономной деятельности (самостоятельно планировать свою работу, составлять письменные планы, подбирать необходимые материалы для этой работы, распределять их использование во времени и т. д.).

Организационный модуль представлен информационным, регулятивным, конвенциональным компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. Данные компоненты отобраны в соответствии с механизмами регуляции учебно-познавательной деятельности (Е. Ю. Усик): сообщение и запрос информации, выражение запроса, соблюдение норм написания программ.

Содержательный компонент описывает научно обоснованный отбор содержания развития иноязычной коммуникативной компетенции, который является одним из основных условий продуктивности поисков ее оптимизации. Содержательный компонент представлен в модели содержанием иноязычной подготовки и представляет собой относительно самостоятельную область содержания профессионального образования инженеров-программистов, усвоение которой создает условия для овладения личностью иноязычной коммуникативной компетенцией. Содержательный компонент описывает основные средства развития иноязычной коммуникативной компетенции. Содержательный модуль представлен в модели комплексом учебных заданий-предложений, направленных на развитие искомой компетенции, решение которых требует от будущих программистов применения активного лексического словаря «структурированного языка запросов», «минимального» грамматического навыка: сообщение новых сведений; задания в форме пропуска словосочетаний, слов, букв; по-

становка задания написать запрос; правильный ответ для самопроверки или ответы для выбора. Типы учебных заданий-предложений (имитационные, аналитико-синтетические, проектно-конструкторские, операционно-практические) выделены в соответствии со средствами разработки программ (языки программирования с англоязычным синтаксисом, объектно ориентированное программирование, иноязычные среды разработки, иноязычные справочные системы).

Процессуально-технологический компонент предусматривает совокупность действий субъектов образовательного процесса, направленных на развитие данной компетенции, а также формы, методы и средства обучения, критерии и уровни иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Процессуальный компонент раскрывает процесс организации учебно-познавательной деятельности студентов с помощью решения учебных заданий-предложений. Данный модуль представляет этапы развития иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов: формирование теоретической базы; выполнение студентом индивидуальных действий по созданию программного продукта; самостоятельное использование знаний и сформированных умений при решении учебных заданий-предложений. С их помощью достигается промежуточный результат – формирование и развитие лингвистической, коммуникативной и прагматической субкомпетенций.

Результативный компонент представляет взаимосвязанные аспекты развития иноязычной коммуникативной компетенции студента-программиста: уровни (ког-

нитивный, практико-ориентированный, личностно-профессиональный) и компоненты (информационный, регулятивный, конвенциональный) иноязычной коммуникативной компетенции будущего программиста; структура (иноязычная коммуникативная компетенция состоит из следующих видов компетенций: лингвистической, языковой, социокультурной, социальной, компенсаторной, дискурсивной, предметной, профессиональной компетенции). Результативный компонент предусматривает изменение уровня иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов: от когнитивного, практико-ориентированного, до личностно-профессионального. Цель учебных заданий-предложений – развитие уровня коммуникативной компетенции студентов-программистов.

Эти компоненты модели реализуются параллельно с учетом индивидуальных психологических и лингвистических способностей обучающихся, они зависят также от задач и программ обучения на каждой образовательной ступени, от потребностей (личностных и профессиональных) студентов, обстоятельств и ситуаций.

В настоящих условиях произошла трансформация образовательной дисциплины «иностранный язык» в инструмент целостного развития личности, средство достижения ее профессиональной реализации (3). Молодым инженерам-программистам необходима иноязычная коммуникативная подготовка в области международного профессионального сотрудничества, расширение международного делового и профессионального взаимодействия в сфере техники, информационных технологий, программного обеспечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М. : Просвещение, 1990.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции- новая парадигма результата образования. URL: <http://aspirant.Rggu/ru/article>
3. Иванова Л. А. Медиаобразовательное пространство в стратегии инновационного развития высшего профессионального образования в современной России: постановка проблемы // Педагогическая теория, эксперимент, практика. Иркутск: Изд-во Иркут. Ин-та повыш. квалиф. работ. образования, 2008.
4. Сафонова В. В., Максимова Л. И., Мещанова Н. Ф. Основные методические категории и понятия. Методы исследования в языковой педагогике. М. : Еврошкола, 2008.
5. Сергеева Н. Н., Бушманова Ю. А. Профессионально ориентированная иноязычная коммуникативная компетентность студента технического вуза // Казанская наука. №8. Казань: Казанский Издательский дом, 2011.
6. Тимкина Ю. Ю. Информационные технологии в самостоятельной работе как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вуза : дис.... канд. пед. наук : 14.12.12 / Тимкина Юлия Юрьевна. Нижний Новгород, 2012. То же: URL: <http://www.dissercat.com/content/informatsionnye-tekhnologii-v-samostoyatelnoi-rabote-kak-sredstvo-formirovaniya-inoyazychnoi-ixzz2gdQJwUCf>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Сердюков Владимир Иванович,

доктор технических наук, профессор, заведующий лабораторией педагогических технологий на базе средств информатизации и коммуникации, Институт информатизации образования Российской академии образования; 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8; e-mail: wis24@yandex.ru

Сердюкова Наталья Александровна,

доктор экономических наук, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры финансов и цен, Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова; 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36; e-mail: nsns25@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гипотеза педагогического исследования; высказывание; педагогический эксперимент; репрезентативная выборка; экспериментальная и контрольная группы; предварительное и итоговое тестирование.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены актуальные вопросы организации и проведения педагогического эксперимента.

Serdukov Vladimir Ivanovich,

Doctor of Technical Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Educational Technologies on the Base of Informatization and Communication Resources, Institute of Educational Informatization of Russian Academy of Education.

Serdukova Natalia Alexandrovna,

Doctor of Economics, Candidate of Physics and Mathematics, Professor of the Chair of Finance and Prices, Russian Economical University named after Plekhanov.

RELEVANT QUESTIONS OF ORGANIZATION AND REALIZATION OF DIDACTIC EXPERIMENT AND WAYS OF SOLVING PROBLEMS

KEY WORDS: hypothesis of pedagogical research; utterance; didactic experiment; representative sample; experimental and control group; pre-testing and final testing.

ABSTRACT. The author considers the relevant problems of organization and realization of didactic experiment.

С оставной частью многих педагогических исследований является педагогический эксперимент (от лат. *experimentum* – проба, опыт). Он проводится тогда, когда выдвинутую исследователем гипотезу педагогического исследования не удаётся доказать теоретически. Однако возможности педагогического эксперимента ограничены, ибо в результате его проведения доказать истинность гипотезы педагогического исследования нельзя, но можно проверить её правдоподобность применительно к условиям, воспроизводимым в ходе его организации и проведения. Ошибки в определении и описании условий организации и проведения педагогического эксперимента могут стать причиной получения ложных статистических выводов. Этим вопросам и посвящена данная статья.

Педагогическая гипотеза. Предположим, что педагогическая гипотеза сформулирована правильно. Тогда цель проверки педагогической гипотезы Z , если её формализовать на языке алгебры высказываний, заключается в установлении тождественной истинности следующего высказывания:

$$\exists C \forall A \rightarrow B \quad [1]$$

на области его определения Q , где:

A – высказывание о предполагаемой причине (представляющей собой в общем случае совокупность изменений, предлагаемых для внесения в учебный процесс), которую можно рассматривать как сложное высказывание:

$$A = \bigwedge_{i=1}^n A_i \quad [2]$$

A_i – высказывание об одном из изменений, предлагаемом для внесения в учебный процесс и представляющем собой элементарное высказывание;

B – высказывание об ожидаемом следствии (представляющим собой в общем случае совокупность ожидаемых перемен в результатах обучения), которое также можно рассматривать как сложное высказывание:

$$B = \bigwedge_{i=1}^m B_i \quad [3]$$

B_i – высказывание об одной из ожидаемых перемен в результатах обучения, которую будем рассматривать как элементарное высказывание;

C – высказывание о причинах, вызывающих появление B , которое в общем случае будет иметь следующий вид:

$$C = \bigwedge_{i=1}^k C_i \quad [4]$$

C_i – высказывание об одной из причин, способных вызвать появление следствия B , которую будем рассматривать как элементарное высказывание.

Следовательно, изучая гипотезу педагогического исследования, подлежащую экспериментальной проверке, необходимо выявить и конкретизировать все элементарные высказывания, входящие в высказывание [1], определить способы и правила, по которым в ходе эксперимента будут устанавливаться их истинные значения. В результате выполнения этой работы должна быть конкретизирована и обоснована цель педагогического эксперимента Z_R , которая, если её формализовать на языке алгебры высказываний, будет состоять в установлении тождественной истинности следующего высказывания:

$$\uparrow C_R \vee A_R \rightarrow B_R \quad [5]$$

на области его определения Q_R , где:

B_R – высказывание о следствии (ожидаемых переменных в результатах обучения), подлежащих наблюдению и регистрации в ходе педагогического эксперимента. Оно в общем случае может совпадать с B и представлять собой сложное высказывание:

$$B_R = \bigwedge_{i=1}^{m_R} B_{Ri} \quad [6]$$

B_{Ri} – элементарное высказывание об одной из переменных в результатах обучения;

C_R – высказывание об известных экспериментатору причинах, способных привести к появлению B_R , которое можно записать на языке алгебры высказываний в виде формулы более низкого уровня:

$$C_R = A_R \vee \overline{A_R},$$

A_R – высказывание о подлежащей наблюдению и реализации в педагогическом эксперименте причине предполагаемого появления следствия B_R (совокупности изменений, вносимых в учебный процесс). Оно в общем случае может рассматриваться как сложное высказывание:

$$A_R = \bigwedge_{i=1}^{n_R} A_{Ri} \quad [7]$$

A_{Ri} – элементарное высказывание об одном из изменений, за внесением которого

в учебный процесс будет установлено наблюдение;

$\overline{A_R}$ – высказывание о причинах, за которыми экспериментатор должен установить контроль, чтобы их реализация в педагогическом эксперименте стала невозможной.

Выражая сложное высказывание C_R через элементарные высказывания, получим:

$$C_R = \bigwedge_{i=1}^{k_R} C_{Ri} \quad [8]$$

C_{Ri} – элементарное высказывание об одной из причин, способных вызвать появление следствия B_R .

При этом возможны следующие случаи. Первый – когда:

$$Q \equiv Q_R \quad [9]$$

При этом цель эксперимента Z_R может совпадать с первоначальной целью Z .

Второй – когда:

$$Q \subset Q_R \quad [10]$$

При этом цель эксперимента Z_R может отличаться от первоначальной цели Z , ибо в общем случае из тождественной истинности высказывания [1] не следует тождественная истинность высказывания [5].

Третий – когда:

$$Q \supset Q_R \quad [11]$$

При этом цель эксперимента Z_R может отличаться от первоначальной цели Z_R , ибо в общем случае из тождественной истинности высказывания [5] не следует тождественная истинность высказывания [1].

Четвёртый – когда:

$$(Q \setminus Q_R) \cap (Q_R \setminus Q) \quad [12]$$

При этом цель эксперимента Z_R может существенно отличаться от первоначальной цели Z_R , ибо в общем случае по тождественной истинности одного из высказываний, например, [5], нельзя сказать определённо, является ли тождественно истинным высказывание [1].

Таким образом, только в случае [8] цель педагогического эксперимента может совпадать с первоначальной целью, вытекающей из формулировки педагогической гипотезы исследования. Однако для этого экспериментатор должен выявить все элементарные высказывания, которые могут привести к появлению B , с тем чтобы в ходе педагогического эксперимента исключить влияние на B тех из них, что составляют сложное высказывание ($\uparrow A$). Но это вряд ли возможно. Например, проводится педагогический эксперимент по оценке эффективности новых методических аспектов в обучении студентов вуза какой-либо из учебных дисциплин. Безусловно, на оценку

этой эффективности существенное влияние оказывает посещаемость занятий студентами, что должно быть учтено при проведении педагогического эксперимента. Однако анализ авторефератов диссертаций, представленных в Интернете на сайте: «vak.ed.gov.ru» в 2012 года в разделе: «Педагогические науки» (далее – анализ авторефератов), показал, что ни в одном из педагогических экспериментов, описанных в них, влияние посещаемости занятий студентами на эффективность обучения не учитывалось. Другим фактором, который может оказать существенное влияние на оценку эффективности, является репетиторство, но и этот фактор, как следует из анализа авторефератов, не учитывался. И таких примеров, когда цель эксперимента Z_R может отличаться от первоначальной цели Z , довольно много.

При этом тождественная истинность высказывания [5] будет, как правило, проверяться не на всей области его определения Q_R , а выборочно, для случая, когда каждое элементарное высказывание, его составляющее, примет одно из возможных логических значений.

План педагогического эксперимента. Чаще всего в педагогическом эксперименте принимают участие две группы: экспериментальная и контрольная (3). Это подтверждают и результаты анализа авторефератов. План проведения такого эксперимента может предусматривать последующее обучение экспериментальной и контрольной групп по экспериментальной и традиционной методикам соответственно с предварительным и итоговым тестированием. Придерживаясь подхода, изложенного в (2), план данного педагогического эксперимента можно представить в виде следующей условной записи:

$$\begin{matrix} G & R_E & T_{Ep} & A_R & T_{Ef} \\ & R_P & T_{Pp} & A_R & T_{Pf} \end{matrix} \quad [13]$$

В этой записи каждая заглавная буква латинского алфавита означает событие (операцию). Их расположение в строке указывает на последовательность осуществления событий во времени: событие, символическое обозначение которого размещено слева, предшествует по времени осуществления событию, символическое обозначение которого размещено справа. Количество строк в условной записи соответствует количеству групп испытуемых, которые должны принять участие в данном эксперименте. В первой строке условной записи представлен план участия в педагогическом эксперименте экспериментальной группы, во второй – контрольной группы. Запись одного события под другим указывает на то, что эти события должны быть реализованы

в эксперименте в одно и то же время. Изложив общие правила составления условных записей планов экспериментов, перейдем к подробному рассмотрению плана [13]. Его реализация должна начаться с события G . Оно заключается в определении генеральной совокупности лиц G , на которую будут распространяться результаты педагогического эксперимента и из которой будут формироваться экспериментальная и контрольная группы. После этого в педагогическом эксперименте должны быть одновременно реализованы следующие два события: R_E , R_P . В результате реализации этих событий должны быть сформированы случайным образом экспериментальная и контрольная группы соответственно. Затем должна проводиться проверка нулевой статистической гипотезы о принадлежности экспериментальной и контрольной групп по уровням начальных знаний генеральной совокупности G по результатам их одновременного предварительного тестирования: T_{Ep} , T_{Pp} . В случае, если результаты проверки нулевой статистической гипотезы позволят принять её за правдоподобную, то за этим должно последовать одновременное обучение экспериментальной и контрольной групп по экспериментальной и традиционной методикам соответственно. При этом в процесс обучения экспериментальной группы, в отличие от контрольной группы, должны быть внесены изменения A_R . По завершению обучения проводится проверка правдоподобности выдвинутой в теоретической части исследования педагогической гипотезы по результатам одновременного итогового тестирования экспериментальной и контрольной групп: T_{Ef} , T_{Pf} .

Помимо плана [13], в педагогических исследованиях используются и другие планы построения педагогических экспериментов. В частности, при разработке нового курса педагогический эксперимент в большинстве случаев проводится по плану, предусматривающему формирование экспериментальной группы и её обучение с предварительным и итоговым тестированием. Этому плану можно присвоить следующее условное обозначение:

$$G \quad R_E \quad T_{Ep} \quad A_R \quad T_{Ef} \quad [14]$$

Имеются также планы, отличающиеся от [13] и [14] отсутствием предварительного тестирования. Все эти планы проще плана [13]. Поэтому вернёмся к плану [13].

Экспериментальная и контрольная группы учащихся. Предполагается, что экспериментальная и контрольная группы будут представлять собой репрезентативные случайные выборки из генеральной совокупности G , составленной из лиц, которые в будущем должны будут обучаться

данному предмету (далее – генеральная совокупность 1). А это возможно только в том случае, когда у исследователя есть ясное представление о генеральной совокупности 1 и о способе отбора элементов из неё в требуемую выборку.

Существует два основных способа возможного формирования репрезентативной случайной выборки из генеральной совокупности 1.

Первый способ – собственно случайный отбор. Он основан на случайном отборе элементов из генеральной совокупности без предварительного расчленения её по типическим группам. В этом случае репрезентативность будет обеспечена только тогда, когда будет реализован основной принцип репрезентативного отбора: все элементы генеральной совокупности 1 будут иметь равные возможности попадания в формируемые выборки.

Второй способ – типический отбор. Он основан на предварительном обследовании генеральной совокупности 1, выявлении признаков, по которым эта совокупность может быть подразделена на типические группы, и определении их межгрупповых численных пропорций. Выборка формируется путем отбора элементов из каждой типической группы случайным образом с соблюдением их межгрупповых численных пропорций.

Из этого следует, что в данном случае первый способ неприменим, ибо лица, в интересах которых собственно и производится педагогический эксперимент, лишены возможности быть отобранными в формируемые учебные группы. Остаётся второй способ, для реализации которого необходимо проведение предварительного обследования генеральной совокупности 1, её разбиение по типическим группам (успеваемость, возраст, пол, посещаемости занятий и т. д.). Однако генеральная совокупность 1, хотя и существует, но её формирование ещё не закончено (а возможно, и не началось, если речь идёт о первом классе общеобразовательной школы или первом курсе среднего специального или высшего учебного заведения). Приём, обычно используемый в таких случаях, заключается в замене объекта, подлежащего обследованию, схожим объектом. Таким объектом может быть генеральная совокупность лиц, ранее обучавшихся по традиционной методике (генеральная совокупность 2). Их схожесть следует из того факта, что объединение генеральных совокупностей 1 и 2 образует генеральную совокупность лиц, которые обучались, обучаются или будут обучаться по одной из сравниваемых методик (генеральная совокупность 3). Но могут быть и различия. Лиц, из

которых формируется генеральная совокупность 2, можно подразделить по времени прохождения ими обучения на наборы. Это позволяет представить генеральную совокупность 2 в виде последовательности наборов учащихся, характеристики которых будут образовывать временной ряд. При этом продолжением ряда, образованного характеристиками генеральной совокупности 2, будет ряд из характеристик генеральной совокупности 1, а их объединение представляет собой ряд, образуемый характеристиками генеральной совокупности 3. В этой связи обследование генеральной совокупности 2 должно включать в себя формирование временного ряда, характеризующего долевой состав типических групп, и его проверку на стационарность. Если при этом будет установлено, что данный временной ряд является нестационарным, то необходимо дополнительно построить модель, позволяющую прогнозировать изменение долевых соотношений между типическими группами генеральной совокупности 1 в предстоящих наборах с некоторой погрешностью. Используя результаты прогноза, можно произвести типический отбор учащихся в контрольную и экспериментальную группы. Проведению таких исследований могли бы способствовать портфолио студентов, но, к сожалению, таких портфолио мало, а в тех, что есть, пока сложно найти данные, необходимые для осуществления типического отбора.

Однако анализ авторефератов показал, что в 2012 года не было защищено ни одной диссертации на соискание учёной степени доктора педагогических наук, в которой формирование экспериментальной и контрольной групп было осуществлено по способу 2. Возможно, это связано с тем, что затраты времени на организацию и проведение предварительного обследования генеральной совокупности 1 весьма высоки. Поэтому в практике проведения педагогических экспериментов обычно ограничиваются генеральной совокупностью лиц, которые должны приступить к изучению дисциплины в момент возникновения необходимости в проведении педагогического эксперимента (генеральная совокупность 4). При этом генеральная совокупность 4 представляет собой нерепрезентативную выборку из генеральной совокупности 1 (а также из генеральных совокупностей 2 и 3), ибо способ её отбора не соответствует основному принципу его осуществления. Следовательно, статистические выводы, построенные на изучении экспериментальной и контрольной групп, сформированных из генеральной совокупности 4, могут распространяться только на генеральную совокупность 4,

да и то при условии, что отбор учащихся в указанные группы будет производиться в строгом соответствии с основным принципом репрезентативного отбора. Для реализации этого принципа необходимо, чтобы существующие штатные учебные группы на время проведения эксперимента были распущены, а вместо них созданы две новые группы: экспериментальная и контрольная. Однако ни преподаватель, ни руководство кафедры, проводящие педагогический эксперимент, не обладают полномочиями, позволяющими им распустить существующие и создать новые учебные группы. А обращение за помощью в проведении педагогического эксперимента в вышестоящие инстанции не всегда находит должное понимание и поддержку.

Возможно, поэтому, как показал анализ авторефератов, вместо способов 1 и 2 на практике чаще применяется иной способ формирования экспериментальной и контрольной групп, который условно назовём способом 3. Он состоит в использовании двух уже существующих штатных учебных групп без изменения их состава. Одну из штатных учебных групп условно называют экспериментальной, а вторую – контрольной. С этим нельзя согласиться, ибо здесь имеет место неправильное применение статистического метода, грубое нарушение основного принципа репрезентативного отбора. Хотя сформированные по способу 3 экспериментальная и контрольная группы будут случайными выборками из генеральной совокупности 4, но они в общем случае не будут однородными, ибо их свойства могут существенно отличаться от свойств генеральной совокупности 4. Например, в одной из них может оказаться больше «отличников» и меньше «троечников», чем в другой, и т. д.

Несмотря на это многие экспериментаторы, как показал анализ авторефератов, считают допустимым формирование экспериментальной и контрольной групп по способу 3, если результаты предварительного тестирования позволят принять в качестве правдоподобной статистическую гипотезу об их однородности. Однако такое «обоснование» принять нельзя, ибо в нём изначально «телега поставлена впереди лошади». Исследование генеральной совокупности выборочным методом начинается с формирования репрезентативной выборки. Нарушение принципа репрезентативного отбора, подмена репрезентативной выборки иной выборкой ведёт к получению иных статистических выводов. Лучший способ избежать этого состоит в том, чтобы строго соблюдать основополагающие принципы проведения статистических исследований.

Преподаватели. Параллельно с отбором учащихся должен быть произведён отбор преподавателей – участников эксперимента. Влияние преподавателя на результат обучения огромно. У каждого из них разный уровень знания предмета, педагогический опыт, подход к обучению, умение увлечь учащихся желанием изучать преподаваемый предмет и т. д. Преподавателей много, но среди них нет даже двух одинаковых. Поэтому к отбору преподавателей, участвующих в проведении педагогического эксперимента, необходимо относиться так же, как и к отбору учащихся в экспериментальную и контрольную группы. Сначала надо определить генеральную совокупность преподавателей G_L , а затем произвести из неё выборку, строго придерживаясь при этом основного принципа репрезентативного отбора. Анализ авторефератов диссертаций показал, что в описанных в них педагогических экспериментах, как правило, участвовало два преподавателя, один проводил занятия в экспериментальной группе, другой – в контрольной группе, при этом способ их отбора, как правило, не раскрыт. Однако две выборки, состоящие из одного преподавателя для экспериментальной группы и ещё одного преподавателя – для контрольной группы, вряд ли могут рассматриваться как репрезентативные, пусть даже при этом будет соблюден основной принцип репрезентативного отбора. Сейчас много говорят и пишут о малых выборках, то есть о выборках малого объёма, которые используются в статистических исследованиях там, где невозможно получить выборку должного объёма из-за уникальности исследуемого явления или колоссальной стоимости каждого опыта. Но и малая выборка, как правило, состоит из нескольких элементов, а не из одного. Уместно отметить, что в профильных энциклопедических изданиях (1; 3) понятие «малая выборка» отсутствует. В основу выборочного метода положены предельные теоремы теории вероятностей. Поэтому во многих руководствах нижняя граница объёма выборки определяется 50 элементами, а в отдельных случаях – не менее 30 (4). Однако в нашей стране сложно найти вуз, в котором столько учебных групп изучали бы одну и ту же учебную дисциплину. Возможно, в некоторых случаях к проведению педагогического эксперимента следует привлекать несколько родственных вузов, но и в них количество учебных групп будет, скорее всего, меньше, чем то, что необходимо для выполнения указанной рекомендации. Поэтому приходится довольствоваться малой выборкой. Но и малая выборка должна быть максимально возможной малой вы-

боркой. И этот выбор должен быть обоснованным.

Один из подходов, направленных на обеспечение обоснованного отбора преподавателей для проведения педагогического эксперимента, может состоять в проведении сравнительной оценки уровня остаточных знаний в тех учебных группах, что ранее учились у данных педагогов. Основываясь на портфолио преподавателей, можно доверять, например, проведение занятий в контрольной группе лучшему преподавателю, а в экспериментальной группе – другому преподавателю, может быть, существенно уступающему лучшему преподавателю по результатам своей педагогической деятельности. Конечно, этот подход не соответствует основному принципу репрезентативного отбора. Этот подход можно использовать только тогда, когда реализация иных подходов невозможно. И его применение должно быть уравновешено форой, изначально предоставленной контрольной группе перед экспериментальной группой.

Педагогический измерительный материал. Многое в педагогическом эксперименте определяется качеством педагогических измерительных материалов, используемых при предварительном и итоговом тестировании. Здесь важно, чтобы тестовые задания соответствовали цели педагогического эксперимента. При этом:

- тестовые задания должны полностью охватывать то общее, что изучалось учащимися экспериментальной и контрольной групп;

- выборка тестовых заданий из базы тестовых заданий должна быть репрезентативной;

- вероятность того, что учащийся, вчитавшись в формулировку тестового задания, сможет угадать правильный ответ, должна быть пренебрежимо малой, ибо в противном случае оценка правильности выполнения тестовых заданий будет смещённой;

- результаты выполнения различных тестовых заданий разными учащимися должны быть сравнимы между собой, а это значит, что тестовые задания должны быть однородными, в том числе по сложности их выполнения.

К сожалению, общепринятой методики разработки измерительных материалов для проведения тестирования при проведении педагогических экспериментов в нашей стране нет. Общепринятых критериев оценки качества измерительных материалов также нет, как и критериев оценки выполнения тестового задания учащимся. Каждый исследователь решает эту задачу самостоятельно, не имея, как правило, должного опыта такой работы. В этой связи жела-

тельно, чтобы тесты, которые предполагается использовать в педагогическом эксперименте, предварительно были опробованы в других образовательных учреждениях данного профиля обучения. Желательно, чтобы при этом был исследован вопрос о соответствии времени, отводимого на тестирование, уровню сложности решаемых задач и т. д. Это способствовало бы повышению качества педагогических измерительных материалов. Желательно также, чтобы все участники педагогического эксперимента в течение всего времени его проведения были в одинаковых условиях. А это значит, что у них всё – расписание проведения занятий, их посещаемость, продолжительность подготовки к итоговому тестированию, обеспеченность учебниками, учебными пособиями и методическими рекомендациями по подготовке к тестированию и т. д. – всё должно быть одинаковым. Кроме того, в одинаковых условиях должны быть и преподаватели, ведущие занятия в экспериментальной и контрольной группах, в том числе и в части осведомлённости о содержании педагогических измерительных материалов, подготовленных для итогового тестирования.

В последние годы много внимания уделяется федеральным интернет-экзаменам в сфере профессионального образования. За период с марта по июнь 2012 года в них приняли участие 597189 студентов вузов и ссузов, каждый из которых сдал Федеральный интернет-экзамен по одной из 8619 образовательных программ. Однако у тестовых заданий, используемых при проведении федеральных интернет-экзаменов, как показал проведенный в анализ (6; 7), много недостатков. Основываясь на результатах этого анализа, можно утверждать, что те тесты, по которым ныне проводятся федеральные интернет-экзамены, не согласуются пока с ранее указанной целью педагогического эксперимента. Дело в том, что сдать федеральный интернет-экзамен в его нынешнем виде может любое лицо, которое, не обладая необходимыми для этого знаниями, будет пытаться случайным образом угадать из предлагаемых вариантов ответов правильный ответ. При этом шансы человека ещё более возрастут, если он предварительно, вчитавшись в текст задания, отбросит те из вариантов ответов, что противоречат условию задания.

Перспективы. В реальности A , B , C , A_R , B_R , C_R – векторные величины. Без ограничения общности можно считать, что это векторы одинаковой размерности (ибо недостающие координаты можно обнулить). Это предопределяет необходимость перехода от скалярных случайных величин

к случайным векторам. В каждом конкретном педагогическом эксперименте значения координат указанных векторов должны быть заданы либо в поле рациональных чисел или в поле действительных чисел.

В обоих случаях векторы будут заданы в евклидовом векторном пространстве, что позволит в будущем использовать многомерные статистические методы обработки результатов экспериментов.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вероятность и математическая статистика. Энциклопедия. М. : Большая российская энциклопедия, 1999.
2. Кэмпбелл Д. Т. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996.
3. Математическая энциклопедия. М. : Советская энциклопедия. В 5-и т. Т. 1, 1977. Т. 2, 1979. Т. 3, 1982. Т. 4, 1984. Т. 5, 1985.
4. Орлов А. И. Эконометрика : учебник для вузов. Ростов-н/Д. : Феникс, 2009.
5. Российская педагогическая энциклопедия. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc
6. Сердюков В. И. О количественном оценивании достоверности результатов автоматизированного контроля знаний // Информатика и образование. 2010. №3.
7. Сердюков В. И., Куракин А. С.. Вероятностный подход к оценке результатов мониторинга знаний студентов // Педагогическая информатика. 2011. №6.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Ш. Шихнабиева.

УДК 81'253
ББК Ш12-9-31

ГСНТИ 14.07.07

Код ВАК 13.00.01; 13.00.02

Серова Тамара Сергеевна,

профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, Комсомольский пр-т, д. 29а; e-mail: serowa@pstu.ru

Чайникова Галина Раскатовна,

старший преподаватель кафедры общенаучных дисциплин, Березниковский филиал Пермского национального исследовательского политехнического университета; 614990, г. Пермь, Комсомольский пр-т, д. 29а; e-mail: serowa@pstu.ru

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычная речевая лексическая компетенция; лексические навыки; система лексически направленных упражнений.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы формирования иноязычной речевой лексической компетенции будущего специалиста и представлена система упражнений для последовательного формирования речевых лексических навыков и развития речевой лексической компетенции с учетом требований коммуникативного, личностно-деятельностного, когнитивного и тезаурусно-целевого подходов.

Serova Tamara Sergeevna,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Foreign Languages, Linguistic and Intercultural Communication Department, Perm National Research Polytechnic University, Perm.

Chainikova Galina Raskatovna,

Senior Lecturer of the Department of General Education, Berezniki Branch of Perm National Research Polytechnic University, Town of Berezniki.

SYSTEM OF EXERCISES FOR DEVELOPING LEXICAL COMPETENCE

KEY WORDS: foreign language speech-lexical competence; lexical skills; system of lexical exercises.

ABSTRACT. The article deals with the question of formation of foreign language speech-lexical competence and describes the system of exercises for consistent formation of speech-lexical skills and the development of speech-lexical competence of a future specialist on the bases of communicative, person and activity centered, cognitive and thesaurus centered approaches.

Вопросам формирования лексической компетенции, и в том числе профессионально-ориентированной лексической компетенции, в последнее время уделяется пристальное внимание (К. В. Александров, 2009; Е. В. Александрова, 2009; Е. И. Архипова 2007; М. П. Коваленко, 2003; Н. М. Крайнева, 2005; Л. В. Малетина, 2007; Ю. А. Молчанова, 2009; А. А. Мясников, 2009; И. Л. Пересторонина, 2003; А. Е. Сиземина, 2009; А. Н. Шапов, 2005; Е. В. Ятаева, 2007 и др.). Несмотря на различия в формулировках все исследователи сходятся в том, что иноязычная лексическая компетенция – это потенциал способности человека общаться, поэтому овладение иностранным языком в целом и его лексическим аспектом в частности должно происходить как взаимодействие людей между собой и окружающим миром. При рассмотрении различных аспектов формирования иноязычной лексической компетенции будущего специалиста исследователи акцентируют внимание на учете контекста будущей профессиональной деятельности, отборе лексических средств и ситуаций в соответствии с этим контекстом.

Опираясь на вышеизложенное и принимая во внимания исследования, посвященные

формированию иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и лексической компетенции, мы считаем целесообразным рассмотреть задачу формирования *иноязычной речевой лексической компетенции будущего специалиста* как основанной на лексических знаниях, речевых лексических навыках, речевых умениях, а также личном языковом и речевом опыте способность к восприятию, усвоению и употреблению лексики, выраженного понятийно-категориальным аппаратом определенной предметной области в ситуациях профессионально ориентированного общения (8).

При формировании речевой лексической компетенции наряду с вопросом отбора лексического содержания важным является вопрос формирования речевых лексических навыков, необходимых будущему специалисту. Анализ работ, посвященных этому вопросу, показывает, что для репродуктивной деятельности определяющими в сфере профессионального общения являются: 1) навык по выбору и употреблению профессиональных терминов, соотносимых с определенной терминосистемой, и актуализации слов, связанных с ними на уровне парадигматики;

2) навык сочетания терминов на синтагматическом уровне в соответствии с речевой задачей. Все другие операции в известной мере подчинены указанным. Основными лексическими навыками в рецептивной речевой деятельности и, в частности, в профессионально-ориентированном чтении, с нашей точки зрения, являются следующие навыки: 1) навык по восприятию и семантизации профессиональных терминов, соотносимых с определенной терминосистемой, как логико-тематической цепочки ключевых слов; 2) навык по поиску, восприятию и пониманию логико-семантических связей выделенных ключевых слов, выраженных терминами, соотносимыми с определенной терминосистемой.

Несмотря на различия операций, составляющих лексические рецептивные и продуктивные навыки, в структуре данных навыков можно выделить коррелирующие, или соотносимые, операции, которые сходны по некоторым параметрам, но разнонаправленны, на основе которых происходит взаимодействие лексических навыков между собой (9, с. 310), что позволяет говорить о возможности переноса схожих приемов выполнения операций и действий и, следовательно, о необходимости их взаимосвязанного формирования в процессе преподавания иностранного языка, что позволяет добиться формирования более прочных, устойчивых, гибких и осознанных лексических навыков. При этом лексические навыки необходимо формировать не только во взаимодействии между собой, но и во взаимодействии с грамматическими и фонетическими, а также интеллектуальными навыками (9, с. 305).

Процесс формирования и совершенствования речевых лексических навыков должен включать пять последовательных этапов: ориентировочно-подготовительный, стереотипизирующе-ситуативный, варьирующе-ситуативный (С. Ф. Шатилов), развивающе-совершенствующий и системно-синтезирующий (Т. С. Серова). При этом заключительный уровень развития лексической компетенции связан с развитием умений употребления лексических единиц для решения различных коммуникативных задач. Этот уровень компетенции связан с выполнением практических действий с иноязычным словом и направлен на решение разнообразных коммуникативных задач в соответствии с условиями общения и с использованием необходимых для этого языковых знаний, речевых навыков и умений (10).

Структурной единицей методической организации учебного материала, используемого в учебном процессе, является упражнение (1). Для формирования речевой лексической компетенции будущего специалиста нами была разработана система уп-

ражнений с учетом требований коммуникативного, личностно-деятельностного, когнитивного и тезаурусно-целевого подходов. Данная система лексически направленных упражнений строится на основании следующих положений (7; 9):

1) овладение единицами активного и рецептивного минимума должно опираться на познавательную и коммуникативную потребность и активность обучающихся;

2) овладение лексическим запасом должно происходить в опоре на когнитивные процессы обучающихся (восприятие, внимание, воображение, память, мышление);

3) процесс усвоения лексических единиц активного и рецептивного минимумов следует рассматривать как информационно-познавательный процесс, связанный с приобретением (накоплением), хранением, применением лексических знаний и лексических единиц;

4) упражнения, включенные в систему, должны соответствовать целям обучения иностранному языку в неязыковом вузе и быть адекватными процессу познания и процессу формирования соответствующих навыков и умений;

5) изучаемая профессионально ориентированная лексика должна быть организована по принципу тезауруса, понятийного словаря-минимума, в котором понятия были бы воплощены в точные словесные формы и определения, принятые в той или иной области знаний, в котором каждое понятие представало бы со всеми многообразными связями;

6) усвоение лексических единиц активного и рецептивного характера должно опираться на разные виды компетенций обучающихся (коммуникативную, лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социокультурную и др.);

7) овладение продуктивным и рецептивным словарным запасом должно отличаться своей коммуникативной направленностью в условиях деятельностного подхода;

8) продуктивное и рецептивное владение единицами лексического минимума следует рассматривать как решение целого ряда проблемных речемыслительных и коммуникативных задач на основе лингвокреативного мышления обучающихся;

9) система упражнений должна строиться с учетом принципа положительного влияния различных видов речевой деятельности друг на друга в учебном процессе;

10) система лексически направленных упражнений в целом и ее составляющие компоненты направлены на формирование лексической компетенции будущего специалиста.

Эффективность системы упражнений определяется ее типами, которые «должны выделяться с учетом последовательности

формирования навыков и характера операций, лежащих в их основе» (4).

В соответствии с выделяемыми Т. С. Серовой (7) этапами овладения лексическим материалом и формирования лексических навыков и речевых умений чтения и говорения мы выделяем четыре типа лексических упражнений, направленных на формирование иноязычного профессионально-ориентированного тезауруса-лексикона как показателя сформированности лексической компетенции.

Первый тип – это **упражнения, направленные на системную презентацию лексических единиц.**

Согласно тезаурусо-целевому подходу, для формирования иноязычного тезауруса специалиста возникает необходимость в создании словаря-тезауруса, который по своей структуре напоминал бы «слепок» способа хранения лексической информации в памяти (6, с. 112), поскольку такой словарь дает возможность наглядно представить предметно-понятийные и структурно-семантические связи, организующие терминосистему (Ю. Н. Караулов, В. В. Морковкин, Т. С. Серова, Л. П. Шишкина, Е. И. Архипова и др.), так как основой структуры терминологического словаря, построенного по идеографическому принципу, является «выраженное в вербальном, условном или формализованном виде понятие, занимающее свое, строго определенное место в общей логико-понятийной структуре словаря» (5, с. 297). Для формирования иноязычной речевой лексической компетенции будущего специалиста в области информационных технологий нами был разработан учебный электронный англо-русский и русско-английский учебный словарь тезаурусного типа по программно-обеспечению (2).

В начале работы над каждой темой студенты знакомятся с логико-семантической структурой темы (ЛССТ), задачей которой является раскрытие основного денотата темы, а главное назначение – служить средством лучшего познания информации, понимания текстов. ЛССТ с представленными в ней лексическими единицами позволяет формировать в сознании обучающихся строго логическую структуру слов, ведущих ключевых слов-понятий темы. Она должна предъявляться студентам на изучаемом (английском) языке. Семантизация слов может осуществляться как переводным, так и беспереvodным способом в зависимости от целесообразности и эффективности в каждом конкретном случае.

На данном этапе студентам объясняется и путем выполнения ряда лексических упражнений в чтении доказывається, что знание общей структуры темы и ВКС темы позволяет быстро ориентироваться в тексте,

устанавливать тему текста, находить необходимую информацию, определять, полностью раскрыта тема в тексте (то есть осуществлять референтное чтение (Т. С. Серова)). Упражнения, выполняемые на этом этапе, могут носить как языковой (соотнесение терминологической лексики на русском и английском языках), так и условно-речевой характер (референтное чтение с последующим формулированием темы текста).

Таким образом, при работе с ЛССТ происходит систематизация ведущих ключевых слов темы вокруг центрального термина-понятия.

Из терминов, представленных в ЛССТ, выделяются ведущие ключевые слова, которые становятся заголовками словарно-понятийных статей (СПС). Именно вокруг этих слов организуется систематизация лексики на основе различных логико-семантических отношений. Студентам необходимо освоить потенциальное окружение ведущих ключевых слов, что позволяет полнее раскрыть содержание читаемого текста при информативном чтении (Т. С. Серова) и более точно выразить свою мысль в процессе формулирования своего собственного высказывания. Тезаурусо-целевой подход предусматривает систематизацию лексики на основе выделения отношений между предметами и явлениями, существующими в реальной действительности. Чем большее число отношений выявлено, тем полнее раскрытие содержания ВКС, обозначающего понятие, и тем успешнее усвоение лексики.

Работа со словарно-понятийной статьей на данном этапе включает семантизацию лексики и ее обсуждение с использованием вопросо-ответных упражнений, целью которых является раскрытие одношаговых связей ВКС в парадигматике и синтагматике. Ответы даются на основе лексики СПС, что дает возможность заучивать слова не изолированно, а в тесной связи друг с другом, что является важным условием развития вероятностного прогнозирования и упреждающего синтеза как на вербальном, так и на смысловом уровнях.

Вторым типом являются **упражнения, направленные на системное усвоение лексических единиц в их парадигматических и синтагматических отношениях.**

Первые две группы упражнений соответствуют первому и второму этапам формирования лексических навыков.

Упражнения второго типа можно разделить на следующие виды.

1. Упражнения на формирование связей лексических средств ЛССТ, например: *«Прочитайте текст и разделите его на смысловые части. Определите, с какой частью логико-семантической структуры*

темы соотносится каждая из частей. На какие ключевые слова Вы опирались?».

2. Упражнения на формирование парадигматических связей ВКС, например: «Прочитайте текст и назовите все виды ..., упомянутые в тексте»; «Прочитайте текст и назовите все ключевые слова, с помощью которых можно раскрыть понятие «...»».

3. Упражнения на формирование синтагматических связей ВКС и на формирование связей в тема-рематическом развитии.

В этом случае используется микроконтекст – дефиниция, абзац, часть текста. В результате чтения студенты решают задачу по восприятию, осмыслению, выделению лексических средств и пониманию на этой основе извлекаемой из текста информации с последующим совершением речевого поступка с использованием выделенных лексических средств. Упражнения этой группы позволяют формировать одношаговые и многошаговые связи ведущих ключевых слов в парадигматике и синтагматике.

Данные задания могут быть сформулированы следующим образом: «Изучите определение термина ... и скажите, через какие отношения раскрывается данное понятие. Сформулируйте правило построения определения»; «Дайте определения следующих типов ..., используя данные слова и словосочетания. Сравните данные Вами определения с определениями в глоссарии»; «Прочитайте текст и определите, что является объектом действий, выраженных данными глаголами; о чем идет речь, сформулируйте основные функции...»; «Переведите инвариант первого абзаца на английский язык, используя слова СПС».

Для формирования связей ВКС в тема-рематическом развитии могут быть использованы упражнения, предполагающие различные способы письменной фиксации, например: «Прочитайте про виды ... и зафиксируйте информацию о них, используя слова и словосочетания текста»; «Прочитайте текст, выделите ключевые слова и зафиксируйте основную информацию этого текста в виде плана-конспекта».

Немаловажную роль для системного усвоения лексических единиц играют языковые аналитические упражнения, направленные на анализ формы слова и словообразовательных элементов в составе слова, на уточнение значения лексической единицы в ее сопоставлении с другими единицами в составе словарно-понятийных статей, на уточнение сочетательных возможностей слов, подстановку лексики в различные контексты, трансформацию предложений с использованием лексики словарно-понятийных статей вне условий коммуникации. Данные упражнения направлены на

полное и глубокое усвоение языковых явлений, их формы и значения. При этом языковые упражнения носят подчиненный характер. Они отрабатывают форму языкового знака, что позволяет пользоваться этой формой автоматически, практически подсознательно. Это очень важно для решения сложных коммуникативных и речемыслительных задач. Использование таких упражнений позволяет также сформировать и механизм самоконтроля за собственной речевой деятельностью, который позволяет исправлять лексические ошибки, проводить рефлексию за употреблением иноязычных слов (9, с. 357-358.).

Мы считаем целесообразным включать языковые лексические упражнения как средство систематизации лексики как внутри одной СПС, так и разных словарно-понятийных статей, а также как средство расширения словарного запаса за счет словообразовательных средств.

Третий тип упражнений – это **речевые упражнения во взаимосвязи чтения и монологического говорения с выраженным лексическим компонентом**. Данные упражнения соответствуют варьирующему этапу формирования лексических навыков (С. Ф. Шатилов).

Данная подсистема упражнений направлена на достижение следующих целей.

1. Развитие умения предвосхищать предмет и основное содержание текста. Формулировка задания может быть следующей: «Прочитайте заголовок текста и подумайте, какие ключевые слова из логико-семантической структуры темы Вы можете в нем встретить. Как Вы думаете, о чем говорится в этом тексте?».

2. Развитие умений референтного чтения, направленного на поиск референтов, основных понятий, выраженным ключевыми словами, например: «Прочитайте текст и по ключевым словам определите тему текста. Напишите аннотацию»; «Прочитайте текст и определите, какие аспекты данной темы в нем раскрываются».

3. Развитие умений информативного чтения. Вслед за Т. С. Серовой под информативным чтением мы понимаем вид профессионально-ориентированного чтения, представляющего собой вербальное письменное общение, направленное на новое в тексте, завершающееся удовлетворением профессиональных информационных потребностей, активный, творческий процесс осмысления, понимания, извлечения, переработки, оценки, присвоения и использования потребительно значимой информации источников и создания на ее основе вновь своей информации (7).

Информативное чтение специалиста направлено на выявление и осмысление

рематического плана текста, нового, неизвестного, того, что служит удовлетворению профессионально-обусловленных информационных потребностей, на извлечение определенного смысла. В условиях информативного чтения происходит тщательная сортировка читающим сведений, их осмысление и присвоение, создание на их основе своей собственной информации. При этом переработка информации сопровождается письменной фиксацией.

Формулировки заданий могут быть следующими: *«Прочитайте текст и выпишите в тезисной форме основные характеристики ... и примеры к ним»*; *«Прочитайте текст и заполните данные о ... в таблице»*; *«Прочитайте текст и ответьте на вопросы о...»*.

4. Развитие умений логического выстраивания предметного содержания. Упражнения этой группы направлены на логическое структурирование зафиксированной информации и подготовку программы монологического высказывания. Они предполагают выбор информации из текста или группы текстов, его структурирование, написание плана. Например: *«Подготовьтесь выступить с сообщением по теме Составьте подробный план своего выступления»*; *«Вам необходимо обосновать Ваше отношение к Запишите в тезисной форме преимущества и недостатки...»*.

Эти упражнения могут быть самостоятельными или являться частью следующей группы упражнений:

5. Упражнения на развитие умений монологического говорения во взаимосвязи с информативным чтением. Исследования о взаимосвязи и взаимообусловленности речевой деятельности чтения и говорения (И. А. Зимняя, А. А. Вейзе, С. П. Товчихо, А. Г. Канцур, Н. Ю. Кабанова, Л. В. Малетина, Н. Е. Шпак и др.) показывают, что монологическое высказывание специалиста, реализующая информационную функцию, опирается в своем

психологическом и в психолингвистическом плане на речевую деятельность профессионально-ориентированного информативного чтения. Однако субъект профессионального общения не передает информацию механически, а строит сообщение в зависимости от коммуникативной ситуации как динамической системы взаимоотношений субъектов общения, которая основывается на отражении в сознании объектов и событий внешнего мира, возникает на основе их жизнедеятельности, вызывает потребность и мотивирует целенаправленное личностно осмысленное решение коммуникативной задачи общения.

Целью данных упражнений является создание речевого произведения в форме описания, сообщения, объяснения или рассуждения, например: *«Как специалиста в области информационных технологий Вас попросили прочитать лекцию в школе о Подготовьте тезисы Вашего выступления. Обоснуйте, почему Выступите с сообщением»*; *«Используя информацию текста и Ваши собственные знания, объясните преимущества и недостатки Объясните, почему Вы стали или не стали бы использовать...»*.

Четвертый тип упражнений – это **упражнения, направленные на решение коммуникативно-познавательных задач**. Эти задания выполняются студентами в условиях групповой дискуссии и различного вида учебных ролевых игр на занятии по окончании определенного цикла занятий на базе созданной у каждого студента полной, точной и многоплановой информационной основы. В данных упражнениях тренируется системное употребление объединенной группы лексических навыков, лежащих в основе того или иного умения чтения или говорения, что соответствует развивающе-совершенствующему и системно-синтезирующему этапам формирования лексических навыков (Т. С. Серова, см. рисунок 1).

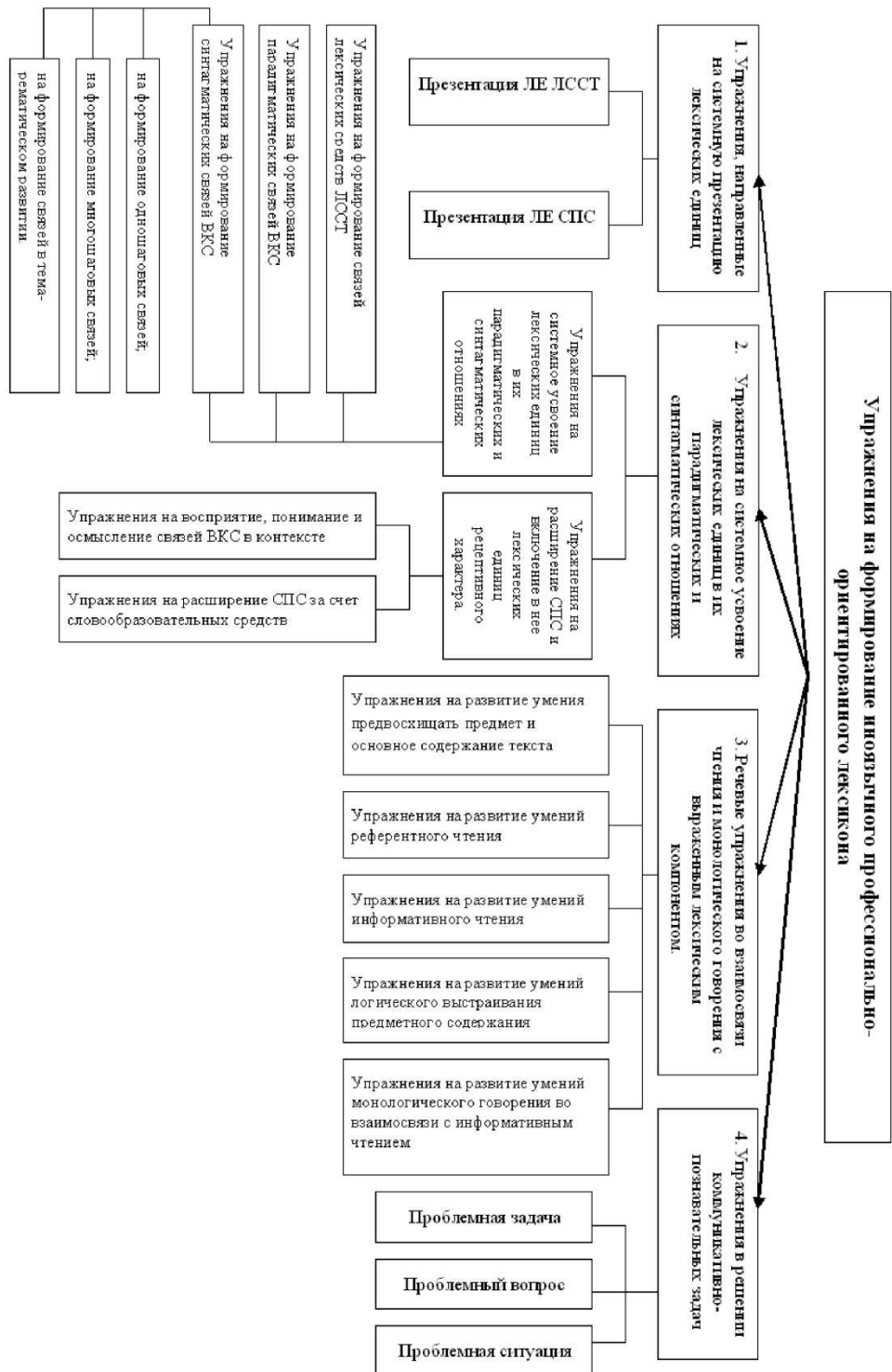


Рисунок 1. Упражнения на формирование иноязычного профессионально-ориентированного лексикона

На данном этапе предполагается использование заданий проблемного характера, посредством которых реализуется метод проблемного обучения, тиражированный в теории контекстного обучения (А. А. Вербицкий), предполагающего формирование иноязычной лексической компетенции будущего специалиста в условиях коммуникативно-речевого взаимодействия субъектов образовательного процесса в контексте целостной системы профессиональных проблем, задач и функций, учебных проблем, заданий, приближенных к профессиональным (3), что заставляет проводить отбор имеющихся знаний и умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009.
2. Варламова С. А., Чайникова Г. Р. Разработка словаря тезаурусного типа для целей обучения иностранному языку // Высшее образование сегодня, 2012, № 7.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. М., 1991.
4. Гез Н. И. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М. : Высшая школа, 1982.
5. Герд А. С. Научно-техническая лексикография // Прикладное языкознание. СПб. : С.-Петербург. ун-т, 1996.
6. Серова Т. С. Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 18. М. : Вышш. шк., 1985.
7. Серова Т. С., Шишкина Л. П. Иноязычный экологический лексикон тезаурусного типа как средство формирования категориально-понятийного аппарата будущих специалистов // Сибирский педагогический журнал. 2010. №2.
8. Чайникова Г. Р. Учебный электронный словарь тезаурусного типа как средство формирования информационной основы речевой деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013, №9-1.
9. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: базовый курс немецкого языка : дис. ... докт. пед. н. 13.00.02 Нижний Новгород, 2005.
10. Шамов А. Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе. 2007. №4.

Система лексических упражнений, направленных на формирование иноязычного профессионально ориентированного лексикона представлена на рисунке 1.

Таким образом, последовательная реализация данной системы упражнений обеспечивает надежное формирование иноязычных речевых лексических навыков и позволяет сформировать иноязычный профессионально-ориентированный лексикон-тезаурус будущего специалиста, что является показателем сформированности иноязычной речевой лексической компетенции.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 811.161.1'23
ББК Ш141.12+Ш100.6

ГСНТИ 16.21.29

Код ВАК 10.02.01

Бекасова Елена Николаевна,

доктор филологических наук, Оренбургский государственный педагогический университет; 460014, г. Оренбург, ул. Пушкинская, д. 18, к. 306; e-mail: bekasova@mail.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОППОЗИЦИИ НАСТОЯЩЕГО И ПРОШЕДШЕГО ВРЕМЕНИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолингвистика; языковая личность; грамматика; категория времени; лица; вида; система времён русского глагола; памятники древнерусской письменности; современный русский язык.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается специфика грамматического противопоставления настоящего и прошедшего времени в русском языке, обусловленная субъективно-психологическим отношением к категории времени не только носителей русского языка, но и его исследователей. Сложный процесс становления современной системы форм грамматического времени в процессе взаимодействия с компонентами аспектуально-темпорального комплекса, персонификации в рамках различных парадигм сознания и языка показывает переплетение временных планов как результата психолингвистического восприятия и осмысления действительности в координатах специфики грамматического времени.

Bekasova Elena Nikolayevna,

Doctor of Philology, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg.

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF OPPOSITION OF PRESENT AND PAST TENSES IN RUSSIAN LANGUAGE

KEY WORDS: psycholinguistics, language personality, grammar, category of tense, person, voice, system of tenses of the Russian verb, memorials of Old Russian writing, modern Russian.

ABSTRACT. In this article considers the specification of grammatical opposition of the past and past tenses in Russian caused by the subjective and psychological attitude to category of tense of not only the native Russian speakers, but also of its researchers. Difficult process of formation of modern system of forms of grammatical tense in the course of interaction with components of an aspect-temporal complex, personification of consciousness and language within various paradigms shows interweaving tense aspects as a result of psycholinguistic perception and judgment of reality in the terms of tenses specifications.

Во всех частях и частицах языка, как бы много физического мы в нём ни находили, *пульсирует* и может пульсировать *лишь чисто психическая жизнь*.

И. А. Бодуэн де Куртенэ (6, с. 260).

Категория времени в русском языке, безусловно, может быть признана самой «психолингвистической» категорией. Ещё В. В. Виноградов в своём знаменитом грамматическом учении о слове на основании досконального разбора взглядов на формы времени русского глагола делает вывод о том, что все они проникнуты «субъективно-психологическим представлением»: «Таким образом, в грамматической традиции чаще всего речь идёт не столько о языковых формах глагольного времени и их значениях, сколько о психологических планах времени, об абстрактных линиях и точках времени. Система живых форм времени русского глагола в их основных значениях и их сложном грамматическом взаимоотношении с другими глагольными формами

почти никем из русских лингвистов последнего времени (кроме акад. А. А. Шахматова) не осмыслялась. На этой почве складывается убеждение: время русского глагола психологично и субъективно. Оно не вполне «грамматикализовано». Оно определяется больше психологически, чем грамматически» (9, с. 540–541).

Аналогичное состояние в определении статуса категории времени в русском языке сохраняется и в настоящее время. В частности, А. В. Бондарко, определяя аспекты анализа глагольных категорий в системе функциональной грамматики, подчёркивает, что «изучение межкатегориальных связей – одно из актуальных направлений системно-функциональных исследований в сфере грамматики» (7, с. 26), при этом особое

внимание следует обратить на «такие вопросы, как... семантика временной локализованности в её связях с другими компонентами аспектуально-темпорального комплекса» (7, с. 25).

Осознание категории времени носителями современного русского языка практически полностью совпадает с описанными в лингвистике представлениями о системе форм времени в русском языке – начиная от отрицания настоящего времени, отождествляемого с «мигом между прошлым и будущим», до увеличения количества временных форм. Интересно в этом плане сопоставить современную рефлексию и весьма оригинальное замечание Г. Павского о русском языке, «который даже для трёх времён (настоящего, прошедшего и будущего) не имеет отличительных признаков. В нём, как и в других славянских языках, не различено и будущее время от настоящего, и причастие, которое мы ныне называем прошедшим временем..., есть не более как прилагательное имя» (16, с. 542). Подобная теория вневременности русского глагола использована известным фантастом Е. Лукиным для обоснования особенностей русского менталитета в сатирическом Манифесте партии национал-лингвистов: «§11. Мысля на современном русском языке, нам никогда ничего не достроить, поскольку русские глаголы совершенного вида в настоящем времени употреблены быть не могут. В настоящем времени можно лишь ДЕЛАТЬ что-то (несовершенный вид). СДЕЛАТЬ (совершенный) можно лишь в прошедшем и в будущем временах. Однако будущее никогда не наступит в силу того, что оно будущее, а о прошедшем речь пойдет ниже. Возьмем для сравнения тот же английский. Четыре формы настоящего времени глагола. И среди них НАСТОЯЩЕЕ СОВЕРШЕННОЕ. Будь мы англоязычны, мы бы давно уже что-нибудь построили. §12. Мысля на современном русском языке, нам никогда не учесть ошибок прошлого, потому что русские глаголы прошедшего времени – это даже и не глаголы вовсе. Это бывшие краткие страдательные причастия (*имеются в виду действительные причастия прошедшего времени (элевые причастия) – Е. Б.*). Они обозначали не действие, а качество. Они не спрягаются, но подобно именам изменяются по родам («я отпал», «я отпала», «я отпало»). Хорошо, хоть не склоняются – и на том спасибо! Иными словами, прошлое для нас не процесс, а скорее картина, которую весьма легко сменить. Только что оно было беспросветно-мрачным, и вдруг – глядь, а оно уже лучезарно-светлое! Или наоборот» (14, с. 698–699).

Как показывают результаты проведённого нами эксперимента, в обыденном сознании носителя русского языка соотношение грамматических времён представлено аналогично учениям о формах времени. Вероятно, под влиянием «сильной психологизации» (9, с. 542) и «без учёта соотношения объективного времени с приёмами его субъективного представления» (9, с. 540) участниками эксперимента предпочтение отдаётся прошедшему времени (44,7% опрошенных). Кроме того, формы прошедшего времени являются неотъемлемым атрибутом языковой личности, потому что некоторые респонденты отмечают, что они могут обходиться без форм настоящего и будущего времён (соответственно 5% и 15%).

Такая значимость прошедшего времени как единственного реально воплотившегося в парадигме форм времени русского глагола нередко подчёркивается и в исследованиях о русском глаголе. По мнению В. В. Виноградова, «для системы времён современного русского глагола характерно морфологически подчёркнутое противопоставление форм прошедшего и форм настоящего-будущего времени. Грамматическая сфера прошедшего времени наиболее глубоко и резко очерчена в русском языке. Это – сильная грамматическая категория» (9, с. 543). В свою очередь это обуславливает восприятие книжных текстов как текстов с доминантой прошедшего времени. Особенно это касается древнерусских и старославянских памятников письменности.

В связи с этим нами был произведён выборочный анализ некоторых текстов указанных памятников. В частности, в начале текста Остромирова евангелия (евангелие от Иоанна, глава 1) наблюдается следующее распределение глагольных форм: 78,2% – прошедшее время (аорист и имперфект), 21,8% настоящее и будущее (соответственно 13,8% и 8%). Одинаковы во всём памятнике в зафиксированных звеньях парадигмы отдельных глаголов, возможно иное соотношение форм прошедшего и непрошедшего времени, например: прѣити – соответственно 1 и 5; любити–14 и 24; прѣдати – 14 и 15; учити –1 и 1 и под. Это подтверждает мнение В. В. Колесова о том, что «связь грамматической формы времени с формульностью традиционного текста определялась не только стилем, жанром или логикой описания, но и лексическим наполнением соответствующей формы времени. Например, глаголы бытия и расположения в пространстве, чувственного восприятия и мышления чаще всего предполагали формы наст. вр.» (13, с. 433).

Бесспорно, что временные планы памятников письменности обусловлены целым рядом факторов (содержанием, жанром, семантикой отдельных глаголов и др.), поэтому временные доминанты конкретных текстов могут меняться. Достаточно обратиться к одной из древнейших датированных древнерусских рукописей – Изборнику 1076 г., где представлено следующее соотношение зафиксированных глагольных форм: 24,54% причастий и 75,46% глаголов, среди которых изъявительное наклонение составляет 61,12% (39,1% – формы прошедших времён, 57,2% – формы настоящего времени, 3,7% – формы будущих времён). Интересно сопоставить эти данные со статистическим распределением форм грамматического времени в исследовании В. В. Колесова, который утверждает, что «из всех глагольных форм, включая причастия, личные формы в среднем составляют 56% (причастия – 27%), в том числе наст. вр. – 20%, прошедшее время – 35,7% (13, с. 455). При совпадении общих подсчётов причастий и форм изъявительного наклонения (разница 2–5%), расхождения наблюдаются в соотношении форм прошедшего и не прошедшего времени – соответственно 2:1 (по данным В. В. Колесова) и 1:1,5 (в Изборнике 1076 г.).

Следует отметить, что в отдельных частях Изборника 1076 г. возможен и более значительный перевес форм настоящего времени над формами прошедшего времени, в частности 7,5:1, как это наблюдается в старейшем списке «Стословца» Геннадия (12, с. 206–273) – одного из самых авторитетных и широко известных на Руси памятников, отразившегося во многих оригинальных русских произведениях. Функциональная направленность подборки ста сентенций, трактующих основные положения христианского вероучения и христианской морали, определяется императивом (46,4%), которым начинается большинство из слов, например:

Вѣроуи въ оца и сѣа и стааго дѣа (12, с. 207); Въплъштениѣ же сѣа вѣруи (12, с. 208); Кръстоу хѣоу съ вѣроу попланаи са (12, с. 208); Иконѣ хѣвъ и прѣчистыа юго мѣре ... съ вѣроу чьсть въздаваи (12, с. 209); Страхъ бжии имѣи въ срьдци (12, с. 209); Страхъ же юго акы оуздоу обрѣти оумъ свои (12, с. 210); Простѣшааго въ семь ишти (12, с. 210); Не рыци (12, с. 210); Правдою оукрашам са и къ всакоу тъщи са (12, с. 211) и под.

Именно на общем фоне императива специфически представлено соотношение форм времени изъявительного наклонения, составляющего 41% зафиксированных в тексте глаголов, из них 65,6% составляют формы настоящего времени, 25,6% – будущего времени и 8,8% – прошедшего времени (в основном аорист). Такое соотношение является исключительным, так как для

древнерусского языка данного периода, как утверждает В. В. Колесов, «в любом тексте наст. вр. составляет от 20 до 36%, аорист – от 20 до 60% всех глагольных времён, употреблённых в средневековом тексте» (13, с. 433). Однако структура «Стословца» направляется повелительным наклонением, которое в славянских языках «восходит не к императиву, а к оптативу – пожелательному наклонению, которое образовывалось от основы наст. вр.» (13, с. 584), и именно выполнение пожеланий-повелений приводит к реализации действий или констатации состояния в настоящем или в будущем, например:

Посѣти соуштиихъ въ тьмьници ... вижь бѣдоу вижь страсть и рыци вхъ мьнѣ си за юдино съгрѣшениѣ стражють азъ же ... съгрѣшамю и въ льготѣ прѣбываемъ (12, с. 228–229); Простѣшааго въ семь ишти и въ брашьнѣ и въ одежди и не стыди са ништоу: поуже большая часть мира сего въ ништетѣ юсть (12, с. 210) и под.

Однако анализ ряда летописных статей «Повести временных лет» подтверждает распространённое мнение о том, что в летописи «обычной формой прошедшего времени (и вообще самой употребительной формой времени) является аорист (по подсчёту одного исследователя (В. А. Семенко) – 83,3%)» (20, с. 252). В частности, в летописной статье 1112 г. о походе Ярослава 95,6% форм грамматического времени представлено исключительно формами прошедшего времени: 68,2% – аорист, 22,7% – имперфект, 9,1% – плюсквамперфект, что полностью соответствует положению, высказанному исследователями Лаврентьевской летописи, «согласно которому аорист и имперфект были свойственны повествованию» (8, с. 283). Однако при изменении содержательных аспектов происходит и смена временных планов. Например, в приписанном летописцу Нестору «Сказании об обречении и перенесении мощей Феодосия Печерского» на фоне аориста (70%) «как основного повествовательного времени, абсолютного и неизменного» (13, с. 451), встречаются формы настоящего времени (13,3%). Как «первое самовидец», Нестор ведёт своё повествование от 1 лица, что является редким фактом в истории средневековой литературы, где индивидуально-авторское творчество обладало низкой спецификацией. И именно в этой установке – «азъ грѣшнии скажю» – воплощается план настоящего / будущего времён, реализующийся, как правило, в прямой речи, например: «Но поими, его же хощеши» (речь игумена); иде же лягу азъ (речь Феодосия); начату жити, еда како на страну копаемъ; яко не суть Феодосия (речь Нестора) (18, с. 39–40) и под.

Таким образом, в памятниках древнерусской письменности наблюдается распределение грамматических форм времени, удовлетворяющее специфические коммуникативные потребности: аорист и имперфект как наиболее типичные формы монолога (10, с. 326); перфект, настоящее и будущее времена как формы преимущественно диалогической речи, при этом перфект «вместе с тем абсолютно преобладающая форма в старейших деловых и бытовых текстах» (10, с. 307). Такое положение грамматических времён в памятниках древнерусской письменности создавало своеобразную «ауру» текста.

Однако при такой реализации категории времени в памятниках письменности одновременно актуализируется связь форм времени и лица. Исследователями давно отмечена закреплённость в книжных текстах данных категорий. В частности, В. В. Колесов, определяя общую перспективу развития временных форм, указывает на «перераспределение форм лица и числа в зависимости от коммуникативного задания; формы прошедших времён соотносятся с определённым лицом глагольного действия (аорист в 3-м л., перфект – во 2-м л. и т. д.) и тем самым предстают в определённых речевых формулах, которые постепенно разрушаются» (13, с. 457). В свою очередь возрастающая индивидуализация творчества влечёт за собой разнообразие личных, а за ними и временных форм.

Достаточно показательно в этом плане письмо Аввакума к «отцам святым» и «преподобным маткам», где создаётся эффект присутствия Аввакума в кельях своих адресатов («Дерзнух, нагой грешник, из земли приити в недра ваша» – «Ну, творите о мне молитву» – «Простите, батьки, пошел я к маткам-старикам в кельи» – «Повидался с вами» (11, с. 221–222)) и непосредственного общения в форме диалога, в котором почти в равных долях распределяются формы повелительного (46%) и изъявительного (51%) наклонений. Преобладание форм прошедших времён (40% – настоящее время, 15% – простое будущее время) усиливается за счёт перфекта совершенного вида (30%), который отчётливо соотносит результат действия в прошлом с настоящим. «Виртуальный» диалог обладает всеми атрибутами реального общения и вписывается в координаты 1 и 2 лица, которые составляет 79% всех личных форм, из них половину составляют формы 1 лица единственного числа. По сути деление на времена и лица условно, так как автор текста продуцирует как свои, так и ответные реплики.

Таким образом, на фоне «подчёркнутого противопоставления форм прошедшего времени и форм настоящего-будущего времени» (9, с. 543) наблюдается антитеза форм 1-го, 2-го лица и формы 3-го лица. По мнению А. А. Шахматова, с которым целиком согласен В. В. Виноградов, «глагольные формы 1-го и 2-го лица единственного и множественного числа настоящего времени, непосредственно «означая сочетание субъекта с предикатом, субстанции с признаками (так как указание на лицо, на производителя действия включено уже в их морфологическую структуру), являются формами, всегда господствующими в речи. Между тем в литературном языке (выделено мною. – Е. Б.) только в зависимой форме употребляется 3-е лицо» (цит. по: 9, с. 457). Этим объясняется сравнительно редкая фиксация форм 1 л. ед. ч. настоящего (простого будущего) времени в памятниках древнерусской письменности: судя по нашим материалам (более 3,5 тысяч источников XI–XVII вв. (2)), менее 5% в парадигме форм глаголов с исходом на *-дити* и *-тити* (типа *ходити*, *латити*) (1; 3; 4; 5).

Такая закреплённость форм 3 лица за книжными текстами и 1, 2 лица – за устными разговорными текстами ставит под сомнение результаты проведённого опроса, когда респонденты в оценках своей речи, где, безусловно, преобладают формы 1 лица единственного числа как формы субъекта речи, предпочтение отдают формам прошедшего времени. По всей видимости, некая иллюзорность преобладания прошедшего времени, опровергаемая даже небольшой выборкой древнерусских текстов, свойственна и обыденному сознанию носителей русского языка. Это подтверждается дальнейшим анкетированием, направленным на выявление конкретных позиций употребления грамматических форм времени. В частности, предлагалось выбрать наиболее стандартные случаи употребления определённых временных форм в конкретных ситуациях общения (например, при описании прошедших событий). Как правило, при анализе собственных ответов или отборе примеров респонденты (особенно студенты и преподаватели с филологическим образованием) приходят к выводу о том, что используют типы переносного употребления форм настоящего времени, в том числе при обозначении прошлых событий, которые без определённой грамматической рефлексии воспринимают как формы прошедшего времени, в результате чего смешиваются грамматический и темпоральные планы. Иными словами, отношения глагольного времени и темпорально-

сти, лица и персональности переплетаются в живом общении, включая различные «модели повествования» и «постепенные переходы, ведущие к той периферии, где отсутствует актуальное противопоставление «прошлое – настоящее» (7, с. 25).

При этом данные эксперимента дают полное основание согласиться с мнением И. Г. Франк-Каменецкого о том, что «для мифологического мышления (как, впрочем, и современного обыденного) настоящее есть наиболее осязаемая непреложная реальность, отнюдь не обладающая нулевой протяжённостью» (цит. по: 9, с. 540). Универсальность такой характеристики настоящего времени – от «мифологического до современного обыденного мышления» – обусловлена возможностью форм настоящего времени «актуализировать действия, занимающие на временной шкале разное положение» (17, с. 235). Такую особенность хорошо понимают респонденты с филологическим образованием, которые при осмыслении соотношения форм времени в непосредственном, спонтанном бытовом общении предпочитают формы настоящего времени от 57% до 70%, отмечая также важность и «актуального прошлого».

По мнению Е. В. Петрухиной, «языковой механизм сохранения давно прошедших действий и расширения настоящего на прошлое имеет когнитивную ценность, возрастающую особенно в последние десятилетия, когда многие учёные – социологи, историки и физики – отмечают новый феномен современной динамичной цивилизации – “сокращение настоящего”» (17, с. 236). В этом плане показательна ироническая коррекция форм времени в постановке сказки творческим объединением «Уральские пельмени»: «Жил-был царь. – Жил-был царь? Ну, жил-был, а сейчас-то не живёт. – Живёт-бывёт царь. И было у него, то есть есть у него три дочери». В тексте формы настоящего времени заменяют как плюсквамперфект, обозначающий предшествующее действие другим, в дальнейшем описываемым действием, и бывший перфект, указывающий на связь прошлого с настоящим. Такая правка не только разрушает традиционный сказочный зачин, но и делает грамматическую модель плоской, лишает её объёмности временного континуума, который в принципе без всякой рефлексии свойственен и сейчас носителям русского языка.

Однако, на наш взгляд, нет оснований утверждать, что «языковая модель расши-

рения настоящего» является своеобразной реакцией на «сжатие настоящего», позволяющей носителю языка «преодолеть разрыв с прошлым, также деформирующий целостную картину мира» (17, с. 236). Как уже указывалось, большинство носителей в своём субъективно-психологическом видении грамматического времени достаточно «уютно» чувствует себя в прошедшем времени, с другой стороны – «расширение настоящего» наблюдается и в древнерусских текстах, однако невозможно упрекнуть средневекового книжника в том, что для него «настоящее быстро устареваает», а время «как бы постоянно сжимается», ибо он творил во вневременных координатах вечности и божественной устроенности.

Как уже было показано, в этом случае мы вновь сталкиваемся с «субъективным перемещением временной перспективы», которое свойственно как научному мышлению, так и обыденному сознанию. По всей видимости, «текучесть» времени, его «вращательные» и «возвращательные» свойства, как в «этимологическом», так и реальном планах, накладываются на грамматическую категорию времени, усугубляемую категорией вида и лица, что в свою очередь вступает в сложные отношения с жанром, стилем, типом текста, традицией, индивидуальным восприятием и под.

Все указанные позиции лишь подчёркивают мысль А. А. Потебни о самовольности языка в обращении со временем: «Посредством языка человек доводит до своего сознания или, другими словами, представляет себе содержание своей мысли. Язык имеет своё содержание, но она есть только форма другого содержания, которое можно назвать лично-объективным на том основании, что хотя в действительности оно составляет принадлежность только лица и в каждом лице различно, но самим лицом принимается за нечто, существующее вне его. Это личностно-объективное содержание стоит вне языка. Так, например, мы можем думать, что время бывает тройко по отношению к тому мгновению, когда думаем или говорим; настоящее, прошедшее и будущее, и что сообразно с этим события настоящие, прошедшие и будущие такими и должны изображаться. Но языку, как живописцу, вольно и «Пятницу на коне написать». Событие, ещё не совершившееся, по мнению самого говорящего лица, язык может представить не только будущим, но и прошедшим, прошедшее – настоящим и будущим» (19, с. 118–119).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекасова Е. Н. «Чуду-юду я и так победу!» // Русский язык в школе. 2006. №5.
2. Бекасова Е. Н. Генетический фон древнерусского текста: монография. Оренбург: ОГПУ, 2010.
3. Бекасова Е. Н. Об изучении морфонологических чередований // Русская словесность. 2005. №5.

4. Бекасова Е. Н. *Побеждю, побезу, побезду...* (грамматическая форма в свете показаний языкового сознания) // Психологические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2008. Вып. 6.
5. Бекасова Е. Н. Феномен формы 1 лица типа *освобожу* в русском языке // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики : сб. мат-лов конф. ИЛИ РАН 9–12 апреля 2013 г. СПб. : Нестор-История, 2013.
6. Бодуэн де Куртенэ И. А. Опыт теории фонетических альтернатив // Избранные труды по общему языкознанию. Т. 1. М. : Наука, 1963.
7. Бондарко А. В. Аспекты анализа глагольных категорий в системе функциональной грамматики // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики : сб. мат-лов конф. ИЛИ РАН 9–12 апреля 2013 г. – СПб. : Нестор-История, 2013.
8. Борковский В. И., Кузнецов П. С. Историческая грамматика русского языка. М. : АН СССР, 1963.
9. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М. : Учпедгиз, 1947.
10. Горшкова К. В., Хабургаев Г. А. Историческая грамматика русского языка: Учеб. пособие для ун-тов. М. : Высш. школа, 1981.
11. Житие протопопы Аввакума, им самим написанное, и другие его сочинения. Иркутск : Восточно-Сибирское книжное издательство, 1979.
12. Изборник 1076 г. / Изд. подг. В. С. Голыщенко, В. Ф. Дубровина, В. Г. Демьянов, Г. Ф. Нефедов / под ред. С. И. Коткова. М. : Наука, 1965.
13. Колесов В. В. История русского языка : учеб. пособие для студ. филол. фак. вузов. СПб. : Академия, 2005.
14. Лукин Е. Манифест партии национал-лингвистов // Из книги перемен. М. : АСТ : АСТ МОСКВА, 2008.
15. Остромирово евангелие по изданию А. Х. Востокова. М. : Языки славянских культур, 2007.
16. Павский Г. Филологические наблюдения над составом русского языка протоиерея Г. Павского. СПб., 1850.
17. Петрухина Е. В. Когнитивная значимость категории настоящего времени // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики: Сб. материалов конференции ИЛИ РАН 9–12 апреля 2013 г. – СПб. : Нестор-История, 2013.
18. Повесть временных лет по Лаврентьевскому списку 1377 г. / Подготовка текста, перевод, статьи и комментарии Д. С. Лихачёва / Изд-е 2-е, испр. и доп. – СПб. : Наука, 1996.
19. Потебня А. А. Из записок по русской грамматике. Т. IV. Вып. II. Глагол. М. : Просвещение, 1977.
20. Черных В. И. Историческая грамматика русского языка. Краткий очерк // Пособие для пед. ин-тов. М. : Учпедгиз, 1962.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Э. Рут.

Борисова Ирина Николаевна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского и иностранных языков, Гуманитарный университет; руководитель центра социально-культурной адаптации мигрантов; 620049, г. Екатеринбург, ул. Студенческая, д. 19, к. 404; e-mail: myirena@list.ru

МАГИЧЕСКАЯ СИЛА ЗАГОВОРА: ЦВЕТОВАЯ ГАММА ТЕКСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: заговор; жанр; субжанр; колорема; цветовая гамма; воздействие; эксперимент.

АННОТАЦИЯ. Описаны методика и результаты психолингвистических экспериментов по выявлению механизмов подсознательного визуального воздействия слов-колорем в тексте заговора. Выявлены и описаны цветовые гаммы субжанров заговоров «на любовь и остуду», прочно ассоциированные с целевой прагматической установкой текста.

Borisova Irina Nikolayevna,**MAGIC POWER OF INCANTATION: PALETTE OF TEXT**

KEY WORDS: incantation; genre; subgenre; coloureme; palette; impact; experiment.

ABSTRACT. The author describes the methods and results of a psycholinguistic experiment aimed to reveal the mechanisms of subconscious visual impact of word-colouremes in the texts of incantation. Subgenre palettes of incantation for “love and cooling” firmly associated with the purpose of pragmatic direction of the text.

Заговор как жанр имеет давнюю традицию изучения в литературоведении, фольклористике, лингвистике и поэтике, начало которой положено в первой половине XIX века (А. Н. Афанасьев, А. А. Блок, Ф. И. Буслаев, А. И. Веселовский, Ф. Ю. Зелинский, О. Ф. Миллер, А. А. Потебня и др.). В. П. Аникин дает следующее определение заговору: «Заговор есть традиционная ритмически организованная словесная формула, которую человек считал магическим средством для достижения различных практических целей» (1).

Глубокий интерес к этому типу народно-фольклорного произведения вызван не только отточенной тысячелетиями устного бытования композиционно-языковой и поэтической формой, но и тем, что заговор обладает необъяснимой властью над человеческим сознанием. Наверное, именно поэтому этот жанр, являясь частью русской духовной культуры, пережил смену общественных формаций, гонения церкви, запреты официальной советской системы и после распада Советского Союза словно получил вторую жизнь. Благодаря вновь вспыхнувшему и до сих пор не угасающему интересу к традиционным и нетрадиционным медицинским, эзотерическим и психотерапевтическим практикам, заговор вновь вошел в живую речевую практику. Сегодня, как и сотни лет назад, заговор бытует в особом ситуативном контексте магического ритуала, а заговаривание является одним из коммуникативных событий, конституирующих современный магический дискурс, репрезентированный в сакральных текстах (4).

Учитывая разнообразие целей заговора (характер воздействия, гипотетически вы-

зываемого заговором), введем термин *субжанр*, который здесь обозначает тип текста заговора по цели воздействия. Жанр заговора реализуется в виде субжанров, которые можно выделить на основе целевой направленности: заговоры на любовь, на остуду, от тоски, от недугов, от злобы и проч.). Субжанры описывают внутрижанровое варьирование заговора (оберег, приговор, подход, молитва и др.). В своем описании воздействующих языковых единиц в заговоре мы ограничимся оппозитивными субжанрами любовных и остудных заговоров.

При выделении типов воздействующих единиц мы исходим из предположения о том, что наибольшим суггестивным потенциалом обладают языковые единицы и их сочетания, воздействующие на подсознание. В качестве единиц, обладающих воздействующим потенциалом, рассмотрим лексемы-цветообозначения – **колоремы**.

Заговорный текст изобилует прилагательными и существительными с семантикой цвета: «...*Государыня ты красна девица, дай ты мне рабу Божьему слов грыжных добрых. Грызет и меня грыжа, раба Божьего, воистину золотая грыжа, истовая грыжа, мокрая грыжа, белая грыжа, красная грыжа...; Попрошу из чиста поля четырёх братьев – четыре птицы долгоносы, востроносы, окованы носы. Лети из чистого поля, белый кречет, ...садись, белый кречет рабу Божью (имя) на белы груды, на ретиво сердце...»*

Колоремы можно разделить на две группы: **прямые** и **косвенные**. К прямым относятся все формы прилагательных со значением цвета: *красный, желтый, бел,*

красна и т. д. Косвенные колоремы – это слова, содержащие в своем значении сему цвета или ассоциативно связанные с прямыми колоремами. Например, *кости* ассоциативно связаны с белым цветом, *кровь* – с красным, *земля* – с черным (коричневым), *травы* – с зеленым. Отметим, что косвенные колоремы часто являются символическим выражением цвета. Косвенные колоремы представлены различными частями речи, в основном это существительные. Отбор косвенных колорем производился с опорой на данные ассоциативных словарей по конверсивному принципу: а) косвенная колорема – слово-ассоциат, прямая – слово-стимул; б) косвенная колорема, выступая в качестве слова-стимула, имеет прямую колорему среди первых пяти ассоциаций. К этой группе относятся также абсолютные синонимы к некоторым существительным, данные в словаре синонимов с пометой «устар.»: *уста, красный (красивый), сахарный, жилы (вены)*. Лексические единицы, относящиеся к косвенным колоремам, в словарном, контекстуально обусловленном или ассоциативном значении содержат сему цвета.

Приведем примеры косвенных колорем, полученных методом сплошной выборки из заговоров на любовь и остуду.

Красный: *кровь, кровавый, кровавой, жилы, сердце, губы, уста, рот, медь, медный, солнце красное, красна девица, руда**,

Белый: *сахар, сахарный, молоко, кость, облако, свет, светлый, грудь, лебедь (лебёдушка), платок, пена, зуб*, поле**.

Черный: *ночь, земля, темнота, темный, черт (чертица), ворон, ворона, грязь (мн. ч. грязи), волос*, зуб*, поле**.

Зеленый: *лес, луг, трава, дерево, лист (листья), поле**.

Желтый: *месяц, золотой, золото, огонь, зуб*, руда**.

Синий / голубой: *вода, море, океан, синяк, утопленник, небо, небесный, ручей, река.*

Знаком (*) отмечены амбивалентные колоремы; их цветовое ассоциативное значение обусловлено контекстом и целевой интенцией заговора, его субжанром. Так, в заговорах на порчу или от зубной боли колорема (больной) *зуб* ассоциирована с черным цветом, а в заговорах на любовь в описании действия заклинания на объект заговаривания *зубы* ассоциируются с белым цветом. Косвенная амбивалентная колорема *чисто поле* в зависимости от времени года, когда произносится заговор, и от контекста может восприниматься визуально в терминах черного (цвет вспаханного поля весной или осенью), зеленого (летом), желтого (созревшие хлеба), белого (зимой). Как видно из приведенных примеров, цветовые

ассоциации порождают слова и словосочетания с фоносемантическим сходством и сходством внутренней формы с названиями цветов, такие как *красна (красивая) девица, черт-чертица, синяк* и подобные.

В психологии обоснована и экспериментально доказана связь цветообозначений с изменением эмоционального и психосоматического состояния человека (6). «Цветовое видение, возникающее в глазах и сознании человека, обладает своим содержанием и смыслом... Восприятие цвета, в противоположность его физико-химической реальности, является реальностью психофизиологической», – пишет известный западный колорист и искусствовед Й. Иттен (2).

Психофизиологическая интерпретация воздействия цвета на человека основывается на тезисе, что восприятие цвета приводит в работу психические процессы, влекущие за собой изменение физиологического состояния. В этом случае речь идет о прямом визуальном воздействии цвета на человека. Если учесть, что речь является второй сигнальной системой (И. П. Павлов) и слово способно выражать идею цвета, апеллируя к визуальной модальности восприятия, то естественно предположить, что символика цвета передается словами, в структуре значения которых есть сема цвета или обозначающая реалию, имеющую прочную ассоциативную связь с цветом (см., например, данные ассоциативных словарей 5; 3). Имя, как правило, ассоциативно привязано к образу-представлению предмета или явления, которые оно называет, поэтому ассоциативные ряды, возникающие при визуальном и словесном воздействии, практически эквивалентны.

Психофизиологическое влияние цвета на человека было изучено и экспериментально доказано в классической работе М. Люшера (6). Он обосновал тезис о том, что цвет связан с психофизиологическими потребностями человека (определенным состоянием души и гормональным балансом). В тесте Люшера восемь основных цветов (серый, синий, зеленый, красный, желтый, фиолетовый, коричневый и черный). Нами из рассмотрения были исключены серый и фиолетовый цвета как практически не встречающиеся в текстах заговоров, а также коричневый, тесно ассоциируемый с черным. Кроме названных, рассмотрены частотные в текстах заговоров голубой и золотой цвета как оттенки соответственно синего и желтого. Психофизиологическая интерпретация этих оттенков дается по работе психоаналитика Н. В. Серова (8). Приведем лишь один показательный фрагмент этого исследования: «Голубой цвет ассоциируется

с ясным небом, прозрачностью воды. При воздействии голубого у человека наблюдается снижение мускульного напряжения и кровяного давления. Психологически голубой цвет связан с ощущением чего-то нежного, мягкого, сладкого. При цветолечении голубой цвет обладает болеутоляющим действием. В психиатрии обычно рекомендуется для ослабления нервных припадков при маниакальных состояниях. Основное действие – успокаивающее» (8, с. 29).

Поскольку тест Люшера строится на прямом визуальном воздействии цвета, был проведен эксперимент с целью выяснения реакции на словесные стимулы-колоремы. В качестве респондентов в эксперименте приняли участие 27 студентов, каждому были предложены шесть анкет, по одной на каждый цвет (включая оттенки). В целом было проанализировано 162 анкеты.

Эксперимент состоит из двух частей.

Первая часть основывается на методе семантического дифференциала, который получил широкое применение в исследованиях, связанных с восприятием и поведением человека, с анализом социальных установок и личностных смыслов (7, с. 53). Как известно, с помощью этого метода можно объективно измерить коннотативное значение (т. е. состояния, которые следуют за восприятием символа-раздражителя (сло-

ва-стимула) и необходимо предшествуют осмысленным операциям с символами. Коннотативное значение интерпретируется как субъективная оценка, значимость, приписываемая испытуемым тому или иному явлению действительности, обозначенному словесно.

В проведенном магистранткой филологического факультета Уральского федерального университета С. Корх эксперименте были использованы градуированные двунаправленные шкалы, полюса которых заданы антонимическими понятиями. Для оценочной интерпретации использовалось 12 оппозиций с базовыми значениями сенсорных модальностей восприятия, этических и прагматических оценок, эмоциональных состояний. Каждая антонимическая оппозиция несет в себе ярко выраженный коннотативный характер, что позволяет респонденту отнести ту или иную колорему к картине мира «плюс» или картине мира «минус». Общее число точек на каждой шкале равно десяти. Результаты, полученные по итогам анализа первой части, позволяют нам выделить семантическое пространство, связанное с мировосприятием человека, пропущенным через призму выбранного цвета. Полученные данные помещены в таблице 1.

Таблица 1.

Ассоциативно-оценочное значение колорем

№	Шкала / Цвет	Красный	Белый	Черный	Желтый и золотой	Зеленый	Синий и голубой
1	Легкий / тяжелый	-1,5	3,17	-1,78	2,6	3	1,2
2	Яркий / тусклый	4,6	3,5	1,68	3,1	3	1,7
3	Приятный / неприятный	1,9	2,6	0,8	2,3	3,65	2,5
4	Теплый / холодный	2	-0,4	-1	2,9	2,5	-0,4
5	Веселый / грустный	2,5	1,4	-1,17	2,9	2,2	1,2
6	Сильный / слабый	3,8	3	2,3	0,73	1,73	1,7
7	Мягкий / твердый	-0,8	1,8	-2,17	2,4	3,2	0,3
8	Здоровый / больной	1,5	1,3	-1,17	1	2,4	1,2
9	Жизнь / смерть	2,17	2,2	-2,21	2,5	3,5	1,13
10	Добрый / злой	0,6	2,3	-1,5	2,21	2,6	0,3
11	Чистый / грязный	-1,17	3,34	-1,3	2,3	2,8	1,6
12	Возбуждающий / успокаивающий	3,8	-0,08	1,65	2	-1,3	-0,6

Приведем примеры полученного на основании этих данных **ассоциативно-оценочного значения цвета**.

Красный – самый яркий (4,6) и сильный (3,8) из представленных цветов, относится респондентами к разряду жизнеутверждающих (2,17), максимально выразительных (4,17) и подвижных (2,3) цветов. Оценивается как очень возбуждающий (3,8), веселый (2,5), теплый (2), здоровый (1,5). Оценка по шкале приятный / неприятный: находится в положительном пространстве с коэффициентом 1,9. Оценивает-

ся как твердый (-0,8), грязный (-1,5), тяжелый (-1,5). Промежуточное положение между злом и добром (0,6) позволяет считать семантику цвета амбивалентной.

Черный – достаточно сильный (2,3), но самый тусклый цвет, несмотря на положительное значение параметра (1,68); почти нейтральный на шкале приятный / неприятный (0,8), возбуждающий, но не сильно (1,65). Это самый твердый (-2,17) и самый грязный (-1,78), самый холодный (-1), самый грустный (-1,17) из представленных цветообозначений. Ассоциируется со злом

(-1,5), болезнью (-1,17) и смертью (-2,21). Достаточно выразительный (1,78), но неподвижный (-0,78).

Полученные ассоциативно-оценочные значения колорем-стимулов позволяют сделать ряд выводов об организации семантического пространства цветовосприятия. Вполне предсказуемым выглядит вывод о противопоставленности контрастных цветов – черного и белого – практически по всем оценочным, сенсорным и эмоциональным характеристикам. Желтый (золотой), зеленый, синий и голубой формируют область положительно коннотативно окрашенных цветообозначений, принадлежащих картине мира «плюс». Эти колоремы объединяются в две группы, внутри которых наблюдаются противопоставления оценочных и эмоциональных личностных смыслов типа эквиполентной оппозиции. Вторую группу по близости оценочных характеристик формируют желтый и красный цвета, третью группу образуют зеленый и синий цвета.

Как видно из полученных характеристик, каждое цветообозначение обладает своим неповторимым набором качеств, которые гипотетически и составляют его воздействующий потенциал. Так, красный будет обладать самым мощным возбуждающим нервную систему воздействием, т.к. по большинству характеристик имеет максимальные отметки. При этом он может оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на психику человека, поскольку ряд показателей делает его неприятным. Можно предположить *a priori* зависимость суггестивного потенциала красного цвета от синтагматики колорем в тексте. Очевидно, что в сочетании с черным отчетливо проявятся негативные коннотации красного, усиливающие совместные значения «злой», «сильный», «грязный», «твердый» и «тяжелый», актуализируя ассоциативный смысл «смерть», не свойственный красному цвету вне целевого контекста субжанра.

Ассоциативное значение колоремы *черный* по всем параметрам характеризует её как обозначающую цвет энтропии, разрушения, смерти и скорби: подавляющее большинство отрицательных характеристик относится его к картине мира «минус».

Совместная встречаемость цветов, объединенных в группы, в тексте будет давать усиливающий эффект.

Вторая часть эксперимента представляет собой направленный ассоциативный эксперимент с выделением ряда эмоционально-ценностных ассоциаций, конституирующих ассоциативные ряды, связан-

ные с выявленными сенсорными ощущениями, эмоциональными и физическими состояниями, настроениями, а также оценочными категориями. Ответы, не соответствовавшие инструкциям («С какими эмоциями, чувствами, ощущениями, внутренними состояниями, оценками связаны для вас перечисленные цвета?»), не учитывались. Из 394 полученных в эксперименте ассоциаций были отобраны 205. Назовем выявленное таким образом ассоциативное значение колорем **эмоционально-психологическим фоном**. Сравним выявленный эмоционально-психологический фон колорем, в котором слова-ассоциаты даны по степени убывания частотности реакции, с данными М. Люшера.

Красный – страсть 7, яркость 4, агрессивность, бодрость 3, любовь, выразительность, не нравится, радость 2, вызов, ярость, воодушевление, раздражение, отторжение, энергичность, восторг, движение, тепло, сексуальность, напряженность, внимание, опасность 1 (37).

«Красный является выражением жизненной силы, нервной и гуморальной деятельности и поэтому имеет значение *желания* и всех форм потребностей и стремления. Красный – это стремление получить результаты, добиваться успеха. Это жадное желание иметь... Красный – это «волевой толчок» или «сила воли». Красный в символической форме соответствует цене победы, троичному свету, который воспламеняет человеческий дух. Ему соответствует сенсорное ощущение жажды, его эмоциональное содержание – желание» (6, с. 62-63).

Черный – грусть 4, депрессия, страшный, спокойствие 3, тоска, глубина, уверенность 2, неопределенность, тревожность, пустота, тяжесть, мягкость, приятный, разочарование, расстройство, эротичность, сексуальность, серьезность, мрачность 1 (30).

«Черный – самый темный цвет, и в действительности он является отрицанием цвета как такового. Это абсолютный предел, за которым жизнь прекращается. Черный выражает идею небытия, угасания. Черный – это «нет» в противоположность белому «да». Черный и белый являются двумя крайностями, началом и концом. Черный как отрицание символизирует отречение, полный отказ, он оказывает сильное влияние на любой цвет, который находится с ним в одной группе, *подчеркивая и усиливая его характеристики*» (курсив автора – И. Б.) (6, с. 73).

Можно констатировать, что доминирующие в обоих экспериментах ассоциации соответствуют психосемантике цвета, приведенной в тесте Люшера. Воздействующий

потенциал текста заговора посредством колорем апеллирует к визуальной модальности восприятия.

Полученные в эксперименте ассоциативные значения колорем, приведенные выше, были применены в анализе субжанров с оппозитивными целевыми установками: заговоры на любовь – заговоры на остуду.

Были выявлены **цветовые программы**, характерные для каждого из субжанров, представленные **цветовой гаммой** (совокупностью цветообозначений, «предпочитаемых» данным субжанром, расположенных в порядке убывания частотности колорем в текстах данного типа) Косвенные колоремы количественно преобладают над прямыми, воздействие цвета происходит на уровне визуального представления, т. е. на *подсознательном* уровне.

Опишем цветовые гаммы текстов рассмотренных субжанров. Колоремы в цветовых гаммах следуют друг за другом в порядке убывания их частотности в тексте. Для декодирования ассоциативного значения цветовой гаммы воспользуемся выявленными в эксперименте смыслами.

Цветовая гамма заговоров на любовь:

красный (4,5), белый (4,2), синий / голубой (1,5), черный (0,6).

В доминирующей позиции красный, что по тесту Люшера отвечает «способу действия», а по ассоциативному значению – сильнейшие эмоции. Преобладание красного отвечает идее интенсивности, эмоциям страсти и любви, которые необходимо вызвать в соответствии с целевой установкой заговора.

Белый и черный. Несмотря на то, что колорем со значением белого цвета больше, нам важнее обратить внимание на черный как на катализатор, усиливающий действие красного: в тексте они, как правило, идут в парном, контрастирующем сочетании: *кровь (красный) горячая, печень черная*. Представляется, что функция интенсивного белого цвета – создание светлого поля, которое ограничивает действие черного, не позволяя ему стать разрушительной силой.

Количество колорем со значением синего и голубого цветов по сравнению с предыдущими минимально, они выражаются, как правило, косвенно. Но следует обратить внимание на их композиционное расположение: они находятся только в зачинах и закрепляющих формулах. Следовательно, функция этих цветов состоит в том, чтобы в начале произнесения заговора ввести чело-

века в некритическое расслабленное состояние, а в конце – чтобы углубить, закрепить полученный результат.

Совершенно другую цветовую гамму имеют заговоры на остуду:

черный (3,8), белый (0,4), зеленый (0,4), красный (0,2).

Появление черного цвета здесь не случайно: в эксперименте доказано, что черный цвет вызывает в основном негативные эмоции. По-видимому, в контексте целевой установки данного субжанра *белый* цвет актуализирует в себе значение нейтральности, безразличия. *Зеленый* цвет выражается только косвенными колоремами, его основное действие успокоительное, оно подкрепляет и усиливает «остудное» действие черного цвета. *Красный* в заговорах на остуду в сочетании с черным проявляет свойственные ему ассоциативные значения «злой», «твердый», «грязный», «тяжелый» и эмоциональные смыслы «агрессивность», «не нравится», «раздражение», «отторжение», «опасность».

Итак, сравнение цветовых гамм двух оппозитивных субжанров заговора позволяет сделать вывод, что цветовые гаммы отражают их целевые установки, противопоставлены друг другу по качественному составу колорем, а также по интенсивности проявления цвета.

Подведем итог: прагматическая программа заговора на языковом уровне воплощается в употреблении и отборе колорем, создающих в визуальном канале восприятия *цветовую гамму*, которая, в соответствии с ассоциативными закономерностями «ментального пространства» (7) магического дискурса, вызывает вполне определенное эмоциональное воздействие на психическую сферу человека.

Анализ употребления колорем позволил установить специфичность их набора (цветовые гаммы) для каждого субжанра. Установленный факт соответствия цветовой гаммы заговора и прагматической установки текста подтверждает нашу гипотезу о наличии направленного воздействующего потенциала лексических единиц, содержащих в себе семантику цвета. Поскольку влияние колорем осуществляется на уровне зрительного представления, мы можем квалифицировать его как суггестивное воздействие на подсознание. Суггестивная функция синтагматического развертывания цветового кода в тексте заговора состоит в гармонизации или, напротив, дисгармонизации психосоматического состояния человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В. П. Заговоры // Русское устное народное творчество. М., 2001.
2. Иттен Й. Искусство цвета. М., 2004.
3. Караулов Ю. Н. и др. Русский ассоциативный словарь : кн. 1-4. М., 1994-1996.

4. Коновалова Н. И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен. Екатеринбург, 2007.
5. Леонтьев А. А. Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1979.
6. Люшер М. Цветовой тест Люшера. М., 2005.
7. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
8. Серов Н. В. Светоцветовая терапия. Смысл и значение цвета: информация – цвет – интеллект. СПб., 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Гридина.

Ваулина Ирина Александровна,

аспирант, кафедра общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: irinkakakakaka@mail.ru

**ЭКСПРЕССИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОККАЗИОНАЛЬНОГО СЛОВА:
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экспрессивность окказионального слова; языковое сознание; психолингвистический эксперимент.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается экспрессивный потенциал окказионального глагола в контексте художественного произведения. Экспериментально выявляются аспекты экспрессивности окказионализма.

Vaulina Irina Alexandrovna,

Post-graduate student of the Chair of General Linguistic and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

**EXPRESSIVE POTENTIAL OF OCCASIONAL WORD:
PSYCHOLOGICAL ASPECT**

KEY WORDS: expressiveness of occasional word; language cognition; psychological linguistic experiment.

ABSTRACT. The author considers the expressive potential of an occasional verb in the context a piece of fiction. Through the experiment the author reveals the aspects of occasionalism expressiveness.

Высший уровень языковой культуры студента-филолога подразумевает свободное владение экспрессивными ресурсами языка, осознание и грамотное использование выразительных возможностей языковой системы. Это обуславливает актуальность обращения к проблеме восприятия семантики экспрессивного слова современными студентами.

Установка на экспрессивность предполагает прежде всего «необычность», отступление от стандарта, поиск наиболее ярких, эмоционально насыщенных способов передачи мысли. В этом аспекте высоким экспрессивным потенциалом обладает именно окказиональное слово: «Обязательная экспрессивность – характернейшая черта окказиональных слов. Это их сквозной признак... Окказиональное слово экспрессивно само по себе, в силу особенностей своего внутреннего словообразовательного строения...» (2, с. 23). Использование окказиональных слов в художественной речи вызвано стремлением автора к максимальной художественной выразительности, семантической емкости образа.

Цель настоящей статьи – выявление степени считываемости экспрессивной семантики окказионального слова в контексте художественного произведения.

Материалом для исследования послужила окказиональная экспрессема М. Цветаевой *выдышаться*, взятая из стихотворения «Балкон», в котором изображается крайняя степень отчаяния лирической героини, уставшей от земных страданий, тяжести зем-

ной любви (*земной любви недовеска, ненависти неизбывной*). Избавление от боли, уход от реальности видится героине в творческом самовыражении, в полном растворении, превращении в конкретный творческий продукт – стихотворение, а затем – и в смерти. Смерть представляется как окончательное разрешение, освобождение, последний творческий взлет: *Взрыв – выдышаться в смерть!* Ср. *взмыть* – быстро взлететь вверх, взвиться высоко (о птицах, самолетах и т. п.) (3, с. 169). Окказиональный глагол *выдышаться* становится смысловой доминантой стихотворения, концентратом эмоциональных переживаний лирической героини. Правильное считывание семантики окказионального слова обуславливает понимание стихотворения в целом.

Выдышаться – потенциализм, образованный по узуальной словообразовательной модели, присоединением к мотивирующему глаголу конфикса «вы...ся» с интенсивным значением «за **длительное время, полностью** совершить действие, названное мотивирующим глаголом; иногда также приобрести или утратить какие-н. свойства в результате этого действия», ср.: *выбежаться* (прост.), *выговориться* (разг.), *вылежаться*, *выплакаться*, *выстаться*, *выстояться* (4). Узуальная словообразовательная модель обновляется, наполняется новым содержанием: путем окказиональной комбинации узуальной основы и аффиксов образуется экспрессив с эмоционально-интенсивным значением, выражающий наивысшую, крайнюю сте-

пень проявления действия. Функция окказионализма в контексте художественного произведения – экспрессивно-интенсифицирующая.

Для выявления степени и механизма считывания экспрессивной семантики окказионального глагола *выдышаться* (в контексте художественного произведения) носителями языка нами был проведен психолингвистический эксперимент по методу прямого толкования значения слова, который включал в себя следующие процедуры. Испытуемым (студентам филологического факультета в количестве 15 человек) было предъявлено стихотворение М. Цветаевой «Балкон». На первом этапе эксперимента требовалось дать развернутое определение выделенного слова. Второй этап предполагал составление с этим словом собственного текста (рассказа, стихотворения, рассуждения-эссе и т. д.).

В качестве экспериментальной гипотезы выдвигалось предположение о том, что восприятие семантики окказионального слова в тексте опирается, с одной стороны, на его словообразовательную структуру, внутреннюю форму (с учетом значения мотивирующей основы и аффиксов), с другой стороны – на непосредственное контекстуальное окружение (на лексическое значение слов, с которыми глагол-стимул связан, на его синтаксическую роль и грамматические признаки), а также смысловое наполнение текста в целом.

На первом этапе эксперимента были выявлены следующие компоненты значения экспрессымы *выдышаться*. Ряд испытуемых определили значение глагола как «излить душу, высказаться, передать то, что скрывал», «избавиться от тяжелого душевного груза», «излить мысли, чувства в какой-либо форме, выговориться», «выговориться, выплакаться». Восприятие глагола в данном случае опирается на словообразовательную структуру слова, о чем свидетельствует толкование посредством одноструктурных глаголов *выговориться*, *высказаться*, *выплакаться*. Другая группа участников акцентировала внимание на выражении, воплощении эмоциональных переживаний в какой-то конкретной субстанции: «вложить дыхание, жизнь во что-либо», «воплотить себя во что-то», «излить груз душевных переживаний во что-то конкретное». Считывание семантики стимула опирается, главным образом, на его синтаксическую роль в контексте (о чем свидетельствует воспроизведение в толкованиях грамматической структуры словосочетания «выдышаться в стих, в смерть») и лексическое значение узуальных слов. В некоторых

толкованиях одновременно проявляется опора как на словообразовательную структуру слова, так и на его синтаксические связи: «излиться, *вылиться* во что-либо, преобразовав чувства в материальную вещь». Один из испытуемых объясняет значение стимула через образные аналогии: «Выдышаться – значит, превратиться. Подобно тому, как стекло превращается в посуду путем выдувания, лирическая героиня желает перейти из одного состояния / настроения в другое». В большинстве толкований находит отражение экспрессивно-коннотативная семантика окказионализма: «быстро, **интенсивно** выдохнуть что-то наболевшее из себя», «сделать что-то **чересчур, слишком**. Выразиться, но сделать это **сильнее, больше, полностью**», «глагол выражает состояние **«на грани»**, **в наивысшей степени**», «достигнуть **крайней точки** в выражении своих мыслей и переживаний, **сильно** выразить», «**долго, тяжело и с силой** выдыхать «неизбывную ненависть» в стих», «вылиться в чем-либо **до изнеможения, до крайней точки, крайней степени**». Участники опираются в данных толкованиях на общую экспрессивно-эмоциональную нагрузку слова в пределах художественного текста. Слова-интенсификаторы в толкованиях выступают маркерами экспрессивного восприятия стимула. Некоторые испытуемые давали развернутые рассуждения о смысловом наполнении слова, например: «Вылиться, излиться. Это и дыхание, и дух, и вдохновение. Это способ выразить себя творчески, одновременно *выдышать* – выразить боль в стихе или избавиться от ненависти, дикости и жестокосердия в смерти. Взмыть, освободиться, парить. Выдышаться и стать духом». Данное толкование наиболее близко к авторской концепции, отражает разные грани значения стимула: и выражение боли в творчестве, и избавление, и освобождение, и «взлет».

Результаты первой части эксперимента свидетельствуют о том, что восприятие семантики окказионального слова в художественном тексте опирается на структурный облик слова, его внутреннюю форму, лексическое окружение, грамматическую форму, синтаксические связи, а также на осмысленные художественного текста целиком.

На втором этапе эксперимента на основании сформулированных ранее значений испытуемые составили со словом-стимулом собственные тексты, в которых нашли отражение смысловые доминанты восприятия окказионализма.

1. Осмысление глагола *выдышаться* как «выговориться», например: «Трудных ситуа-

ций в жизни бывает много. Поэтому всегда должен быть человек, которому ты можешь выдышаться, чтобы жизнь тебя не сломала. Цените и поддерживайте друг друга».

2. Значение «выразить отрицательные эмоции, боль» отражено в следующем тексте: «Очередной день не задался: схватилась за горячую кружку – уронила и разбила, ошпарив себя и кота горячим чаем; толкнула пожилую женщину и услышала всё, что та справедливо подумала; на работе, в очередной раз не сумев побороть себя, делала чужую работу; увидела бездомного, которому вчера отдала треть своей зарплаты: сидит в луже рядом с мусорным контейнером, вцепился в бутылку и пусто глядит перед собой. Растегнула пальто, прошла в молчаливый зал, не снимая сапог. Села за стол и тихо заплакала. Высунула голову, набрала полную грудь воздуха и закричала. Чтобы выдышаться».

3. В некоторых текстах актуализируется идея воплощения пережитого в какой-либо субстанции, словах, которые останутся потомкам.

*Это как увидеть Париж и выжить,
Пережить падение с крыши
В подземелье, где мыши
Гоняют кошек. Выдышаться белым
Паром, отдавая слова безвозмездно, даром,
Чтобы не забыли те,
кто еще нас слышит.*

Участник эксперимента связывает значение глагола с состоянием эмоционального надрыва, попыткой выразить в словах острые переживания.

Ср. также следующее стихотворение:
*И, пережив свой век, вздохнуть свободно,
Пустою грудью поглотить весь мир
С его машинами, домами и делами
И выдышаться в консервант холодный.
Своей души эфир*

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубова Л. В. Язык поэзии Марины Цветаевой. СПб. : Санкт-Петербург. ун-т, 1999.
2. Лыков А. Г. Современная русская лексикология (русское окказиональное слово). М. : Высшая школа, 1976.
3. Словарь русского языка : в 4-х т. Т. I. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М., 1999.
4. URL: <http://rusgram.narod.ru/936-975.html#939>

Отдать потомкам.

В основе стихотворения – мысль о сохранении, «консервировании» текущего момента для «потомков» путем его проживания, «пропускания через себя»; об умирании и освобождении («пережив свой век, вздохнуть свободно»), перевоплощении («в консервант холодный»).

4. Осмысление глагола *выдышаться* в значении «превратиться»:

*Окно. Распахнутые крылья,
Пересечённых улиц бег,
Взлететь, быть лёгкой пылью
И выдышаться в снег!*

В данном контексте глагол не имеет отрицательно-коннотативной нагрузки. Стихотворение проникнуто настроением легкости, беззаботного полета.

Как в стихотворении М. Цветаевой, так и в произведениях испытуемых окказионализм *выдышаться* выполняет роль экспрессивного «концентрата» душевных переживаний, выступает знаком крайней, острой потребности выразить себя и освободиться.

Таким образом, психолингвистический эксперимент позволяет выявить не только механизмы считывания семантики экспрессивного слова, но и уровень лингвистической компетенции носителей языка. Семантика окказиональной экспрессымы в контексте художественного произведения считана частично, что обусловлено индивидуальным характером восприятия речевого произведения носителями языка (каждый из испытуемых выделяет наиболее актуальные для себя смыслы как слова, так и стихотворения), а также различной степенью лингвистической компетенции участников. Приведенные толкования свидетельствуют об экспрессивном восприятии испытуемыми окказионального глагола.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Гридина.

УДК 372.881.161.1
ББК 4426.819=411.2,22

ГСНТИ 16.21.29; 16.21.43

Код ВАК 10.02.01; 13.00.02

Гоголина Татьяна Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: gogolintv@yandex.ru

Соколова Анна Валерьевна,

учитель русского языка и литературы первой категории, школа №27 г. Екатеринбурга; 620042, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, д. 81; e-mail: ancka.sokol1947@yandex.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК
ПРИ ИЗУЧЕНИИ СРЕДСТВ ЭКСПРЕССИВНОГО СИНТАКСИСА В ШКОЛЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: средства экспрессивного синтаксиса; методика разрезания и собирания текста; методика завершения текста.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается использование психолингвистических методик разрезания, собирания и завершения текста, позволяющих научить школьников распознавать фигуры экспрессивного синтаксиса в готовом тексте и осознанно включать их в собственный текст.

Gogolina Tatjana Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

Sokolova Anna Valerievna,

Teacher of Russian Language and Literature, school № 27, Yekaterinburg.

**USING PSYCOLINGUISTIC METHODS IN PROCESS OF STUDYING
MEANS OF EXPRESSIVE SYNTAX AT SCHOOL**

KEY WORDS: Means of expressive syntax; method of cutting and collecting a text; method of text completion.

ABSTRACT: Using psycholinguistic methods of identification, transformation, cutting, collecting and completing a text, which allow teaching the students to recognize the figures of expressive syntax in a target text and consciously include them into their own text, are discussed in the article.

Актуальность рассмотрения языковых явлений в психолингвистическом аспекте обусловлена общими тенденциями развития лингвистики, связанными с антропоцентрической парадигмой изучения языка. В современных условиях проблема «человек – язык» находится в основе решения не только собственно лингвистических, но и методических задач обучения русскому языку, направленных на формирование развитой языковой личности. Психолингвистика как наука обращается к исследованию механизмов речевой деятельности. Наибольший интерес при этом вызывает субъект этой деятельности, т. е. человек как языковая личность, проявляющая себя в процессах порождения и восприятия текста. Именно данные процессы отражают особенности речевого мышления. Процесс речепорождения рассматривается в этом отношении как «претворение исходной интенции и смысла в окончательный продукт – текст» (7, с. 8). Чтобы усилить рефлексию над содержанием текста, нужно дать ученику возможность включиться в сам ход процесса создания текста.

Изучение средств экспрессивного синтаксиса в школе становится всё более зна-

чимым: распознавание фигур экспрессивного синтаксиса и их осознанное использование в собственных текстах становится для учащихся важным элементом изучения синтаксиса и риторики в аспекте подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

К средствам экспрессивного синтаксиса традиционно относят парцелляцию, инверсию, эллипсис, многосоюзие (полисиндетон), бессоюзие (асиндетон), синтаксический параллелизм, синтаксическую несогласованность членов предложения (анаколуф), антитезу, умолчание зевгму, анафору, эпифору, хиазм, градацию, композиционный стык, риторические вопрос и восклицание и др.

Из перечисленных выше экспрессивных синтаксических средств в ЕГЭ по русскому языку (задание В8) включены следующие риторические фигуры: анафора, антитеза, градация, инверсия, композиционный стык, парцелляция, риторический вопрос, риторическое восклицание, синтаксический параллелизм, т. е. создатели контрольно-измерительных материалов ЕГЭ по русскому языку предполагают, что выпускники должны знать и уметь находить в тексте данные средства выразительности речи.

Раздел «Основные выразительные средства синтаксиса» входит в содержательный минимум Федерального государственного стандарта по русскому языку (10), но не включён в «Требования к уровню подготовки выпускников», возможно, поэтому данный аспект в действующих школьных учебниках представлен достаточно узко: в школьном учебнике «Русский язык. 8 класс» (учебно-методический комплект под ред. Т. А. Ладыженской) рассматривается только один синтаксический приём – инверсия (9), а в учебнике Е. И. Никитиной «Русский язык. Русская речь. 8 класс» (учебно-методический комплект под редакцией В. В. Бабайцевой) рассматривается несколько синтаксических приемов: синтаксический параллелизм, анафора, эпифора, риторический вопрос, композиционный стык, инверсия (6). Предлагаемые в школьных учебниках типы заданий по данной теме служат иллюстрацией к представленному теоретическому материалу. Авторами не уделяется достаточно внимания формированию практического навыка осознанного употребления школьниками тех или иных экспрессивных конструкций в своей письменной речи. Количество фигур, изучаемых в школе, явно не соответствует тому объёму знаний, которым должен владеть выпускник. Кроме того, при дальнейшем изучении курса русского языка в школе ни в одном из учебников к этому материалу не возвращаются.

В Федеральном государственном образовательном стандарте и основных школьных учебниках, по нашему мнению, наблюдается некоторое несоответствие между требованиями к уровню подготовки обучающихся, заявленными в стандарте, и объёмом материала по разделу «Выразительные средства синтаксиса», представленном в основных действующих учебниках.

Использование средств создания экспрессии в письменном тексте может разнообразить речь человека, сделать её индивидуальной, яркой, запоминающейся, поэтому школьники должны научиться распознавать экспрессивные синтаксические фигуры (задание В8 в ЕГЭ) и применять их в собственных творческих работах (формирование навыка, необходимого также и при написании сочинения – части С в ЕГЭ по русскому языку).

Важно, чтобы учащиеся поняли, что в языке существуют разные средства создания экспрессии, в том числе и синтаксические, поэтому начинать формирование навыка распознавания экспрессивных синтаксических средств в тексте необходимо с момента изучения раздела «Синтаксис» в школе, т. е. с 8-го класса. Надо объяснить учащимся принципы создания экспрессив-

ного текста с использованием данных средств. Изучение этого материала должно проходить, по нашему мнению, в два этапа:

1) распознавание восьмиклассниками экспрессивных синтаксических средств в готовом тексте;

2) включение учащимися фигур экспрессивного синтаксиса в собственные тексты.

Мы использовали различные психолингвистические методики, такие, как методики сопоставления, идентификации, трансформации, разрезания, собирания и завершения текста, позволяющие научить школьников находить средства экспрессивного синтаксиса в художественном тексте и включать их в самостоятельно созданные ими тексты. Рассмотрим подробнее две применённые нами методики.

В качестве испытуемых выступили учащиеся 8-а класса МБОУ СОШ №27 г. Екатеринбурга (возраст участников эксперимента – 14-16 лет, количество участников – 23 человека).

Методика завершения текста

Методика завершения текста является одним из вариантов метода вероятностного прогнозирования: испытуемым нужно закончить предложенный экспериментатором текст. Учитывая семантическую наполняемость знаков языка, вполне очевидно, что одно и то же речевое высказывание может иметь разные продолжения. В. П. Белянин считает, что эксперименты по завершению текста помогают его участникам лучше понять традиционные «правила» и механизмы синтаксической организации речевых высказываний, установить возможные варианты языковой расшифровки знаков языка. Предлагаемая методика позволяет получить данные о том, как происходит восприятие и понимание текста в том случае, если часть информации отсутствует, и определить закономерности построения речевых высказываний и степень знакомства испытуемых с описываемым фрагментом действительности (1). Текстопорождающие стратегии, на которые мы опирались в ходе проведения эксперимента, представлены в работе Т. А. Гридиной «Методика завершения высказывания: стратегии текстопорождения» (3, с. 18-34).

Цель эксперимента – выявить зависимость особенностей восприятия речи испытуемыми от вероятности ожидаемых сигналов (синтаксической организации текста).

Гипотеза: текстопорождающие стратегии реципиентов должны зависеть от степени считывания испытуемыми синтаксических особенностей воспринимаемого текста (участники эксперимента должны были распознать используемые в тексте анафору

и синтаксический параллелизм и завершить стихотворение в авторском стиле).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали следующие задания.

1. Проследите, как построено стихотворение А. А. Фета, какие средства экспрессивного синтаксиса использовал автор?

2. Закончите данное стихотворение.

Для выполнения данного задания в качестве стимульного материала испытуемым было предложено стихотворение А. А. Фета «Это утро...»:

*Это утро, радость эта,
Эта мощь и дня и света,
Этот синий свод,
Этот крик и вереницы,
Эти стаи, эти птицы,
Этот говор вод,
Эти ивы и березы,
Эти капли – эти слезы,
Этот пух – не лист
Эти горы, эти доли,
Эти мошки, эти пчелы,
Этот зык и свист,
Эти зори без затмения,
Этот вздох ночной селенья,
Эта ночь без сна,
Эта мгла и жар постели,
Эта дробь и эти трели,
... (Это всё – весна).*

Обработка результатов эксперимента:

- из 23 человек, участвовавших в эксперименте, распознали анафору – 20 человек, распознали синтаксический параллелизм – 21 человек;

- фразу, завершающую текст, с учётом анафоры построили – 23 человека;

- дословно привели авторский вариант окончания стихотворения – 3 человека;

- привели близкий к авторской версии вариант завершения стихотворения – 4 человека (*это к нам пришла весна; это всё весенняя пора; это весна, весна, весна!; это весна*);

- свой вариант завершения текста привели – 16 человек.

Итак, в ходе эксперимента было выявлено следующее:

1) приёмы экспрессивного синтаксиса (в данном случае анафора и синтаксический параллелизм) восьмиклассниками считаются достаточно легко;

2) поскольку реципиентам предлагалось завершить поэтический текст, некоторые школьники опирались на рифму, меньше внимания уделяя содержательной стороне стихотворения; кто-то, наоборот, большую значимость придавал смыслу текста, не учитывая рифму и ритмико-мелоди-

ческую структуру данного текста; поэтому можно выделить следующие типы реакций:

- обобщение – 7 человек (*это жизнь природы; это мир и дня, и ночи; это тишина; это солнце, лето это; это мир и это жизнь; эти ночи и закаты; это всё летняя пора*);

- прецедентный текст – 1 человек (*это родина моя*);

- парадокс – 8 человек (*это солнца свет зимой; эти странные манеры; эти люди просто звери; этот вечер без утишия, этот свет мне бьет в глаза; это свод и солнце меркнет; это мои качели; это сила и унынье*).

Таким образом, все участники эксперимента в первую очередь считали форму поэтического текста, не всегда глубоко задумываясь над его содержанием. Некоторые испытуемые воспроизвели авторскую концепцию завершения или близкую к нему, но большинство восьмиклассников предложило свой вариант заключительной фразы стихотворения. На порождение разнообразных формулировок, завершающих предложенный текст, как мы считаем, повлияла степень развития креативности мышления школьников, психологическое состояние реципиентов на момент проведения эксперимента, ведущая модальность восприятия, а также индивидуальные особенности мировоззрения подростков.

Методика разрезания и собирания текста

По мнению некоторых исследователей речемыслительной деятельности человека (А. А. Брудного (2), Т. М. Дридзе (4), Ю. А. Сорокина (8) и др.), результаты восприятия (понимания) сообщения не могут быть однозначно предсказаны только на основании анализа семантики высказываний, поскольку восприятие является процессом формирования субъективного образа объекта, процессом, зависящим и от объекта, и от субъекта восприятия. Это вызвано тем, что реципиент «обладает своей системой знаний, через которую он воспринимает объекты, находящиеся в поле его внимания» (5, с. 48), поэтому в результате восприятия текста у реципиента возникает некоторая проекция текста, связанная и с его личностными смыслами. Во многих психологических и психолингвистических методиках осуществление испытуемым того или иного выбора и принятия им решения зависит от его «сознательной рефлексии над экспериментальной ситуацией, опосредовано его сознанием... Это тоже вносит в эксперимент неопределенность, которой в принципе следовало бы избегать. В этом смысле гораздо более эффективны проективные методики, где реф-

лекция сведена к минимуму... Идеальны в этом отношении методики, где объективно осуществляемый испытуемым выбор не является для него субъективно выбором, т. е. он принимает как бы единственно возможное решение» (5, с. 63).

Например, в методике А. А. Брудного с «собираем» разрезанного на части текста испытуемый убежден, что «текст можно собрать одним-единственным образом, и выбор этого единственного пути как раз и несет необходимую информацию о личности испытуемого» (2, с. 34).

Методика разрезания и собирания текста позволяет установить формально выраженные и глубинные логические связи в тексте и выявить стратегии, отражающие суть текстопорождения. Испытуемым можно предложить текст, разрезанный на отдельные слова, на предложения, на абзац-микротемы. В процессе сбора текста испытуемые действуют, опираясь на рифму (если текст стихотворный), устанавливают сюжетную канву или логические связи, а также контекстные связи слов и грамматические связи между ними, определяют тему.

Цель эксперимента – выявить зависимость особенностей порождения речи испытуемыми от основных стратегий сбора поэтического текста, применяемыми реципиентами.

Гипотеза: текстопорождающие стратегии реципиентов должны зависеть от степени считывания испытуемыми синтаксических особенностей воспринимаемого текста (участники эксперимента должны были распознать используемые в тексте анафору и синтаксический параллелизм, найти рифму, установить сюжетную канву и продолжить стихотворение в авторском стиле).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты, которые включали в себя следующие задания.

1. Из данных слов соберите стихотворение О. Высотской (подсказка: в стихотворении используется синтаксический параллелизм и анафора).

2. Попробуйте продолжить стихотворение, соблюдая авторскую композицию.

друга, с, давайте, добротой, друга, суету, берегите, друг, и, побудьте, минуты, согревайте, друг, обижать, берегите, не, друга, позабудьте, досуга, друг, берегите, в, рядом, милым.

В качестве стимульного материала испытуемым было предложено стихотворение О. Высотской «Берегите друг друга...»
*Берегите друг друга, добротой согревайте.
Берегите друг друга, обижать не давайте.
Берегите друг друга, суету позабудьте
И в минуты досуга рядом с милым побудьте.*

Авторский вариант продолжения стихотворения:

*Берегите друг друга, без притворства
и лести.*

Берегите друг друга, ненадолго мы вместе!

Обработка результатов эксперимента:

- из 22 человек, участвовавших в эксперименте, воспроизвели дословно текст О. Высотской (4 строки) – 4 человека;

- полностью воспроизвели авторский текст, но изменили количество строк (8 строк вместо 4-х в оригинале: авторские строки поделены реципиентом пополам) – 1 человек;

- воспроизвели оригинальный текст почти полностью (меняли местами слова в строчках и строки между собой) – 5 человек;

- пытались собрать поэтический текст, опираясь только на рифму – 0 человек;

- попытались собрать поэтический текст, опираясь на смысл, а не на рифму – 9 человек;

- не смогли воспроизвести текст (использовали меньше половины предложенных слов, меняли формы данных слов, не соблюдали рифму и ритмико-мелодическую организацию, пытались ориентироваться только на смысл) – 3 человека:

*Рядом друга берегите,
Согревайте добротой,
Позабудьте на досуге
И забудьте суету.*

- продолжили текст в соответствии с авторским замыслом (соблюдая лирическое настроение стихотворения и ритмико-мелодическую организацию) – 1 человек:

*Берегите друг друга, в жизни радость
дарите.*

*Вместе вечность вы будьте, и друг
друга любите.*

- предложили свой вариант продолжения стихотворения О. Высотской, отличающийся от оригинала, – 15 человек;

- не предложили свой вариант продолжения поэтического текста – 6 человек.

Итак, в ходе эксперимента было выявлено следующее:

1) большинство испытуемых в процессе сборки разрезанного текста выбрали стратегию, позволяющую установить сюжетную канву предложенного стихотворения;

2) нахождение рифмы в качестве стратегии сбора поэтического текста для реципиентов имело второстепенное значение (половина обучающихся собрали текст без учёта этого фактора, хотя в собственном варианте продолжения стихотворения присутствует попытка рифмовки):

*Берегите друг друга и согревайте
добротой,
Берегите друг друга, не давайте
обижать,*

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.45

Код ВАК 10.02.19

Гридина Татьяна Александровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 281; e-mail: tatyana_gridina@mail.ru

ЯЗЫК КАК ТВОРЧЕСТВО: АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ДЕТСКОЙ «НЕОЛОГИИ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая игра; словотворчество; инновации детской речи.

АННОТАЦИЯ. Анализируются словотворческие практики детской речи, выявляются аспекты когнитивного и собственно языкового взаимодействия в неологическом дискурсе ребенка: спонтанная словотворческая активность в режиме заданного языком потенциала; метаязыковая рефлексия; креативность в регистре языковой игры.

Gridina Tatjana Alexandrovna,

Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

LANGUAGE AS CREATIVE ACTIVITY: ASPECTS OF CHILDREN «NEOLOGY» INVESTIGATION

KEY WORDS: wordplay; word creativity; innovation of children speech.

ABSTRACT. The author analyzes the word creative practice of children speech, reveals the aspects of cognitive and linguistic interaction in neological discourse of a child, spontaneous word creative activity in the limits if the potential determined by the language, meta language reflection, creativity in the terms of wordplay.

Детская речь традиционно рассматривается как сфера лингвокреативной деятельности, связанной с усвоением языковых форм и значений. Одной из ярких особенностей детской речи является ее «неологический» дискурс. Так называемые инновации детской речи (мотивационные модификаты готовых слов, семантические, словотворческие) опрокидывают стереотипы автоматизированного использования языка, поражая наше во многом «зашоренное» языковое сознание свежей логикой». Ср.: «Мама, поиграем в паровозик! – Нет, сынок, у меня ноги подкашиваются от усталости. – Ты что, мало каши съела?» (4 года); «В духовной семинарии они там учатся на духовых инструментах?» (9 лет 11 месяцев); «Наездники – это те, которые на всех наезжают» (4 года); «А кутузка это что? (После объяснения). А при чем здесь Кутузов?» (11 лет 7 месяцев); «Йоги – это мужья Бабы-Яги?» (8 лет) и т. п. Термин «неологизмы» применительно к инновациям детской речи, статус которых бесспорно окказионален, употребляется нами в известной степени условно. Вместе с тем этот термин указывает на стабильность основных черт «детского языка», типологическую однородность детских инноваций с точки зрения их лингвокогнитивной природы и общих стратегий реализации системного потенциала. Под «неологическим дискурсом» детской речи, таким образом, понимаются типичные проявления лин-

гвокреативного мышления ребенка в области осмысления готовых языковых единиц и порождения новых слов.

Традиционное рассмотрение инноваций детской речи, разрабатываемое в системноцентрической парадигме, сводилось к установлению соответствия (а точнее, несоответствия) «неологизмов» ребенка языковой норме. В рамках названного подхода к изучению фактов детской речи было установлено, что в усвоении языка ребенок опирается на самые глубинные, самые общие закономерности языкового механизма, интуитивно используя в своей речевой практике только «правила», соответствующие «закону» языковой симметрии (К. И. Чуковский, Д. Слобин, С. Н. Цейтлин и др.). Свойственное детям чутье системы «опровергает» алогичность (немотивированность) языковых форм и значений, закрепленных традицией и нормой и составляющих идиоматику любого языка. Безусловным открытием системноцентрического направления в изучении детской речи явилось то, что язык усваивается ребенком как операциональный механизм, а не просто как совокупность его реализаций. Эта мысль оказалась продуктивной для перехода к изучению детской речи в системнофункциональном и когнитивно-дискурсивном аспектах, которые активно и плодотворно разрабатываются в онтолингвистике, психолингвистике и когнитивистике (Е. С. Кубрякова, Н. И. Лепская, Н. К. Седов,

Д. Слобин и др.). С точки зрения функциональной, детская речь есть дискурс, в котором последовательно сменяют друг друга складывающиеся в процессе накопления речевого опыта и постижения языка частные, динамичные системы форм и значений, позволяющие ребенку удовлетворять свои коммуникативные и когнитивные потребности. Когнитивно-дискурсивная парадигма, как указывает Е. С. Кубрякова, задает новый ракурс рассмотрения неологизмов – «как материала, отражающего акты осмысления мира» в дискурсивной деятельности человека (2, с. 9). Данная парадигма релевантна и для изучения детской неологии как феномена речевой креативности ребенка, использующего язык в качестве гибкого «алгоритма», дающего выход «свободной энергии» творчества говорящих. Язык в процессе его познания, освоения ребенком оказывается полем для творческого эксперимента, в основе которого лежит сложное взаимодействие когнитивного и речевого развития ребенка.

В заявленном ключе подлежат рассмотрению следующие процессы неологического дискурса детской речи: 1) спонтанное детское словотворчество, проявляющее нереализованный языком потенциал при необходимости заполнения лакун в номинативном багаже ребенка; 2) мотивационная рефлексия, касающаяся осмысления / «прояснения» внутренней формы готовых слов, сопровождаемая процессами реноминации и ремотивации (1); 3) характер осмысления детьми семантической функции существующих в языке слов (в частности, процессы расширения и сужения значения как способ выражения освоенных когнитивных функций); 4) функции непреднамеренных метафорических переносов и сравнений в процессах номинации, выявление способности ребенка «мыслить образной аналогией» (К. Штумпф); 5) выявление способности ребенка к осознанному использованию кодов языковой игры.

Исследуя характер детских словотворческих инноваций в лингвокогнитивном аспекте, можно выделить две их функциональных разновидности:

1) словотворчество, направленное на мир реальный, соотносительное с когнитивным развитием ребенка и выражающееся в создании инноваций, либо компенсирующих отсутствие узуального слова в лексиконе ребенка, либо «проявляющих» ракурс видения объекта, актуальный для детского сознания;

2) словотворчество, направленное на сам язык, когда объектом рефлексии становятся способы означивания, выведенные ребенком из той модели мира, которая

представлена языком; отталкиваясь от этих «правил», ребенок моделирует некую систему условных номинаций, «выстроенную» по законам собственной языковой картины мира и имеющую лишь опосредованную связь с внеязыковой реальностью.

«Игра» языковых потенций (как способ компенсации дефицита речевого опыта) проявляется в детской речи в следующих процессах:

1) омонимическое словообразование (детская инновация, случайно совпадающая с готовым словом, потенциально способна выражать тот окказиональный смысл, который придает ей ребенок): *голубчик* «маленький голубь», *пончик* «сыночек лошади-пони» и др.; в подобных случаях чаще всего компенсируется дефицит речевого опыта ребенка или лакунарность языка в сфере номинаций соответствующей предметной области (в приведенных примерах это отсутствие специальных наименований для *птенеца голубя* и *детеныша пони*); ср. *дворняжка* «женщина-дворник», *штукатурка* «женщина штукатур» – заполнение лакун в системе номинаций женских профессий по соотношению с мужскими;

2) создание неологизмов, образующих параллельные узусу номинативные ряды. Это выражается в ряде специфических для детской речи принципов когнитивной «обработки» отрефлексированных языковых алгоритмов:

- использование принципа отталкивания от конкретного образца или усвоенной модели словообразования для установления языковой симметрии, что выражается в достраивании детьми отсутствующих звеньев в узуальной системе номинаций или корректировке «несимметричных» способов выражения лексических и грамматических языковых оппозиций. Ср.: *нетеряха* – «тот, кто ничего не теряет» (отсутствующий в узусе антонимический коррелят узуального *растеряха*); *старуха* и *старух* (структурно подравнивающая замена оппозиции *старик* и *старуха*); *свинья* – *свинух* (устранение родовой недифференцированности в названиях особей животных); *красняк*, *желтяк*, *зеленяк* – конкретизирующие «модификаты» слова *синяк*;

- заполнение номинативных лакун путем свертывания (вербализации) словосочетаний (по принципу семантического включения): *листь* «покрываться листвою» (о деревьях); *овнучиться* «стать бабушкой», ср. сходные в структурном отношении глаголы типа *оцениться*, *окотиться*, хотя в когнитивном плане детская инновация и узуальные лексемы-прототипы, конечно, не соотносятся (*овнучиться* не зна-

чит «родить внука»). Подобные факты свидетельствуют об эвристической силе формальных аналогий (собственно языковой техники) в процессах детского словотворчества; через одну и ту же словообразовательную структуру «протягиваются» разные когнитивные;

- создание словообразовательных номинаций, синонимичных нормативному слову (как немотивированному, так и мотивированному; последнее может быть неизвестно ребенку или не удовлетворять его ментальным ориентирам); ср.: *печаталка* «принтер»; *объедалка* «обжора»; *наподушник* «наволочка»; *кораблист* «моряк»; *тушители* «пожарники»; *чехолок* «колпачок от ручки»; *буйны* «волны»; *бульбулька* «река» и т.п.;

- «уточнение» или «прояснение» внутренней формы слов путем их частичной формальной модификации или соотнесения с понятным мотиватором. Ср. следующие детские высказывания: «*Где эта уколочка* (иголка), *которой я руку уколол?*» (5 лет); «*Петушок, петушок, золотой причешок!*» (гребешок) (4 года); «*Мама, смотри, какая белонка* (болонка) *хорошенькая*» (5 лет); «*Мама, смотри, как огоньки красиво мигают!* – Это бенгальские огни. – *Ой, я тоже хочу такие мингальские огни!!!*» (5 лет) и др. Инновации этого типа обнаруживают операциональную значимость механизмов ремотивации и реноминации как способа актуализации и объяснения значений слов. Такие инновации детской речи можно ранжировать по степени когнитивной «оправданности» избираемого средства означивания и способа объяснения названия. В частности, из приведенных примеров видно, что основания для мотивации «разворачиваются» как в опоре на какие-то реальные когнитивные пресуппозиции (ср. *белонка* вместо *болонка* – собачка, имеющая преимущественно белый цвет шерсти), так и в опоре на собственно языковые пресуппозиции (звуковые, структурные, словообразовательные аналогии): ср. *петушок* – *золотой причешок* (вместо *гребешок*) под влиянием типовой синтагматики *причесываться гребешком* (очевидно, при неусвоенности метафорического смысла слова *гребень, гребешок*).

Когнитивные и языковые пресуппозиции детских мотивационных инноваций вступают в сложное взаимодействие, выявляя семантизирующую функцию мотивационной формы и роль внеязыкового знания (в частности ситуативного) в обосновании речевых ходов, предпринимаемых ребенком. Наибольшей парадоксальностью обладают случаи семантизации слов на основе случайного фонетического сходства с по-

нятной созвучной лексемой Ср.: «*Индусы индюков разводят?*»; «*Шиповник – тот, кто шипит*» и т. п. Однако и в таких случаях ребенок находится «под воздействием» целого ряда языковых моделей, в которых закреплены актуальные, уже освоенные им когнитивные (знания о мире). Структурные аналогии с уже освоенными лексемами могут поддерживать парадоксальную мотивацию как операциональный механизм семантизации слова.

В процессе речевого развития ребенок с неизбежностью проходит разные стадии постижения логики языка, которая может представляться ему «нелогичной». В этом смысле можно говорить о детских инновациях как проекции когнитивного опыта ребенка на язык. В данном процессе активно проявляется и стремление детей к построению собственной языковой реальности, склонность к манипулированию осваиваемой языковой формой и найденным (выведенным) алгоритмом ее порождения. В целом инновации детской речи создают особое лингвоментальное пространство – поле реализации языковых возможностей в проекции на картину мира, сформированную на основе когнитивного и собственно речевого опыта ребенка.

Словотворчество, *направленное на сам язык*, – это предпосылка осознанной языковой игры, когда манипулирование формой и значением вербальных знаков приобретает явно условный, непрагматический характер. Рефлексия над языковой формой приводит ребенка в данном случае к креативному речевому ходу, обнаруживающему ее «новое», неожиданное видение. Ср.: «*Бегония есть, а шагонии нету?*» (5 лет); «*Если есть мамонты, должны быть и папонты*» (6 лет); «*Это папоротник? А где же маморотник?*» (6 лет); «*Есть дятел (смесь) ... и тетел*» (7 лет); «*Полынь (шутл.) – это потому, что она из земли полы пробивает?*» (5 лет 6 месяцев); «*Наш папа – автомат, отгадай почему? – Почему? – Потому что он папулька, пулька ... автомат*» (6 лет).

Как видно из примеров, логика наименования «переворачивается» путем переключения мотивационного кода. Так, квазиантонимы к узуальным словам – *шагония, маморотник, папонты, тетел* – называют, по сути, не существующие в действительности объекты, и именно это составляет основу преднамеренной языковой игры, когда можно «созерцать» одновременно и истинное положение вещей, и отклонение от него (прототип «просвечивает» сквозь игровую трансформу). Например, условная игровая оппозиция *дятел – тетел* имитирует актуальное для ребенка семантическое

противопоставления слов «*дядя*» и «*тетя*» в рамках тематической группы «названия родственников». Ср.: «*А почему пломбир – это мороженое, а не врач, который пломбы ставит?*» (6 лет 7 месяцев). Парадоксальное толкование аналогично значениям слов, называющих лицо мужского пола по роду деятельности (ср. *командир*, *бомбардир* и т.п.). Точность словообразовательной аналогии является весьма приблизительной, однако предьявленная «логика» наименования лица по профессии вполне оправданна. Для сравнения приведем пример иной игровой интерпретации того же слова в детской речи. Бабушка внуку: «*Пломбир вредно тебе, от него зубы портятся*». Мальчик: «*И неправда, пломбир едят, чтобы пломбы из зубов не вылетали*» (10 лет). Из контекста понятно, что ребенок знает реальное значение слова «*пломбир*», и шутивное сближение со словом «*пломба*» используется им намеренно – для опровержения логики «оппонента».

Во всех таких случаях действует механизм семантизации слова в опоре на его мотивированность (проявляющийся в спонтанных эвристиках детской речи как разновидность речевого прогнозирования, выдвижения гипотезы о значении незнакомых ребенку номинаций путем «прояснения» их внутренней формы). Обнаружение потенциального мотивационного «кода», на основе которого моделируется игровой (не реализованный) «смысл» уже существующего слова зеркально отражает естественное для ребенка «чутье» мотивационной формы слова.

Не только мотивационные парадоксы, отмечаемые детским языковым сознанием, становятся базой для преднамеренной языковой игры, но и то лингвоментальное пространство, которое формируется каждым ребенком в собственном номинативном регистре. Приведем лишь некоторые примеры проявления интенции детей к осознанной игре с языковыми значениями и формами.

1. Игра с уменьшительно-ласкательными формами слов. Например: «*Мамуся ты моя, (вздыхает) ягуся*» (4 года 8 месяцев) – обращение ребенка к матери, которая его за что-то ругает. Смягченная отрицательная оценка, выраженная уменьшительно-ласкательной формой *ягуся* (ср. Баба-Яга), – сигнал к примирению. Кроме того, рифмованное словообразование (весьма распространенный в детской речи прием обыгрывания сближаемых слов) – *мамуся-ягуся* – подчеркивает шутивный и «миролюбивый» характер обращения ребенка к матери.

2. Обыгрывание значений фразеологизмов. Например, В. К. Харченко описыва-

ет ситуацию, когда ребенок, собирая сумку в школу, обнаруживает, что в ней нет места для пакета с яблоками, смеется: «*Вот дела! Яблоку негде упасть!*» (13 лет 7 месяцев). Ср.: «*А почему говорят «спать валетом», а не «спать дамой, королем?»*» (8 лет) – детский вопрос о внутренней форме фразеологизма, направленный на ее парадоксальное обыгрывание. Преднамеренная игра с фразеологизмом предполагает, однако, такой уровень развития семантической компетенции ребенка, когда он уже способен к усвоению переносных значений слов и выражений.

3. Образно характеризующие метафорические номинации детской речи. Ср.: «*Наша елка красивее. Она в серебряной юбочке*» (5 лет 4 месяца); «*Посмотри, какого я котеночка пушистого нашел*» (5 лет) – о распутившейся почке вербы. Такого рода номинации не являются буквальным отождествлением предмета с тем образом, в виде которого он представляется детскому сознанию (мягкая почка вербы для ребенка не реальный котенок, а нечто *пушистое, как котенок; серебряная юбочка елки* – мишура, ее украшающая). Приведенные факты отличаются от явлений «сдвинутой референции», связанных с расширением денотативной отнесенности слова из-за несформированности семантического компонента языковой способности – незнания всех наименований определенной предметной области и различий в значениях тематически сходных слов. Ср.: «*На мочалке мыльный шрам*» (5 лет 4 месяца) – вместо *мыльная полоса, мыльный след*. Непреднамеренность подобных детских метафор не «умаляет» их яркости и характерологичности. В метафорических номинациях этого типа явно «просвечивает» детская ментальность (основанная, в частности, на олицетворении всего окружающего мира). Ср.: «*Давай сатурнят и юпитерят посчитаем!*» (5 лет). Метафоры и сравнения детской речи построены чаще всего на случайных ассоциативных аналогиях. Например: «*Я разложил белье, что ты погладила, шоколадкой. – Это как? – Квадратиками*» (5 лет); «*У мамы глаза травкой поросли, у бабушки по глазам речка течет, у бабушки глаза измазаны серым, а у меня с папой как чернобурые лисички!*» (5 лет 5 месяцев). Осознанное моделирование парадоксальной образной аналогии – основа собственно игровой метафоры. Ср., например, высказывание ребенка, имеющее явно шутивно-провокационный характер: «(Смеется) *А «Машина времени» (вокально-инструментальный ансамбль) – это часы?»* (7 лет 9 месяцев). Переключение переносного (условного) смысла названия группы в бук-

вальный план (деметафоризация) при понимании алогичности (абсурдности) собственного толкования создает «доступный» ребенку (соответствующий уровню его языковой компетенции) эффект языковой игры.

4. Структурные аналогии и ассоциативная идентификация названий одной предметной сферы, используемые ребенком как стимул к игровому тиражированию. Например, машинист электровоза объявляет: «*Следующая станция «Петушки»*». Реплика ребенка 4-х лет: «*А потом будут «Курочки», «Цыплятки», «Утятки»...?»*. Задумывается, затем продолжает смеяться: «*А потом «Пирожки», «Шанежки», «Сапожки», «Ботиночки»...*». В данном случае в разворачивающемся игровом дискурсе происходит смена трех «сюжетных» линий ассоциирования, заданных словом-стимулом «Петушки»: последовательное тиражирование модели в рамках тематических групп «Названия птенцов», «Названия стрижи», «Названия обуви». Объединяющим фактором становится структурное подобие подбираемых «условных» названий станций. Ребенок выстраивает игровое (виртуальное) пространство, соотносясь с реальным прототипом, но доводит логику наименования до «осознанного абсурда»; ср. также реноминации, тиражирующие слово-образец: «*Это чизбургер, а я люблю колбасбургеры и котлетбургеры!*» (7 лет). В модельную сетку слова «вводятся» новые корни из слов одной тематической группы.

5. Словообразовательные инновации детской речи, созданные с установкой на шутку и/или подчеркивающие экспрессию обозначаемого признака. Установка на шутку делает детскую инновацию игровой. Например: «*У меня сегодня энциклопад!*» (12 лет) – о падении энциклопедий с полки; «*У нашей кошки шерстопад!*» (6 лет). И в первом, и во втором примерах детского словотворчества содержится шуточная экспрессия, связанная с тем, что обозначаемое уподобляется некоему стихийному природному явлению (ср. *энциклопад* – падение энциклопедий, подобное камнепаду, *шерстопад* – интенсивная линька шерсти у кошки, ср. *листопад*). Черты детской ментальности проявляются в свободном сопоставлении реалий предметного и природного мира. Ср.: «*Я нарисовал электросолнце!*» (5 лет 3 месяца) – номинация, имеющая подчеркнuto экспрессивный характер, выражаемый первой частью сложения (*электро-*), которая является нестандартным средством указания на интенсивность признака «яркое». С установкой на шутку часто создаются «антонимические» номинации детской речи. Например, *электрически* (шутл.) – противоположное «механиче-

ски»: «*Я механически это сказала. – А теперь электрически скажи!*» (7 лет 3 месяцев). Антонимический код языковой игры вообще оказывается наиболее «нагруженным» в детской речи, очевидно, потому, что постижение признаков предметов проявляется наиболее ярко в их противопоставленности, и, кроме того, антонимические оппозиции – это один из способов установления языковой симметрии, характерный для детского языкового сознания. Антонимические оппозиции позволяют «высветить» и намеренно смоделировать языковой парадокс: «*Это оправа, а где олева?»*; «*Есть левомецитин и правомецитин*» (7 лет). Ср.: *горячедильник* – «антоним к *холодильник*»: «*Это холодильник, а это (смеется) горячедильник*» (6 лет); «*Я совершеннолетний*» (10 лет). Языковая игра может принимать характер спонтанной находчивости и проявления детского остроумия. Например, две девочки четырех и пяти лет (Таня и Марина) гуляют во дворе. Таня спрашивает подружку: «*Почему ты так поздно гулять вышла?*» – и т.п. Марина не очень расположена к разговору: «*Почему? Почему? Ты такая почемуха!*». Таня ей в ответ: «*А ты такая неотвечуха!*» – смеется). Обе номинации окказиональны, при этом вторая антонимически отзеркаливает первую, смягчая своей шуточной тональностью назревающий конфликт.

6. Игровые инновации, состоящие в намеренно парадоксальном толковании детьми готовых слов и выражений с акцентированием актуального для ребенка (часто ситуативного) смысла. В случае преднамеренной игры с семантикой слова ребенок понимает условность собственных толкований. Например, *папочки*, шутл. «тапочки папы». Радостно бросается к отцу, пришедшему с работы, подает ему тапочки: «*Надевай скорей свои папочки! – Почему папочки? Тапочки? – Аня, лукаво улыбаясь, – Нет папочки, ты же в них, папочка, ходишь*» (5 лет 3 месяцев). Другой пример: *плакать в футболку* – «жаловаться». Настя о младшей сестре: «*Если Маринку кто обидит, она сразу к папе бежит, – смеется, – Вчера опять папе в футболку плакала*» (10 лет) Ср. весьма изощренный каламбур с использованием в игровой семантической функции специальных наименований *брутто-нетто*: «*Масса книги без цитат – нетто, а с цитатами – брутто*» (12 лет).

Подобные примеры из детской речи показывают, что преднамеренная языковая игра – один из показателей, выявляющих достаточно развитый уровень лингвистической компетенции ребенка.

Лингвокогнитивный анализ детской «неологии» позволяет сделать следующие выводы:

- инновации детской речи отражают операциональность формирующегося языкового сознания ребенка, «соединяющего» когнитивный опыт освоения мира с семантикой языковых форм и значений;
- эвристический характер детской неологии выступает в трех ипостасях: первая ипостась – это спонтанная словотворческая активность ребенка, выявляющая потенциальную интерпретационную вариативность операциональных языковых алгоритмов,

реализованных в конкретных знаковых формах и значениях; вторая ипостась – это проявление метаязыковой рефлексии, осмысление и «коррекция» существующих форм и значений в соответствии с особенностями ментальных ориентиров (ценностных констант картины мира) ребенка; третья ипостась – это игровая словотворческая креативность, задающая неожиданный ракурс восприятия языковых форм и значений (при понимании ребенком условности осуществляемых им речевых действий, способность манипулировать знаком по собственному «усмотрению»).

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи : учеб. пособие. М. : Флинта; Наука, 2006.
2. Кубрякова Е. С. Новые единицы номинации в перекраивании картины мира как транснациональные проблемы // Языки и транснациональные проблемы. Т. 1. М.; Тамбов, 2004.

И С Т О Ч Н И К И

1. Говорят дети: Словарь-справочник / Сост. С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. СПб, 1996.
2. Дети о языке. Приложение №2 к Трудам постоянно действующего семинара по онтолингвистике. СПб., 2001.
3. Детские словообразовательные инновации. Сост. С. Н. Цейтлин. Л., 1986.
4. Харченко В. К. Словарь детской речи. Белгород, 1994.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

Демидова Калерия Ивановна,

доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: sakralist@mail.ru

**СУБЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА
И СМЫСЛОВАЯ СТРУКТУРА СЛОВА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субэтнические стереотипы; смысловая структура слова; восприятие; диалектная языковая картина мира; уральское диалектное сообщество; менталитет; русский диалектный социум.

АННОТАЦИЯ. Показаны особенности стереотипов восприятия действительности уральским диалектным сообществом, обслуживаемым различными частными диалектными системами уральской территории на фоне общих черт менталитета русского диалектного социума.

Demidova Kaleriya Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor of the Chair of General Linguistics and the Russian Language; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**SUBETHNIC STEREOTYPES OF SURROUNDING WORLD PERCEPTION
AND MEANING STRUCTURE OF WORD**

KEY WORDS: subethnic stereotypes; semantic structure of word; perception; dialectic semantic picture of the world; Ural dialect society; mentality; Russian dialectic stratum.

ABSTRACT. The author exposes the peculiarities of the stereotypes in the reality perception of the Ural dialect society, supported by various concrete dialect systems of the Ural area at the background of general characteristics of Russian mentality of dialect stratum.

Цель нашей статьи заключается в том, чтобы привлечь внимание работников образования, особенно учителей, к проблеме региональных особенностей восприятия смысловой структуры слова в условиях его функционирования в диалектном сообществе уральской территории и охарактеризовать субэтнические стереотипы восприятия окружающего мира, которые оказывают несомненное влияние на познавательный процесс ребёнка и его реализацию в речи с самого раннего возраста.

Диалектная языковая картина мира нами рассматривается как территориальный вариант национального образа мира, отражённый в совокупности коммуникативных средств и в системе ценностных ориентаций диалектного сообщества, сложившихся на протяжении многих веков существования социума, ограниченного определённой территорией, имеющего свою историю, природные, экономические, хозяйственные условия жизни, которые и определили особенности его мировосприятия, мировидения. Формирование последних происходило неодинаково на разной территории функционирования русского языка, что и обусловило неоднородность диалектной языковой картины мира на разной территории её формирования.

Современное диалектное сообщество – территориально ограниченный социум, сформировавшийся в условиях сельской

культуры, имеющий особенности восприятия окружающего пространства, репрезентируемые прежде всего в лексике говора, обслуживающего этот субсоциум.

Диалектная личность – один из субъектов диалектного сообщества, территориально ограниченного социума, тесно связанный с ним.

Диалектное сообщество тоже неоднородно в зависимости от территории его проживания, особенностей его формирования, окружающей среды обитания, а также возрастных особенностей диалектоносителей того или иного уральского говора.

Особенности мировосприятия диалектного сообщества вербализуются в языке, наиболее ярко они проявляются в лексике.

Поэтому наша задача заключается в том, чтобы показать особенности стереотипов восприятия действительности уральским диалектным сообществом, обслуживаемым различными частными диалектными системами уральской территории на фоне общих черт менталитета русского диалектного социума, то есть раскрыть особенности восприятия окружающего мира диалектным сообществом в категориях и формах родного языка, сформировавшиеся в условиях конкретной сельской жизни, её этнической среды и культуры.

В центре нашего внимания – отличия в восприятии окружающего мира носителями уральских частных диалектных систем, ко-

торые в основном связаны с конкретным характером репрезентации в лексике того, что диалектное сообщество выделяет, определяет, оценивает в концептах окружающей концептосферы.

Одним из основных субэтнических стереотипов мировосприятия диалектным сообществом окружающего пространства является наглядно-образное его видение. Новые знания познавались и познаются через известные реалии, окружающие социум в повседневной жизни, их образы. Например, в говорах Урала словом «заскрёбок» номинируют ребёнка, родившегося последним (ср. с прямым значением слова «остатки теста в квашне»). Плохо слышащего человека называют словом «пЕстерь» (ср. с прямым значением слова «корзина, закрытая крышкой, в которой курица выводит цыплят или гусыня гусят»). В частной диалектной системе Сысертского района Свердловской области развилитое дерево называют словом «штаны» (см. комментарий внутренней формы слова диалектоносителем: «Дерево развилито, на штаны похоже, вот и прозвали его так – штаны»). Приведём примеры из речи учащихся. Детскую игру «в ножички» в Белоярском районе Свердловской области именуют словом «кормЫсло» (вероятно, номинацию можно объяснить ассоциацией траектории полёта ножа с изогнутой формой коромысла). Детская игра «ручечёк» номинируется ребятами уральского региона словами: «золотые ворОтца» (Ирбитский, Каменский районы Свердловской области), «ворОтца» (Тугулымский, Туринский районы той же области). В селе Бутка Талицкого района Свердловской области есть молодёжная игра, которая обозначают словом «олЕнь»: «Водящий садится на стул, другие участники ходят вокруг него, надевают на него свои платки и другие вещи, а он даёт участникам игры задания; кто выполнит задание, получает свою вещь».

В конкретных субсоциумах уральской территории характер образного восприятия окружающего не всегда одинаковый. Например, крепкий, сильный, здоровый физически человек номинируется словами: «кониИна» (Туринский район), «кОрпусный» (Слободотуринский район), «лоб», «лобан» (Гаринский район), «слонИна» (Каменский район), «рОжистый» (Кушва). В этом отношении интересны названия камней на водоёмах Урала: «Печка», «Коврижка», «Столбы» и другие. В познавательном плане и в процессе номинирования диалектоносители разной территории обращаются к неодинаковым ассоциативным образам, поэтому и репрезентация концептов

по частным диалектным системам отличается. Приведём примеры из детской речи. Игра «в догонялки» в одном селе Тугулымского района Свердловской области называется словом «ловИлки» (по действию, осуществляемому во время игры), в другом – «бЕлки-охОтники» (охотник ловит белку; если он догонит белку, не успевшую залезть на дерево, она становится охотником; одни участники игры убегают от своих преследователей, поэтому они называются белками – используется зооморфная модель; охотники стараются догнать убегающих – антропоморфная модель).

Иногда образ одного и того же предмета является ассоциатом для названия неодинаковых реалий. Например, образ рощи у разных уральских диалектных сообществ используется для номинации неодинаковых реалий: озимой пшеницы (Нижнесергинский район), озимой ржи (Ирбитский район), густого, труднопроходимого леса (Серовский район). Ср. с литературным языком – «небольшой, чаще лиственный лес» (МАС, т. 2, с. 734). Образ лиственного леса в разных частных диалектных системах уральской территории был распространён и на другие обозначаемые: всходы озимой ржи или пшеницы на основе сходства семантической структуры слов «одинаковый», «зелёный».

Особенность наглядно-образного мышления диалектоносителей можно рассматривать не только как способ восприятия мира, но и как основу мыслительного процесса и структурирования мира, средство воздействия на психику и эмоциональный мир адресата.

Характер видения диалектоносителями окружающего мира зависит от многих факторов, в том числе и от условий быта сельских жителей. Например, слово «селянка» в разных говорах Урала обозначает кушанье, которое готовят селяне. В основе номинации лежит принцип «кто готовит». Но на реализацию этого языкового принципа в разных уральских микросистемах влияют многие факторы: образ и уклад жизни, особенности быта и традиций социума конкретного региона, поэтому в одних микросистемах слово «селянка» обозначает овощную жидкую похлёбку (Туринский, Тугулымский районы), в других то же слово номинирует овощную запеканку (Камышлиловский, Красноуральский, Талицкий районы), в третьих запеканку из взбитых с молоком или сметаной яиц (Каменский, Суксунский районы), в четвёртых – большую сладкую ватрушку (Сухоложский, Таборинский, Асбестовский районы).

Ещё одним субэтническим стереотипом восприятия мира и его составляющих является конкретность мыслительного процесса и характер его отражения в лексике. Диалектная личность выбирает значимые для неё и хорошо известные ей образы, которые рождаются в результате наблюдений в среде, окружающей её в повседневной жизни. Например, в некоторых говорах Урала вертлявого человека называют словом «**жИгало**» через образ хорошо известного крестьянского предмета (**жИгало** – палка для ворошения углей в печи). Большоголового человека именуют через образ предмета сельского быта корчаги (ср. с прямым значением этого слова – «большой глиняный сосуд для приготовления кваса, пива»).

В качестве мотивировочного признака номинации в сознании диалектного социума уральской территории может лежать конкретная бытовая ситуация. Например, предусмотрительного человека в одних уральских говорах называют словом «**оглядистый**» (ситуация – прежде, чем что-то сделать, диалектоноситель оглянется, то есть посмотрит, подумает, как связан предстоящий шаг с предшествующим опытом). Человека по той же черте в другом уральском социуме именуют словом «**одумчивый**» (ситуация, лежащая в основе мотивировочного признака номинации, – подумает, потом совершит что-либо). Диалектоносители Серовского района Свердловской области приёмного, неродного сына называют словом «**приведёнок**»; в речи носителей Асбестовского, Шалинского районов Свердловской области падчерицу именуют словом «**приведёнка**». В обоих приведённых примерах в основе номинации лежит ассоциативная конкретная ситуация: его или её привели в дом.

Диалектный социум воспринимает себя в единстве с природой, поэтому в познавательном процессе и в процессе номинации широко используются метафоры: фитоморфная (основанная на образах окружающего растительного мира), зооморфная (в основе образы окружающего животного мира) метафоры. Например, словом «**бурндук**» именуют коренного местного жителя (ср. с прямым значением слова «мелкий лесной грызун семейства беличьих, хорошо лазящий по деревьям, но живущий в норах на земле», часто встречается в лесах на Урале); слово «**кабан**» используется для названия укладки снопов, слово «**кочет**» и его уменьшительная форма «**кочеток**» обозначают в речи диалектоносителей ручку у косовища, за которую берутся правой рукой при косьбе; «**роща**» – «люди одного возраста, ровесники» (Туринский район); высокого худого человека в говорах Средне-

го Урала именуют словом «**жердина**» (пример из речи диалектоносителя: «*Всё на ней висит, вот и жердина*» (ср. с прямым значением слова «большая жердь»)).

Метафоры играют огромную роль в процессе концептуализации, показывая, как новые знания усваиваются через известные, поэтому их можно квалифицировать как ключ к пониманию форм репрезентации знаний.

С психолингвистической точки зрения, метафора рассматривается как результат сенсорно-перцептивных действий. Поэтому третий субэтнический стереотип восприятия окружающего мира диалектного социума связан с сенсорно-перцептивным мироощущением диалектоносителей. Психологи объясняют эту особенность абсолютно доминирующей активностью правополушарного, эмпирического типа мыслительной деятельности носителей диалекта. Образ рассматривается как результат сенсорно-перцептивных действий индивида или всего социума, так как это феномен психической деятельности человека. Поэтому диалектное сообщество характеризует чувственный и эмоциональный тип познания мира.

При этом используются ощущения разных сенсорных модальностей (зрительных, обонятельных, осязательных, слуховых), задействованных в познавательном и номинативном процессах на разной территории функционирования языка. Например, на территории Среднего Урала крапиву именуют словами «**ожог**», «**ожига**», «**жгучка**» по её свойству обжигать открытые места тела человека (в основе номинации лежит осязательный признак); поросёнка номинируют словом «**хрюн**» (в основе номинации – сенсорно-слуховой признак); сапоги с высокими бортами, используемые охотниками при ходьбе по болоту, называют словом «**шептунь**», мотивировочным признаком которого является лёгкий звук, который они издают при ходьбе человека (используется образ шепчущего человека – чувственно-слуховой образ). В частной диалектной системе села Дерябино Верхотурского района Свердловской области трава, растущая на болоте и колющая открытые места тела человека, номинируется словом «**колючка**» (чувственно-осязательный признак восприятия реалии). Рассматриваемый субэтнический стереотип мироощущения иллюстрируют и такие слова, как: «**кислица**» – дикая лесная яблоня, «**обтяжка**» – манжета, «**звонец**» – колокольчик; «**душица**» – душистая трава («*Душицу-то я сушу, да в чай зимой добавляю, чтоб вкуснее было*» – д. Ванюшино Верхотурского района) и др.

Четвёртый субэтнический стереотип восприятия, порождения и представления окружающего мира диалектным сообществом связан с выбором мотивировочного признака для номинации, очень часто он определяется практической значимостью в сельской жизни обозначаемого. Например, лестничные перила для входа в сельский дом номинируются в разных среднеуральских говорах на основе назначения реалии в жизни сельского жителя: «**держАлка**» (Ачитский, Асбестовский и другие районы Свердловской области), «**ухваАт**» (Шалинский район той же области). Пример из речи диалектоносителя: «*Всегда держусь за хват, чтобы не упасть*». Тяпку в разных районах Среднего Урала номинируют словами «**оКУчник**», «**пропОльник**», внутренняя форма которых обусловлена характером прагматического подхода номинаторов к ней: землю надо обработать (окучить или прополоть, чтобы был хороший урожай). Отметим, что прагматический подход во многом отличает мировосприятие сельского и городского социумов.

Представление о сходствах и различиях концептов формируются в психике человека в ходе познавательного процесса на основе приобретённого опыта и представляет собой результат сложных познавательных операций. А ассоциативная связь во многом определяется условиями жизни, историей формирования социума и его культурой.

Остановимся на пятом субэтническом стереотипе восприятия окружающего мира уральским диалектным социумом. Диалектоносителям мир представляется более вещным, чем носителям литературного языка. Поэтому для диалектного социума характерно вещное восприятие концептов при познании, представлении окружающего пространства. Это проявляется прежде всего в том, что при номинации преобладают сравнения с предметами, сопровождающимися диалектоносителями в их повседневной жизни, но характер выбора образов этих предметов при номинировании новых реалий неодинаков в частных диалектных системах, что связано, как отмечалось выше, с предшествующим опытом диалектоносителя и всего диалектного сообщества, с их бытом, условиями жизни, историей образования социума и его культурой.

Особым мироощущением и мировосприятием диалектного сообщества можно объяснить и прозрачность внутренней формы во многих диалектных словах (см. слова, приведённые выше: «**шептуны**», «**колючка**», «**обтяжка**», «**держалка**» и др.).

Выбор неодинаковых мотивировочных признаков при процессе номинирования диалектным сообществом окружающего мира и его составляющих может быть объяснён и тем, что в смысловой структуре диалектных слов нередко наличествует культурный компонент, отражающий особенности сельской культуры, в условиях которой формировались конкретные частные диалектные системы. Например, в говорах Среднего Урала для названия умершего человека используется не слово «мертвец», как в общенародной системе и некоторых уральских диалектах, а слово «**жмур**»; для обозначения смерти слово «**подберИха**». В данном случае номинации связаны не только со зрительным восприятием называемого, но и с культурным компонентом смысловой структуры слова: верой диалектного сообщества в загробную жизнь (человек не умер, а зажмурился и ушёл в другую жизнь), смысловая структура слова «подбериха» отражает наивное представление диалектного сообщества об устройстве мироздания. По справедливому замечанию Т. И. Вендиной, в самом выборе мотивировочных признаков прослеживается избирательность, обусловленная культурно, исторически, социально и территориально. Подобный языковой материал даёт основание считать, что у диалектной личности, как и у всего диалектного сообщества, иная, чем у носителей литературного языка, гносеологическая база: она складывалась и из традиционных знаний крестьянина, и из архаических представлений об устройстве мира, и из обобщения опыта деревенской жизни (3).

Таким образом, рассмотренный языковой материал свидетельствует о том, что диалектная коммуникация – довольно сложный феномен, изучение которого необходимо с целью выявления особенностей познавательного процесса, характера ассоциативных связей и их репрезентации в языке и речи, функционирующей на определённой территории.

Знание стереотипов восприятия окружающего мира может оказать помощь учителю, особенно сельской школы, при изучении смысловой структуры слова. С психолингвистической точки зрения, необходимо учитывать особенности мыслительного процесса учащихся разных классов (каналы восприятия, характер модальностей познавательного процесса) и разрабатывать новую методику изучения, в частности, смысловой структуры слова, учитывая особенности восприятия, представления окружающего мира учащимися разных классов в условиях диалектной языковой среды.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Беякова С. М. Образ времени в диалектной картине мира: монография. Тюмень : Тюмен. гос. ун-т. 2005.
2. Демидова К. И. Диалектная языковая картина мира и аспекты её изучения : моногр. Урал. гос. пед. ун-т. 2011.
3. Пауфoшима Р. Ф. Житель современной деревни как языковая личность // Язык и личность. М., 1989.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. З. И. Комарова.

УДК 81'246.2
ББК Ш102.2

ГСНТИ 16.21.29

Код ВАК 10.02.19

Джаббарова Егана Яшпар-кзы,

студент филологического факультета, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51, к. 306; e-mail: eganatheone@mail.ru

Рут Мария Эдуардовна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и общего языкознания, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51, к. 306; e-mail: fasmer@yandex.ru

ИЗ НАБЛЮДЕНИЙ ЗА РЕЧЬЮ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская речь; билингвизм; лексика; русско-азербайджанское двуязычие.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена особенностям речи ребенка – азербайджанско-русского билингва и излагает наблюдения, проведенные методом включенного наблюдения на протяжении двух лет.

Dzhabbarova Yegana Yashpar-kzi,

Student of Philological Department, Ural Federal University, Yekaterinburg.

Rut Maria Eduardovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of Chair of Russian Language and General Linguistics, Ural Federal University, Yekaterinburg.

FROM OBSERVATIONS ON BILINGUAL CHILD'S SPEECH

KEY WORDS: child's speech; bilingualism; vocabulary; Russian-Azerbaijan bilingualism.

ABSTRACT. The article describes the peculiarities of the child's speech namely Russian-Azerbaijan bilingual child and the author presents the results of the observations, carried out in the period of two years on the base of involved observation method.

Современное общество открыто для контактов между народами: представители различных этносов вступают в брак, и родившиеся от подобных браков дети растут в ситуации двуязычия. Свой вклад в появление детского билингвизма вносит и миграция представителей различных народов: оказавшись в новой для себя языковой среде, ребенок усваивает не только родной язык, но и язык своих товарищей по играм во дворе, язык телепередач и т.п. Какую роль играют указанные обстоятельства в становлении языковых компетенций вступающего в новое для себя языковое пространство человека? Мы попытались поискать ответ на этот вопрос в ходе наблюдений за конкретным носителем билингвизма.

Объектом наших наблюдений, которые велись методом включенного наблюдения в течение двух лет, стал азербайджано-русский билингв Мухаммед, по национальности азербайджанец с турецкими корнями, родившийся в России. Ребенка учили говорить на двух языках сразу, однако в настоящий момент русский явно преобладает, поскольку на русском языке ребенок разговаривает с друзьями во дворе, в то время как азербайджанский язык – язык общения в семье, при этом функционирующий и здесь наряду с русским. Мать и две старшие сестры тяготеют к общению с ребенком на

русском языке, турецкие или азербайджанские слова и выражения Мухаммед заимствует в основном от отца.

Ребенок без труда понимает реплики на азербайджанском языке, однако реагирует обычно, используя русский язык:

Сестра: *Oturmak istemiorsun?* (Не хочешь сесть?)

М: Нет, я сесть не хочу.

Сестра: *Gunaydin.*

М: Доброе утро, Нана!

Сестра: *Ağlama canım* (Не плачь, душа моя).

М: Я не плечу, Нана!

Сестра: *Bi kimdi?* (Кто это?)

М: Это акула.

Сестра: *Mухаммед, китабы бана верь* (Мухаммед, дай мне книгу).

М: Вот это, держи.

Отец: *Стуня силмя* (Не вытирай об себя, т. е. о свою одежду).

М: Азвини, папа (берет салфетку).

Гораздо реже, но все же возможны и обратные примеры:

Сестра: *Доброе утро, Мухаммед.*

М: Сабахинхер (вместо *сабахинхеур*).

Включая в свою русскую речь азербайджанские слова, Мухаммед нередко воспроизводит их так, как они звучали в речи собеседников: *Мама, ты моя анам, бабам, севгилим* (моя любовь), *а Нана – моя бад-*

жим, а я гардашим. Здесь *гардашим* «брат» употреблено неправильно: аффикс -*им* обозначает принадлежность, то есть предполагает наличие притяжательного местоимения перед существительным (притяжательные местоимения типа *сенин* – твой), поскольку ребенок называл себя, представлялся, было необходимо употребить слово в начальной форме (*гардаш*), однако в данном случае слово употреблено в той форме, в которой оно использовалось при обращении к ребенку его сестрами.

Недостаточное знание азербайджанского языка проявляется и в том, что Мухаммед затрудняется дать азербайджанский эквивалент русскому слову, например, на вопрос сестры «*Мухаммед, как по-азербайджански сказать «нельзя?»*» мальчик отвечает по-русски: «**Нельзя**». При попытке добиться от него ответа по-азербайджански он просто убегает. Вместе с тем азербайджанское слово, произнесенное кем-либо из родственников, ему вполне понятно, ср.:

Сестра: *Мухаммед, басти, китабы еря гой* (Мухаммед, нельзя, положи книгу на пол).

М: Я положил, Нана (при этом действительно перестает играть с книгой).

Отец: *Мухаммед, басти, телефон бана верь* (Мухаммед, нельзя, телефон мне отдай).

М: Держи, папа (отдает телефон).

Считает ребенок исключительно на русском языке, хотя понимает, когда кто-либо считает по-азербайджански.

В трехлетнем возрасте в русской речи Мухаммеда активно употреблялись некоторые азербайджанские лексические вкрапления, обозначающие реалии, не имеющие эквивалента в русском языке: *биби* (тетя с папиной стороны), *хала* (тетя с маминой стороны). Возможны были и вкрапления, являющиеся дублетами к русским словам: *пул* – деньги, *ами* – дядя, *топ* – мяч, *чабаб* – шашлык. При этом далеко не всегда можно объяснить, чем руководствуется Мухаммед, когда одни реалии номинирует на азербайджанском языке, а другие – на русском. Было замечено, что более активно азербайджанские эквиваленты используются в разговоре с отцом, т. е. роль играет ситуация общения. Интересно, что дома, когда взрослые вместе с ребенком читали детские книжки (как русские, так и азербайджанские) и он видел животных, то называл их по-азербайджански: *аи* (медведь), *хоруз* (петух), *довшан* (заяц) и т. д.; во время же прогулки на улице Мухаммед использовал русские наименования.

В трехлетнем Мухаммед легко подхватывал ласковые обращения и междометия, употребляемые взрослыми, например, вы-

ражение «*атанин ширин баласы*» (букв. «папин сладкий малыш»), часто употребляемое отцом во время общения с ребенком, Мухаммед в разговоре с отцом стал использовать вместо приветствия или как просьбу начать игру.

Азербайджанское разговорное междометие «*ай дедде*», выражающее удивление или оценку происходящего, ребенок также запомнил из-за частого его употребления отцом и использовал как своеобразную вставку в свою речь, не задумываясь о значении лексемы.

Анам, бабам, деддем – междометие, выражающее теплое отношение к кому-либо, как правило, ласковое обращение матери к ребенку, Мухаммед нередко употреблял по отношению к любимой игрушке.

Обратила на себя внимание полукалька разговорного сочетания «*мач елем*» – «поцеловать» (букв. «чмок сделать», т. е. «чмокнуть»): «*Вука* (обращение в сестре Шуре), *я тебя мач не буду делать*» – второй компонент словосочетания переведен на русский язык.

В 4 года, с одной стороны, снизилась частотность употребления азербайджанской лексики, исчезли случаи механического повтора выражений, услышанных от взрослых. С другой стороны, сформировался массив азербайджанских лексем, используемых Мухаммедом. К ним можно отнести:

– формы приветствия, вежливости, например: *сабахинхеир* (доброе утро), *сахол* (спасибо), *салам* (привет, здравствуй): «*Сабахин хеир, мамочка!*», «*Сахол, папочка, что купил мне шоколадку*», «*Салам, папа, где ты был?*»;

– слова, часто повторяющиеся в речи родителей или близкого окружения, например: *олмаз* (нельзя), *пул* (деньги), *суз* (замолчи), *чабаб* (шашлык): «*Нана, олмаз кидать ручки на пол*», «*Ты что, Наночка, олмаз кричать*», «*Суз, Егана, папа спит*», «*Суз, кролик, я тебя не спросил*», «*Пул возьми, Наночка и Вука*», «*Папочка, ты купил мне чабаб?*»;

– термины родства и слова со значениями «девочка», «девушка», «парень» (часто в функции обращения): *баджи* (сестра), *гардаш* (брат), *хала* (тетя с маминой стороны), *биби* (тетя с папиной стороны), *ханым* (обращение к женщине), *гядя* (парень), *айгиз* (девочка; обращение к лицу женского пола, как правило, к девочке или молодой девушке) и т. п.: «*Баджи, что ты делаешь?*», «*Баджи, пойдём в театр*», «*Наночка, ты моя сестренка, а я твой гардаш*», «*Биби, позвони мне на телефон!*», «*Мама, тебе хала звонит*», «*Привет, хала, как твои дела?*», «*Вука, ханым, ты, где была?*», «*Егана, ты прямо гядя!*»,

«Айгиз, Вука, ты почему свою кружку у нас оставляешь?», «Айгиз, ты куда пошла?», «Вы что, айгиз, совсем обалдели?» (в последнем предложении форма айгиз ошибочно употреблена в единственном числе вместо множественного);

– местоимение «ты» на азербайджанском языке в русском контексте: «Нана, сян дурочка», «Вука, сян плохая, не ираешь мной» (не играешь со мной).

Общее количество слов, употребляемых ребенком на азербайджанском языке, в период с 2010 по 2012 год, составляло 18 единиц, включая междометия, в то время как в 2013 году – 15 слов. Появились новые слова (суз 'замолчи', гядя 'парень', ханым 'женщина, девушка, уважительное обращение', айгиз 'обращение к девочке, девушке'). Стало частотным употребление местоимения сян ('ты'), но исчезли междометия и разговорные конструкции типа ай дедде; анам, бабам, дедем, а также названия животных довшан (заяц), аи (медведь), хоруз (петух), вытесненные русскими эквивалентами.

Влияние азербайджанской лексики на русскую речь Мухаммеда – наиболее заметное проявление его билингвизма. Однако определенные явления наблюдаются и на уровне фонетики и грамматики. Так, на фонетическом уровне обращает на себя внимание целый ряд немотивированных замен гласных в словах, ср.:

– замена А на Е: плЕчит (плачет), пЕчь (плачь); варнУсь (вернусь), ватЯт (летят), вачИсь (лечись): «Не печь, Нана, я так больше не буду», «Смотри, мишка плечит, аахх», «Печь, Нана, печь», «Почему плечит мама?», «Ааа, смотри, Нана, там мальчик плечит», «Я варнусь сейчас», «Листья желтые ватят»;

– замена У на А: галяТЬ (гулять), ка-сАться (кусаться), атЮг (утюг), ачИцца (учиться), акОл (укол), галяТЬ (гулять), да-хИ (духи), внатрИ (внутри), ачУсь (учусь), абЬЮ (убью): «Гана, пошли галять, ты не пойдешь со мной?», «Там собака, такая большая, вот такие собаки, касается», «Галять пойдём, мама», «Атюг дай мне, Нана», «Ачицца пойдю в шкову», «Мама Гане почему акол ставила?», «Мы возьмем галять зонтики разные», «Мама, аро-

матным бывают дахи?», «Там внатри золото, смотри», «Я рисую, ачусь, скажи Марии Эдуардовне, что я хожу в школу», «Я сейчас абью плохих мухов»;

– замена И на А: в абсолютном начале слова: аспугАлся (испугался), акАю (икаю), аспОртил (испортил), аспАчкать (испачкать), агАю (играю); в других позициях: марИсь (миришь), магАть (мигать), магАлка (мигалка), пангвИны (пингвины): «Я аспугался, мама, цо там так?», «Аа, Нана, аспугался я, это аспугался», «Я акаю Нана, цо не видишь», «Марись, марись и больше не дерись», «Я его не аспортил, Нана. Там упало».

Устойчивая частотность подобных замен на протяжении всего периода наблюдений наводит на мысль о своеобразном влиянии на фонетику ребенка характерного для тюркских языков сингармонизма, диктующего строгое соответствие гласных по ряду в пределах слова. В отмеченных фонетических новациях есть и подобные замены, и замены, наоборот, нарушающие сингармонизм – возможно, в последнем случае имеет место реакция «от противного».

Наблюдается и устранение сочетания согласных, не типичного для тюркских языков, например: понет (шнет).

Кроме того, Мухаммед долгое время смешивал формы женского и мужского рода, что можно объяснить отсутствием категории рода в азербайджанском языке, например: «Нана, я сама уберу, уйди», «Я сама выключу», «Я сама делаю домик, уйди», «Это мой машина, Нана!».

Конечно, инновации, связанные с двуязычием, занимают лишь небольшое место в речи Мухаммеда. Так, в период с 3 до 4 лет мальчик наиболее активно усваивал грамматический строй русского языка, многочисленные грамматические инновации были в основном связаны с особенностями русской грамматической системы, и этот процесс во многом отвлекал и ребенка, и его окружение от повышения уровня овладения родным языком. Однако продолжение наблюдений может выявить и новые тенденции в речевой деятельности ребенка-билингва.

Иванова Евгения Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: z3411828@yandex.ru

Суфиярова Алена Айратовна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; учитель русского языка школы №21 г. Каменска-Уральского Свердловской области; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: alena13011991@yahoo.com

**ДИАГНОСТИКА ОБЩЕИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
УЧАЩИХСЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ КОРРЕКЦИОННЫХ КЛАССОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тест Р. Амтхауэра; вербальный интеллект; диагностика; коррекционный класс VII типа; лексические упражнения.

АННОТАЦИЯ. Предпринята попытка диагностики общеинтеллектуальных умений учащихся 7 коррекционного класса и представлены некоторые методические рекомендации для учителя русского языка, работающего в классе коррекции VII типа.

Ivanova Evgenia Nikolayevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University.

Sufiyarova Aljona Airatovna,

Master degree Student, Ural State Pedagogical University.

**DIAGNOSTICS OF ALL-MENTAL ABILITIES OF PUPILS
IN SPECIAL CORRECTIONAL CLASSES**

KEY WORDS: R. Amtkhauer's test, verbal intelligence, diagnostics, correctional class of type VII, lexical exercises.

ABSTRACT. In article the attempt of diagnostics of all-intellectual abilities of the pupils in the 7th correctional grade is made and some methodical recommendations for the teacher of the Russian language working in a remedial class of the VII type are submitted.

Система диагностики способностей учащихся с различными патологиями, в том числе и речевыми, достаточно разработана в таких областях, как спецпедагогика, логопедия, возрастная психология (2; 3; 4; 5). В каждом специальном коррекционном классе требуется дифференцированный подход к выбору и адаптации имеющихся диагностических методик для успешной педагогической деятельности. С нашей точки зрения, особенно важно, чтобы тестировать способности учащихся мог учитель-словесник, поскольку именно он непосредственно формирует языковую компетенцию учащихся, оперируя языковыми знаниями при обучении родному языку. Такая практика оказывается вполне реальной, поскольку в сфере современного профессионального образования актуальной является подготовка бакалавров филологов-психолингвистов, которым, по крайней мере, предлагается инструментарий для диагностики речевой способности учащихся разных классов.

Цель этой статьи заключается в разработке методических рекомендаций для учителей русского языка в опоре на данные ди-

агностического этапа учащихся 7-го специального коррекционного класса.

Экспериментальной площадкой является специальный коррекционный класс VII вида средней общеобразовательной школы №21 г. Каменска-Уральского Свердловской области, сформированный для обучения и воспитания детей с таким видом патологии, как задержка психического развития. Особенностью таких детей считаются потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, слабость памяти, внимания, недостаточность темпа и подвижности психических процессов (6).

Отметим еще одну особенность учащихся специального коррекционного класса: они имеют в медицинской карте диагноз общее недоразвитие речи (ОНР) различной степени, все страдают дисграфией. Сошлемся на данные, предоставленные логопедами средней школы №21 относительно ОНР: количество поступающих в школу детей с ОНР по сравнению с 2009 годом увеличилось на 18%: с 37% до 55%. К сожалению, ОНР и дисграфия относятся к факторам, затрудняющим полноценное овладение русским языком.

Диагностический этап является обязательным, предваряющим собственно педагогическую деятельность в специальном коррекционном классе. За основу нами был взят тест Р. Амтхауэра, позволяющий исследовать структуру интеллекта с учетом возрастных особенностей (1; 7). Цель проведенных диагностик – выявить специфику вербально-логического мышления учащихся 7 специального коррекционного класса, определить степень сформированности основных логических операций (обобщения, классификации, исключения и т. д.).

Для диагностики учащихся 7 класса нами выбраны субтесты (1-4), стимульным материалом в которых выступают языковые знаки (слова), чтобы оценить возможности учащихся оперировать с лексическими единицами. Учащимся было предложено 4 типа заданий: закончить предложение, исключить лишнее слово из ряда, найти аналогичное понятие во второй паре, найти и записать общее (объединяющее) понятие для двух слов. Задания в первых трех тестах являются заданиями закрытого типа, в последнем испытуемым представлены задания открытого типа. Выполнение всех тестов имеет ограничения во времени: на решение первого и второго тестов отводится по 3 минуты, на выполнение заданий третьего теста – 3,5 минуты, на задания четвертого теста – 4 минуты.

Всего было опрошено 14 учащихся специального коррекционного класса.

Стимульный материал для заданий во всех субтестах частично подобран нами самостоятельно с учетом знаний учащихся по программе из разных предметных областей, частично заимствован с сайта, на котором выложены комментарии к проведению самого тестирования и анализу полученных ответов (1). Испытуемым также предлагается образец выполнения задания во всех субтестах.

Инструкция к первому субтесту традиционна и имеет следующий вид: «Каждое из заданий представляет собой незаконченное предложение, в котором нет одного слова. Вам нужно выбрать из нижеприведенного списка слов то, которое является, по вашему мнению, наиболее подходящим для завершения предложения, чтобы оно приобрело правильный смысл. Если вы нашли такое слово, то нужно в листе ответов поставить рядом с номером задания ту букву, за которой стоит найденное слово среди других вариантов ответа» (1).

1. У дерева всегда есть...

а) листья, б) плоды, в) почки, г) корень, д) тень.

2. У лошади всегда есть...

а) подкова, б) конюшня, в) седло, г) грива, д) уздечка.

3. Леса никогда не бывают без...

а) птиц, б) зверей, в) травы, г) болот, д) деревьев.

4. Предлоги служат для обозначения...

а) предмета, б) признака действия, в) зависимости одного слова от другого, г) связи однородных членов предложения, д) признака предмета.

5. Эпос – это...

а) род, б) жанр, в) тип текста, г) стиль, д) размер стиха.

6. У книги всегда есть...

а) иллюстрации, б) автор, в) страницы, г) стихи, д) рассказы.

7. Диффузия – это...

а) быстрота перемещения; б) сила, действующая на единицу площади; в) сила воздействия тела на опору; г) числовая характеристика протяженности линий; д) процесс взаимного проникновения молекул одного вещества между молекулами другого.

8. Тундра находится...

а) на юге, б) на севере, в) на востоке, г) на западе, д) на юго-западе.

9. Африка – это ...

а) страна, б) материк, в) город, г) океан, д) остров.

10. Город Прага – это столица...

а) Чехии, б) Украины, в) России, г) Латвии, д) Польши.

Инструкция ко второму субтесту нахождение лишнего слова имеет следующий вид: «В этом разделе вам предлагаются ряды, содержащие по 5 слов, из всех пяти слов четыре могут быть объединены в одну группу по общему смыслу, подходящему для всех этих четырех слов. Пятое, лишнее по смыслу слово и должно быть вашим ответом на задание, которое иначе может быть названо так: «Найдите лишнее слово, не подходящее по смыслу к четырем другим из пяти названных». Это лишнее слово обозначено соответствующей буквой, которую необходимо проставить рядом с номером задания» (1; 7).

1 – а) коза, б) баран, в) рысь, г) корова, д) лошадь.

2 – а) дорога, б) проезжая часть, в) тротуар, г) перекресток, д) дом.

3 – а) красота, б) горе, в) радость, г) счастье, д) девушка.

4 – а) отвёртка, б) болт, в) сверло, г) молоток, д) замок.

5 – а) имя существительное, б) имя прилагательное, в) глагол, г) предлог, д) наречие.

6. а) красный, б) розовый, в) бордовый, г) жёлтый, д) оранжевый.

7 – а) *портрет*, б) *пейзаж*, в) *басня*, г) *натюрморт*, д) *исторический жанр*.

8 – а) *хоккей*, б) *футбол*, в) *шапки*, г) *волейбол*, д) *баскетбол*.

9 – а) *отважный*, б) *смелый*, в) *храбрый*, г) *талантливый*, д) *трусливый*.

10 – а) *бережливость*, б) *обязанность*, в) *добросовестность*, г) *ответственность*, д) *старательность*.

Инструкция к третьему субтесту такова: «Первая пара слов – полная, состоящая из двух взаимосвязанных по смыслу слов; нужно понять смысл этой взаимосвязи, чтобы в соответствии с ним выбрать недостающее во второй паре слово из пяти слов, приводимых ниже» (1).

1. *Искать* – *находить*. *Думать* – ...

а) расследовать, б) запоминать, в) приходить к выводу, г) забывать, д) рассуждать.

2. *Голод* – *слабость*. *Труд* – ...

а) усилие, б) отдых, в) плата, г) усталость, д) подъём.

3. *Самолёт* – *сигнальные огни*. *Корабль* – ...

а) сирена, б) бакен, в) маяк, г) парус, д) мачта.

4. *Автобус* – *ехать*. *Барабан* – ...

а) стучать, б) звать, в) играть, г) брать, д) завязывать.

5. *Сад* – *деревья*. *Ваза* – ...

а) сосуд, б) цветы, в) украшение, г) держатель, д) приспособление.

6. *Белый* – *черный*. *Нападение* – ...

а) атака, б) слабость, в) защита, г) трусость, д) беда.

7. *Растение* – *семя*. *Курица* – ...

а) мясо, б) перо, в) лететь, г) яйцо, д) клюв.

8. *Коза* – *животное*. *Хлеб* – ...

а) обед, б) пища, в) батон, г) тарелка, д) булка.

9. *Рожь* – *поле*. *Яблоня* – ...

а) сажать, б) яблоки, в) урожай, г) сад, д) дерево.

10. *Пароход* – *пристань*. *Поезд* – ...

а) депо, б) вокзал, в) рельсы, г) шпалы, д) вагоны.

Четвертый субтест содержит следующую инструкцию: «В заданиях этого раздела содержится всего по два слова, которые объединены общим смыслом. Этот их общий смысл нужно постараться передать одним, в крайнем случае – двумя словами. Это одно слово и будет ответом на задание, его нужно записать рядом с номером задания» (1).

1. *Корова*, *лошадь* – это ...

2. *Муравей*, *дуб* – это ...

3. *Кит*, *щука* – это ...

4. *Озеро*, *река* – это ...

5. *Портфель*, *ручка* – это ...

6. *Яблоко*, *земляника* – это ...

7. *Самолёт*, *паровоз* – это ...

8. *Льжи*, *коньки* – это ...

9. *Голод*, *жажда* – это ...

10. *Вагон*, *телега* – это ...

За решение заданий в первых трех тестах ставится 1 балл, в четвертом тесте за полное совпадение с ключом – 2 балла, за однокоренное слово и совпадение только одного слова с ответом в ключе – 1 балл.

Ключи:

1-й субтест: 1г, 2г, 3д, 4в, 5а, 6в, 7д, 8б, 9б, 10а;

2-й субтест: 1в, 2д, 3д, 4д, 5г, 6г, 7в, 8в, 9д, 10б;

3-й субтест: 1в, 2г, 3в, 4а, 5б, 6в, 7г, 8б, 9г, 10б;

4-й субтест: 1 – парнокопытные животные;

2 – живые организмы; 3 – водные животные;

4 – вода; 5 – школьные принадлежности;

6 – плоды; 7 – средства передвижения;

8 – спортивный инвентарь; 9 – состояние человека; 10 – прицепы.

Статистическая обработка результатов тестирования учащихся специального коррекционного класса представлена в таблице 1.

Таблица 1.

Статистическая обработка результатов тестирования учащихся специального коррекционного класса

	Количество отказов	Количество справившихся (в %)	Количество баллов
Субтест №1 (завершение предложения)	1	7 (50%)	6-7
Субтест №2 (исключение лишнего)	-	8 (60%)	5-9
Субтест №3 («анalogии»)	-	4 (25%)	5-6
Субтест №4 («обобщение»)	-	1 (7%)	11

Представим качественную обработку результатов тестирования семиклассников. Наименьшее затруднение у учащихся 7 класса вызвал тест «Исключение лишнего»: больше половины из них справились с заданиями, а один учащийся показал высокий результат по этому тесту – 9 из 10.

Большинство учащихся не могли самостоятельно написать слово в субтесте №4,

отказывались выполнять эти задания и оставляли пустое место в бланке для ответов.

Задания данного вида субтеста в некоторой степени подобны субтесту №3, но, как показывают результаты, учащиеся хуже справляются с заданием открытого типа, когда им необходимо написать слово самостоятельно, а не выбрать из предложенных вариантов. Это может быть связано с обедненным словарным запасом учащихся.

Обратим внимание на интерпретацию индивидуальных ответов учащихся, которые по шкале «верно – неверно» являются неправильными. При обработке ответов учащихся на задания четвертого субтеста нами отмечено использование испытуемыми правополушарной стратегии осмысления действительности, основанной на личном перцептивном опыте. Например, в ответах одного испытуемого: «*Река, озеро – это море, вода, отдых*»; «*Ручка, портфель – это школа, можно взять у соседа*»; «*Коньки, лыжи – это зима*». А также у другого учащегося: «*Коза, корова – это деревня*».

Прокомментируем ответ другого учащегося «*это показывают в цирке*» на стимул *дельфин, кит*. В нем отмечается, во-первых, неточное использование слова цирк вместо нормативного *дельфинарий*, во-вторых, фактическая ошибка, связанная с тем, что киты не выступают даже в дельфинарии, и, в-третьих, данный ответ связан с личным опытом ребенка: он либо был на представлении в дельфинарии или цирке, либо смотрел его по телевизору. Подобные наблюдения бесценны в конкретной педагогической практике, поскольку точно доказывают тот факт, что учащиеся способны мыслить, однако препятствием для их развития выступают знаковые системы, в частности языковые знаки.

Внимательное отношение даже к неправильным ответам учащихся даст возможность учителю увидеть особенности мышления испытуемых.

Резюмируя вышесказанное, вынуждены констатировать: ни один учащийся из специального коррекционного класса не справился со всеми заданиями четырех субтестов, несмотря на то что все испытуемые поняли задание и справились с ними в соответствии с установленным регламентом. Принимая во внимание все результаты тестирования, можно утверждать, что у учащихся специального коррекционного класса в целом сформированы мыслительные операции обобщения, классификации и исключения, но возникают стойкие затруднения в подборе нужного слова к понятию, в освоении лексического значения слов, особенно сигнификативного его компонента. Однако лексическая компетенция учащихся этого возраста при нормальном развитии имеет признаки аналогичных дефектов, отличия, как правило, проявляются только в «степени тяжести».

После диагностического этапа в специальном коррекционном классе можно перейти к методическим рекомендациям для учителей-словесников. Тестирование уча-

щихся позволило определить направления педагогической работы в классе коррекции: во-первых, обогащение активного словарного запаса учащихся, во-вторых, адекватное усвоение ими лексического значения слов с учетом норм лексической сочетаемости русского языка.

В связи с вышесказанным предлагаем следующие типы лексических упражнений, которые можно использовать на уроках русского языка в специальном коррекционном классе.

1. В любом тексте постарайтесь заменить как можно большее количество слов на синонимы, в том числе используя стилистические синонимы (например, *лик, рожка, морда* и т. д.).

2. Составьте предложение со словом (выделенным в тексте или записанным на доске).

Для этого на уроке в качестве стимулирующего лексического материала можно дать учащимся несколько иностранных слов с объяснением значения. Так можно постепенно предлагать учащимся словари (толковые или этимологические), знакомить их с лингвистическими словарями. В качестве закрепления желательно ввести слово в контекст, а развлекательный характер это упражнение приобретет, если учитель подберет слова с интересным для учеников словным переводом.

Велосипед – средство для передвижения. Велосипед – буквальный перевод «быстрая нога». Прошлым воскресеньем мы катались на велосипедах.

Апельсин – цитрусовый фрукт. Апельсин – буквальный перевод «китайское яблоко». Вчера на полдник я ел апельсин.

Желательно предлагать учащимся слова, относящиеся к одной тематической группе: название фруктов, овощей, видов подвижных игр, средств передвижения, мебели и т. д.

3. Вставьте слово, подходящее по смыслу в оба предложения:

Время ... незаметно. Мальчик ... из школы, потому что боится опоздать на тренировку.

Слова для справок: *бежит, идет*.

4. Запишите предложения, заменяя слово *горит* близким по значению.

Наш план горит! Свеча горит. Здание горит.

5. Найдите в словаре толкование слова *звезда*. Приведите примеры употребления этого слова в разных значениях.

6. Прочитайте значения слов. Выберите из приведенных ниже слов нужные.

... – беспроводное устройство для передачи звука на расстоянии;

... – высшее или среднее учебное заведение в Великобритании, США и ряде других стран; в том числе некоторые российские учебные заведения;

... – мыслительная способность человека, его умственное начало.

Слова для справок: **колледж, радио, университет, интеллект, сотовый телефон, интуиция.**

7. Из данных ниже предложений выпишите попарно антонимы.

Умей не только брать, но и отдавать. Горька работа, да сладок хлеб. Умный себя винит, глупый – товарища.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Амтхауэр Р. Тест интеллектуальной структуры. URL: http://psylab.info/тест_структуры_интеллекта_Амтхауэра.

2. Виноградова О. А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. 2006. №2. С. 53-54.

3. Зайцев Д. В. Развитие навыков общения у детей с ограниченными интеллектуальными возможностями в семье // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2006. №1. С. 62–65.

4. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития : пособие для психологов и педагогов. М. : ВЛАДОС, 2004.

5. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л. В. Кузнецовой. М. : Академия, 2003.

6. Письмо Министерства образования и науки РФ №48 от 04.09.1997 «О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I – VIII видов» URL: http://www.school.edu.ru/laws.asp?cat_ob_no=5956&ob_no=5384&oll.ob_no_to

7. Туник Е. Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. СПб. : Речь, 2009.

Постепенно можно предлагать вниманию учащихся более сложные слова, указывая область их применения. Новые слова всегда нужно предъявлять в контексте, а для учащихся специального коррекционного класса контекст должен быть тщательно подобран с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Таким образом, диагностика общеинтеллектуальных способностей учащихся специального коррекционного класса необходима для того, чтобы выработать адекватную стратегию коррекционно-педагогической деятельности учителя-словесника.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. Э. Рут.

УДК 81'374
ББК Ш100.63+Ш105.4

ГСНТИ 16.21.65

Код ВАК 10.02.19

Коновалова Надежда Ильинична,

доктор филологических наук, профессор, директор Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 282; e-mail: sakralist@mail.ru

ПРИНЦИПЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ САКРАЛЬНОЙ СЕМАНТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сакральный текст; лексикография; традиционная народная культура.

АННОТАЦИЯ. Представлена концепция лингвокультурологического словаря сакральных текстов. Показаны принципы словарного описания сакральной семантики в зависимости от ее эксплицитности / имплицитности в тексте, жанра текста и типа культурной информации, сопряженной с функционированием сакрального знака.

Konvalova Nadezda Ilinichna,

Doctor of Philology, Professor, Director of the Institute of Philology, Culture Sciences and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University.

KEY WORDS: sacred text; lexicography; traditional folk culture.

ABSTRACT. The author represents the concept of cultural linguistic dictionary of sacred texts. The author exposes the principles of description of sacred semantics in its dependence on explicit/implicit character in the text, genre of the text and the type of cultural information connected with the function of sacred mark.

Разработка модели словарного представления отдельных фрагментов русской языковой картины мира – одна из актуальных задач современной прикладной лингвистики, о чем свидетельствует, в частности, возросший интерес теоретиков и практиков этнолингвистического и лингвокогнитивного направлений отечественной и зарубежной лексикографии к выявлению и описанию лингвокультурных феноменов. Аналога словаря сакральных текстов (далее – СТ) в лексикографической практике нет, можно отметить лишь включение отдельных сакральных характеристик в словарные статьи энциклопедических, диалектных, историко-этимологических, фразеологических, этнолингвистических и некоторых других словарей.

В настоящее время существует несколько способов лексикографической интерпретации сакральной семантики.

1. **Энциклопедии быта и духовной культуры народа** представлены в основном в виде тематических сборников материалов без комментариев («Календарь русской природы», «Земледельческий календарь») и т. п., где информация сакрального плана представлена эпизодически. Пожалуй, самым заметным явлением в этнолингвистической лексикографии энциклопедического типа стал «Полесский народный календарь» С. М. Толстой. Здесь предложено комплексное описание базовых моделей христианского, трудового, обрядового календаря с включением данных демонологического, фольклорного и др. ко-

дов. Материалы словаря вписываются в широкий этнокультурный контекст, что позволяет названия дней, составляющие народный календарь, рассматривать как «культурные знаки», а их совокупность как своего рода «культурный текст».

2. **Описание локальной культурно-языковой традиции** по данным народной обрядности, фольклора. В таком плане выполнен, например, «Этнолингвистический словарь свадебной терминологии Северного Прикамья» И. А. Подюкова, С. В. Хоробрых, Д. А. Антипова.

3. **Лингвокультурологический комментарий закрепленных в языковом знаке культурных смыслов.** Отдельные фрагменты такой модели обнаруживаются в словарях разных типов, в основном фразеологических.

4. **Словари символов** представляют лишь один из аспектов семантики сакрального в плане соотношения «знак – значение – символ». Символическая функция знака рассматривается как его образный смысл, определяющий выразительные и изобразительные особенности слова.

5. **Мифологические** словари представляют в основном теологические и демонологические статьи и отличаются охватом материала: от «систематизированного изложения мифотворчества всех народов мира» (Мифологический словарь / под ред. Е. М. Мелетинского) до отдельных мифологических традиций (А. С. Кайсаров, Г. А. Глинка, Б. А. Рыбаков «Мифы древних славян»; С. Г. Белякова «Славянская мифо-

логия» и др.) и отдельных элементов мифологических систем (М. Н. Власова «Русские суеверия»).

6. Анализ базовых концептов культуры. Ср., например, «Константы: словарь русской культуры» Ю. С. Степанова. В соответствии с задачами представления концептов словарная статья включает этимологию слов – имен концептов – как «предысторию, дописьменную историю концепта», затем по разным данным излагается ранняя европейская и русская история концепта, а также эволюция концепта до сегодняшнего дня. К данному типу относятся и словарь культурно маркированных прецедентных феноменов, обладающих национальной специфичностью и демонстрирующих характер отражения русской картины мира в языке – «Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь» (И. С. Брилева, Н. П. Вольская, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, В. В. Красных). Отметим, что это единственный словарь, представляющий в одном из разделов целый текст.

Для СТ любая из описанных выше моделей не «работает» как в силу специфичности самого сакрального содержания, так и из-за многообразия форм его репрезентации и представленности в сознании современных носителей русского языка.

Способы представления сакральной семантики зависят и от жанра СТ. Так, для заговоров достаточно описать условия (и/или правила) произнесения и привести комментарий отдельных устойчивых формул и слов, непонятных в силу их архаичности или затемненности их внутренней формы, т. к. сама тема заговора соотносит текст с определенным типом сакральной информации. Для «свернутых» СТ (идиом, мифологем) необходима экспликация исходных сакральных мотивов через культурно значимые пресуппозиции, показания языкового сознания, выявляемые в контекстах, и т. п. Для примет обязательным является соотнесение вербального и акционального элементов текста с типовой ситуацией, а также выявление ее мифосимволического источника и когнитивной базы, которая определяется по отнесенности прототипов текста к определенной сфере человеческого опыта, в том числе к сфере сакрального.

Принципы структурирования словарных материалов. При определении способа организации словарного материала мы учитываем основополагающие принципы лексикографического описания (См. об этом: 4): а) принцип множественности лингвистического описания, заключающийся в том, что существует множество неконкурирующих моделей описания одно-

го лингвистического материала, для которых не может быть проблемы выбора; б) принцип стандартности, в соответствии с которым однопорядковые явления в одном словаре требуют унифицированного представления; в) принцип экономности, когда при прочих равных условиях предпочтение отдается максимально лаконичному описанию; г) принцип полноты отражает необходимость исчерпывающего лексикографического представления всех существенных признаков значения и правил употребления языкового знака; д) принцип эффективности описания, использование которого обеспечивает некоторую алгоритмизацию словарной статьи с тем, чтобы прочтение дефиниции давало возможность точного понимания описываемого языкового факта в широком контексте при учете всех парадигматических, синтагматических и иных свойств знака; е) принцип семантической ступенчатости, определяющий выбор мета-языка словарного описания таким образом, чтобы его элементы были лишь на один признак проще / сложнее определяемого понятия.

Все указанные принципы должны найти отражение в словаре как взаимодополняющие лексикографические техники, выбор которых в каждом конкретном случае диктуется самим описываемым материалом.

При выборе **способа толкования сакрального содержания** знака следует учитывать две ситуации, определяющие выбор конкретных лексикографических техник семантизации СТ:

1) сакральная информация об обозначаемом формально выражена (темой СТ, внутренней формой слов или номинативных словосочетаний, входящих в его состав, сакрально маркированными онама, языковыми единицами, представляющими базовые компоненты феномена сакральности и т. п.);

2) сакральная информация формально не выражена (текст не содержит лексических маркеров сакральности, представляется на первый взгляд профанным, исходные сакральные смыслы без дополнительной информации не «считываются»).

В первом случае (**при наличии маркеров сакральности**) возможность выявления, осознания сакральной информации носителями языка достаточно реальна, хотя ее смысловая «глубина» может быть различной, поскольку основана на разного рода языковых и внеязыковых ассоциациях и обусловлена в значительной степени общекультурной компетенцией языковой личности. Для лексикографического представления такого рода фактов достаточно интерпретации внутренней формы сакрально маркированных элементов СТ, их

денотативной «привязки» и/или пояснения системных (внутрипарадигматических или межпарадигматических) связей, поскольку сакральный компонент составляет основу семантики этих единиц. В данном случае могут использоваться следующие лексикографические техники семантизации компонентов СТ.

1. Толкование компонентов СТ через отсылку к сакрально маркированному мотиватору. Приведем фрагмент комментария к описанию регламентации обряда «хождения на кашу»: «*На кашу обязательно подарок несли: пелёнку, рубашки, платки, полотенца. Одаривали, когда смотрели ребенка, но быстро и молча. Чтоб не сглазить. Говорят, дескать, хочь словам, хочь тяжёлым глазом одинак *изурóчат дак. А баушка тўто же с *баёвкой, пошóпшот, *побáйт ли, знаткá дак, знат, чё надо *бáлеть* (Паршино, Богд.)» (знаком «*» отмечены единицы, комментируемые через сакрально маркированные мотиваторы и вынесенные в качестве заголовочных компонентов отсылочных словарных статей).

*Баёвка – трава, с помощью которой «бают» знахарки, измеряют ее «шепотками» для заговоров на снятие порчи, сглаза (ср.: *бáить // бáлить // бáлеть – ‘шептать, знахарить, заговаривать’).

*Изурочить – нанести вред здоровью, испортить кого-либо (чаще ребенка) словом или взглядом (ср. урок – сглаз, урeкaть – напускать на кого-либо порчу).

2. Выявление базовых сакральных смыслов через денотативные или понятийные компоненты. В качестве примера приведем фрагмент комментария к описанию того же СТ – регламентации обряда «хождения на кашу»: *на кашу (идти, пойти, ходить, приглашать, звать)* – 1) обед после свадьбы, на который молодожены приглашают родню, как правило, проходит в доме, где будут жить молодые; невестка впервые выступает в качестве хозяйки дома: варит обед и обязательно ритуальную кашу, символизирующую достаток в доме, дарит подарки свекрови и родне мужа: «*Эк-ту она свекровке на кашу шáлку подарила, бáссиньку, уж больно старалася ей пондравиться*»; 2) званый вечер после крестин: «*Хрёстна на кашу приглашóна дак, робёноцкя-то в церкве уж окрестили, щас дома гулянка будёт*»; 3) семейный праздник (отжáнки), знаменующий окончание хлебоуборочных работ: «*Васькя к имя’ на кашу повилялся, щас не дожждать его, ему за один край, хочь отжинки, хочь зажинки, лишь бы пóдали*».

На кашу (жить, жить без худобы). ♦ На кашу жить без худобы – жить хорошо, удачливо. *Красота! Жить на кашу без худобы – говорят, когда что-либо удастся* (7, т. 13, с. 149).

3. Толкование через анализ системных связей единиц одной парадигмы. Ср. комментариев к описанию регламентации обрядов взаимодействия с деревенскими знахарями и знахарками, демонстрирующий различия семантической структуры родовых коррелятов: *знахарь и *знахарка в народной традиции характеризуются как общими, так и отличительными признаками. С одной стороны, это немолодые люди, обладающие тайным знанием (знаткой, знаткая // знат, знатка // знатливый, знатливая // знатник, знатница и т. п.), способные лечить (лекарь // лекарка), предсказывать судьбу (гад // гадалка и номинации общего рода гадина, гадала), колдуны, насылающие порчу (волхит // волхитка), колдующие на корнях деревьев (кореничик // кореницца). С другой стороны, отмечается набор характеристик, свидетельствующих об их «специализации», что находит выражение в соответствующих номинативных вариантах.

Знахарь – а) тот, кто знает тайны охраны скота, помогает во время охоты; б) дает бережье (ладанку) от порчи и сглаза = бережчик (7, т. 2, с. 251); в) занимается бесплатным лечением = бесплатник (7, т. 2, с. 272); г) насылает грыжу, килу = грыжевак, киловед (7, т. 7, с. 175; 7, т. 13, с. 208); д) заговаривает зубы = воржец, ср.: вóрeчье – заговор, заговариванье, нашептыванье знахаря (7, т. 5, с. 99); е) занимается лечением людей и животных = коновальщик (7, т. 14, с. 260).

Знахарка – а) повивальная бабка, акушерка = повитуха, баба; б) женщина, занимающаяся ворожкой = ворожейка // ворожея; в) лекарка, знающая заговоры = басíха (7, т. 2, с. 131); ср.: басить – лечить с помощью заговоров; г) лечащая болезни травами и нашептыванием = закликуха // кликуха; ср.: закликать – воздействовать на кого-что-либо силой заговора, заклинания с лечебной или иной целью (7, т. 10, с. 132); д) примиряет мужа и жену с помощью заговоров, трав и других знахарских средств = ладельщица (7, т. 16, с. 231); ср.: ладить – устанавливать лад, мир; е) может оборачиваться птицей, зверем, другим человеком = опрокидка.

4. Толкование с опорой на контексты, свидетельствующие об этимологической рефлексии носителей языка (говора). Под этимологической рефлексией понимаем наличие в языковом сознании говорящих своеобразных реликтов исходного мотивационного значения слов с утраченной или затемнен-

ной внутренней формой (1). Об этимологической рефлексии свидетельствуют, например, контексты-пояснения, обнаруживающие спорадическое восстановление исходного номинативного признака в словах с затемненной внутренней формой. При этом в качестве интерпретирующих компонентов используются этимологически родственные ассоциаты (слова того же корня): **мамня** // **мамуна** – 1) 'мифологический персонаж, обитающий в доме, ленивый и прожорливый'; 2) 'нечистая сила, вредящая беременным женщинам и жеребым лошадям'; ср. *мамн* 'пузо', *мамня* 'лентяй, обжора' (8, т. II, с. 566); 'лентяй, вялый разиня, обжора, объедала' (3, т. II, с. 296): «*Мамня он мамон наедат, сам нечѣ не делат, а любит, чтоб его ублажали. Мамуна заведѣт ся, дак всё как в прорву, у ево мамун-от бездонной, сколь сробишь, столь и съес. Если берѣжа кобылка худеѣт, знатъ-то мамуна завѣлся, свой мамон наѣдыват, а та и худеѣт. Чѣ баба с брюшка желат, то надо ей дать, и чтоб положила мамоне на шосток, он того же со своѣго мамона желат, не дас, дак он сам заберет, и робѣнок будѣт худосочной*». Семантические связи такого рода позволяют установить соотносительность происхождения слова с одной из спорных этимологий. Например, **обердиха**, возможно, от *бердо* 'деталь ткацкого станка' (8, т. I, с. 152): «*У обердихи ручки тоненьки и остра мордочка, на голове у ей маленьки рожки, она их волосам прикрывает, как пакля таки волосы, днѣм сидит за печкой, а по ночам проказничат с прялкой, с шитьѣм, веретѣшком, кто коверки ткѣт, дак спутат ресунок. Спи за работой, дак обердиха сробит за тя, потом не распуташь*». Ср. также возможную связь с *бередить*, возникшим путем переразложения из **об-вередити* от *веред* 'нарыв, гнойник, рана', 'вред, повреждение' (8, т. II, с. 154, 295): «*Нельзя днем за печку глядеть, а то ночью обердиха напакостит*». Не исключено образование в результате метатезы от *обдериха*, связанного с *драть*, *обдирать*: «*Больше всех обердиха вредит по ночам животным, особенно курам, перо им дерѣт, ещѣ овечкам, которы не стрижены, шѣрсть клочьям дерѣт*»; «*Настьякя выучилась стригчи, ак как обердиха клочьям всё выстрижет, а фосону сколькѣ!*».

Другой вариант семантизации выбирается, если **лексические маркеры сакральных смыслов отсутствуют**. Речь идет, в частности, об общеупотребительных словах, приобретающих сакральные смыслы только в комплексе с другими культурными кодами, или о предметах, действиях, признаках, выступающих в качестве символов определенного ритуала, обряда. Ср., на-

пример, комментарий к описанию СТ гадания: «**Богатки, богачки, божанки, их на Ивана Купалу под потолок наторкают и загадают: если хорошо расцветет – будет богатым, а не расцветет – не будет*».

**Богатка* – растение *Erigeron*: пушки, блошница, неувяда. Цветок, название которого происходит от народного гадания о богатстве. Накануне Иванова дня берут не совсем распустившиеся цветки, для каждого члена семьи по одному, кладут обыкновенно на божницу на ночь. Чей цветок распустится к утру, тому предсказывают счастья на целый год, у кого же не распустится – несчастье или смерть (7, т. 3, с. 45).

Лексикографическая фиксация СТ и его компонентов должна в этом случае учитывать **широкие внеязыковые presupпозиции**, связанные с обрядами, суевериями, фидеистическими представлениями. Ср. фрагмент комментария к регламентации обряда «хождения на кашу», эксплицирующий сакральные смыслы символики дарения: «Любой пришедший провести роженицу с новорожденным обязан был «подарить ребенка» чем-либо (хлебом, зерном, деньгами, ложкой, рубашкой и т. д.). Того, кто не принес подарка, наказывали, например, забрасывали его шапку за печь, чернили лицо сажей и т. п. От соблюдения правил обращения с даром, предназначенным новорожденному, зависела его судьба и здоровье: еду роженица должна была съесть быстро и с охотой, чтобы ребенок хорошо ел и впоследствии начал бы делать все, чему его учили, быстро и умело; ленту, которую новорожденный получал от крестных родителей, мать сохраняла весь первый год его жизни, чтобы у нее было много молока, и т. д.» (3, т. 2, с. 19-20). Кроме того, дарение «на кашу» имеет прогностическую символику. По тому, к чему из принесенного ребенок потянется, гадают о его будущем: к хлебу – будет жить в достатке, к ложке – будет «споровитым в работе», к молоку – здоровым, к рубашке – счастливым, к ленточке, пояску – долго не женится (не выйдет замуж) и т. д.

Представление формально не выраженных сакральных смыслов может выглядеть, например, следующим образом: *Бабий переполох*, номинативные варианты – *девичий переполох*, *страхолох* – колючник обыкновенный, травянистое растение с прямым длинным стеблем, зубчатыми очень колючими листьями и лилово-пурпурными цветками, растет на сухих опушках, лугах, в народной медицине используется для лечения испуга; контексты употребления: «*У меня соседка как-то вяжет ли чѣ делат ночью, в окно стукнули, она выглянь возьми, а там свинья высунулась, дак соседка потом болела рожей, вот бабий переполох помог, а так страх как*

выгонши?» (5, с. 24). Информация о сакральном знаке эксплицирует пресуппозиции, связанные с традициями народной медицины и представлениями людей о причинах болезней. В некоторых местах считается, что одной из причин женских болезней является испуг от «насыльного беса», который в образе какого-нибудь домашнего животного неожиданно появляется перед женщиной, засидевшей за полночь за домашней работой. Следствием такого испуга может быть умопомрачение, различные воспалительные заболевания, излечить которые можно только колючником: его запаривают вместо чая, колют им пятки больной, развешивают вокруг кровати, чтобы «насыльный бес» больше не приближался и не усугублял болезнь своими издевательствами (5, с. 22).

Выявление сакральных смыслов может осуществляться также через указание **символических функций обозначаемого**: «*Деревянный (сухой) огонь – огонь, добытый трением двух сухих кусков дерева; «деревянный огонь поддерживают летом около деревень, так как, по мнению крестьян (и многих инородцев Сибири), он помогает от падежей скота»*; «*Думали: сухой огонь помогает. От березы брали два столбика, терли один об другой, доставали деревянный огонь*» (9, с. 125).

Сакральное слово в СТ (в качестве единицы семантических полей «сверхъестественное», «таинственное», «священное», «демоническое», «ритуально-магическое» и т. п.) выступает лишь как ассоциативный стимул, толчок к актуализации всего содержания СТ или отдельных его аспектов, получающих реализацию в зависимости от уровня языковых и внеязыковых знаний говорящих и их коммуникативных намерений. Характер целостного восприятия СТ определяется комплексом элементов устойчивой и варьируемой информации о соответствующем участке описываемого денотативного (или квазиденотативного) пространства в содержательной структуре текста, в совокупности его актуальных смыслов. При этом «ассоциативный потенциал сакрального слова / выражения предстает как обусловленная самим лексическим значением **программа преобразования потенциального содержания в актуальное**» (2, с. 60-61). Такая «программа» моделирования актуальных смыслов СТ может быть реализована при учете всей совокупности типов культурной информации, транслируемой элементами СТ, что связано с привлечением для лексикографической интерпретации разных культурных кодов: обрядов, ритуалов, традиционного

народного календаря и святцев, практики народной медицины и т. д.

В качестве одной из лексикографических техник для указания на принадлежность материала к сфере сакрального предполагается использование соответствующих помет и идентификаторов: *по религиозным представлениям, в старых народных поверьях, в мифологии, мифическое существо, в христианском вероучении, согласно суеверным представлениям, из библейского сказания, в традиционном свадебном обряде, в обряде погребения, православный праздник, в ритуале, в колдовстве, в знахарской практике, в народной медицине* и т. п.

И в первом, и во втором случаях лексикографическое представление сакральных феноменов, очевидно, должно быть ступенчатым: от СТ – к отдельным его компонентам, позволяющим интерпретировать как сами сакральные смыслы, так и различные способы их выражения.

Таким образом, модель представления в словаре СТ и сакральных смыслов составляющих его языковых единиц должна включать в качестве основных параметров:

- 1) характеристику их денотативной отнесенности, при этом в особых комментариях нуждаются названия полифункциональных предметов, атрибутов и действий, которые могут в одних ситуациях выступать как обыденные, в других – как сакрально маркированные;
- 2) характеристику системных связей языковых единиц (в частности, через выявление наборов системно значимых семантических оппозиций сакрального знака);
- 3) показания языкового сознания – психологическую реальность представленности значения в сознании носителей языка – с учетом констант русской ментальности, закрепленных, в частности, в языковой идиоматике и выявляемых в контекстах;
- 4) возрастную, территориальную, гендерную, социальную отнесенность сакральной информации (данный компонент семантизации значим при описании дополнительных, периферийных семантических признаков, в разной степени актуальных для носителей языка);
- 5) «вписанность» значения в широкий культурный контекст через ритуал, обряд, обычай, фольклор и т. п., что особенно важно для интерпретации семантики общеупотребительной лексики, приобретающей сакральную значимость лишь в комплексе со знаками других кодов;
- 6) интерпретацию символических смыслов, присущих языковым единицам в определенном культурном континууме, их соотносительность с символикой других кодов, моделирующих СТ.

Учитывая принцип единообразия при составлении словаря СТ, мы отдаем себе отчет в том, что состав компонентов словарной дефиниции будет варьироваться для

разных типов СТ. Однако в любом случае в том или ином виде в словарной статье найдется отражение описанная выше триада: семантика – синтактика – прагматика СТ.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гридина Т. А. Проблемы изучения народной этимологии : учеб. пособие. Свердловск, 1989.
2. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург, 1996.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х тт. М., 1989. Т. 1-4.
4. Денисов П. Н. Очерки по русской лексикологии и учебной лексикографии. М., 1974.
5. Коновалова Н. И. Словарь народных названий растений Урала. Екатеринбург, 2000.
6. Славянские древности : этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под ред. Н. И. Толстого. М., 1995. Т. I-V.
7. Словарь русских народных говоров / Под ред. Ф. П. Филина. М.; Л., 1965-1998. Вып. 1-36.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. М., 1986. Т. 1-4.
9. Фразеологический словарь русских говоров Сибири / Под ред. А. И. Федорова. Новосибирск, 1983.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Гридина.

УДК 37.036-053"465.00/.06"
ББК 4410.054.41

ГСНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.02

Кусова Маргарита Львовна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kusova@uspu.ru

**ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
В ПРОЦЕССЕ ОЗНАКОМЛЕНИЯ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И ФОЛЬКЛОРА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-эстетическое воспитание; художественная литература и фольклор; чтение художественной литературы; эстетическая функция языка; читатель.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается процесс художественно-эстетического воспитания ребенка при освоении ребенком образовательной области «Чтение художественной литературы». Основываясь на эстетической функции языка, специфики литературы как вида искусства, автор конкретизирует цели и задачи освоения данной области, предлагает технологию ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями литературы.

Kusova Margarita Lvovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching Russian in Primary School, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

**ARTISTIC-AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN
IN PROCESS OF ACQUAINTANCE WITH WORKS OF FICTION AND FOLKLORE**

KEY WORDS: artistic-aesthetic education, fiction and folklore, reading fiction, aesthetic function of language, reader.

ABSTRACT. The process of artistic-aesthetic education of children at mastering by the child the educational area named «Reading fiction» is examined. Based on the aesthetic function of language, specific of literature as type of art, an author specifies aims and tasks of mastering this area, offers technology of acquaintance of children of preschool age with works of literature.

Художественно-эстетическое воспитание ребенка дошкольного возраста является одним из направлений деятельности педагога, соотносенным с рядом образовательных областей, в том числе с образовательной областью «Чтение детской литературы». Выделение линии художественно-эстетического развития как одного из направлений развития личности ребенка традиционно для российской педагогики (10), однако на протяжении многих лет эстетическое воспитание детей дошкольного возраста связывают прежде всего с изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельностью, считая, что именно данные виды детской деятельности приобщают детей к искусству. Ученые, занимающиеся проблемами эстетического воспитания и развития детей дошкольного возраста, пишут, что изобразительная деятельность увлекает ребенка в сказочный мир искусства (12, с. 11), «благодаря музыке в ребенке пробуждается представление о возвышенном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе» (12, с. 25), театрализованная деятельность ... приобщает ребенка к духовному богатству (12, с. 69). Роль литературы в этом процессе описывается фрагментарно, эпизодически. Обозначенная по-

зиция сохраняется и в некоторых достаточно новых программах, когда направление «Художественно-эстетическое развитие» соотносят с образовательной областью «Художественное творчество» и с образовательной областью «Музыка» (5).

На протяжении достаточно большого промежутка времени знакомство с художественной литературой и фольклором рассматривалось как средство нравственного воспитания детей, формирования у детей нравственных ценностей, причем ценностей, идеологически обусловленных. В пособии для воспитателей детского сада под редакцией Н. А. Ветлугиной указано, что эстетическое воспитание детей в детском саду реализуется в том числе в их общественной жизни, а это предполагает такие умения ребенка, как «гордиться нашей страной, о которой так заботился В. И. Ленин; рассматривать картины, изображающие Красную площадь в столице...» и т. п. (11, с. 17).

Безусловно, художественной литературе присуща воспитывающая функция, но данная функция не является единственной. К тому же неправомерно ограничивать содержание данного вида искусства только этической составляющей. Сегодня мы наблюдаем пересмотр нравственных ценностей,

но понимание чтения как средства решения этических проблем остается в педагогической практике, что не соответствует ценности самой литературы и фольклора. Подчиненность процесса восприятия литературы только решению задач нравственного воспитания приводит к ограничению воспитательного потенциала литературы, специфики воздействия этого вида искусства на ребенка. Н. Г. Тагильцева замечает, что воспитание восприятия произведений искусства детьми предполагает направленность деятельности педагога на личностное восприятие ребенком произведений искусства, на нравственное, интеллектуальное, эстетическое развитие ребенка, на вхождение ребенка в современную культуру благодаря взаимодействию с произведениями искусства, на присвоение ребенком определенных ценностных эталонов (7, с. 28).

Наблюдаемый в современной педагогике пересмотр понимания целей и содержания образовательного процесса приводит и к пересмотру целей и содержания ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями художественной литературы и фольклора, принципов организации деятельности педагога в этой области. Обозначенный пересмотр связан не только с уточнением роли литературы и фольклора в художественно-эстетическом воспитании ребенка, но и с уточнением содержания самого процесса обращения ребенка к книге.

Ознакомление детей дошкольного возраста с литературой и фольклором сегодня также соотносится с решением задач художественно-эстетического воспитания ребенка, что находит последовательное отражение в Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (ФГОТ) и Примерных общеобразовательных программах дошкольного воспитания. Согласно ФГОТ содержание образовательной области «Чтение художественной литературы» направлено на решение задач формирования у ребенка целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений; развития литературной речи; приобщения к словесному искусству, в том числе развитие художественного восприятия и эстетического вкуса (4).

Авторы примерной общеобразовательной программы дошкольного воспитания «Успех» подчеркивают, что «художественная литература, являясь видом искусства, выполняет эстетическую и этическую функции образования детей дошкольного возраста», что в самом названии образовательной области «Чтение художественной литературы» достаточно точно отражена основная концептуальная позиция ... еже-

дневно читать, формируя круг детского чтения, помогая ребенку стать читателем» (8, с. 15-16).

Обращение к художественной литературе и фольклору в процессе художественно-эстетического воспитания детей определяется спецификой художественного произведения. «Художественное произведение есть синтез трех моментов (внешней формы, внутренней формы и содержания), результат бессознательного творчества, средство развития мысли и самосознания...» (6, с. 57).

Чтение произведений художественной литературы и фольклора детям дошкольного возраста связано с их литературным развитием, формированием у детей читательских умений, среди которых особенно значимо умение воспринимать текст с опорой на художественное слово, умение воспринимать и понимать языковые средства выразительности, обеспечивающие названное единство трех моментов художественного произведения. А. Ф. Лосев отмечает: «Эстетическое вообще говоря есть область выражения или выразительности. Выражение всегда является слиянием каких-нибудь двух планов, и прежде всего внутреннего и внешнего» (3, с. 184). Слияние этих двух планов – языковых средств выразительности и восприятия данных средств – должно обеспечиваться в процессе литературного развития ребенка.

Именно знакомство с произведениями художественной литературы и фольклора дает ребенку возможность овладеть эстетической функцией языка, эстетическим восприятием текста. В овладении эстетической функцией единиц языка видится отражение генезиса речевого развития ребенка, который первоначально овладевает коммуникативной функцией языка, затем когнитивной, и лишь осознание системы языка приводит ребенка к пониманию его эстетической функции.

Представление эстетической функции языка возможно в различных аспектах: язык как материал для создания одного из видов искусства – литературы, язык как средство создания языковой картины мира во всей ее полноте и многообразии, систему которого творчески использовал художник. Ознакомление дошкольников с произведениями художественной литературы и фольклора предполагает, что эстетическая функция языка рассматривается через призму произведений художественной литературы, через призму языковой личности и находит отражение при определении целей обучения детей родному языку и развития речи. Все задачи речевого развития и обучения языку – овладение фонетическими, лексическими и грамматическими

средствами и осознание этих средств – соотносятся с эстетической функцией языка и этой функцией в определенной степени обусловлены. Содержание ознакомления ребенка с литературой и фольклором также предполагает обращение к эстетической функции языка, более того, без обращения к эстетической функции языка невозможно эстетическое восприятие текста.

В методике развития речи и обучения ребенка родному языку, в которой в качестве одного из направлений деятельности педагога выделяется ознакомление детей с художественной литературой и фольклором, сложились различные подходы к ознакомлению дошкольника с произведениями художественной литературы и фольклора, к определению связи литературы, фольклора и художественно-эстетического воспитания детей.

Говоря о существующих тенденциях в определении задач, связанных с ознакомлением дошкольников с художественной литературой и фольклорными произведениями, нужно заметить, что они связаны с актуализацией того или аспекта эстетического воспитания детей в процессе ознакомления с произведениями литературы и фольклора. Ряд авторов решение речевых задач в первую очередь, усвоение детьми языковых средств выразительности для употребления их в собственной речи. О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш подчеркивают: «Важнейшими источниками развития выразительности детской речи являются произведения фольклора и устного народного творчества... На каждом занятии по ознакомлению с художественной литературой ставятся задачи формирования эмоционально-образного восприятия произведений разных жанров, ... развитие чуткости к выразительным средствам художественной речи, умения воспроизводить эти средства в своем творчестве» (9, с. 8, 12).

Безусловно, подобный подход правомерен и необходим, определяется спецификой литературы как вида искусства и отражается в известном положении о том, что: «наиболее важным условием, позволяющим рассматривать любое произведение в системе культуры, является учет образной специфики данного вида искусства и общих закономерностей его реализации. Это диалектическое единство необходимо не упускать из виду на всех занятиях художественно-эстетического цикла» (2, с. 13).

Следовательно, продолжая разговор о направленности чтения произведений литературы и фольклора на речевое развитие ребенка, отмечаем, что обогащение речи дошкольника языковыми средствами выра-

зительности возможно лишь при условии, если в текстах-образцах, каковыми для ребенка являются произведения литературы и фольклора, он эти средства выразительности наблюдал. Эмоциональная отзывчивость на содержание произведений оказывается фактором, мотивирующим ребенка на освоение языковых средств выразительности, активизирующим употребление этих средств. Значимость подобного подхода определяется не только возможностью обогащения лексикона ребенка, что, бесспорно, является важной задачей дошкольного образования, но и возможностью личностного развития в плане восприятия и порождения речи: обращение к языковым средствам выразительности в дальнейшем поможет читателю осознавать механизм воздействия того или иного текста.

Наряду с указанным существует подход, в рамках которого основное внимание педагога направлено на формирование ребенка как читателя, на формирование модели поведения ребенка при чтении художественной литературы. В этом подходе особенно важно формирование ценностного отношения к книге как качества грамотного читателя. З. А. Гриценко так формулирует определение «грамотный читатель»: «Это понятие... включает в себя правильное (соответственно авторскому замыслу) восприятие произведения, постижение его идейно-художественной сущности, видение его как произведения искусства, отображающего действительность, типизирующего его явления в художественных образах» (1, с. 5). Такой подход обусловлен преемственностью и непрерывностью в содержании образования, появлением на этапе обучения в начальной школе литературного чтения, предмета, который предполагает не просто овладение техникой чтения и чтением как речевым действием, но и формирование определенного круга читательских умений. З. А. Гриценко пишет, что «при формировании круга детского чтения перед автором стоит задача расширить мир писательских имен и названий произведений» (1, с. 7). При этом решаются задачи эстетического воспитания ребенка: ребенок учится воспринимать и понимать произведение искусства, ценить это произведение, осознавать средства, с помощью которых создается произведение литературы, формируется ценностное отношение к литературе и фольклору.

Высоко оценивая описанные подходы, мы обращаем внимание на некоторые особенности восприятия детьми произведений литературы, которые, мы полагаем, требуют привнесения определенных дополнений в

методику ознакомления детей с произведениями художественной литературы для решения задач литературного развития и художественно-эстетического воспитания и развития ребенка. Известно, что в старшем дошкольном возрасте ребенок переходит на уровень эстетического восприятия произведений художественной литературы и фольклора, уходит от отождествления пространства художественного текста и пространства реальной действительности. Переход на уровень эстетического восприятия обеспечивается наличием у ребенка старшего дошкольного возраста определенного литературного опыта, хорошим владением единицами языка и речи.

Однако уровень эстетического восприятия отмечается далеко не у каждого ребенка, к тому же при восприятии произведений художественной литературы часто наблюдается фрагментарность, неумение «присвоить» содержание произведения. У ребенка старшего дошкольного возраста нередко наблюдается неумение понимать подтекст, доминирование жизненного опыта над литературным. Далеко не всегда произведение становится частью культуры ребенка, не всегда ребенок переходит на уровень общения с произведением и его автором, думает о содержании произведения. Поэтому, определяя содержание методики ознакомления дошкольников с произведениями художественной литературы и фольклора, мы считаем целесообразным синтезировать существующие подходы к чтению художественной литературы детям дошкольного возраста и внести коррективы в организацию деятельности детей и педагога. Предлагаемая нами технология в соответствии с ФГТ строится на принципах интеграции, культуросообразности, развивающего обучения и предполагает реализацию задач образовательной области «Чтение художественной литературы» с учетом целостности образовательного процесса.

В деятельности педагога и детей по ознакомлению с текстом произведений художественной литературы и фольклора и по восприятию текста целесообразно выделить три этапа: этап предварительной работы, основной этап, этап включения данного текста в различные виды деятельности детей. Содержание названных этапов определяется существующими принципами работы с литературным произведением, среди которых наиболее значимыми в дошкольном детстве представляются: принцип целенаправленности, принцип единства формы и содержания, принцип литературного развития, принцип избирательности в анализе.

Согласно этим принципам деятельность педагога по ознакомлению дошколь-

ников с текстом литературного или фольклорного произведения начинается с прочтения этого текста. При прочтении педагог определяет соответствие текста общим дидактическим и методическим требованиям анализирует особенности речевого оформления произведения. Знакомство с текстом дает возможность определить цель и задачи организованной образовательной деятельности по ознакомлению детей с этим текстом – основного этапа работы, а также содержание всех других этапов. Рассматривая литературное развитие в связи с художественно-эстетическим воспитанием и развитием ребенка, мы учитываем, что художественно-эстетическое развитие обеспечивается в первую очередь процессом восприятия текста и тем, в каком контексте ребенок учится воспринимать художественный текст. Восприятие произведений литературы и фольклора через призму связи с другими произведениями определяется литературным и жизненным опытом ребенка. Литературный опыт ребенка в дошкольном возрасте только формируется, поэтому ребенка младшего и среднего дошкольного возраста педагог учит воспринимать произведение как текст определенного жанра, связанный с определенной темой, определенным героем; в старшем возрасте к этим признакам прибавляется: текст создается автором, – здесь же уточняются представления о тематике и жанровых особенностях произведения.

Следует заметить, что связывая особенности восприятия текста с определенными возрастными группами, мы говорим именно о том, что доступно ребенку: в младшем возрасте ребенок может различить сказку, стихотворение; в среднем – сказку, стихотворение, рассказ, соотнести произведения по тематике, жанру, главному герою; в старшем возрасте – сказку (фольклорную и литературную), стихотворение, рассказ, в том числе юмористический, басню и т.д.; установить связь между произведениями не только с учетом темы, но и с учетом микротема; осознанно воспринимать произведения как принадлежащие автору или как фольклорные, воспринимать подтекст, анализировать авторскую позицию.

По-разному определяются и задачи, решаемые при восприятии детьми текста. В среднем дошкольном возрасте при определении задач учитывается, что нужно помочь ребенку в преодолении фрагментарности в восприятии текста, в определении его основной мысли. В старшем дошкольном возрасте педагог помогает понять связь между основной мыслью и жанром произведения, свя-

зять основную мысль, жанр произведения с его языковым оформлением.

Цель и задачи обуславливают содержание всех этапов работы. Предварительный этап обязателен для детей дошкольного возраста в силу отсутствия у них необходимого литературного, а порой и жизненного опыта. Цель предварительного этапа – подготовить ребенка к восприятию художественного текста как текста определенной тематики, определенного жанра, принадлежащего конкретному автору. Этот этап может включать уточнение жизненного опыта ребенка, если, по мнению педагога, он недостаточен для понимания текста, обязательную активизацию литературного опыта ребенка, работу по обогащению словаря, если в тексте имеются лексические единицы, незнание которых затруднит восприятие текста.

Основной этап знакомства детей с произведением – организованная образовательная деятельность. Организованная образовательная деятельность включает предварительную беседу, восприятие детьми текста, беседу после восприятия текста. В предварительной беседе обобщается содержание предварительной работы, но есть некоторые ограничения. В предварительную беседу не может включаться содержание, не связанное с текстом произведения. Беседа после чтения текста является самым сложным элементом организованной образовательной деятельности, так как ее цель – углубить у детей впечатления, связанные с восприятием текста. Основное требование к этой беседе – она не должна разрушать эмоциональное состояние ребенка, появившееся в процессе слушания текста. Задача педагога заключается в том, чтобы обратить внимание ребенка на содержание произведения, помочь ему понять, что наслаждение, полученное при восприятии произведения, определяется его спецификой как произведения искусства.

Фрагментарность восприятия в среднем дошкольном возрасте преодолевается в беседе после чтения текста благодаря восстановлению его сюжета в памяти ребенка, объединению всех структурных элементов текста эмоциональным восприятием. В старшем возрасте вопросы беседы направлены на выявление жанровых особенностей произведения, эмоциональное состояние, которое испытывают дети, лишь констатируется педагогом, но акцентируется эмо-

циональное состояние героев и отношение автора к героям, содержанию произведения. Если в среднем дошкольном возрасте педагог, беседуя с детьми, их эмоциональное отношение связывает с содержанием произведения, «наложенным» на жизненный опыт детей, то в старшем дошкольном возрасте педагог показывает, что эмоциональное состояние читателя обусловлено спецификой художественного текста.

Уровень развития психических процессов у ребенка таков, что внимание ребенка не останавливается надолго на содержании произведения. Художественный текст как ценность не присваивается внутренним миром ребенка, следовательно, его эстетическое воздействие ограничивается. Необходимо, чтобы общение ребенка с текстом продолжалось после чтения-слушания, следовательно, педагогу необходимо всегда продумывать возможность включения произведения в другие виды деятельности детей, опираясь на интеграцию образовательных областей, продумывать возможность участия семьи в художественно-эстетическом воспитании и развитии ребенка. Таким образом, при знакомстве с произведениями литературы и фольклора обозначенные ранее принципы реализованы следующим образом: принцип целенаправленности отражен в определении цели знакомства с данным текстом, дифференцированной для разных возрастных групп. Принцип единства формы и содержания – в обращении к языковым особенностям текста, к жанру текста в беседе о его содержании. Принцип литературного развития – в формировании у детей первичных представлений, связанных с литературным процессом; принцип избирательности – в том, что объектом анализа в среднем дошкольном возрасте является сюжет произведения, в старшем – авторская позиция, художественное пространство текста и его языковые особенности.

Реализация этих принципов помогает ребенку становиться грамотным читателем, а педагогу – решать задачи художественно-эстетического воспитания ребенка с опорой на эстетическую функцию языка и специфику литературы. Полагаем, что реализация предложенной технологии обеспечивает личностное развитие ребенка, присвоение им произведений литературы как ценности и присвоение доступных в данном возрасте общечеловеческих ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гриценко З. А. «Пришли мне чтения доброго...»: пособие для чтения и рассказывания детям 4-6 лет (с метод. рекомендациями). М.: Просвещение, 2004.
2. Куревина О. А. Синтез искусств в эстетическом воспитании детей дошкольного и школьного возраста. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2003.

3. Лосев А. Ф. Проблема художественного стиля. К. : Sjllegium, Киевская Академия Евробизнеса, 1994.
4. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 23 ноября 2009 г. N655.
5. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.
6. Потемня А. А. Мысль и язык / Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. проф. В. П. Нерознака. М. : Academia, 1997.
7. Тагильцева Н. Г. Искусство в воспитании самосознания школьников : монография. М. : Искусство и образование, 2002.
8. Успех : примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования/ науч. рук. Д. И. Фельдштейн, А. Г. Асмолов; рук. авт. колл. Н. В. Федина. М. : Просвещение. 2010.
9. Ушакова О. С. Знакомим дошкольников с литературой : конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. М. : ТЦ Сфера, 2005.
10. Художественное творчество и ребенок : монография сада / Под ред. Н. А. Ветлугиной. М. : Педагогика, 1972.
11. Эстетическое воспитание в детском саду : пособие для воспитателей дет. сада / Под ред. Н. А. Ветлугиной. М. : Просвещение, 1985.
12. Эстетическое воспитание и развитие детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студ. вузов / Е. А. Дубровская, Т. Г. Казакова, Н. Н. Юрина и др.; под ред. Е. А. Дубровской, С. А. Козловой. М. : Академия, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева.

УДК 821.161.1.1(Цветаева М.)
ББК ШЗЗ(2Рос=Рус)-8.445

ГСНТИ 17.82.10

Код ВАК 10.01.01

Монзина Римма Ивановна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры современной русской литературы; Уральский государственный педагогический университет; 620017, пр. Космонавтов, 26; e-mail: n_barkovskaya@list.ru

**«СКАЗАТЬ – ЗАДУМАЛАСЬ О ЧЕМ?..»
(ЦИКЛ «УЧЕНИК» В ЛИРИКЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: М. И. Цветаева; С. М. Волконский; мотив; образ; учитель.

АННОТАЦИЯ. Анализируется цикл стихотворений М.И.Цветаевой, посвященный князю С. М. Волконскому. Выделяются основные идеи и мотивы: идея любви и поклонения учителю, образ плаща, мотив родства душ.

Monzina Rimma Ivanovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of Contemporary Russian Literature, Ural State Pedagogical University.

**«SHALL I SAY – WHAT I AM THINKING OVER?»
(SERIES “LEARNER” IN M. TSVETAYEVA’S LYRICS)**

KEY WORDS: M. I. Tsvetayeva, C. M. Volkonski; motif; image; teacher.

ABSTRACT. The author analyzes the series of poems by Tsvetayeva dedicated to Duke C.M. Volkonski. The author distinguishes the main ideas and motifs such as the idea of love and worship to teacher, image of a cloak, motif of soul affinity.

Цикл «Ученик» занимает особое место в лирике М. И. Цветаевой. Он посвящен князю Сергею Михайловичу Волконскому, внуку декабриста, писателю, театральному деятелю, человеку своего «века и духа». Князь С. Волконский – личность яркая, неординарная, судьба его трагична, как и судьбы многих людей России, но в них отразился дух эпохи, культуры, в них – духовная красота, величайшая человечность и благородство. «Но больше всего, – как пишет Т. Бачелис, – поражаешься именно красоте и этих лиц, и многих других, пришедших в наш бурный трагический век из далекого прошлого. По их лицам, позам, жестам можно изучать и европейскую “бель эпок”, и русский серебряный век» (1, с. 363).

Князь С. Волконский принадлежал к известному дворянскому роду. Его прадед, дед со стороны матери, – Александр Христофорович Бенкендорф, будущий граф, шеф жандармов, был любимцем царской семьи. Бабушка Мария Александровна, средняя дочь Бенкендорфов, вышла замуж за князя Сергея Григорьевича Волконского, будущего декабриста. Отец С. Волконского – Михаил Сергеевич Волконский и мать – Елизавета Григорьевна. Князь С. Волконский выдержал все превратности судьбы: голод, холод, унижение, крушение идеалов, разруху, но сумел выстоять и сохранить высокую духовность, через всю жизнь он пронес любовь к людям, природе, русской земле, родине. Не случайно второй том своей книги «Мои воспоминания» он назвал «Ро-

дина», хотя долгие годы Сергей Михайлович вынужден был жить вне России, как и М. И. Цветаева.

Князь С. М. Волконский сыграл огромную роль в жизни и творчестве М. И. Цветаевой. Они познакомились в Москве в 1919-1920 гг. – тяжелые, голодные, мучительные годы для всей страны. Ему было 60 лет, ей – 28 лет. Их объединяла общая беда, тяжелая судьба, высокая духовность, творчество. Дружба их продолжалась долгие годы. Как пишет Т. Бачелис, «то была удивительная дружба, влюбленная дружба, совсем особая, духовная, причудливая, очень необычная» (1, с. 358).

Князь С. Волконский оказал огромное влияние на духовное становление М. Цветаевой. Он был в ее воображении учителем. Позже в очерке «Кедр» (1926 г.) она пишет: «Кн. Волконского я смело могу назвать – учителем жизни» (2, с. 264). Именно «учителем жизни» был князь С. Волконский для М. Цветаевой, помогая ей выстоять, выжить в тяжелые для нее годы. Он восхищал ее духовным спокойствием, высокой духовностью, внутренней независимостью, достоинством, благородством и величайшей человечностью. В 1921 г. М. Цветаева помогала ему переписывать рукописи его книг. Книга князя С. Волконского «Мои воспоминания» была опубликована в Берлине (1923-1924 гг.), у нас в России она была издана впервые лишь в 1992 г. Это книга о прошлом, настоящем, о родовых «корнях», о людях, о родине.

Книгу С. Волконского высоко оценила М. И. Цветаева и написала своеобразный по жанру очерк «Кедр», определив его как апология (предвзятая защита, восхищение). В нем она делится своими размышлениями о книге С. Волконского. М. Цветаева не случайно назвала свой очерк «Кедр». Кедр – олицетворение жизни, стойкости, вечности, «дерево из высоких высокое, из прямых прямое, двойное воплощение Севера и Юга (кедр ливанский и кедр сибирский), дерево редкое в средней полосе России. Двойная сущность Волконского: северное сияние духа – латинский его (материнский) жест. И двойная судьба, двойной рок, тяготеющий над родом Волконских: Сибирь и Рим! (Тяготеющий над внуком декабриста, ибо четыре года в Сов(етской) России, – чем не Сибирь?)... Апологию свою я назвала “Кедр” и потому еще, что это на десятки тысяч его бывших десятин – самая любимая его пядь земли: сибирский кедр, его руками посаженный...» (2, с. 271).

М. И. Цветаева называет книгу С. Волконского настоящей «летописью века и духа», книгой «величайшей человечности». «Человечность не только глубь, – но и высь. Дерево не растет в воздухе, что корни, но не ошибка ли русских в том, что они за корнями («нутром») не только забывали вершину (цветение), но еще считали ее некой невозможной роскошью...» (2, с. 246). В этих словах слышится и боль автора, и горечь его за всех нас, за то, что мы многое не умеем ценить по достоинству и по заслугам. Вот почему М. Цветаева и выступает в защиту князя С. Волконского как человека, столько вынесшего бед и не оцененного по достоинству у себя, на родине, которую он беззаветно любил.

М. И. Цветаева создает удивительный «портрет» человека своего «века и духа», говорит о князе Волконском как о чуде, о высокой личности: «Простое и чудесное чудо: личность, то, что не скроешь даже в приходо-расходной книжке!..» (2, с. 269). Она подчеркивает, что он от рождения был поставлен высоко: «Перед вами не обывательская жизнь, а жизнь человека, от рождения поставленного высоко, – чем выше пьедестал, тем шире кругозор! – и вот, через всю эту вражду: князей – к писателю, писателей – к князю, эсеров – к помещику, помещиков – к “вольнодумцу”, через эти миллионы вражд количества к качеству, ничтожества – к личности – что встает, что пребывает? Неугоми-мость любви!» (2, с. 248).

М. И. Цветаева раскрывает его высокую духовность: природный талант, ум, широту интересов, знание литературы, искусства, «страсть к дереву» (страсть наследственная, по словам М. Цветаевой), любовь к людям,

природе, русской земле... И, наконец, говорит о его основной деятельности, «к которой он был рожден, к замыслу всей его жизни: Учительству...» (2, с. 259). Отмечает его талант говорить, его «чудодейственный слегда, чуть прикасающийся голос», «боговдохновенную ритмику его речи», яркость и образность ее, подчеркивает его скромность, человеческое достоинство... М. И. Цветаева отмечает, что окружающие люди разных социальных слоев независимо от их политических взглядов относились к С. М. Волконскому с большим уважением и почтением.

Она выражает глубокую признательность князю С. Волконскому, восхищается, гордится им: «Мое же русское и человеческое сердце, пока будет биться, не успевает радоваться этому простому чуду: человеку – вне века, князю – вне княжества, человеку – без оговорки: че – ло – ве – ку» (2, с. 266). Очерк «Кедр» поражает своей открытостью, беспощадной искренностью.

В 1921 г. М. И. Цветаева написала цикл стихотворений, посвященных князю С. М. Волконскому, назвав его «Ученик», который вошел в сборник «Ремесло» без посвящения. А в 1936 году в одном из экземпляров сборника «Ремесло» М. Цветаева сопроводила опубликованный цикл посвящением «Кн. с. М. Волконскому» и записью «Я тогда не проставила посвящения – чтобы его не смущать. Люблю его – до сих пор (1921-1936 гг.) М. Ц.» (2, с. 494). Сделанная М. Цветаевой запись дает нам возможность почувствовать остроту и глубину чувств ее, бережное отношение к князю С. Волконскому.

Цикл «Ученик» был написан М. И. Цветаевой за короткий срок (с 15 по 25 апреля 1921 г.), на одном дыхании, стихи, буквально, «прорвались», по ее словам. В одном из писем к Ю. П. Иваску она пишет: «Полгода переписывала ему начисто из чистейшего восторга и благодарности его рукописи, – трех его больших книг – ВОТ ТАКИМ ПОЧЕРКОМ, и ни строки своей не писала – не было времени – и вдруг прорвалось Учеником: Ремеслом». Приписка на полях, вверх ногами: «Достаньте Быт и бытие Кн(язя) С. Волконского, там есть большое, вводящее, посвящение мне. Тогда поймете нашу дружбу – и Ученика – и все!» (3, с. 393).

Действительно, посвящение М. И. Цветаевой, сделанное С. М. Волконским к книге «Быт и бытие» (1924), открывает нам многое в понимании их взаимоотношений. В предисловии к книге он объясняет причину своего посвящения: «Однажды Вы мне писали, что нравится Вам, как я быстро от неприятных вопросов быта перехожу к сверхжизненным вопросам бытия. И тут же, подумал я, какое бы было красивое заглавие – “Быт и бытие”. Но как, подумал я, трудно

написать такую книгу, которая бы такому заглавию соответствовала. Признаюсь, когда я начал, я совсем не думал, даже забыл об этом заглавии и только на восьмой главе, говоря о русском уездном городе, вдруг почувствовал, что я ведь именно об этом и пишу. Такова история заглавия, – Вы видите, что оно принадлежит Вам. Но не одно только слово, не один словесный звук Вам принадлежит. Принадлежит Вам и содержание этого звука, то есть раскрытие этого содержания...» (1, с. 543-544).

Приведенные слова позволяют говорить о том, что С. М. Волконский ценит талант М. И. Цветаевой, ее умение видеть, чувствовать, неординарность ее мышления. Она близка ему по духу, он относится к ней как равный к равному. А поэтому он искренне и с достоинством отдает ей предпочтение, признает ее заслугу. Он настойчиво повторяет: «Вам принадлежит заглавие», «Вам принадлежит не только слово, не один словесный звук», «Вам принадлежит и содержание этого звука». В этих словах звучит и уважение, и восхищение, и признание, и благодарность, и человеческое благородство. На основе сказанного мы можем говорить о высокой духовности, благородстве С. М. Волконского. Посвящение позволяет нам понять и благоговейное отношение М. Цветаевой к князю С. М. Волконскому, ее готовность быть вечным его учеником, идти «под одним плащом» «следом и следом» «через все века».

Цикл «Ученик» представляет собой целостное произведение, состоящее из семи стихотворений, объединенных одной идеей – любовью и поклонением учителю, готовностью следовать за ним вопреки всем жизненным перипетиям «под одним плащом» и «через все века». Эта мысль уже зазвучала в самом эпиграфе ко всему циклу. В качестве эпиграфа М. Цветаевой взяты слова:

*Сказать – задумалась о чем?
В дождь – под одним плащом,
В ночь – под одним плащом, потом
В гроб – под одним плащом.*

Мотив плаща, прозвучавший в эпиграфе, сообщает всему циклу стихотворений общее звучание музыки, музыки любви к Учителю, верности идеалам, готовности самоотверженно «идти» за мечтой «под одним плащом» «через все века». Следует заметить, что мотив плаща возник в поэзии Цветаевой еще в ранних стихах. Она посвятила плащу целый цикл стихотворений. Одно из ярких произведений этого цикла – «Ночные ласточки Интриги»:

*Ночные ласточки Интриги –
Плащи, – крылатые герои
Великосветских авантюр.*

*Плащ, щеголяющий дырою,
Плащ вольнодумца, плащ расстриги,
Плащ-проходимец, плащ Амур.*

*Плащ, прихотливый, как руно,
Плащ, преклоняющий колено,
Плащ, уверяющий: – темно...
Гудок дозора. – Рокот Сены.
Плащ Казановы, плащ Лозэна. –
Антуанетты домино.*

*Но вот, как черт из черных чащ –
Плащ-чернокнижник, вихрь-плащ,
Плащ-вóронок над стаей пестрой
Великосветских мотыльков.
Плащ цвета времени и снов –
Плащ Кавалера Калиостро (1918).*

Образ плаща тогда воспринимался лирической героиней романтически – как символ рыцарства, донжуанства, интриги, «плащ – цвета времени и снов». Плащ – это необходимая принадлежность, неотъемлемая часть одежды романтических героев. Плащ выполнял своеобразную, маскарадно-шаловливую роль, связанную с «крылатыми героями великосветских авантюр» в духе XVIII в.

Следует отметить, что в цикле «Ученик» образ плаща выполняет иную функцию, меняется и смысловая наполняемость образа-символа. В процессе анализа цикла стихотворений мы попытаемся проследить, какую роль выполняет образ плаща и как меняется смысл образа-символа.

Цикл «Ученик» открывается стихотворением «Быть мальчиком твоим светлоголовым...». В нем настойчиво звучит мечта лирической героини быть вечным учеником своего Учителя, «брести в суровом плаще ученика» «через все века», быть ему защитой, продолжить его дело во имя добра и справедливости – «и первым взойти на твой костер». Готовность ее быть «вечным» учеником нарастает с каждой новой строфой и достигается повторением притягательного местоимения «твой»: «мальчиком твоим», «пурпуром твоим», «твой вздох», «дыханием твоим», причем используется инверсия: «мальчиком твоим», «пурпуром твоим», «дыханием твоим», что как нельзя лучше передает возвышенность чувств лирической героини, признательность ее своему Учителю, готовность ее служить «плащом».

Интересно проследить, как с каждой строфой изменяется функция образа плаща, углубляется и его смысловая нагрузка. Так в первой строфе плащ выступает в роли вечного ученика, воспринимается лирической героиней как символ вечности:

*За пыльным пурпуром твоим брести
в суровом
Плаще ученика...*

Во второй строфе плащ для лирической героини как символ вдохновения, как животворящая сила:

*Душой, дыханием твоим живущей,
Как дуновением – плащ...*

В третьей строфе плащ выступает как способ служения и воспринимается лирической героиней как символ защиты:

*От всех обид, от всей земной обиды
Служить тебе плащом...*

Повторением слов «всех», «всей», выраженных относительным местоимением, усиливается готовность героини защитить Учителя «от всех обид».

В четвертой строфе плащ выступает уже в роли щита:

*При первом чернью занесенном камне
Уже не плащ – а щит!*

И в пятой, заключительной строфе звучит решительность, самоотверженность, готовность лирической героини служить высоким идеалам, радость борьбы:

*И – вдохновенно улыбнувшись – первым
Взойти на твой костер.*

Повторяющиеся тире в первой, второй, четвертой и пятой строфах усиливают смысловую значимость плаща, напряженность чувств лирической героини, делают стих торжественным и возвышенным. Стихотворение написано пятистопным ямбом, что придает стиху размеренность ритма и как нельзя лучше передает готовность ученика следовать за Учителем «в суровом плаще ученика» «через все века», стать его защитой, «служить» плащом, высоким идеалам. Мотивы, прозвучавшие в первом стихотворении, будут углубляться в последующих стихах цикла.

Во втором стихотворении цикла «Есть некий час – как сброшенная клажа...» воспевается «час ученичества». Интересно отметить, что в качестве эпиграфа к нему М. И. Цветаева взяла слова из стихотворения Ф. И. Тютчева «Видение»: «Есть некий час...». И это не случайно. Ф. И. Тютчев раскрывает в нем состояние души поэта в «некий час в ночи, всемирного молчанья», именно в этот «час» поэту по-новому открывается мироздание, когда «лишь Музы девственную душу в пророческих тревожат боги снах». «Некий час в ночи» воспринимается автором как «час» (момент) поэтического вдохновенья, поэтического «полета», в жизни каждого поэта – это самые благодатные минуты.

М. И. Цветаева, в отличие от Ф. И. Тютчева, воспевает «час ученичества» как важный этап в жизни каждого человека, а поэтому он, по ее словам, «торжественно-неотвратим»:

*Час ученичества, он в жизни каждой
Торжественно-неотвратим...*

Она называет его высоким часом. Значимость «часа ученичества» для лирической героини усиливается повторением слова «час», оно повторяется семь раз в разных сочетаниях: «некий час», «час ученичества», «высокий час», «О этот час», «час веселый...» Он может быть разным: и тяжелым, и радостным, и веселым, и побуждающим к высоким порывам..., но этот «час» непродолжителен. Не случайно М. И. Цветаева сравнивает «час ученичества» со «сброшенной клажей», со «спелым колосом», с «голосом, вздымающим из своеволя дней». Сравнения выразительны, точны и дают нам, читателям, понять всю глубину смысла, значимость, важность, неповторимость, святость и «неотвратимость» периода ученичества в жизни каждого человека, его короткий срок – «и колос взрос, и час веселый пробил». Наступает новый период, новый этап – период зрелости, обретения себя. М. И. Цветаева называет этот период одиночеством, но одиночество – это не отказ от ученичества – это приобретение опыта, осознание себя, самостоятельность, творчество. По словам М. Цветаевой, одиночество не просто «высокий час», как «час ученичества», а «верховный час». А поэтому она благословляет его:

*Час ученичества! Но зрим и ведом
Другой нам свет, – еще заря зажглась
Благословен ему грядущий следом
Ты – одиночества верховный час!*

Стих звучит торжественно и приподнято. Торжественность достигается использованием высокой лексики (зрим, ведом, благословен...), повторением выражений «О этот час», восклицательной интонацией. Все стихотворение проникнуто высоким пафосом, звучит как гимн ученичеству.

Третье стихотворение цикла «Солнце Вечера – добрее...» созвучно с предыдущим стихотворением, условно оно состоит из двух частей. В первой части образ «Солнце Вечера» воспринимается лирической героиней как символ поэтического вдохновения, как благодатный момент для творчества, причем значимость его углубляется с каждой новой строфой:

*Солнце Вечера – добрее
Солнца в полдень... (первая строфа)*

*Отрешеннее и кротче
Солнце – к ночи... (вторая строфа)*

*Солнце Вечера – дороже
Песнопевцу! (третья строфа)*

Следует отметить, что смысл образа «Солнце Вечера» углубляется за счет использования качественных прилагательных сравнительной степени: «добрее», «отре-

шеннее и кротче», «дороже», – причем тире усиливает значимость образа.

Поэтическое вдохновение для поэта – источник творчества, а поэтому как Песнопевцу (Аполлону – богу искусства), так и поэту «Солнце Вечера» дороже, ценнее, важнее, ибо только творчеством жив поэт.

Во второй части настойчиво звучит мысль о зрелости ученика, о его решимости продолжить дело, начатое Учителем, и готовности служить высокому искусству. Творчество требует от поэта бескорыстности, человечности, отрешенности, независимости, самоотверженности, гражданского мужества:

*Солнце Вечера – не кланяется
Черни...*

*Низвергаемый к престолу
Вспомни – Феба!*

Необходимо обратить внимание на то, что автор очень тонко использует глаголы в повелительной форме («вспомни», не медли), передающие динамизм действия, как бы побуждающие лирическую героиню на решительный шаг. И заключительные строки проникнуты чувством самоотверженности, готовностью лирической героини отстаивать высокие идеалы, быть вместе с Учителем:

*Быть хочу твоей последней
Колокольней.*

И в четвертом стихотворении цикла «Пало прениже волн...» настойчиво и утвердительно выражена мысль о единстве, единодушии Учителя и ученика, о равенстве:

*Тихо взошли на холм
Вечные – двое...*

Единство душ выразительно раскрывается повторяющимися словами, выраженными собирательными и количественными числительными, прилагательными со значением количества: «двое взошли», «двойной черной башней», «двойным вздохом», «двое в покое», «два под одним плащом». Близость душ, взаимопонимание усиливается благодаря использованию устойчивого словосочетания – «плечо с плечом»:

*Тесно – плечо с плечом –
Встали в молчанье...*

Следует заметить, что выражение «плечо с плечом» выделяется тире с обеих сторон, что придает особую значимость взаимоотношениям, подчеркивает родство душ Учителя и ученика. Не случайно лирическая героиня называет Учителя «Отче». Она обращается к нему с просьбой, просит, молит его «взять» ее в свою жизнь прошлую, настоящую и будущую:

*– Отче, возьми в назад,
В жизнь свою, отче! (третья строфа)*

– Отче, возьми в закат

В ночь свою, отче! (четвертая строфа)

Напряженность чувств лирической героини передается повторением обращения «Отче» к Учителю (4 раза) и глагола «возьми» в повелительной форме. Слова звучат как мольба, заклинание, молитва. В них слышится готовность лирической героини разделить с Учителем и горести, и радость, быть вместе:

*Два – под одним плащом –
Ходят дыханья...*

Интересно отметить, что образ плаща несет уже другую смысловую нагрузку по сравнению с предыдущими стихотворениями. Плащ «превращается» в данном стихотворении в символ равенства, Учитель и ученик ведут себя как равный с равным:

*Борется плащ, двойным
Вздохом приподнят...*

Мотив «родства душ» зазвучит в следующем, пятом стихотворении цикла «Был час чудотворен и полн...». Следует заметить, что ощущение слитности душ, «чудотворности» этого момента передается от первого лица, от лирического «Я» героини:

*Я помню – бок о бок – на холм,
Я помню – всходили...*

Устойчивое выражение «бок о бок» как нельзя лучше раскрывает близость отношений, не случайно оно выделяется тире с обеих сторон, что и усиливает значимость их для героини. Она с нежностью вспоминает, как они вместе (Учитель и ученик) «всходили на холм», как их «речь сплеталась предивно с плащом... Следует отметить, что плащ воспринимается лирической героиней как символ единства, слитности. А поэтому этот «час» (момент осознания радости понимания, единства, единоклассия, родства духовного) для лирической героини «чудотворен» и незабываем. Повторением выражения «Я помню» подчеркивается чудотворная сила этого «часа» в жизни героини. Душа ее переполнена высоким чувством, рвется ввысь, торжествует:

*Всё выше, всё выше – высот
Последнее злато.*

*Сновидческий голос: Восход
Навстречу Закату.*

Повторяющиеся слова «всё выше» как нельзя лучше дают почувствовать нам, читателям, всю глубину и полноту чувств, переживаемых героиней. Заключительные строки звучат приподнято и торжественно. Мотив торжества становится ведущим в шестом стихотворении.

Стихотворение «Всё великолепиие...» наполнено любовью, восхищением, преклонением перед Учителем. Учитель возве-

личивается лирической героиней, чувства выражены предельно сдержанно:

Все великолепье

Труб – лишь только лепет

Трав – перед Тобой...

Учитель поставлен на высоту недостижимую, ничто не может сравниться с ним, все никнет перед его величием и красотой души: «Всё великолепье труб, бурь, крыл – лишь только лепет трав, щебет птиц, трепет век». Трижды повторенные слова «перед Тобой» (причем перед ним ставится тире) усиливают напряжение чувств лирической героини, ее преклонение и благоговение перед Учителем. Не случайно слово «Тобой» М. И. Цветаева пишет с большой буквы (правда, к сожалению, в одностомном издании «Избранные произведения» М. И. Цветаевой (М., 1965) «Тобой» написано с маленькой буквы. Считаем, что в этом случае снижается и смысловая нагрузка образа Учителя).

Стихотворение удивительно по своей музыкальности. Мелодика стиха достигается особой структурой, синтаксической конструкцией. Оно построено «как музыкальное произведение». Стихотворение состоит из трех строф, в каждой строфе – три строки, и каждая строфа начинается словами «Всё великолепье...» (первая строка), а заканчивается третья строка в каждой строфе словами «перед Тобой». Интересно и то, что внутри каждой строфы повторяются слова «лишь только» (вторая строка в каждой строфе), причем последние слова строк в первой строфе рифмуются с последними словами строк во второй и третьей строфах, что и создает своеобразный музыкальный ритм, напевность, как будто замирает сердце, нет слов, чтобы выразить всю гамму чувств – «лишь только лепет, щебет, трепет», звучит лишь музыка, музыка, возвеличивающая Учителя.

Стихотворение чрезвычайно интересно и с точки зрения синтаксиса. Оно состоит из трех двусоставных предложений, в которых подлежащее выражено словосочетанием («всё великолепье»), а именная часть составного сказуемого выражена именем существительным – «лепет», «щебет», «трепет». В предложении нет ни одного глагола и прилагательного, что и придает стиху особую сдержанность, приподнятость в передаче чувств. Тире, повторяющееся шесть раз, усиливает напряженность чувств лирической героини.

Строки звучат торжественно и приподнято. Образ Учителя возвеличен, он является идеалом, звездой для ученика, и за ним ученик готов идти «через все века». Мотив «следовать» утвердительно звучит в седь-

мом стихотворении, которым и завершается цикл «Ученик» М. И. Цветаевой.

Стихотворение «По холмам – круглым и смуглым...» наполнено уверенностью в необходимости следовать за мечтой (плащом) вопреки жизненным перипетиям. Раскрытию этой мысли подчинена вся структура стихотворения. Оно уникально по своей структуре и музыкальности (4, с. 104-121). Это стихотворение, как и предыдущее, «построено» как музыкальное произведение, которому свойственен особый ритм, мелодия. Оно состоит из двенадцати строк, составляющих три строфы по четыре строки. Стихотворение написано трехстопным размером, причем правая часть написана дактилем, а левая – анапестом, что и создает определенную размеренность, напевность и передает готовность ученика идти за мечтой (плащом) «следом и следом». Мелодика стиха создается за счет особого ритма и синтаксической конструкции. Особенностью синтаксической конструкции является то, что основная мысль выражена неполным предложением, в нем отсутствует подлежащее и сказуемое, причем нет ни одного глагола, что и делает синтаксическую конструкцию уникальной.

Стихотворение состоит из одинаковых синтаксических конструкций: определений и обстоятельств, причем допускается инверсия: «по холмам – круглым и смуглым», «под лучом – сильным и пыльным...».

Правая часть (дактилическая) состоит из прилагательных в творительном падеже, единственном числе и образует ритм парных определений, которые стоят после определяемого слова.

Левая часть (анапестическая) состоит из имен существительных в творительном и дательном падежах и образует ритм парных обстоятельств:

За плащом – рдяным и рваным...

Повторением одинаковых конструкций и создается особый ритм, напевность стиха.

Мелодика стиха достигается и благодаря внутренним паузам. Пауза в стихотворении М. И. Цветаевой играет особую роль. Двенадцать раз повторяется цезура после анапестической стопы:

По холма́м // – крúглым и смúглым...

(анапест) (дактиль)

Пауза усиливает напряжение, замедляет его, тире «рвет» стиховую строку на две части, различных по синтаксической конструкции и разных по смысловой нагрузке. Различен и семантический, и образный смысл синтаксических конструкций: левая часть в строке содержит образ метонимический (переименование – оборот речи, троп – замена одного слова другим на основании смежности двух понятий: «лес поет» вместо

– «Птицы в лемму поют» и др.), а правая часть – метафористический образ. Поэтому правая часть – эмоциональная, усиливающая нарастание чувства, а левая – позитивная. Интересно проследить, как передается движение чувства и нарастание его от строфы к строфе.

В первой строфе дается как бы внешняя характеристика:

... – *круглым и смуглым,*
... – *сильным и пыльным,*
... – *робким и кротким,*
... – *рдяным и рваным.*

Определения «робким и кротким» как нельзя лучше передают несмелость, робость лирической героини, но желание следовать за «плащом» (мечтой) усиливается в следующей строфе.

Вторая строфа – драматическая:

... – *жадным и ржавым,*
... – *жгучим и пьющим,*
... – *робким и кротким,*
... – *следом и следом.*

Стремление следовать перерастает в готовность лирической героини «идти» за «плащом» «следом». Не случайно два раза повторяется слово «следом».

Мотив «следования» настойчиво и уверенно звучит в третьей строфе – эмоциональной:

... – *лутым и вздутым,*
... – *гневным и древним,*
... – *робким и кротким,*
... – *лгуцим и лгуцим.*

Определения удивительно выразительны и усиливают эмоциональную напряженность первой и второй строф. Следует заметить, что ритм конечных пауз – каждая четвертая строка в каждой строфе более интенсивная, чем предыдущая:

– первая строфа «*За плащом – рдяным и рваным,*»

– вторая строфа «*За плащом – следом и следом,*»

– строфа «*За плащом – лгуцим и лгуцим.*»

Настойчивость «идти» «следом и следом», прозвучавшая во второй строфе, перерастает в чувство уверенности, преданности мечте, идеалу в третьей строфе. Определение «лгуцим и лгуцим», повторяющееся два раза, усиливает уверенность лирической героини. Слово «лгуций» является ключевым и несет огромную смысловую нагрузку, оно означает «манящий, зовущий к мечте» («плащ», по словам Е. Г. Эткинда, как будто искал этого слова, ради этого слова и написано стихотворение). Лирическая героиня готова «идти» за манящей мечтой («плащом») вопреки жизненным бурям,

разочарованиям, невзгодам «следом и следом» «через все века». Строки стихотворения звучат с нарастающей твердостью и уверенностью от строфы к строфе, благодаря ритму повторяющихся мужских рифм внутри строки:

По холмам – ...
Под лучом – ...
Сапожком – ...
За плащом – ...

Мелодика стиха создается не только за счет повторяющихся синтаксических конструкций, но и благодаря повторению начала строк в каждой строфе (последних трех строк). Одинаковое начало строк и создает особую мелодичность и усиливает напряженность чувств лирической героини и ее готовность следовать за манящей мечтой (плащом) «через все века».

Итак, мотив «следовать», обозначившийся еще в эпиграфе, постепенно углубляется в стихотворениях цикла и «находит» свое завершение в последнем стихотворении «По холмам – круглым и смуглым...». Оно звучит как заключительный аккорд и придает всему циклу целостность и завершенность.

Весь цикл «Ученик» пронизан любовью к Учителю, верой в идеал, готовностью ученика следовать за Учителем, «идти» за мечтой «через все века». Интересно и то, что в цикле стихотворений М. И. Цветаевой образ плаща выполняет не такую функцию, как в ее ранних стихах. «Плащ» воспринимается лирической героиней и как символ вечности, и как символ защиты («от всех обид»), и как щит, и как символ единства, родства душ, «покров» для равных и как мечта. Из романтического и маскарадно-шаловливого образа плащ превращается в символ равенства, «покров» для равных.

«Под “равенством”, – как пишет Т. Бачелис, – мы, естественно, разумеем лишь цветаевскую метафору культуры, отнюдь не масштабы дарований. Можно понимать это и иначе. Но нам кажется, что именно высочайшую культуру знания, поведения, открытую свободу духа более всего ценила в Волконском и в его “пыльном пурпуре” Цветаева..., в те годы именно этот тип культуры, полной мужества и достоинства, исчезал. Об этом и тоскует поэт» (1, с. 359).

В Цикле «Ученик» М. И. Цветаева выразила свою признательность и благодарность князю С. М. Волконскому как величайшему Учителю Жизни, человеку своего «века и духа». Это лучшие стихи об учителе во всей русской поэзии.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Волконский С. М. Мои воспоминания : в 2 т. Т. 2. М., 1992.
2. Цветаева М. И. Собрание сочинений : в 7 т. Т. 5. М., 1995.
3. Цветаева М. И. Собрание сочинений : в 7 т. Т. 6. М., 1995.
4. Эткинд Е. Г. Ритм поэтического произведения как фактор содержания // Ритм пространства и время в литературе и искусстве. Л., 1974.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Барковская.

УДК 811.161.1'374
ББК Ш141.12-4

ГСНТИ 16.21.49

Код ВАК 10.02.01

Плотникова Галина Николаевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся, филологический факультет, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина 51; e-mail: iam_per@hotmail.com

Хемсакун Чанунпорн,

аспирант кафедры русского языка для иностранных учащихся, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620142, г. Екатеринбург, ул. Чапаева, д. 16а; e-mail: iam_per@hotmail.com

ФРАЗЕМЫ В СЕМАНТИКО-ДЕРИВАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ГЛАГОЛА «ГОВОРИТЬ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фразема; семема; мотивация; генетическая связь; номинация; коннотация; переосмысление.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается содержательная структура фраземы с точки зрения когнитивного подхода. На основании анализа дефиниций, представленных в лексикографических источниках, выделяются две группы фразем в зависимости от характера мотивированности общим элементом, который является их структурно-смысловым центром, формирующим единое семантико-деривационное пространство.

Galina Nikolayevna Plotnikova,

Doctor of Philology, Professor of the Chair of Russian Language for Foreign Students, Ural Federal University, Ekaterinburg, Philological faculty.

Hemsakun Chanunporn,

Post-graduate student of the Chair of Russian Language for Foreign Students, Ural Federal University, Thailand, Bangkok.

PHRASEMES IN THE DERIVATION PROCESS OF VERB ГОВОРИТЬ

KEY WORDS: Phraseme/idiom; sememe; motivation; genetic affinity; nomination; connotation; reconsideration/different interpretation.

ABSTRACT. The article deals with the structure of phrasemes/idioms in terms of the cognitive approach. The analysis is based on definitions which are presented in the lexicographical sources. On the base the analysis the phrasemes/idioms can be divided into two groups according to their semantic element which is considered to be the structural and semantic center to form a whole meaning of the derivation process.

В лингвистических исследованиях последних десятилетий языковые явления все чаще рассматриваются в пространственном ракурсе (при этом выделяются различные типы языковых пространств). Это вполне оправдано, так как выделение какого-либо языкового пространства позволяет обнаружить связь между сущностями (реалиями), находящимися в нем, и наличие некоторых общих черт у этих сущностей, которые объединены этим пространством и сосуществуют в нем. Такое понимание языкового пространства соответствует общефилософскому понятию пространства, ср.: «Пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных системах» (1, с. 541). С позиции новой научной парадигмы это позволяет многим ученым (Л. Г. Бабенко, Е. С. Кубрякова, Ю. С. Степанов, Е. С. Яковлева и др.) придать понятию пространства статус лингвистической категории, которая в когнитивной лингвистике считается одной из важнейших, так как «используется как для характеристики языка в целом, так и для

уточнений отдельных его составляющих» (6, с. 9). В лексикологических изысканиях, по словам Л. Г. Бабенко, понятие пространства стало активно применяться в качестве лингвистического оператора, что позволяет по-новому увидеть организацию лексики, так как основой для рассмотрения становится проблема связей слов, измерения этих связей в параметрах «близкое – далекое» (3, с. 9-10). Все это, несомненно, относится и к исследованию фразеологических единиц, так как выявление связей между разнородными лексическими образованиями, участвующими в структурировании фраземы, и установление взаимодействий составляющих ее элементов (как известно, неоднословность является одним из важнейших конститутивных признаков фразеологических единиц) становится проблемой номер один, особенно если речь идет о семантике фраземы. Безусловно, исследование содержательной структуры фраземы в силу сложности природы самого объекта не может быть ограничено рамками исследования какого-либо одного подхода или рамками отдельных групп фразеологических единиц, чтобы «создать сколько-ни-

будь полное впечатление о структурно-семантическом разнообразии фразеологизмов» (9, с. 81). Поэтому нам представляется вполне закономерным рассмотрение группы фразеологических единиц в лексико-семантическом пространстве компонента, являющегося их общим структурным (структурно-смысловым) центром. Так как фразеологизмы являются знаками *мотивированными* (В. Н. Телия), они не утрачивают генетической связи с исходными лексемами, осуществляя ее через внутреннюю форму, чье содержание «составляют те смысловые элементы знака-прототипа, которые послужили ее генетическим источником» (2, с. 232). Такого рода связи более явственно прослеживаются в глагольных фразеологизмах, семантика которых «формируется под доминантным воздействием глагольных компонентов» (7, с. 12). Однако большинство глаголов, выступающих в качестве компонентов фразеологических единиц, являются многозначными. В связи с этим возникает вопрос, какие из лексико-семантических вариантов глагола являются наиболее активными в продуцировании фразем и почему.

Мы взяли для анализа фраземы с глаголом «**говорить**», чтобы проследить, какие из глагольных семем участвуют в качестве «генетического кода» в создании содержательной структуры фразеологических единиц и входят в ее мотивационную базу. За основу были взяты те семемы, которые даны в Малом академическом словаре под редакцией А. П. Евгеньевой (8). Фраземы и их значения были извлечены в основном из Фразеологического словаря русского литературного языка. Анализ лексикографических дефиниций фразем с глаголом «*говорить*» показал, что с деривационной точки зрения их можно разделить на две группы.

К первой группе относятся фраземы, которые сохраняют явную связь хотя бы с одной из семем глагола. При этом выяснилось, что большинство из них соотносительно как раз или с первым (основным) значением глагола «пользоваться, владеть устной речью», или со вторым значением «выражать в устной речи какие-л. мысли, мнения, сообщать факты и т. п.; произносить что-л.», которое близко по своей сути к первому. Например: **говорить загадками** – «говорить обиняками (намекками), иносказаниями»; **не говоря худого (дурного) слова** – «не вступая в пререкания, излишние разговоры»; **не говоря лишних слов** – «решительно, сразу, без рассуждений»; **говорить русским языком** – «(говорить, сказать) совершенно ясно, так, что понятно каждому». Как видим, в дефинициях приведенных фразем имеются эле-

менты, обозначающие использование / неиспользование устной речи в той ситуации, которую передает каждая фразема в целом.

К этой группе можно отнести и те фраземы, в которых наблюдается переосмысление глагольного компонента, причем степень переосмысленности будет зависеть от контекста, в котором употреблена фразема: в одном случае глагол «*говорить*» сохраняет сему речевой деятельности, а в другом – употребляется в переносном значении. В связи с этим у некоторых фразем в лексикографических источниках отмечается два значения, например, в МАС: **говорить** (или **свидетельствовать** и т.п.) **в пользу кого-чего** – «1) признавать, доказывать положительные качества, правоту кого, чего-л.; 2) перен. служить доказательством положительных качеств, правоты и т. п. кого-чего-л.; ср.: *«Брат боялся соседа, поддакивал ему и всегда говорил в его пользу», «Беспокойная ласковость взгляда И поддельная краска ланит, и убогая роскошь наряда – все не в пользу ее говорит»* (Н. Некрасов)». Или еще: **говорить на разных языках** – «1) говорить, понимая, воспринимая суть разговора по-разному; относясь к сути разговора по-разному; 2) перен. не понимать друг друга; ср.: *«Впрочем, спорить на эту тему нам бесполезно: мы говорим на разных языках и не поймем друг друга»* (В. Тевекелян), *«Сначала я хотел подружиться с ним, но вскоре понял, что нам не по пути: мы говорим на разных языках»* (С. Гудзенко)».

Однако и отмеченные «переосмысленные» значения глагольного компонента фразеологических единиц имеют соотносительность с семантической структурой глагола «**говорить**», не случайно в словарной статье МАС они представлены как оттенки второго значения, а также перекликаются с третьим значением «вести беседу, разговаривать» и с четвертым значением «свидетельствовать о чем-л., указывать на что-л., быть доводом в пользу чего-л.». В большей степени переосмысление глагольного компонента находим во фраземе «**кровь говорит в ком**» – «1) сказывается характер, натура; 2) проявляется чувство родства». Но и здесь находим соотносительную семему у глагола «*говорить*», ср.: «5) перен.: *в ком*. сказываться, проявляться в чьих-л. действиях, поступках, словах и т. п.» Например: *«Вы думаете, во мне говорит только мать, но нет, нет, уверяю вас! Это необыкновенный ребенок»* (А. Чехов). Таким образом, все семемы глагола «*говорить*» послужили мотивационным признаком для создания той или иной фраземы. С точки зрения когнитивной семантики, для всех фразеологизмов данной группы характер-

ным является то, что они возникли на основе «свободно синтаксического прототипа фраземы» (1, с. 447), переосмысленность которого связана прежде всего с глагольной семантикой, так как глагол, выступающий в качестве смыслового центра фразеологической единицы, в большей степени соотносителен с первичным значением фразеобразующего устойчивого словосочетания, являющегося «главным мотивационным фактором формирования фразеологического значения» (1, с. 445). При этом изменения в глагольной семантике связаны с тем, что глагол, сохраняя категориальную сему действия, или меняет характер категориально-лексической семы (в данном случае сема речевой деятельности), или полностью видоизменяет ее, что отражается и в семантике фраземы (см., например, «**кровь говорит**»). Однако следует отметить, что создание нового образа фразеологической номинации происходит на фоне более широкого конвергентно-диффузного процесса, в котором участвуют и семы неглагольных компонентов.

Отметим еще одну особенность семантики фразеологизмов данной группы. Дело в том, что эксплицитность связей фразеологического значения и семантической структуры глагола приводит к тому, что в содержательной структуре фраземы на первый план выступает номинативный пласт значения, а эмоционально-экспрессивный пласт, связанный с ее образностью, находится как бы на втором плане, то есть в какой-то мере завалуирован. Хотя, как известно, появление фраземы связано не с номинацией каких-либо новых реалий, а прежде всего с «конкретизацией и образно-эмоциональной оценкой предметов, явлений, действий, качеств, уже названных в языке» (10, с. 13), поэтому фразеологизмы являются «более мощным средством выражения эмотивности, чем слова, поскольку фразеологизмы, отражая образ-ситуацию, выступают как микротекст в контексте» (9, с. 83).

Другую группу представляют фраземы, в которых отсутствует явная связь с каким-либо определенным значением глагола «говорить», а сочетание компонентов в структуре фразеологической единицы приводит к возникновению номинативных единиц, служащих для именованья новых денотативных ситуаций, связанных с необходимостью выражения различных модальных отношений к высказыванию. В таком случае эмоционально-экспрессивный пласт в семантике фраземы не просто является ведущим, но иногда и всеобъемлющим, что позволяет выразить разнообразные эмоциональные реакции, усиливающие

коннотацию. Как говорил В. В. Виноградов, «экспрессивная оценка нередко определяет выбор и размещение всех основных элементов высказывания» (4, с. 21). Это особенно характерно для глагольных фразеологизмов, на что обратил внимание В. М. Мокиенко. так, говоря о сложности и некоторой противоречивости в формировании семантики глагольных фразем, он отмечает: «Тяготея в целом к глагольной лексике и соизмеряясь с нею, она в то же время отличается от нее добавочностью смысла, оттеночностью стилистики, утонченностью и детализированностью экспрессии» (7, с. 12-13). Именно такой характер семантики и наблюдается у фразем второй группы. см., например: «**что вы говорите?!**» – «экспрес., выражение изумления, недоверия по поводу сказанного»; «**и не говори(те)!**» – «экспрес., выражает уверение в полном согласии с говорящим»; «**говорят (говорю) вам (тебе)**» – «экспрес., употребляется для усиления высказанной мысли или для приказания»; «**да что тут говорить**» – «экспрес., вне всякого сомнения, совершенно определено, действительно»; «**ничего и говорить**» – «экспрес., бесспорно, безусловно; само собой разумеется»; «**как там ни говори**» – «экспрес., несмотря ни на что, вопреки всяческим суждениям». как видим, что весьма показательно, все представленные фраземы имеют в словаре помету «экспрес.» (см.: 12), чего нет у фразем первой группы.

Анализ семантики подобных фразеологизмов в большей степени требует когнитивного подхода, что обусловлено «потребностью более глубокого изучения механизма репрезентации нелинейной и многоканальной семантики фраземы, интегрирующей в себе фразеологическое значение и смысл устойчивого оборота» (1, с. 27). Под «смыслом», думается, следует понимать и те разнообразные связи (в том числе и генетические), которые существуют между неоднородными языковыми структурами, объединенными единым пространством.

Когнитивная структура, на основе которой сформированы значения фразем второй группы, представляет собой целостный образ (гештальт), созданный в сознании человека для наименования нового «идеального» объекта (5, с. 100). Этот образ «формируется опосредованно, путем использования того коллективного опыта народа, который закодирован в соответствующих знаках первичного именованья» (2, с. 27). Механизм формирования такого образа строится на основе «принципа фиктивности» (Н. Д. Арутюнова), который заключается в том, что не существует денотата-1, первоначального живого об-

раза, а сочетание компонентов во фраземе приводит к возникновению денотата-2, а значит – и новой номинативной единицы. Ср., например: «*Что вы говорите*, когда, услышав телефонный звонок, вы берете трубку?» и «**Что вы говорите!**». Во втором случае нет вопроса (первоначальный живой образ), на который должен бы быть ответ, а есть лишь эмоциональная реакция (удивление или недоверие) на что-то услышанное, сказанное вашим собеседником. Именно модус фиктивности «дает возможность уподобления логически несопоставимых и онтологически несходных сущностей» (9, с. 137).

Присутствие такого «уподобления» позволяет как раз говорить о том, что и здесь нет полной семантической изолированности глагольного компонента фраземы (а следовательно, и семантики всей фраземы в целом) от единицы лексического уровня языка. Хотя он и лишен бывшей референтной и системной организованности, однако имплицитная связь между ними существует. Это проявляется в том, что значения фразем второй группы, как уже было сказано, связаны с выражением эмоций, экспрессии, которые в свою очередь не могут проявляться без повода, а таким поводом в данном случае является нечто услышанное или сказанное говорящим или его собеседником, что отражает денотативную

(речевую) ситуацию с использованием устной речи, с сообщением каких-либо фактов или выражением каких-либо мыслей, мнений и т. п. А это и составляет суть первых двух значений глагола «*говорить*», о чем свидетельствуют словарные дефиниции, приведенные выше. Следует отметить, что экспрессия, выражая эмоциональное состояние в определенной ситуации конкретного лица, в то же время обладает постоянством, характерным не только для этого лица и ближайшей его среды, но и для «эпохи, народа, культуры» (4, с. 232).

Таким образом, все фраземы с указанным глагольным компонентом находятся в едином лексико-семантическом пространстве глагола «**говорить**» и не теряют с ним генетической связи, причем большинство фразем обозначенной группы соотносятся именно с двумя первыми (основными) значениями глагола, которые в большей степени сохраняют генетический фонд лексемы.

Подобный подход, на наш взгляд, помогает глубже раскрывать содержательную структуру фразеологической единицы, представляющую собой когнитивное образование, имеющее сложную мотивационную базу и состоящее из денотативных и коннотативных пластов, которые, взаимодействуя между собой, создают разнообразные варианты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. «Живое» слово: проблемы функциональной лексикологии : моногр. М. : Флинта: Наука, 2009.
2. Алефиренко Н. Ф., Золотых Л. Г. Фразеологическое значение // Фразеологический словарь: культурно-познавательное пространство русской идиоматики. М. : Эллис, 2008.
3. Бабенко Л. Г. Изучение лексики в пространственном измерении // Русская глагольная лексика: денотативное пространство : моногр.; под общ. ред. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург : Урал. ун-т, 1999.
4. Виноградов В. В. Русский язык. М., 1972.
5. Комарова З. Н., Плотникова Г. Н. Типы фразеологизмов в свете языковой и научной категоризации // Фразеология и познание : сб. докладов 2-й Междунар. науч. конф. Т. I. Белгород, 2010.
6. Кубрякова Е. С. Язык пространства и пространство языка: к постановке проблемы // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. 1997. Т. 56. №3.
7. Мокиенко В. М. Глагол и глагольная фразеология // Глагол в системе языка и речевой деятельности : мат-лы науч. лингвистич. конф. Свердловск, 1990.
8. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А. П. Евгеньевой. М. : 1981-1984.
9. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. М. : Школа Языка русской культуры, 1996.
10. Федоров А. И. Сибирская диалектная фразеология. Новосибирск, 1980.
11. Философский энциклопедический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1983.
12. Фразеологический словарь русского литературного языка / А. И. Федоров. М. : Астрель: АСТ, 2008.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. К. И. Демидова.

УДК 81'42
ББК Ш105.51

ГСНТИ 16.31.51; 14.07.07

Код ВАК 13.00.01

Серова Тамара Сергеевна,

профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, лингвистики и межкультурной коммуникации, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614990, г. Пермь, Комсомольский пр-т, д. 29а; e-mail: serowa@pstu.ru

**ТЕМАТИЧЕСКИ НАПРАВЛЕННОЕ РЕФЕРЕНТНОЕ ЧТЕНИЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ, НАУЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: референтное чтение; текстовый референт; референция; поле номинации; денотат; предметно-тематическое содержание; иерархия тем; номинативная функция.

АННОТАЦИЯ. В тексте раскрываются вопросы референции как свойства любого текста, референциального аспекта его номинативной функции, описывается референтное чтение и его виды как чтения по текстовым референтам, выраженным ключевыми словами и словосочетаниями, передающими предметно-тематическое содержание.

Serova Tamara Sergeevna,

Doctor of Pedagogy, Head of the Chair of Foreign Languages, Linguistics and Cross-Cultural Communication, Perm National research Polytechnic University, Perm.

**TOPICALLY ORIENTED REFERENT READING
IN EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND PROFESSIONAL ACTIVITIES**

KEY WORDS: referent reading, textual referent, reference, nomination field, denotation, subject and topic content, topics hierarchy, nominative function.

ABSTRACT. The article deals with the text reference properties, the referential aspect of a text nominative function. Referent reading and its types are also given in this article. Referent reading is described as textual referents reading. Text referents are key words and word combinations having subject and topic content.

Профессиональная компетентность любого человека, чувство нового связаны с осуществлением речевой деятельности чтения с целью создания точной и полной информационной основы в образовательной, научной и профессиональной сферах. Постоянное обращение к источникам информации многих и различных авторов позволяет получать, накапливать, обновлять знания. Чтение, как и любая другая деятельность, обладает предметностью, идеальным предметом которого является мысль как отраженные в сознании и выраженные вербальными и невербальными средствами связи и отношения явлений, объектов реального мира (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя и др.) или, как отмечал Л. С. Выготский, «всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, установить отношения между чем-то и чем-то» (4, с. 305).

Первым компонентом мысли становятся поименованные, названные языковыми средствами предметы, события, процессы, то есть «что-то», но без обозначенных связей между этими что-то» то есть без второго компонента мысль невозможна.

В процессе чтения читающий обращается прежде всего к теме, субъекту или иерархии тем, субъектов, которые имеют место в его фоновых знаниях, индивидуаль-

ном лексиконе, а также к реме, предикату или иерархии рем, предикатов (15, с. 25).

В образовательной исследовательской и профессиональной деятельности возникают ситуации чтения, когда нужно быстро и оперативно ориентироваться в имеющихся текстовых материалах на различных носителях, с тем чтобы оставить ненужные и обратиться к тем материалам, которые тематически необходимы в конкретный момент. В этом случае читающий обращается только к тематическому содержанию, иерархии тем, когда деятельность чтения выполняет номинативную функцию, ее референциальный аспект, то есть соотношения текста с действительностью, отнесенности его к области знания, к теме, проблеме.

Поскольку всякий текст является простым или сложным высказыванием о действительности, то референция как отнесенность к действительности становится необходимым свойством любого текста, в связи с чем необходимо говорить о референциальном аспекте номинативной функции, а вид чтения мы назвали референтным чтением (15, с. 27-28).

При этом виде чтения, направленном на данное в тексте – тему, идет обращение не ко всему тексту по порядку изложения, а к ключевым понятиям, выраженным ключевыми словами и словосочетаниями, наи-

более существенными для раскрытия темы, проявляющими закономерность большой повторяемости и способности относить тексты к конкретной предметной области, то есть выступать как референты (17).

Теория референции связана с динамическим процессом наименования фрагментов действительности словами и словосочетаниями, основывающимися на взаимодействии мышления, языка, речи и реальной действительности. Г. В. Колшанский подчеркивал существование взаимообусловленности единиц языка и единиц мышления, их нахождение в отношении корреляции, поскольку появление и существование любой мыслительной единицы, понятия, суждения, умозаключения «обязательно предполагает полную и адекватную выраженность языковыми средствами» (7, с. 46).

Номинация, описываемая на основе трехчленного отношения «реалия – понятие – имя» (8), выступает как первичный процесс познания вещей, явлений и их означивания» и находится на первом ярусе языкового выражения понятийной системы человека (7, с. 38). Именно называние и вычленение фрагментов действительности и формирование соответствующих понятий о них требует употреблять слова и словосочетания, обладающие номинативной функцией. Очень важно, что именование является первой ступенью в порождении любого высказывания, в котором слово или словосочетание как номинативная единица становится необходимой предпосылкой для завершения процесса формирования мысли в структуре высказывания (7, с. 42).

Одним из условий совершения речевого акта, результатом которого становится высказывание, называется необходимость обеспечения его референцией, то есть соотносительностью с действительностью и предикацией, то есть смыслом (9, с. 411; 7).

Теория референции начала складываться в логике в процессе наблюдения за употреблением имен нарицательных, конкретной лексики (Дж. С. Милль, Г. Фреге, Р. Карнап и др.). Введенное в лингвистике понятие референт (Ч. Огден, А. А. Ричардс и др.) относится к имени, с которым он связан, через понятие, соотносительность устанавливается непосредственно между референтом и указывающим на него, «отсылающим к нему» языковым выражением. Референт соотносится с именем через понятие, это понятийный уровень соотносительности имен, именных выражений или их эквивалентов к объектам, явлениям, процессам реальной действительности.

Референту противопоставляется денотат, позволяющий соотносить именование в речевом акте с конкретным фрагментом

объективной действительности, он появляется в речи с целью точно и полно обозначить объект, явление, предмет, то есть это речевой уровень соотносительности.

Понимая вслед за А. И. Новиковым под денотатами отраженные в сознании и выраженные в тексте соответствующими языковыми средствами объекты и явления реальной действительности, необходимо особо подчеркнуть, что слова, словосочетания становятся денотатами «в момент употребления и обязательно во взаимодействии с другими элементами языка при активном участии интеллекта и мыслительных операций» (12, с. 26).

Если референты, выражающие их имена, именные словосочетания, например, электростанция, солнечная электростанция представлены родовым и видовым понятием, то в тексте словосочетание «солнечная электростанция во Франции под Марселем» является денотатом, соотносящим с конкретным и единственным в своем роде объектом реальной действительности.

Денотат в отличие от референта всегда зависит от ситуации речевого акта, в которой порождается конкретное высказывание – текст, от способа номинации, например, «президент» и «первый президент Российской Федерации», где первое именование является референтом, а второе – денотатом в некотором конкретном речевом отрезке.

Референтами, позволяющими соотнести любой текст с объектами и явлениями внеязыковой действительности посредством ведущих понятий той или иной области знаний, являются ключевые слова, которые характеризуются широкой встречаемостью.

Референциальный аспект номинации служит идентификации элементов «кусочков» действительности, в результате которой слова и словосочетания выполняют идентифицирующую функцию, которой обладают имена:

– предметов, живых существ, артефактов (дерево, собака, дом, книга и др.);

– временных, пространственных, причинно-следственных, условных и других отношений (месяц, утро, зима, территория, Сибирь, влияние и др.);

– свойств, признаков, качеств, состояний, процессов (объем, высота, спокойствие, сон, создавать, строительство и др.);

– абстрактных понятий (патриотизм, нежность, толерантность и др.);

– лиц по роду занятий, отношений к другим лицам, роли, статусу (слесарь, сын, бабушка, директор, профессор и др.);

– результатов процессов, действий (изобретение, процветание, пробуждение, утомление и др.).

Очень важно отметить, что референтность как характеристика любого текста связана с понятием кореферентности как тождества референтов речевых отрезков, текстов, благодаря чему любой «связный текст обладает референциальной историей» (9, с. 411).

Кореферентность обуславливает парадигматическую направленность референтного чтения по понятиям, выраженным ключевыми словами и словосочетаниями. Кроме того важным становится логико-семантический фактор при определении типов референтов как типов отнесенности именных выражений к объектам, предметам, явлениям объективной действительности:

- а) к одному члену класса;
- б) к некоторой части класса;
- в) к подклассу по определенному признаку;
- г) к целому классу (роду);
- д) к любому члену (виду) класса.

Исходя из типов соотнесенности и с учетом парадигматических отношений можно выстраивать логико-семантическую структуру области знания, темы, представленную ключевыми словами – референтами (15; 16).

В осуществлении референции участвуют имена собственные, нарицательные, именные выражения, местоимения, которые соотносятся «на протяжении сверхфрагментового единства с одним и тем же предметом реальной действительности (референтом) и обеспечивают единство темы посредством тождества референции (11, с. 20). Учитывая то, что единство темы обеспечивает смысловую целостность любого текста или его фрагмента, следует еще раз подчеркнуть особую роль регулярной повторяемости ключевых слов, связанных с темой, и выражающих ключевые понятия.

При этом важно то, что основной текстовой референт организует и определяет смысловую целостность текста, задает всю лексико-тематическую цепочку слов» (3, с. 25) или другими словами, «лексическую тематическую сетку» (10). Такая вертикальная структура текста (2), его языковая семантическая сеть (18) позволяет обнаружить пространственно-понятийную схему, актуализирующую поле номинации, представленное ключевыми понятиями, выраженными ключевыми словами – референтами.

Текстовый референт, которых в тексте может быть несколько, и они передают кореферентность, референциальную историю того или иного текста. Такое референтное

тождество может проявляться на основе различных парадигматических отношений: синонимия, род-вид, целое – часть, система – элемент, тождества и др. (15, с. 27).

Поскольку референция как отнесенность к действительности на понятийном уровне является необходимым свойством любого текста-высказывания (11), выступающего объектом деятельности чтения, то в связи с этим такое чтение по ключевым понятиям (6) может быть названо референтным чтением, при котором происходит направленность на данное в тексте – тему (о чем текст?) в ряде ситуаций читательской деятельности, таким образом, возникает необходимость соотнесения текстов, их фрагментов с действительностью, уточнения реальных объектов в предметной области, к которой относятся тексты.

Референтное чтение в зависимости от конкретных целей-задач (предметно-тематическое содержание) и целей-результатов имеет три вида (15, с. 29–30).

Первый вид, ориентировочно-референтное чтение, предполагает ориентацию в главных текстовых референтах, различение и выявление тем, тематического содержания и отнесение-референцию текста к предметной действительности, области, вопросу, проблеме знания.

Данный вид референтного чтения осуществляется в условиях, когда необходима общая ориентация во вновь поступающих или ранее не изученных текстовых материалах на разных носителях, когда необходимо установить, к каким областям знаний, темам, проблемам профессиональной или научной сферы они относятся. Читающий в этом случае быстро определяет главный текстовый референт, выраженный ключевым словом или словосочетанием, тему текста, а затем относящиеся к нему, подчиненные парадигматически текстовые референты в процессе быстрого чтения – ориентации в заголовке, предзаголовках, оглавлении, справочном аппарате, по вертикали в самом тексте.

Второй вид, поисково-референтное чтение, предусматривает целевой поиск и выделение текстовых референтов, различение и определение тем, тематического содержания и отнесение – референцию к искомой области знания, к вопросу, проблеме сферы профессиональной, научной деятельности.

Этот вид референтного чтения осуществляется в условиях острой необходимости поиска совершенно определенных фрагментов текстовых тематически обусловленных материалов. При поисковой референции читающий имеет выделенный, фикси-

рованный ряд ключевых слов-референтов, от 3 до 5–7 лексических единиц, на момент обращения к текстам и последующего поиска необходимых частей, фрагментов текста. Такая лексико-тематическая цепочка ключевых слов становится ориентировочно-поисковой основой при поисково-референтном чтении большого количества текстов.

И наконец, третий вид, обобщающе-референтное чтение, включает выделение и конкретизацию всех тематически обусловленных текстовых референтов, последующее различение тем, анализ, уточнение и обобщение данных текстовых референтов с обозначением их парадигматических отношений.

При обобщающей референции объективно устанавливается, конкретизируется и обобщается предметно-тематическое содержание в случаях составления библиографических карточек, написания аннотаций, выполнения различного вида аннотационных переводов иноязычных источников, подготовки и написания обзорных библиографических справок (15, с. 30).

Любой вид референтного чтения в процессе ориентировки в текстовых материалах, целевого поиска фрагментов текстов и обобщения тематического содержания связан всегда с тем, что нужно определить, по каким проблемам, темам данной профессиональной или научной сферы читается текстовый материал на основе определения главного тематического референта и подчиненных ему по тем или иным парадигматическим связям. Важную роль при этом играют заголовки, подзаголовки, справочный аппарат, неязыковые знаковые средства: рисунки, графики, схемы, таблицы, карты и др., так как они помогают быстрее осуществлять ориентировку, поиск предметно-тематического содержания.

Особую значимость в референтном чтении приобретает умение увидеть, выде-

лить и сохранять тематическую группу (цепочку) слов-референтов, которые задаются в заголовках, справочном аппарате и являются индикаторами развиваемой темы.

В референтном чтении помимо цели-задачи понять и выявить предметно-тематическое содержание, имеется цель-результат, объективируемая в конкретных типах письменной фиксации, письменной записи. Как было указано ранее, к таким типам относятся фиксация лексико-тематическая цепочка ключевых слов-референтов, логико-структурная схема текстов, библиографические карточки, аннотации, которые дают только справку о тематической составляющей информации (о чем текст?). Особым результатом референтного чтения могут быть созданные корпуса фрагментов текстов по теме, представленные на сайте как электронном носителе с данными к этим фрагментам ключевыми словами и аннотациями.

Особое значение референтное чтение приобретает в процессе управления информацией из зарубежных источников на предприятии, в исследовательских университетах, проводящих инновационно и экспортно направленную политику, так как посредством этого вида чтения становится возможным осуществлять переводчикам, работникам бюро информации, библиотек, патентных отделов анализ и тематическую сегментацию иноязычных текстовых материалов, далее их референцию и селекцию, последующую передачу специалистам, подразделениям, для которых эти источники и их фрагменты интересны и необходимы для решения ими профессиональных и научных задач.

У переводчика в его профессиональной деятельности целью-результатом речевой деятельности референтного чтения становится текст аннотационного письменного и письменного-устного перевода (14, с. 7).

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Номинация, референция, значение // Языковая номинация (общие вопросы). Кн. 1, гл. III. М., 1977.
2. Бухбиндер В. А., Бессонова И. В. Об учете структурных особенностей текстового материала при обучении чтению и аудированию // ИЯВШ. Вып. 15. 1980.
3. Вейзе А. А. Реферирование текста. Минск, 1978.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1982. Т. 2.
5. Залевская А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин, 1977.
6. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. М. : Наука, 1981.
7. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. М. : Наука, 1984.
8. Кубрякова Е. С. Способы номинации в современном русском языке. М., 1982.
9. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцева. М. : Энциклопедия. 1990.
10. Малевич В. Г. Исследование приемов опоры на супрасинтаксис при рационализации обучения чтению на иностранном языке : автореф. дис. ... канд пед. наук. Киев, 1971.
11. Москальская О. И. Грамматика текста. М., 1981.
12. Новиков А. И. Структура содержания текста и возможность ее формализации (на материалах научно-технических текстов) : автореф. дис... д-ра филол. наук. М., 1983.
13. Серль Дж. Природа потенциальных состояний // Философия, логика, язык. М., 1987.

14. Серова Т. С. Моделирование процесса аннотационного перевода в информационно-аналитической деятельности переводчика // Проблемы языкознания и педагогики. № 6 (45). 2012.
15. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск : Урал. ун-т, 1988.
16. Серова Т. С. Самостоятельное чтение серии текстов с опорой на логико-структурную схему темы // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов : мат-лы Всесоюзн. совещания-семинара. Пермь, 1979.
17. Серова Т. С., Раскопина Л. П. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь : Перм. гос. техн. ун-т, 2009.
18. Скороходько Э. Ф. Лингвистические основы автоматизации информативного поиска: автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. Киев, 1971.
19. Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика, 1977. №8.
20. Шмелев А. Д. О референции агентивных существительных // Филологические науки. 1983. №4.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Шустрова Елизавета Владимировна,

доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26, к. 459; e-mail: shustovaev@mail.ru

МЕТОДИКА КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественный текст; дискурс; (риторический) прием; метафора; образ.

АННОТАЦИЯ. Описана одна из методик анализа художественного текста с учетом основных положений когнитивной лингвистики. Такой алгоритм применим при выполнении творческих заданий студентами, обучающимися по филологическим специальностям.

Shustrova Elizaveta Vladimirovna,

Doctor of Philology, Professor of the Chair of the English Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

METHODS OF COGNITIVE DISCOURSE ANALYSIS OF FICTION

KEY WORDS: text of fiction; discourse; (rhetorical) device; metaphor; image.

ABSTRACT. The article describes one of the methods used in the analysis of fiction texts considering the main principles of cognitive linguistics. That mechanism can be used in classrooms while teaching students of philological specialties.

В современной лингвистике все большей популярностью пользуются методики когнитивной лингвистики, построенные на анализе концептов. Уже сложились научные школы и направления, в русле которых возможно выполнение анализа конкретного материала. В рамках данной статьи приведен один из возможных алгоритмов анализа современного художественного текста с привлечением когнитивно-дискурсивной методики. В частности, речь пойдет об авторских моделях осмысления действительности через образы огня, пламени и света. В качестве предмета анализа была выбрана проза известной современной афроамериканской писательницы Тони Моррисон. Мы постараемся проследить на конкретных примерах, какие из возможных английских общеязыковых метафорических моделей присутствуют в творчестве этого автора и подвергаются ли они каким-либо трансформациям.

Основная теоретическая база исследования сложилась под влиянием ставшей уже классической теории Дж. Лакоффа (см., например, 5). Однако не стоит забывать и о том, что применительно к материалу русского поэтического языка такие описания с выделением ведущих образных моделей были представлены еще в 20-х годах прошлого века. Например, в работе М. О. Гершензона «Гольфстрем» (1) представлена очень интересная попытка проведения параллелей между образами, присутствующими в языке Гераклита, А. С. Пушкина, Библии, а также в устойчивых выражениях и моделях обиходного русского языка. Так, применительно к образу (или концептуальной метафоре – по Дж. Лакоффу) огня из исследования М. О. Гершензона можно извлечь следующие примеры: «душа загоре-

лась», «сгореть со стыда», «в жару спора», «пылать страстью», «гореть желаньем», «горячее сочувствие», «жгучее недоумение / горе», «жаркие мольбы / прения», «но огонь поэзии погас», «проснулись чувства, я сгораю», «с Венерой пылкой», «страстей кипящих буйный пир», «а в сердце грех кипел» и т. д. Два последние примера мы приводим для иллюстрации такого явления, которое Дж. Лакофф гораздо позднее назовет концептуальной метафорой, – «Гнев – это горячая жидкость в сосуде (контейнере, вместилище)» (*Anger is a hot liquid in a container*). На уровне сочетаемости в обиходном английском эта модель проявляется в таких выражениях, как *to be boiling mad*, *to let off steam* и др. (6).

Вернемся к метафоре огня и света. Если мы возьмем английский корпус возможных синонимов лексем *fire*, *flame*, *light*, *ashes* и образных выражений, в состав которых они входят, то мы получим следующий набор:

Fire *n.* = *перен.* 1) ardor, passion, zeal, fever, spirit, glory; 2) ordeal, trial, torment, anguish, suffering, tragedy, calamity, agony, hell.

To be on fire – быть в возбужденном состоянии; загореться любовью; вспыхнуть, рассердиться; проявлять рвение, усердие; **between two fires** – между двух огней, в безвыходном положении; **to blow the fire (coals)** – разжигать (недовольство, страсть, ревность, вражду и т.д.); **to build a fire under oneself** – самому себе рыть яму, рубить сук, на котором сидишь; **to carry fire in one hand and water in the other** – говорить одно, а думать другое, обманывать, быть двуличным; усыплять подозрение (с недоброй целью); **to catch (take) fire** – загореться, воспламениться; вспыхнуть интересом; взволноваться, возбуждаться, вспых-

нуть; загореться страстью; **to fight fire with fire** – клин клином вышибают; **fire and brimstone** – адские муки (библ.); **fire and fury** – пламенность, неистовая страсть; **fire and water are good servants, but bad masters** – огонь и вода – хорошие слуги человека, но им нельзя давать воли; **fires of heaven** – звезды, «небесные огни»; **fire that's closest kept burns most of all** – скрытый огонь сильнее горит (о подавляемой страсти) (цитата из «Метаморфоз» Овидия); **the fire which lights (warms) us at a distance will burn us when near** – огонь, греющий нас издалека, жжет вблизи; **to flash (shoot) fire** – метать искры (о глазах); **to go through fire and water** – пережить тяжелые испытания; идти в огонь и воду за кого-л.; пройти огонь и воду (и медные трубы); **a little fire is quickly trodden out** – искру туши до пожара; **to nurse the fire** – поддерживать (букв. баюкать, лелеять) огонь; **one fire drives out another** – клин клином вышибают; **to play with fire** – играть с огнем, рисковать; **Promethean fire** – жизнь (миф.); **to pull (snatch) smd out of the fire** – спасти кого-то; **to put to fire and sword** – предать огню и мечу; **to set the Thames on fire** – сделать что-то необычное, из ряда вон выходящее; быть очень успешным; быть чрезвычайно одаренным; **soft fire makes sweet malt** – ласковым словом многого добьешься; **there is no fire without smoke** – нет дыма без огня; **to be under fire** – подвергаться обстрелу; служить мишенью для атак; **to direct one's fire against** – направлять огонь на кого-л., обрушиваться на кого-л. и др.

Flame *vt.* = *перен.* to rant, roar, fume, flare up, explode, burn, glare, rage, erupt.

To burst into flame – вспыхнуть пламенем; **to commit (consign) to the flames** – предавать огню, сжигать; **to fan the flame** – разжигать чью-то страсть; разжигать страсти; разжигать пожар (войны).

Light *n, vt.* = 1) radiance, gleam, brightness, brilliance, day, dawn; 2) to beam, brighten, animate, irradiate, lighten, clarify, clear up.

Light and shade – свет и тень, резкие контрасты; **the light of my eyes** – свет очей моих (библ.); **the light of one's countenance** – благосклонность, расположение, снисходительное внимание (по аналогии с библ. **the light of God's countenance** – свет лица господня); **to see a red light** – видеть или подозревать опасность; **white light** – дневной свет; беспристрастное суждение; **to lay smth in smd's light** – вменять кому-л. в вину; выдвигать что-л. в качестве возражения; **to stand in one's own light** – мешать, вредить самому себе, действовать вопреки своим интересам; **to stand**

in smd's light – заставить свет кому-л.; стоять поперек дороги, препятствовать; **to put out (quench) smd's light** – убить, лишить жизни; **to shut one's light off** – умереть; **by God's light!** – клянусь богом!; **to bring to light** – обнаружить, вывести на чистую воду; **to come to light** – обнаружиться, всплыть, стать известным, выйти на свет божий (библ.); **a light breaks in upon smd** – прозреть; **to see the light** – родиться, появиться на свет; прозреть; обратиться в какую-л. веру; **to cast (throw) a lurid light on smth** – бросать зловещий, мрачный свет на что-л.; **to cast (shed, throw, turn) light on smth (to bring, carry, give light into smth; to throw a flood of light on smth)** – проливать свет на что-л.; **to place in the clearest light** – полностью осветить (вопрос, положение и т.д.); **to place (put) in a different (new, false, unfavourable, etc.) light** – представить в ином (новом, ложном, невыгодном и т.д.) свете; **to see smth in its true light** – видеть в истинном свете; **to see smth in the same (different, new, etc.) light** – сходиться во мнениях, видеть в том же (ином, новом и т.д.) свете; **in the light of smth** – в свете чего-л.; **to hide one's light under a bushel** – держать свет под спудом, зарывать свой талант в землю (библ.); **guiding (shining) light** – светило, выдающийся деятель; душа (дела); **according to one's lights** – в меру своих возможностей, способностей; **new/old lights** – новые/старые доктрины (особ. религиозного характера); **to hit the high lights** – проявлять невоздержанность, неумеренность и т.д.

Ashes *n.* = *перен.* corpse, cadaver, remains, body, bones, relics, dust, clay, carcass. **To put ashes on one's head** – посыпать голову пеплом; **to rise from the ashes** – восстать из пепла.

Анализ еще трех достаточно частотных «сопутствующих» лексем *embers* (угольки, уголья), *smoke* (дым) и *flash* (вспышка) в их переносных значениях дал нам следующие модели комбинаторики: **burning, live embers** – «живые», горячие уголья; **smouldering embers** – тлеющие угольки (о чувствах, воспоминаниях); **to end in smoke** – кончиться ничем, не дать результатов; **from smoke into smother** – из огня да в полымя; **like smoke** – очень быстро; **to sell smoke** – обманывать, надувать; **a flash of hope, merriment, wit** – проблеск надежды, вспышка веселья, блеск остроумия.

Опираясь на этот материал, можно выделить следующие метафорические модели, присущие английскому языку в целом (и британскому, и американскому варианту):

огонь – это страсть, любовь, душа, слава, жизнь, ребенок, рай; опасность, мука, испытание, трагедия, гибель, ад;

пламя – это страсть, гнев, опасность;

свет – это бог, успокоение, радость, судьба, жизненный путь, жизнь, правда, поворот дела, талант, способности, мнение; опасность, резкое суждение;

пепел / уголья – это останки, гибель, сожаления, воспоминания, былые чувства;

дым – это конец, опасность, скорость, обман;

вспышка – это надежда, веселье, ум.

Теперь обратимся непосредственно к художественному дискурсу Т. Моррисон и посмотрим, как она выстраивает образную линию, обращается или нет к этим моделям. Первое, что нужно отметить: автор обыгрывает две основные сферы-мишени: **человек** и его **эмоциональное или физическое состояние**. Образ человека при привлечении концептуальной метафоры огня включает в себя в равной мере и мужчину, и женщину, и ребенка. В метафорической группе Т. Моррисон использует как физические черты, прямое сходство объектов, так и потенциальные семантические компоненты, эмоциональную маркированность.

Нежность, испытываемая к ребенку, тихий свет материнской любви, желание обрести малыша – все эти эмоциональные составляющие позволяют Т. Моррисон провести параллель между образом маленького существа и мягким светом лампы или ярким безграничным сиянием.

*The memory of **the light**, however, that had skipped through her veins came back now and then, and once in a while, on an overcast day, when certain corners in the room resisted lamplight; when the red beans in the pot seemed to be taking forever to soften, she imagined **a brightness** that could be carried in her arms. Distributed, if need be, into places dark as the bottom of a well (9, c. 22).*

*From the beginning, he was **like a lamp** in that quiet, shaded house. Simply startled each morning by the look of him, they vied with each other for **the light he shed** on them (9, c. 140).*

Использование семантики афроамериканского английского и физического сходства объектов проявляется в эпитете *old smoke* применительно к ребенку.

I reckon I knows a lying nigger when I see one, but jest in case you ain't jest in case one of them mummies is really dyin' and

*wants to see her **little old smoke** before she meets her maker, I gone do it (14, c. 153).*

Прямое физическое сходство лежит и в основе уподобления рыжеволосой девочки ярким уголькам.

*She was as puzzled as her husband but not as alarmed, although it did not look funny at the nine-thirty mass: Margarette's head glowing **like an ember** among the coal-dark heads of her other children (13, c. 55–56).*

Затем этот первичный метафорический перенос преобразуется в угли постоянного беспокойства и неуверенности, тлеющие в душе этого персонажа, начало которым было положено осознанием своего отличия от братьев и сестер, сомнением в своем праве быть членом этой взрастившей ее семьи, а позднее и своей собственной семьи.

Потенциальные семантические компоненты, передающие мощь, скрытую силу, бурю чувств, могущество и опасность для недругов, проявляются в образе отца-бога Вулкана, охраняющего пламя мудрости, спокойствия, защищенности своей семьи.

*My daddy's face is study... **A Vulcan guarding the flames**, he gives us instructions about which doors to keep closed or open for proper distribution of heat, lays kindling by, discusses qualities of coal, and teaches us how to rake, feed, and bank the fire (14, c. 61).*

В то же время отец и муж, параллельно с защитой от внешнего мира, несет заряд угрозы в самом себе. Он готов сжечь своих домашних в горниле своего гнева, презрения, страстей. Это направление примыкает к сфере-мишени «эмоциональное состояние» и подается через лексемы *to animate, glitter, ignite, spark, stun, sift (put, turn into) ash*, что позволяет автору создать образ красивого и жадного пламени, оставляющего после себя пепелище душ, которые вначале были согреты теплом костра отеческой и супружеской любви.

*His hatred of his wife glittered and sparked in every word he spoke to her. The disappointment he felt in his daughters sifted down on them **like ash**, dulling their butterfly complexions and choking the lilt out of what should have been girlish voices (11, c. 10–11).*

*Without the tension and drama he **ignited**, they might not have known what to do with themselves. In his absence his daughters bent their necks over blood-red squares of velvet and waited eagerly for any hint of him, and his wife, Ruth, began her days stunned into stillness by her husband's contempt and ended them wholly animated by it (11, c. 10–11).*

Состояние истощения и банкротства, приводящее к сгоранию души, одновременно с внешним сходством черной кожи с углем становится основой для метафориче-

ского эпитета *burned-out black man* вновь применительно к отцу.

What could a burned-out black man say to the hunched back of his eleven-year-old daughter? (14, с. 161).

Мужские характеристики огня, ведущие к несчастью, становятся главными и в подгруппе олицетворения. В данном случае Т. Моррисон использует (как и другой афроамериканский писатель Дж. Болдуин) две лексемы: *fire* и *light*. Но если в дискурсе Дж. Болдуина сразу наблюдается противопоставление огня и света, то Т. Моррисон в данной подгруппе создает образы во многом близкие друг другу, различающиеся только степенью проявления своих опасных свойств и скоростью движения. Огонь (*fire*) жадно пожирает кукол, а с ними родителей и детство, навсегда обжигает своим дыханием, пробуждается, как дикое, мятежное и быстрое существо, жадный танцор.

The fire would eat away at their legs, blacken them first with its hot breath and their round eyes, with the tiny lashes and eyebrows she had painted in so very carefully, would have watched themselves disappear (9, с. 61).

Quietly, carefully she stepped around her to wake the fire. First a bit of paper, then a little kindlin – not too much – just a taste until it was strong enough for more. She fed its dance until it was wild and fast (8, с. 181).

Свет (*light*) несовершенен, полон мелких изъянов, проливая свой ущербный луч, он искажает действительность, уродует жизнь и судьбу. Он не сжигает, подобно огню, но, будучи недругом, стремится представить существование героя в самом неприглядном ракурсе, лишит надежды на иное видение. Усталый, он медленно ползет по всем убогим и грязным закуткам жилища, показывая хозяевам всю безнадежность их существования, становится маленькими червячками, живущими в помойке отчаяния. Медленно и робко он уничтожает последние мгновения счастья, сеет безысходность.

The globe light holds and bathes each scene, and it can be assumed that at the curve where the light stops is a solid foundation. In truth, there is no foundation at all, but alleyways, crevices one steps across all the time. But the globe light is imperfect too. Closely examined it shows seams, ill-glued cracks and weak places beyond which is anything. Anything at all (9, с. 22–23).

Inside, light comes slowly, and, tired after forcing its way through oiled paper tacked around a window set into the back wall, rests on the dirt floor unable to reach higher than Golden Gray's waist (9, с. 152; ср. 9, с. 16, 19, 159 и др.).

Мы уже затронули область возможных способов реализации сферы-мишени «эмоциональное и физическое состояние». Тему отрицательных эмоций продолжает образ молодого человека, тлеющего и сгорающего на костре ненависти к своим близким, который подкрепляет оппозицию «мужчина – женщина», реализованную в данном случае через отношения сына и матери, брата и сестер. В дальнейшем эта оппозиция перейдет и в антагонизм отношений с подругой. Ощущение того, что герой сам не в состоянии понять свои чувства, передается при помощи метафоры «вопросительный знак дыма», который повисает над горящей душой.

His subconscious knew what his conscious mind did not guess – that hating them would have consumed him, burned him up like a piece of soft coal, leaving only flakes of ash and a question mark of smoke (14, с. 150–151).

Метафора горения переносится и на человека, ставшего жертвой социальной ненависти, брошенного на костер презрения диаспоры к самой себе, к своему происхождению, положению в социальной иерархии США. В своем стремлении избавиться от пылающей ямы чувства неполноценности и стыда, диаспора выбирает изгоя – маленькую девочку или женщину, сгорающих в огне неприятия, безумия, горя, одержимости.

No given chore was enough to put out the licking fire that seemed always to burn in her (8, с. 120).

It was their contempt for their own blackness that gave the first insult its teeth. They (...) have taken all of their smoothly cultivated ignorance, their exquisitely learned self-hatred, their elaborately designed hopelessness and sucked it all up into a fiery cone of scorn that had burned for ages in the hollows of their minds – cooled – and spilled over lips of outrage, consuming whatever was in its path. They danced a macabre ballet around the victim, whom, for their own sake, they were prepared to sacrifice to the flaming pit (14, с. 65; ср. 8, с. 121).

Радостные чувства, надежда, любовь, привязанность становятся ниточкой света, ленточкой дыма, разлетающейся прочь радугой, т.е. чем-то хрупким, мимолетным и легко утрачиваемым. Человек, набирающий сил, подобен замершему утреннему свету. Предпочтение здесь отдано лексеме *light*, и в данной подгруппе мы можем говорить об определенном противопоставлении метафорических образов огня (*fire, flame*) и света (*light*), из которых первый несет только гибель и отрицательные эмоции, а вто-

рой передает пусть и кратковременный, но положительный заряд.

*She felt him. His restraint, his courtesy, his indifference, all of which pushed her into fantasy. She had the distinct impression that his lips were **pulling from her a thread of light** (11, с. 13).*

*He lay there as still **as the morning light**, and sucked the word's energy up into his own will (11, с. 129).*

*The **ribbon of smoke** was from a fire that warmed a body returned to her – just like it never went away, never needed a headstone (7, с. 198).*

*I begin to feel those little bits of color floating up into me – deep in me. (...) And it be **rainbow** all inside. (...) I don't want to take my mind off the rainbow.... But it ain't like that anymore. ... There is sure to be a glory. Only thing I miss sometimes is that rainbow. But like I say, I don't recollect it much anymore (14, с. 131; ср. 13, с. 78).*

Это противопоставление огня и света продолжается и в подгруппе эпитета, где негативные эмоции, смущение, гнев, опасное влечение связываются с открытым пламенем и дымом. В то же время свет становится частью эпитетов, передающих обожание, восхищение, минуты счастья.

*Little **matches of embarrassment** burned even now in her face as she thought of all those black art shows mounted two or three times a year in the States (13, с. 74).*

*Violet's eyes, squinted and **smoking with fury**, stared right at the sister (9, с. 21).*

*She moves forward out of the shadow and slips through the group. The brothers turn up **the wattage of their smiles** (9, с. 67).*

*He **glittered in the light of their adoration** and grew fierce with pride (8, с. 236; ср. 8, с. 21–22, 122, 123; 1996: 161 и др.).*

В группах метонимии и аллегии автор усиливает оппозицию «огонь – свет». Пожар, открытое пламя, дым становятся частью или постоянным напоминанием о гибели близких, насильственной смерти, потери матери или возлюбленного, крушении надежд, ощущении пустоты и в конечном итоге передают желание гибели для самого себя.

*But she must have seen **the flames**, must have, because the whole street was screaming (9, с. 57).*

*And he did sign it with love, but it was the word "gratitude" and the flat-out coldness of "thank you" that sent Hagar spinning into a bright blue place where the air was thin and it was silent all the time, and where people spoke in whispers or did not make sounds at all, and where everything was frozen except for **an occasional burst of fire inside her chest***

***that cracked away** until she ran out into the streets to find Milkman dead (11, с. 99).*

Свет и радуга ассоциируются с женщиной, часто в жизни мужчины, любовью, супружеством, надеждой, началом новой жизни, новыми впечатлениями, иными местами, сулящими благоприятные перемены в судьбе.

*Once the people of the lake region discover this, the longing to leave becomes acute, and a break from the area, therefore, is necessarily dream-bitten, but necessary nonetheless. It might be an appetite for other streets, **other slants of light** (11, с. 162).*

*Always, in his experience, **the light** appeared when there was focus. Like the Thirty-Mile Woman, dulled to smoke while he waited with her in the ditch, and starlight when Sixo got there. He never knew himself to mistake it. It was there the instant he looked at Sethe's wet legs, otherwise he never would have been bold enough to enclose her in his arms that day and whisper into her back (8, с. 66; ср. 11, с. 275; 1994: 270; 1996: 131).*

Подведем итоги. В контексте произведений Т. Моррисон присутствуют следующие модели, обусловленные дискурсивными факторами:

огонь – это убийца надежды и мечты, презрение, социальное неприятие, безумие, ад жизни в обществе;

пламя – это гнев, гибель, стыд, мука, потеря, опасное влечение; а также мудрость, спокойствие, защищенность (при соотнесенности с мужским персонажем);

свет – это любовь (родительская или супружеская), начало новой жизни (в отличие от общезыковой модели это исключительно хрупкие и кратковременные чувства или состояния), ребенок; а также искажение, уродование действительности, безысходность, отчаяние;

пепел / уголья – это ненависть к близким, беспокойство, страх, разочарованность; белая женщина (часть ее облика);

дым – это гнев, неопределенность, потеря, гибель, афроамериканец (мальчик).

Место **вспышки** занимает радуга. Появляясь в определенном языковом и смысловом окружении и соотносясь с любовью, чувством радости бытия и благоприятными переменами в судьбе, радуга у Т. Моррисон всегда передает оттенок мимолетности происходящего, что больше соответствует семантике слова *flash*, нежели *rainbow*. Последнее в стандартном английском обычно связано с пустыми мечтами или переливами красок. Эти компоненты, конечно, заложены и у Т. Моррисон, но они

не выходят на первый план, тогда как мгновенность действия или состояния играет решающую роль.

Еще раз сопоставив общеязыковые и авторские модели, мы увидим, что у Т. Моррисон огонь и пламя почти никогда не передают любовь и желание. Не соотносятся они и с даром или творческим началом (ср. «огонь искусства»). Свет никогда не предстает как знание (для Т. Моррисон знание – это вода, поток), истина, способности. С богом свет тоже не соотносится. Это расходится и с библейской моделью, и с традиционным литературным канонам. Тем не менее, для Т. Моррисон бог – это властитель, лидер, король, отец семейства, но не свет. Из всех возможных моделей метафорического переосмысления огня, пламени и света автор настойчиво выбирает модели,

передающие деструктивное, губительное начало. Это совсем не означает, что в творчестве Т. Моррисон нет места радости, надежде, обретению себя и познанию высшего начала. Просто для передачи этих понятий автор выбирает иной метафорический инвентарь.

Как показывает практика, такая методика анализа может успешно применяться при выполнении индивидуальных творческих заданий студентов, обучающихся по филологическим специальностям. Подобное сопоставление позволяет студенту иначе взглянуть на словарную и контекстуальную информацию, соотнести свои знания о лексической системе с теми концептуальными моделями, которые формируются в лингвокультуре под влиянием дискурсивных факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гершензон М. О. Ключ веры. Гольфстрем. Мудрость Пушкина. М. : Аграф, 2001.
2. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М. : Сов. энциклопедия, 1967.
3. Новый большой англо-русский словарь : в 3 т. / Ю. Д. Апресян, Э. М. Медникова, А. В. Петрова и др.; под общ. рук. Ю. Д. Апресяна и Э. М. Медниковой. М. : Русский язык, 1999.
4. АBBYY Lingvo : электр. программа.
5. Lakoff G. *Metaphors We Live by* / G. Lakoff, M. Johnson. Chicago : University of Chicago Press; London, 1980.
6. Lakoff G. *The Experimental Basis of Metaphor* (электронный ресурс). 2006. Режим доступа: <http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotics/met12.html>.
7. Major C. *Juba to Jive. A Dictionary of African American Slang*. N. Y. : Penguin Books, 1994.
8. Morrison T. *Beloved*. N. Y. : Knopf; Random House, 1994.
9. Morrison T. *Jazz*. N. Y. : Knopf : Distributed by Random House, 1992.
10. Morrison T. *Love*. N. Y. : Knopf: Distributed by Random House, 2003.
11. Morrison T. *Song of Solomon*. N. Y. : Knopf, 1993.
12. Morrison T. *Sula*. N. Y. : Knopf: Distributed by Random House, 1986.
13. Morrison T. *Tar Baby*. N. Y. : Knopf: Distributed by Random House, 1982.
14. Morrison T. *The Bluest Eye*. N. Y. : Knopf: Distributed by Random House, 1996.
15. Spears R. A. *NTC's American Idioms Dictionary*. National Textbook Company; Lincolnwood, Illinois, 1987, 1991.
16. *The BBI Combinatory Dictionary of English*. М. : Русский язык, 1990.
17. *The Concise Oxford Dictionary of Current English*, 9th ed. Oxford : Clarendon Press. N. Y. : Oxford University Press, 1995.
18. *The Doubleday Roget's Thesaurus in dictionary form*. N. Y., London : Doubleday, 1987.
19. *Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language*. N. Y. : Gramercy Books, 1996.
20. Whitcut J. *Guide to English Usage* / J. Whitcut, S. Greenbaum. London : Longman Group Ltd., 1988.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.851
ББК В1р3

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Аксенова Ольга Владимировна,

ассистент кафедры информатики, вычислительной техники и методики обучения информатике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: aksenova421@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ НА ОСНОВЕ ИХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЕ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дидактическая компьютерная среда; технология обучения; компетенции обучающихся.

АННОТАЦИЯ. Описывается технология обучения студентов математике на базе дидактической компьютерной среды (ДКС). Обосновывается необходимость создания ДКС и формулируются противоречия, решение которых обеспечивается ее реализацией.

Aksenova Olga Vladimirovna,

Assistant of the Chair of Computer Science, Computer Engineering and Computer Science Teaching Methods, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

TECHNOLOGY IN TEACHING MATHEMATICS TO STUDENTS OF HIGHER SCHOOLS ON THE BASIS OF THEIR INDEPENDENT WORK IN DIDACTIC COMPUTER ENVIRONMENT

KEY WORDS: didactic computer environment; education technology; competence of students.

ABSTRACT. This article describes a technique of teaching of students on the basis of didactic computer environment. Necessity of creation of didactic computer environment is proved and the contradictions, the solution of which is ensured its implementation, are formulated.

Развитие педагогической науки, модернизация системы образования в условиях информатизации и глобализации общества требуют интеграции существующих инновационных подходов в теории и практике обучения, а также поиска новых решений по организации учебной и исследовательской работы обучающихся. В современном обществе возрастают требования к выпускникам вузов в аспекте их профессиональной подготовки. В данных условиях особое значение приобретает педагогическое обеспечение самостоятельной работы студентов.

Повышение значимости эффективной организации самостоятельной работы студентов подтверждается также требованиями Федерального государственного образовательного стандарта 2010 года, который устанавливает увеличение доли самостоятельной работы с целью формирования ключевых общекультурных и профессиональных компетенций.

Выполненный анализ научно-педагогической литературы по проблемам компетентностного подхода (П. В. Зуев, М. В. Лапенко, А. М. Лозинская, В. И. Байденко, В. Г. Орешкин, О. Е. Лебедев, О. В. Чурако-

ва, И. А. Зимняя) позволил уточнить понятие «компетенция», под которой будем понимать комплекс знаний, умений, навыков, ценностных ориентаций и опыта практической работы, необходимых человеку для успешного решения задач определенной области деятельности. Применение человеком некоторой компетенции обуславливает его компетентность в соответствующей области деятельности.

Компетентность в области фундаментального математического образования студентов является основой для дальнейшего освоения многих учебных дисциплин математического цикла, таких как: математическая логика, дискретная математика и теория алгоритмов, абстрактная алгебра и др. Кроме того, математика является базовым компонентом научной области «информатика» и важнейшим звеном, определяющим освоение ее разделов: языки и технологии программирования, программное обеспечение информационных технологий, информационные системы и др. Поэтому особую значимость приобретает качественная подготовка студентов в области фундаментального математического образования.

В ходе этой подготовки должны быть сформированы в соответствии с государственным образовательным стандартом ключевые компетенции студентов:

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, воспри-

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение 14.В37.21.0548 «Подготовка кадров образования к инновационной деятельности в условиях информационной образовательной среды»

ятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;

- способность использовать знания о современной естественно-научной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования;

- способность вести логически верно устную и письменную речь;

- готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе;

- готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации.

При этом под ключевыми компетенциями будем понимать способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Учитывая специфику деятельности будущего бакалавра педагогического образования, вышеобозначенная совокупность компетенций дополнена профессиональными компетенциями:

- владение методами компьютерной обработки результатов педагогических исследований, современными средствами и технологиями педагогических измерений и оценивания качества образовательного процесса;

- владение методологическими, теоретическими и математическими основами информатики и информационных технологий.

Современные исследователи (Г. К. Селевко, Е. В. Коротаева, И. Г. Липатникова, А. К. Колеченко) утверждают, что для успешного освоения учебной дисциплины и формирования компетенций важную роль играет педагогическая технология. При этом Г. К. Селевко выделяет четыре позиции понимания и употребления термина «технология обучения».

1. Технология обучения как средство обучения, т.е. это «производство и применение» учебного оборудования и аппаратуры, методов обучения, «она есть организационно-педагогический инструментарий педагогического процесса» (Б. Т. Лихачев), это новый тип средств обучения (С. А. Смирнов).

2. Технология обучения как способ, процесс взаимодействия участников процесса обучения, т.е. «педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий» (В. А. Сластенин), «содержательная техника реализации учебного процесса» (В. П. Беспалько).

3. Технология обучения как научное направление, которое описывает педагогическую технологию как «обширную область знания, опирающуюся на данные социальных, управленческих и естественных наук», т.е. «это новое направление в педагогической науке, которое занимается конструированием оптимальных обучающих систем, проектированием учебных процессов» (П. И. Пидкасистый).

4. Технология обучения как многомерное понятие, т.е. «педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам» (Г. К. Селевко).

Е. В. Коротаева рассматривает проблему соотношения методики и технологии в педагогической науке и отмечает, что технология обучения и методика представляют собой самостоятельные области педагогического знания, которые имеют общие моменты (сфера педагогической деятельности, субъекты образовательного процесса и т.д.), но при этом каждая обладает своей спецификой (4).

Обобщая вышеизложенное, под технологией обучения будем понимать процесс взаимодействия субъектов педагогического процесса (обучающего и обучающихся, обучающихся между собой), основанный на определенном систематическом использовании дидактических учебных материалов при обеспечении комфортных условий для обучающего и обучающихся, гарантирующий достижение учебных целей. Современные технологии обучения ориентированы на обучающихся и направлены на обеспечение усвоения обучающимися знаний за счет их самостоятельной деятельности при объективном контроле. Современные педагогические технологии обучения также должны гарантировать достижение целей обучения, высокого уровня компетентности обучающихся.

Анализ работ современных исследователей (В. В. Сериков, В. А. Болотов, А. Г. Щекатунов, А. Н. Саврасова и др.) позволил выявить факторы, зависящие от деятельности преподавателя и влияющие на уровень компетентности обучаемого:

1) выявление преподавателем признаков ожидаемого уровня компетентности учащихся;

2) определение необходимого и достаточного набора учебных задач-ситуаций, последовательность которых выстроена в направлении возрастания полноты, проблемности, креативности, новизны, практичности, межпредметности, конкретности,

ценностно-смысловой рефлексии и самооценки, необходимости сочетания фундаментального и прикладного знания;

3) введение задач ситуаций различных типов и уровней;

4) разработка и применение алгоритмов и эвристических схем, организующих деятельность учащихся по преодолению проблемных ситуаций;

5) сопровождение учащихся в процессе создания ими конкретного продукта.

Возможности существующих информационных технологий, аппаратного и программного обеспечения обуславливают автоматизацию вышеперечисленных видов деятельности в современных технологиях обучения. Однако, анализ обучающих программ позволил сделать вывод, что существующие учебные системы не ориентированы для обучения будущих бакалавров информатики. При этом анализ нормативных документов показал, что для дисциплины «Математика» не выделены требования к содержанию дисциплины. Обзор учебных программ, разработанных преподавателями различных вузов РФ, позволил определить совокупность разделов дисциплины «Математика», обеспечивающих фундаментальную математическую подготовку студентов: функции, графики функций, пределы последовательностей, пределы функций, производные функций, неопределенные интегралы, определенные интегралы, дифференциальные уравнения первого порядка, числовые ряды.

Для реализации фундаментальной математической подготовки студентов Уральского государственного педагогического университета разработана дидактическая компьютерная среда по математике. При этом под ДКС будем понимать систему средств обучения, реализующую определенные функции учителя и направленную на активизацию самостоятельной учебной и исследовательской деятельности студентов (1).

Разработанная ДКС по математике имеет следующую структуру: содержательный (теоретический) блок, практический блок, контрольно-оценочный блок, исследовательский блок.

Теоретический блок ДКС представлен обучающими модулями. В практическом блоке ДКС представлены различного уровня сложности и содержательной направленности задачи (исторические, которые воспитывают интерес к математике; задачи с гуманитарным содержанием, направленные

на воспитание культуры студента; общепредметные задачи, показывающие применение знаний по математике в других науках, например, физике, информатике), обеспечивающие осознание обучающимися связи математики с другими науками. Контрольно-оценочный блок ДКС представлен тестовой программой. Данный блок представлен банком заданий по разделам учебной дисциплины, при этом обучающиеся получают индивидуальные контрольные задания по определенному модулю и без возможности доступа к теоретическому блоку. Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуального обучения, позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп обучения, но и содержание учебного материала.

Исследовательский блок содержит дополнительные учебные материалы: научные статьи по тематике учебного курса, статьи об известных математиках, примерные темы рефератов и докладов, разделы для самостоятельного изучения (1).

Реализации ДКС по математике при обучении бакалавров позволит разрешить противоречия между развитием ИКТ в условиях информатизации образования и традиционными подходами к организации образовательного процесса, не реализующим дидактические возможности ИКТ; также увеличением доли самостоятельной работы студентов и необеспеченностью учебного процесса технологиями обучения, организующими самостоятельную работу студентов в условиях информатизации образования.

Освоение дисциплины «Математика» на базе ДКС обуславливает разработку новых технологий обучения. В УрГПУ фундаментальная математическая подготовка бакалавров осуществляется на базе ДКС при реализации следующих этапов, составляющих технологию обучения (см. рисунок 1).

1 этап. Осуществление входного тестирования обучающихся, в процессе которого формируются разделы индивидуальной траектории студента.

2 этап. Инструктирование обучающихся по основным функциям и возможностям ДКС по математике.

3 этап. Регистрация в ДКС обучающихся.

4 этап. Объяснение на базе ДКС одной из тем курса.

5 этап. Реализация освоения раздела математики при объяснении обучающего.

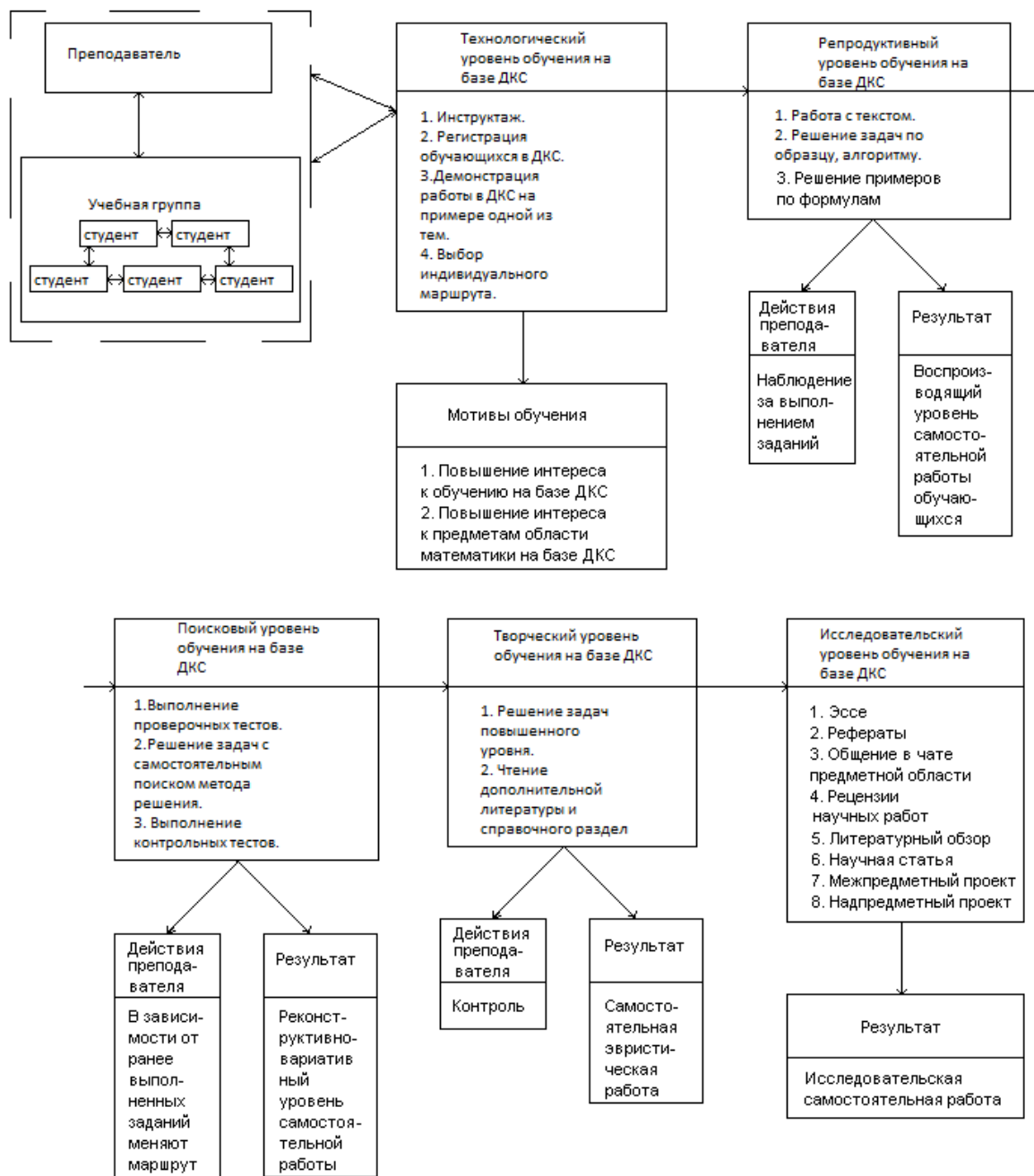


Рисунок 1. Технология обучения математике на базе дидактической компьютерной среды (ДКС)

Результатом применения ДКС в обучении является повышение качества обучения по математике, которое отражается в повышении успеваемости.

Таким образом, обучение на базе ДКС помогает повысить уровень самостоятельной работы студентов, достигнуть высокого уровня компетентности и в целом улучшить качество обучения по предмету.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова О. В. Организация самостоятельной учебной работы по математике студентов педагогических вузов средствами дидактической компьютерной среды // Педагогическое образование в России. №5, 2013.
2. Газейкина А. И. Применение информационно-коммуникационных технологий в процессе методической подготовки будущего учителя математики // Инновационные технологии в педагогике высшей школы: мат-лы V Междунар. науч. конф., Екатеринбург, 2008.
3. Зуев П. В., Мерзлякова О. П. Формирование ключевых компетенций учащихся в процессе обучения физике в школе: метод. пособие для учителей. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.

4. Корогаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии/ Мин-во обр-я и науки. Уральский гос. пед. ун-т. М. : Academia, 2007.
5. Лапенко М. В., Лозинская А. М. Формирование компетенции интерактивной педагогической коммуникации в условиях информационной среды дистанционного обучения // Педагогическое образование в России. №5, 2012.
6. Сердюков В. И. Сравнительная оценка результатов компьютерного тестирования знаний студентов вузов // Ученые записки ИИО РАО. 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

УДК 372.89
ББК 4426.32-26

ГСНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Грек Владимир Викторович,

аспирант Института математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: bes@uspu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа; информатика; дистанционные образовательные технологии; смешанное обучение.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются особенности использования дистанционных образовательных технологий при организации самостоятельной работы учащихся по информатике. Представлена информационно-педагогическая модель дистанционного взаимодействия учителя и ученика посредством учебного сайта.

Grek Vladimir Viktorovich,

Postgraduate student of the Institute of Mathematics, Informatics and Informational Technologies, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

ORGANISATION OF INDEPENDENT WORK OF PUPILS ON INFORMATICS BY MEANS OF DISTANT EDUCATION TECHNOLOGIES

KEY WORDS: independent work; informatics; distant learning technologies; blended learning.

ABSTRACT. The article considers features of using distant learning technologies in the organization of independent work of pupils on informatics. It presents the informative-pedagogical model of distant interaction of the teacher and the pupil by means of an educational site.

Современная система основного общего образования характеризуется процессом формирования дидактической модели, основанной на системно-деятельностном подходе, предполагающем разнообразие организационных форм.

Анализ Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования позволил определить проблемы педагогического и методического характера, которые требуют решения (30). В частности говорится о необходимости организации самостоятельной работы учащихся с учетом их индивидуальных особенностей. Данное положение не является новым для педагогики, но, с нашей точки зрения, требует детального пересмотра в части содержания, организации и управления.

Сопоставив определения и точки зрения разных авторов (4; 9; 17; 20; 26; 27), мы сочли возможным рассматривать самостоятельную работу, как деятельность ученика по выполнению дидактического задания (или группы дидактических заданий), которая осуществляется без непосредственного участия учителя, но под его постоянным управлением и контролем в специально отведенный период времени.

В вопросе о дидактических целях самостоятельной работы существуют различные мнения.

Некоторые авторы считают целью – закрепление знаний, выработку умений и навыков (32). Б. П. Есипов и др. придерживаются иного мнения, определяя общедидактические цели самостоятельной работы

в формировании требуемых знаний, умений и навыков (7; 8). Другие авторы предлагают деление общедидактических целей самостоятельной работы на четыре группы:

1. Приобретение знаний, формирование умений и навыков.
2. Закрепление приобретенных знаний, сформированных умений и навыков.
3. Применение приобретенных знаний, сформированных умений и навыков.
4. Проверка уровня приобретенных знаний, умений и навыков (3).

С учетом имеющейся множественности точек зрения, мы сформулировали основные цели самостоятельной работы для школьного курса информатики следующим образом:

1. Повторение и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений по предмету.
2. Реализация индивидуальной учебной деятельности ученика по предмету на уровне его познавательных возможностей.

Содержание самостоятельной работы по информатике имеет определенную специфику, связанную с особенностями предмета:

1. Метапредметность. Среди школьных предметов другого такого аналога не существует. Знания, умения, навыки, которые ученики приобретают во время изучения информатики, подкрепляются примерами из различных предметных областей, а впоследствии используются во время их изучения.
2. Стремительное развитие компьютерной техники и совершенствование программного обеспечения определяют необ-

ходимость постоянного обновления дидактических материалов, что определяет динамичность содержания курса.

3. При изучении информатики у учеников формируется представление об этапах решения практической задачи с использованием компьютера от ее постановки до анализа полученных результатов.

4. Компьютер на уроках информатики является предметом изучения, средством обучения и инструментом для решения задач.

Учитывая дидактические цели и специфику самостоятельной работы по информатике, выявляется ряд проблем её организации и осуществления:

1. Согласно проекту Базисного учебного плана для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования, в основной школе предмет «Информатика и ИКТ» изучается в 7-9 классы – в объеме 35 учебных часов в каждой параллели (1 час в неделю). Этого явно недостаточно для достижения целей обучения, а также для организации эффективной совместной деятельности, в процессе которой каждый ученик смог бы в максимальной степени раскрыть свой личностный потенциал (29).

2. Условием реализации совместной деятельности учителя и учеников является их эффективная коммуникация в процессе обучения. Результативность управления неразрывно связана с качеством информационного взаимодействия субъектов учебного процесса, в ходе которого должно обеспечиваться выполнение требований полноты, достоверности, оперативности и непрерывности информации, используемой для принятия педагогических решений. Управление самостоятельной работой учащихся должно быть непрерывным во времени, удобным и оперативным по реализации для учителя и учеников. Вместе с тем, анализ характера взаимодействия субъектов при традиционной организации учебного процесса, не предусматривающей применения каких-либо технических коммуникационных средств, свидетельствует о принципиальной невозможности удовлетворения перечисленных требований. Это связано, в первую очередь, с ограничениями времени и продолжительности (и, следовательно, объема) общения учителя и учеников в школе.

Вариантом разрешения перечисленных проблем является использование телекоммуникационных технологий, которые позволяют организовать оптимальное с дидактической и организационной точек зрения коммуникационное взаимодействие субъектов учебного процесса, охватывающего различные виды учебной деятельности, с одной

стороны, и использование разнообразных коммуникационных средств – с другой. Однако применение современных коммуникационных технологий еще не получило достаточного развития в практической деятельности учителей средней школы.

В Законе об образовании вводится понятие «дистанционные образовательные технологии», под которыми понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (31).

В то же время дистанционные образовательные технологии подразумевают полностью самостоятельное изучение учебного материала учащимися, что практически невозможно реализовать при массовом обучении в средней общеобразовательной школе, в связи с чем, целесообразнее использовать идеи и технологии смешанного обучения (англ. blended learning).

Опыт активного использования электронного обучения (обучения при помощи информационных технологий) в западных странах и сравнение его с традиционными формами обучения, основанными на прямом личном общении учителя и обучающегося, выявили четко различимые сильные стороны каждой из этих форм. Так, к сильным сторонам электронного обучения относят гибкость, индивидуализацию, интерактивность, адаптивность как возможность организации учебного процесса для обучающихся с разными возможностями и запросами и др. К сильным сторонам традиционной очной формы обучения причисляют эмоциональную составляющую личного общения, спонтанность в образовании цепочек ассоциативных идей и открытий.

Сочетание преимуществ каждой из форм обучения легло в основу технологии смешанного обучения, которая более десяти лет используется в учебных заведениях Европы и США.

Существует достаточно много подходов к определению понятия смешанного обучения (1; 2; 12; 14; 15). Обобщив их, под смешанным обучением мы будем понимать учебный процесс, предусматривающий применение дистанционных образовательных технологий для организации самостоятельной работы учащихся при классно-урочной системе организации образовательного процесса.

Введение в образовательный процесс смешанного обучения позволяет:

1. Разрешить проблемы организации и реализации самостоятельной работы.

2. Учитывать индивидуальные образовательные потребности учащихся, а также темп и ритм освоения учебного материала.

3. Организовать совместную деятельность учащихся.

4. Осуществить переход от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с учащимися (21).

Главным условием реализации смешанного обучения является наличие информационно-образовательной среды.

Стоит отметить, что в литературе нет единой трактовки данного определения.

Под информационно-образовательной средой исследователи понимают:

- системно организованную совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанную с человеком как субъектом образовательного процесса (11);

- единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики (16);

- среду совместной образовательной деятельности с активным применением, использованием в целях улучшения качества обучения современных информационных технологий, систем и средств обучения (10);

- комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде (30).

Приведенные определения в основном рассматриваются с позиций совокупности технологических средств и сводятся к описанию технической составляющей. Более близким к нашему пониманию является определение Б. Е. Стариченко, который трактует информационно-образовательную среду, как совокупность аппаратных средств, программных систем, а также содержательного наполнения (контента), реализованную на основе современных технологических решений и предназначенную для обеспечения информационных запросов и организации информационных потоков, связанных с обучением и управлением учебным процессом (22).

Стоит отметить, что приведенное определение описывает не только компонентный состав среды, но и ее функции.

Современным технологическим решением, на основе которого строится информационно-образовательная среда, являются компьютерные телекоммуникационные технологии, выполняющие следующие дидактические функции: предоставление доступа к различным систематизированным и несистематизированным источникам информации, оказание оперативной индивидуальной и коллективной консультационной помощи обучаемым, формирование и закрепление знаний, формирование и совершенствование умений и навыков, контроль усвоения и обобщение, создание условий, способствующих инициализации и развитию процессов информационного и образовательного взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса (23; 24; 25; 28).

Другими словами, средства телекоммуникации используются для обеспечения образовательного процесса:

- необходимыми учебными и учебно-методическими материалами;
- обратной связью между преподавателем и обучаемым;
- обменом управленческой информацией (18).

Проанализировав вышесказанное, можно вывести, что дидактический потенциал и функции компьютерных телекоммуникаций предоставляют определенный набор средств коммуникации, позволяющих обеспечить организацию и управление самостоятельной работой учащихся (13).

Перед практической реализацией самостоятельной работы учащихся по информатике посредством телекоммуникационных технологий необходимо спроектировать информационно-педагогическую модель подобной системы.

Ключевыми компонентами информационно-педагогической модели дистанционной коммуникации следует считать средства и содержание коммуникации, поскольку именно они определяют возможность функционирования и взаимодействия остальных компонентов – распределенных информационных систем и субъектов: обеспечивают удаленный доступ пользователей к ресурсам системы, взаимодействие субъектов, управление процессом обучения.

После рассмотрения компонентов информационно-педагогической модели, схем педагогического взаимодействия с применением электронных ресурсов и основных принципов построения информационно-педагогической модели, мы приняли за основу международный стандарт представле-

ния учебной информации SCORM (англ. Sharable Content Object Reference Model) – сборник спецификаций и стандартов, разработанный для систем дистанционного обучения, который содержит требования к организации учебного материала и всей системы дистанционного обучения (5, 6).

SCORM базируется на понятии LMS (англ. Learning Management System) – система управления обучением (в России LMS принято называть – «система дистанцион-

ного обучения») – основа системы управления учебной деятельностью, используется для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа (6). Большинство современных LMS имеют практическую реализацию в виде учебного сайта.

Согласно SCORM взаимодействие компонентов и служб LMS представлено на рисунке 1.

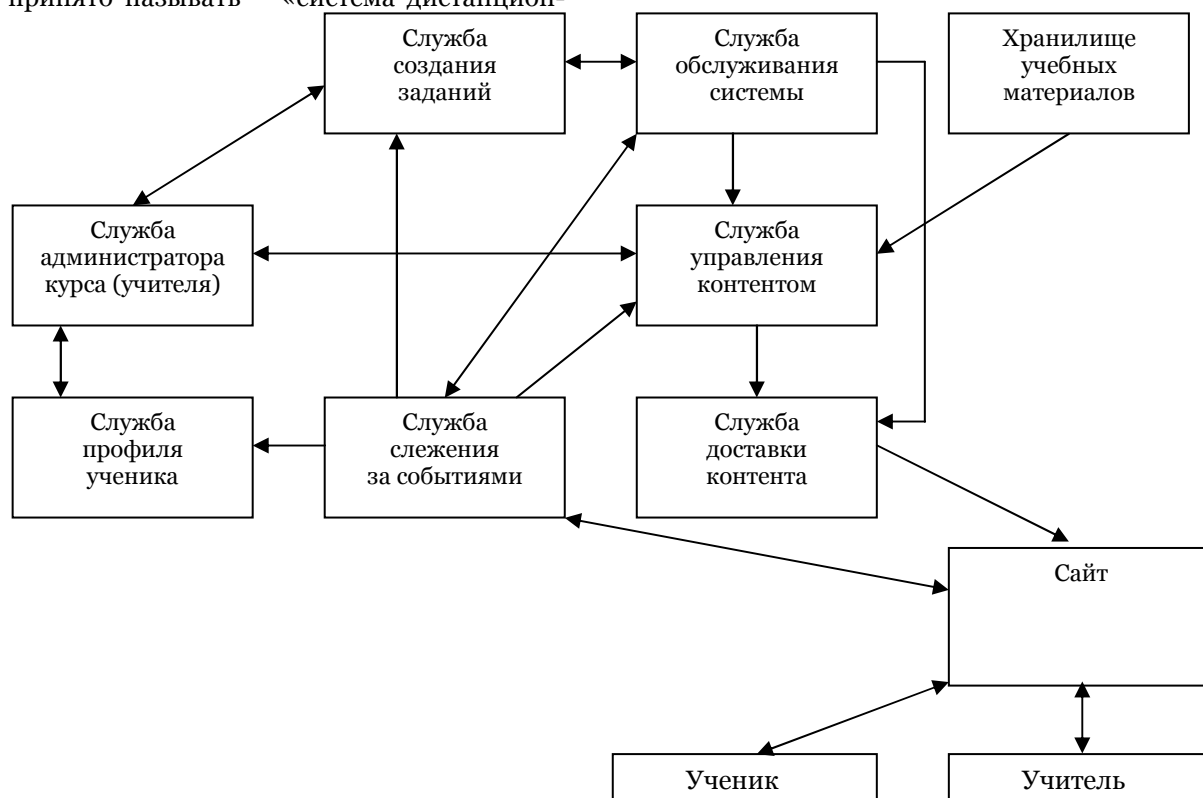


Рисунок 1. Взаимодействие компонентов и системы дистанционного обучения (службы LMS)

Из приведенной на рисунке 1 схемы видно, что доступ к информационным ресурсам учащихся осуществляется через сайт, который связан со службами управления и доставки контента. Служба управления контентом современных LMS позволяет использовать такие ресурсы, как форум, чат, службу личных сообщений, комментарии по результатам выполнения заданий, журнал оценок, лекции, задания в различной форме (тесты, файлы) и т. д. Данную схему мы сочли возможным положить в основу информационно-педагогической модели организации самостоятельной работы учащихся посредством учебного сайта (рисунок 2).

Из рисунка 2, в частности, видно, что ученик через соответствующие сервисы

имеет доступ к информационным материалам (конспект урока) и связь с учителем (форум, чат, личные сообщения). Каналы, связанные с получением учебной и служебной информации однонаправленные; каналы взаимодействия с интерактивными источниками – двунаправленные.

Учитель имеет возможность взаимодействовать и управлять самостоятельной работой каждого учащегося через индивидуальные средства коммуникации. Помимо этого, учитель может в удаленном режиме размещать информацию и контролировать ход выполнения заданий учениками.

На основе представленной модели может быть построена практическая система организации и управления самостоятельной работой учащихся посредством учебного сайта.

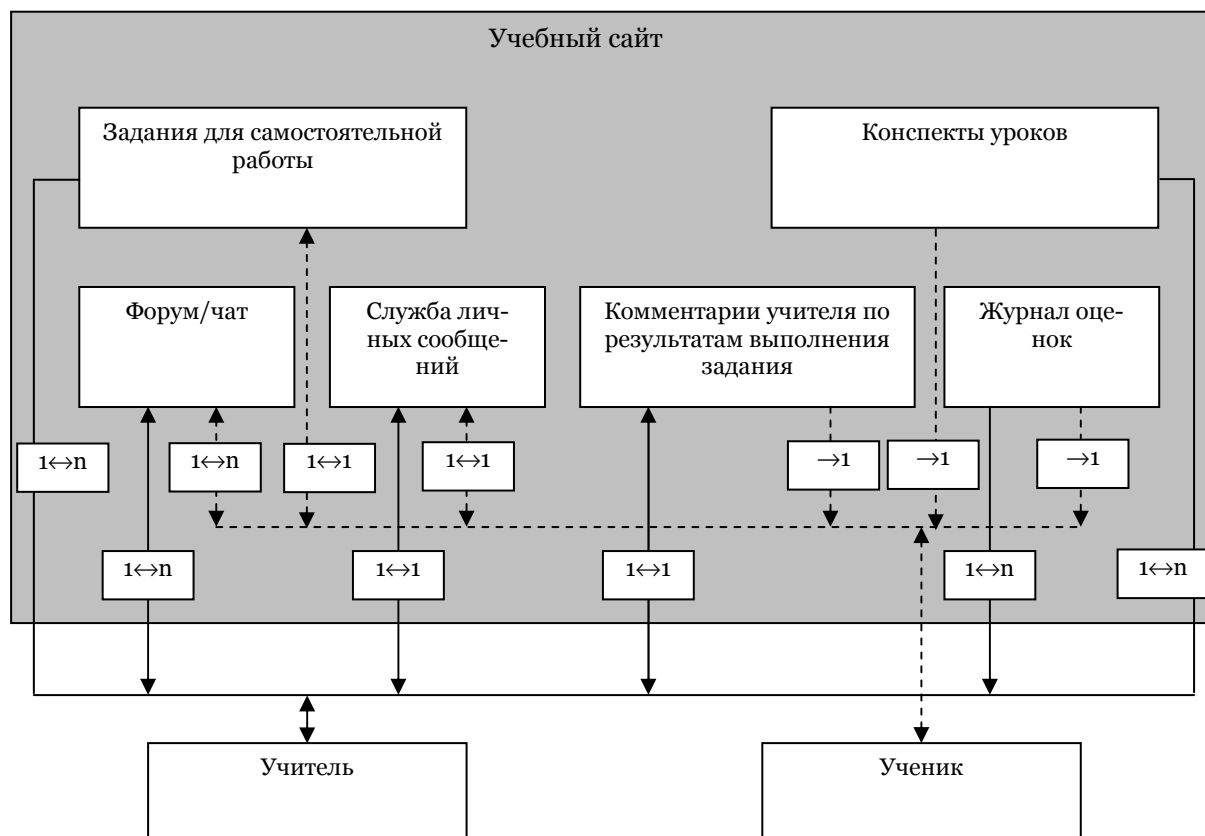


Рисунок 2. Модель дистанционной коммуникации учителя и учеников посредством учебного сайта

Можно предложить следующий порядок реализации данной модели:

1. Формулировка диагностируемых целей обучения.
2. Создание информационного ресурса в электронном формате представления в соответствии с целями обучения и рабочей программой по предмету.
3. Размещение контента на доступных для субъектов учебного процесса сетевых носителях информации.
4. Построение таблицы распределения работ для самостоятельного выполнения согласно изучаемым темам.
5. Формулировка указаний и инструкций для учеников по осуществлению самостоятельной работы, определение регламента дистанционной коммуникации, описание формы оценивания работ.

Практическая реализация модели оказывается возможна при достаточно очевидных организационно-технологических условиях:

- доступ в глобальную сеть всех субъектов учебного процесса в удобное для них время;

ЛИТЕРАТУРА

1. Donald Clark. US Gov Report on Online Learning. URL: <http://donaldclarkplanb.blogspot.ru/2009/09/fascinating-report-from-us-department.html>
2. PurnimaValiathan. Blended Learning Models. URL: <http://purnima-valiathan.com/readings/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>

- наличие электронного учебно-методического комплекса по предмету;
- наличие поддерживаемого технологические сетевого ресурса, предусматривающего как дистанционное размещение на нем учебной информации учителем, так и разграниченный доступ к этой информации для обучающихся;
- возможность применения стандартных средств сетевой коммуникации всеми субъектами учебного процесса.

Предложенная информационная модель включает информационные ресурсы, их потребителей и потоки информации между субъектами, которые реализуются посредством учебного сайта. Совокупность указанных компонентов образует замкнутое поле коммуникации, которое позволяет организовать самостоятельную работу учащихся по информатике, учитывая требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

3. Белкин Е. Л. Дидактические основы управления познавательной деятельностью в условиях применения технических средств обучения. Ярославль : Верхне-Волжское кн. изд-во, 1982.
4. Бим-Бад Б. Педагогический энциклопедический словарь. М. : Дрофа. 2009.
5. Богомолов В. А. Обзор бесплатных систем управления электронным обучением. Казань, 2007. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v10_i3/html/9_bogomolov.htm.
6. Википедия. Свободная энциклопедия. URL: wikipedia.org/wiki/
7. Давыдков В. В. Роль и место автоматизированных обучающих систем в самостоятельной работе студентов : дисс. ... канд. пед. наук / В. В. Давыдков. Новосибирск, 1998.
8. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся в процессе обучения. Взгляды выдающихся представителей педагогической мысли по вопросу о самостоятельности учащихся в процессе обучения. М. : АПН РСФСР, 1961.
9. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М. : Учпедгиз, 1961.
10. Иванова Е. В. Организация деятельности школьных библиотек в информационно-образовательной среде : дисс. ... канд. пед. наук / Е. В. Иванова. М., 2006.
11. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: на примере подготовки специалистов с высшим образованием : дисс. ... канд. пед. наук / О. А. Ильченко. М., 2002.
12. Капустин Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. И. Капустин. М., 2007.
13. Концепция сетевого взаимодействия учреждений общего, профессионального и дополнительного образования по обеспечению элективных и профильных курсов в системе профильного обучения. URL: <http://www.isiorao.ru/Progect/experience/profil/concerpcija.php/concerpcija.php>
14. Мохова М. Н. Активные методы в смешанном обучении в системе дополнительного педагогического образования : дисс. ... канд. пед. наук / М. Н. Мохова. М., 2005.
15. Орлова М. С. Основные подходы к организации смешанного обучения специалистов в области информатики и программирования // Вестн. Моск. гос. пед. ун-та. 2008. №12.
16. Основы открытого образования / А. А. Андреев (и др.). М. : РГИОО, 2002.
17. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : теорет.-эксперим. исслед. М. : Педагогика, 1980.
18. Полат Е. С. Концепция дистанционного обучения на базе компьютерных телекоммуникаций в России. URL: http://scholar.urg.ac.ru/ped_journal/numero1/pedag/concept.html#didakt
19. Приказ Минобрнауки РФ «Об использовании дистанционных образовательных технологий» : утвержден Министром А. Фурсенко 6 мая 2005г. Пр. №137. URL: <http://www.lawmix.ru/zkrf.php?id=7706>
20. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. М. : Педагогика, 1971.
21. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. URL: <http://www.vestnik.edu.ru/2013/05/smeshannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/>
22. Стариченко Б. Е. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе : учебное пособие. Ч.1. Концептуальные основы компьютерной дидактики. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
23. Стародубцев В. А. Персональный сайт преподавателя в системе дистанционного обучения // Информационные технологии в образовании. 2002. №3.
24. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е. С. Полат. М. : Академия, 2004.
25. Тихонов В. П. Открытое образование – объективная парадигма. М. : МЭСИ, 2000.
26. Тихонова В. И. Самостоятельная работа студентов как проблема высшей профессиональной школы / В. И. Тихонова, А. В. Арапов, Т. В. Стародубцева // Вестник ВГУ. 2011. №7.
27. Уровни усвоения деятельности по Беспалько. ЦНИТ НУИ МЭИ URL: http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/01_03_01_02.htm
28. Усков В. Л. Дистанционное инженерное образование на базе Internet // Библиотечка журнала «Информационные технологии». 2000. №3.
29. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт. URL: <http://standart.edu.ru/attachment.aspx?id=280>
30. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. №1897. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2587>
31. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» : принят государственной Думой РФ 21 декабря 2012 г. URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974>.
32. Чиканцева Н. И. Самостоятельная работа учащихся средней школы в процессе обучения математике : учеб. пособие. М. : МГПИ им В. И. Ленина. 1985.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

УДК 378.147.88+372.800.4
ББК 4448.027.6-2+397р

ГСНТИ 20.01.45; 14.07.07

Код ВАК 13.00.08

Грушевская Вероника Юлдашевна,

доцент, кафедра информационно-коммуникационных технологий в образовании, начальник отдела электронных информационных ресурсов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: veronika755@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ НА ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: визуализация; паралингвистические средства коммуникации; мультимедиа; инфографика.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются теоретические и практические аспекты визуализации данных: описываются изобразительные и семантические возможности паралингвистических средств коммуникации, исследуется знаковая природа визуализации. Также представлен опыт проведения серии практических занятий по использованию визуальных компонентов в рамках освоения информационных технологий.

Grushevskaya Veronika Uldashevna,

Associate Professor of the Chair of Informational Communicative Technologies, Head of IT office, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

STUDYING SEMANTIC OPPRTUNITIES OF VISUALIZATION AT THEORETICAL AND PRACTICAL TRAINING

KEY WORDS: visualization; paralinguistic means of communication; multimedia; infographics.

ABSTRACT. In article theoretical and practical aspects of visualization are considered: graphic and semantic opportunities of paralinguistic means of communication are described, the sign nature of visualization is investigated, and experience of carrying out a series of a practical training on use of visual components within development of information technologies is presented.

Современные студенты и школьники пропускают через себя большие объемы информации. Развитие информационно-коммуникационных технологий помогает автоматизировать процессы сбора и обработки данных, но для того, чтобы тысячи страниц текста прочесть и усвоить, по-прежнему требуется немало времени. В этой связи особое значение приобретают техники изложения материала, помогающие выявить в информационном потоке существенное и извлечь максимум полезных сведений. Одной из таких техник является визуализация информации. Визуальными средствами коммуникации активно пользуется реклама, телевидение, Интернет, полиграфия. Развитие современных средств коммуникации тесно связано с повышением эффективности визуального способа представления данных. Эта тенденция подкрепляется совершенствованием мультимедийных технологий.

Визуализация содержания, расширяя знаковую систему за счет композиционных и изобразительных средств, уплотняет и организует информационный поток, что существенно повышает скорость и эффективность восприятия. Графические средства увлекают читателя в процесс изучения текста, воздействуют эмоционально и возбуждают любопытство. Использование визуальных средств помогает разбить инфор-

мационный поток на два уровня восприятия – быстрого просмотра и медленного чтения. Для обеспечения первого уровня разрабатывается система рубрикации и выделения важной информации в тексте. Цвет, шрифт, использование графических модулей способствуют выявлению структуры содержимого. Иллюстрация обеспечивает наглядное представление сложных явлений, моделирование процессов, и даже помогают представить логические взаимосвязи абстрактных категорий. Кроме того, невербальные компоненты «стимулирует интерпретативную деятельность адресата, иногда приводя к порождениям новых смыслов непосредственно в условиях интерактивной электронной коммуникации» (1).

С теоретическими и практическими аспектами визуализации данных в настоящее время знакомы, главным образом, специалисты в области дизайна. Тем не менее, вызовы современности, связанные с проникновением информационных и мультимедийных технологий во все сферы жизни, делают понимание принципов и практические навыки соединения лингвистического и визуального планов востребованными во всех сферах деятельности, не исключая образовательную. По своей природе визуализация информации достаточно близка к общим дидактическим принципам последовательности, доступности и нагляд-

ности обучения, но есть необходимость познакомиться будущих педагогов со специфическими выразительными и семантическими возможностями невербальных компонентов.

Современный специалист должен рассматривать универсальные составляющие дизайна – шрифт, цветовое решение, композицию, изображения – не как случайные декоративные элементы, а как эффективные инструменты коммуникации, и грамотно использовать их в своей работе. Провести анализ и получить осознанный практический опыт использования визуальных средств коммуникации студенты могут на лабораторных занятиях. Нами были проведены такого рода занятия в рамках дисциплин «Мультимедийные технологии в образовании» (направление подготовки бакалавриата «Информационные технологии в образовании»), «Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога» (ряд направлений подготовки магистратуры в Институте филологии, культурологии и межкультурной коммуникации) и «Компьютерный дизайн издания» (программа ДПО «Издательское дело»).

Несколько занятий посвящено изучению семантических возможностей типографических средств. Шрифт близок к графическим искусствам и поэтому помимо своей основной функции – фиксации речи в письменной форме, способен передавать смыслы и создавать зримые образы. Даже ограничиваясь исключительно типографическими средствами, такими как выбор гарнитур, изменение размеров и начертаний, можно выявлять логические взаимосвязи и иерархию в тексте, выделять различные функциональные группы и элементы, задавать желаемую стилистику. Шрифт как древнейшее средство коммуникации является совокупностью графических знаков, сама форма которых несет вполне определенные сигналы о принадлежности к той или иной историко-культурной эпохе.

В контексте издательского дела изобразительный потенциал шрифтов и других полиграфических средств реализует типографика. Словарь «Реклама и полиграфия» определяет типографику как художественную графику, использующую полиграфические средства и оформительские элементы: линейки, орнаменты, знаки и, главное, наборные шрифты. Типографика решает задачи оптимального восприятия текста читателем (11). Согласно «Издательскому словарю-справочнику» типографика – это графика, изобразительными элементами которой являются наборные шрифты и материалы (9). «Буквы – это миниатюрные произведения искусства, а не просто полез-

ные символы. Их смысл не только в том, что они означают: они важны сами по себе» – утверждает Роберт Брингхерст (7). В его книге «Основы стиля в типографике» исследуется визуальный и исторический аспект обозначенной темы.

С другой стороны, лингвисты, исследующие современные формы коммуникации, в том числе креолизованные тексты, изучают изобразительные и семантические возможности паралингвистических средств, таких как графическая сегментация текста, его расположение на бумаге, шрифтовой и красочный наборы, типографские знаки, цифры; иконические знаки (рисунки, фотографии, таблицы, схемы и др.), необычное написание, нестандартная расстановка пунктуационных знаков и т. д. (10). В статье А. А. Аникаевой «Сущность графически невербальных средств в печатной рекламе» графические невербальные средства рассматриваются с позиций параграфемного, психологического и творческого аспектов (2). Автор выделяет понятия: синграфемика, супраграфемика, топографемика. Под синграфемикой понимается использование выразительных возможностей знаков препинания, суперграфемика охватывает средства шрифтового выделения, а топографемика – возможности пространственно-плоскостного варьирования.

Изучению семантических возможностей типографических средств посвящена серия теоретических и практических занятий. Работа строится в несколько этапов: изложение теоретического материала, обсуждение аналогов, выполнение практических работ, и их последующее обсуждение.

На практическом занятии «Структурирование и улучшение эргономических характеристик текста» студентам необходимо было отформатировать текст таким образом, чтобы обеспечить читателю возможность быстрого просмотра, а также оформить текст в соответствии с правилами типографики.

На практическом занятии «Разработка шрифтового плаката» студентам предлагается создать серию графических работ на основе стихотворения. Предварительно анализируются примеры шрифтовых плакатов и использованные композиционные средства: компоновка и группировка объектов, контраст и нюанс, симметрия и асимметрия, метр и ритм. Задачей первого аналитического этапа работы является формирование представления о том, что изменение внешних параметров графического объекта (в данном случае текста): гарнитуры, размера, начертания, положения в пространстве может выступать средством визуализации определяемой художественным текстом кон-

цепции. Исходный материал – лирическое произведение – определяет стилистику (классическую или модернистскую) и концептуальные доминанты: хаос или порядок, статику или динамику. На втором этапе студенты самостоятельно разрабатывают аналогичные плакаты в графическом редакторе. Для этого необходимо проанализировать основу – лирическое произведение, сформулировать графическую идею и подобрать средства для ее воплощения. Чтобы направить работу студентов в русло решения композиционных задач, задание содержит определенные ограничения в выборе цвета (допустима черно-белая гамма с градациями серого) и объектов (используются только типографические средства и простые геометрические формы).

Следующим важным визуальным компонентом коммуникации является цвет. Зрительное восприятие цвета активно воздействует на эмоциональную сферу.

Помимо психофизиологически обусловленных особенностей восприятия теплых и холодных цветов, существуют и реакции, связанные с культурными традициями, и с накопленным опытом восприятия. В работе Б. А. Базыма «Цвет и психика» описана история развития цветовой символики, рассматриваются психофизиологическое и психологическое воздействие цвета, анализируются механизмы и факторы цветковых предпочтений в детском возрасте и у взрослых. Эмоциональные и ассоциативные реакции на цвет, основанные на опыте, могут быть как индивидуальными, так и общими для значительного числа людей. Статистический анализ данных, полученный И. А. Скоттом в результате исследования 800 испытуемых обоего пола, показал, что цветковые предпочтения двух случайно выбранных групп испытуемых ничем достоверно друг от друга не отличаются. Это подтверждает и анализ, проведенный самим М. Люшером, по результатам тестирования 4756 взрослых людей различных стран Европы (4). Знания особенностей восприятия цветов позволяет разработчикам мультимедийных продуктов задавать определенную стилистику и эмоциональную окраску, адаптировать продукт к предпочтениям целевой аудитории, а понимание принципов колористики позволяет создавать гармоничные цветковые решения.

Чтобы при разработке электронных материалов, презентаций и макетов изданий пользоваться цветом осознанно, студенты должны научиться анализировать ассоциативный потенциал цветковых решений. На практическом занятии «Анализ дизайна сайта» студентам предлагается рассмотреть несколько готовых шаблонов сай-

тов и установить взаимосвязи между концепцией и цветковым решением. Предлагается выбрать из списка эпитеты, характеризующие визуальный эффект цветкового решения и дизайна шаблона в целом: легкий, тяжелый, свежий, теплый, энергичный, спокойный, традиционный, современный, яркий, строгий, позитивный, таинственный, изысканный, дружелюбный, романтический. Анализ дизайнов позволяет также осознать семантический потенциал и других визуальных компонентов, поэтому задание дополняется анализом шрифтового и композиционного решения шаблона. Когда речь идет о шрифтах, анализируется выбранный разработчиками тип: наличие или отсутствие засечек, толщина основных и соединительных штрихов, форма и пропорции букв.

При анализе цветковых сочетаний важно не только раскрыть выразительный потенциал, но и определять степень яркости и насыщенности цветов, а также идентифицировать тип цветковых сочетаний. Для выполнения этой работы можно использовать онлайн-генераторы цветковых схем (8), которые помогают получать цветковые комбинации на основе цветкового круга. В сети Интернет существует несколько ресурсов такого рода, у каждого есть свои особенности.

После анализа готовых шаблонов студенты могут приступить к разработке цветкового решения самостоятельно. На первом этапе требуется придумать концепцию проектируемого ресурса и с помощью двух-трех эпитетов конкретизировать её. Затем, используя онлайн-сервисы, нужно подобрать цветковое сочетание, отражающее выбранную концепцию.

Изучение процесса взаимодействия текста и визуальных компонентов было бы неполным без работы с изображениями. Если цвет и шрифт являются, главным образом, факторами стиля, то использование разного рода изображений позволяет передавать точные сообщения, воплощать вполне определенные визуальные идеи. Это может быть передача как зрительно воспринимаемых свойств изучаемого объекта (в фотографиях, видеозаписях, детализированной и реалистичной графике), так и его структуры и организации, принципов работы системы, в которую он входит (схемы, чертежи, символические и абстрактные изображения). Изображения помогают оценить размеры объекта и соотнести их с другими элементами системы, продемонстрировать изменения объекта во времени, описать процессы и т. д.

В работе В. Л. Авербуха «К теории компьютерной визуализации» методика перевода абстрактных представлений об объек-

тах в геометрические образы рассматривается с точки зрения семиотики — исследуется знаковая природа визуализации, используется термин «визуальный язык»: «Для изучения интересующих нас проблем необходимо осознать языковую природу компьютерной визуализации, понять визуализацию как язык со своим (с разной степенью сложности вычленимыми) словарем, синтаксисом, семантикой и, что самое важное, со сложной, неоднозначной и противоречивой прагматикой» (1, с. 24).

Словарем визуализации можно считать набор отдельных изображений или графических знаков, как, например, в системе дорожных указателей или геральдике. Можно выделить различные типы изображений: фотографии, иллюстрации, чертежи, диаграммы, пиктограммы, блоки, соединительные элементы и т. д.

Изображения могут обладать разной степенью условности в зависимости от целей коммуникации. Уильям Боумен отмечает, что содержание высказывания определяется не только тем, что показано, но и тем, что не показано (6, с. 48). Объект может быть представлен с разной степенью условности как абстрактное, символическое или объективное изображение. Объективные изображения не содержат преувеличения или упрощения. Примером объективного изображения может служить фотография или рисунок, выполненный с большой точностью. Символические изображения передают лишь существенные характеристики объектов. Символ может быть ассоциативным, то есть своей формой напоминать форму объекта, или условным, обладающим независимой от объекта формой, значение которой определяется по соглашению. В абстрактном изображении идея берется из системы понятий, безотносительно к каким-либо прямым ассоциациям с конкретными объектами реального мира. Этот вид графического перевода применим также к задачам, само содержание которых или их интерпретация являются абстрактными (как, например, в математическом материале). Абстрактная форма может также действовать как организующее средство, не имеющее конкретного содержания.

Аналогом грамматических значений можно назвать методы конструирования графического высказывания, о которых говорится в работе «Графическое представление информации» Уильяма Боумена в главе «Построение визуальной фразы». Боумен отмечает, что графическое высказывание конструируется через выявление связей, различий и расстановки акцентов. Основой построения фразы может стать сходство/различие формы, цвета, текстуры, коли-

чества элементов, наличия или отсутствия общего обрамления, соединяющих элементов (6, с. 42-45).

Синтаксическим уровнем конструирования визуального высказывания можно считать размещение изображения в составе системы. Боумен, описывая методы графического представления научно-технической информации, выделяет тринадцать основных коммуникативных задач: показ внешнего вида, структуры, организации, движения, системы, процесса, размера, количества, тенденции, деления, места, расположения и положения (6, с. 52-65).

Выстраивание целостной, несущей содержание системы из совокупности элементов называется композицией. Композиция не может быть понята в отрыве от содержательного компонента. В книге Р. Арнхейма «Искусство и визуальное восприятие» прослеживаются взаимосвязи между композиционными соотношениями, такими как равновесие, группировка, ориентация в пространстве и т. п., и значением. «Мнение, что искусство имеет дело лишь с чистыми формальными отношениями, такими, как равновесие, вводит людей в заблуждение и отчуждает их от искусства. Независимо от того, является ли произведение искусства реалистическим или абстрактным, только содержание произведения искусства может определить, какая должна быть выбрана модель и как она должна быть подчинена организации изображения или композиции. Следовательно, функция равновесия может быть понята только тогда, когда понята значение, которое выражается с помощью этого равновесия» (3).

В визуальных высказываниях, как и в вербальных, следует делать различия между функциональными стилями: научным, публицистическим и художественным. Вышеописанные особенности языка визуализации характерны в большей степени для графического представления научно-технической информации. Язык плаката, рекламного или политического, имеет свои особенности: активное использование визуальных метафор, символов, аллюзий, большая экспрессивность выразительных средств. Свои особые средства передачи мыслей и чувств имеет язык изобразительного искусства.

На практических занятиях при анализе шрифтового плаката, дизайна сайта или инфографики рассматриваются особенности композиционного решения. На практических занятиях симметрия или асимметрия, обрамление, ритмическая организация, контрасты и нюансы, вес, равновесие, группировка элементов и другие композиционные средства также рассматриваются как

средства воплощения определенной концепции, реализации идеи. Студенты должны провести анализ креолизованных текстов, попытаться расшифровать язык визуальных образов, оценить степень их условности, проследить, как строится графическое высказывание, и как на основе графических элементов выстраивается целостная модель. Можно дополнить работу анализом визуальных высказываний других функциональных стилей (рекламный или политический плакат, живописное или графическое художественное произведение).

На втором этапе учащиеся, используя известные им графические редакторы, могут испытать свои силы в разработке авторского проекта. Для его создания нет нужды в сложном инструментарии, достаточно базовых навыков работы в программе Adobe Photoshop или CorelDraw, также можно ис-

пользовать простые графические онлайн-сервисы, например «Рисунки» на Диске Google или специализированные сервисы, такие как Easel.ly, Prezi.com, Infogr.am (8). Для выполнения этой работы сложные инструменты и декоративные элементы не нужны, даже нежелательны, гораздо важнее выстраивание строгой визуальной семиотической системы, не содержащей ничего лишнего.

Таким образом, комплекс представленных в статье занятий помогает студентам осознать знаковую природу визуальных средств коммуникации, дает навыки семантического анализа шрифтового, цветового композиционного решения и использования иллюстративных материалов, и позволяет получить практический опыт их использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авербух В. Л. К теории компьютерной визуализации // Вычислительные технологии. 2005. Т. 10, №4.
2. Аникаева А. А. Сущность графических невербальных средств в печатной рекламе // Научные ведомости. Серия «Гуманитарные науки». 2011. №12 (107). Вып. 10.
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М. : Прогресс, 1974.
4. Базыма Б. А. Цвет и психика // Пси-фактор. URL: <http://psyfactor.org/lib/colorpsy.htm>
5. Бирюкова Ю. Н. Вербальные и невербальные компоненты креолизованных текстов в современных электронных коммуникациях // WEB-ресурс научно-практических конференций. URL: http://www.confcontact.com/2012_06_14/ff1_biryukova.htm
6. Боумен У. Графическое представление информации. М. : Мир, 1971.
7. Брингхерст Р. Основы стиля в типографике. М. : Д. Аронов, 2006.
8. Грушевская В. Ю., Грибан О. Н. Использование онлайн-сервисов при подготовке мультимедийных учебных материалов в учебном процессе // Педагогическое образование в России / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
9. Мильчин А. Э. Издательский словарь-справочник. М. : ОЛМА-Пресс, 2006.
10. Паралингвистические средства. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской, сост. А. А. Князьков. М., 1998.
11. Стефанов С. И. Реклама и полиграфия: опыт словаря-справочника. М. : Гелла-принт, 2004.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. Е. Стариченко.

Коваленко Вадим Александрович,

аспирант, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина; 390000, г. Рязань, Свободы, 46; e-mail: vadik.kovalenko@gmail.com

**АНАЛИЗ ПЕРЕХОДА НА СВОБОДНОЕ ПРОГРАММНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
УЧРЕЖДЕНИЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационные компетенции; информационные технологии; образовательный стандарт; свободное программное обеспечение.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена переходу на свободное программное обеспечение учреждений системы образования Российской Федерации. Проведен обзор по распространению идеологии внедрения свободного программного обеспечения в России и зарубежных странах. Предлагаются пути разрешения сложившихся противоречий при внедрении свободного программного обеспечения в образовательных учреждениях.

Kovalenko Vadim Alexandrovich,

Post-graduate Student of the Chair of ICT and Computer Science Methodology, Ryazan State University, City of Ryazan.

REVIEW OF TRANSITION TO OPENSOURCE SOFTWARE IN RUSSIAN SCHOOL

KEY WORDS: informational competences; informational technology; educational standard; opensource software.

ABSTRACT. The article covers the period of transition to free software in Russian educational institutions. A review of the promotion of ideology of free software introduction in Russia and foreign countries has been done. The ways to solve the existing contradictions while implementing free software in educational facilities have also been suggested in the article.

В настоящее время в России происходит постепенный переход учреждений системы образования на свободное программное обеспечение и его завершение планируется к 2015 году. Начиная с 2007 года нормативными документами Министерства образования и науки, Министерства информации и связи регламентирован переход на свободное программное обеспечение органов федеральной исполнительной власти, государственных организаций, учреждений общего среднего образования.

Обращаясь к истории возникновения социально-политического движения свободного программного обеспечения, отметим, что оно зародилось в «хакерской» культуре 1970-х годов, но формально было основано в 1983 году Ричардом Столлманом с запуском проекта General Public License (GNU) – полностью общественная лицензия (4). Спустя два года была основана некоммерческая организация «Фонд свободного программного обеспечения», нацеленная на поддержку движения и проекта GNU. Основной целью движения является гарантированная реализация базового ряда свобод пользователя: свобода запуска свободного программного обеспечения; его изучение и изменение; распространение копий с изменениями или без них и т. п. Фондом была проделана работа по расширению законодательства об авторских правах и ис-

пользованию свободного программного обеспечения государственными учреждениями и финансируемыми государством проектами. Анализ зарубежного опыта перехода на свободное программное обеспечение (Бразилия, Индия, Испания, Италия, Германия, Франция, Великобритания и др.) позволяет проследить общую тенденцию перехода школьного образования на операционную систему Linux. При этом операционная система представляет собой готовый дистрибутив, имеющий комплект прикладных программ, являющихся аналогами коммерческих продуктов, используемых в образовании и настроенных под конкретного пользователя. Набор прикладных программ имеет широкий диапазон использования: от развивающих приложений для детей школьного и дошкольного возраста до профессиональных офисных пакетов и пакетов для решения трудоемких задач технических вычислений, с возможностью математического моделирования. Кроме того в свободном программном обеспечении существуют средства разработки программного обеспечения со специальными возможностями для инженеров-программистов, позволяющие изменять внутреннюю структуру и логику программы, не прибегая к изменению ее функциональности, то есть использовать технологию рефакторинга (англ. refactoring, или реорганизация кода).

В условиях модернизации российского образования важная роль принадлежала национальному проекту «Образование», в рамках которого в российские школы по-

¹ Работа выполнена в рамках государственного задания высшим учебным заведениям; регистрационный номер НИР: 6.2012.2011.

ставлялась компьютерная техника и пакет лицензий на проприетарное программное обеспечение с ограниченным сроком действия, который содержал программы отечественных и зарубежных разработчиков (Windows Server, ПервоЛого, Видеософтфон Amigo, Живая математика, Живая география 2.0, Живая физика и др.). Так, работая с программой «Видеософтфон Amigo», учащиеся получили инструментальную творческую среду, которая позволила им осуществить обмен текстовыми сообщениями через Интернет, голосовые и видеозвонки. Другим шагом Министерства образования и науки явились пилотные проекты по использованию свободного программного обеспечения в регионах Российской Федерации: Республика Татарстан, Пермский край, Томская область (1). В списке важных событий, связанных с переходом российского образования на свободное программное обеспечение, необходимо отметить конкурс «Лучший свободный проект России в госсекторе 2011», который проводился Российской Ассоциацией Свободного Программного Обеспечения совместно с журналом Linux Format и насчитывал 33 участника (3).

Российский проект «Открытое программное обеспечение», сохраняя идеологию движения свободного программного обеспечения, представляет собой комплекс программных средств с открытым кодом, объединенных общей задачей построения эффективной системы удаленной поддержки образовательного процесса «Школа без границ» (5). Программное решение включает: дистанционные курсы; электронные библиотеки; программное обеспечение для авторизации процессов управления школьными учреждениями (интернет-портал, почта, социальная сеть, видеоконференция, электронный документооборот) и т. д. Задачами проекта «Открытое программное обеспечение» являются: обследование ИТ-инфраструктуры учебного заведения; внедрение сформированного решения; разработка сопроводительной документации; обучение персонала; сопровождение внедренного решения; создание единого информационного образовательного портала. Внедрение программного решения «Школа без границ» на базе свободного программного обеспечения позволило: максимально снизить издержки на проект; провести комплекс дистанционного мониторинга состояния ИТ-инфраструктуры образовательных учреждений и удаленного управления персональными компьютерами и серверами; осуществлять диагностику и устранение возникающих проблем, обновление программного обеспечения и установку новых программ. Отметим, что функциональные возможности про-

граммного решения «Школа без границ» на базе свободного программного обеспечения практически не уступают коммерческим аналогам. В настоящее время к решению подобных задач в сфере образования подключаются другие частные и общественные проекты: КлассИнфо (<http://klassinfo.ru>), Баллов нет (<http://ballov.net>), РосДневник (<http://rosdnevnik.ru>).

Переход образовательных учреждений на свободное программное обеспечение может быть осуществлен двумя способами: первый – создание учебных и методических материалов, информационной образовательной среды с «нуля»; второй – плавный переход на свободное программное обеспечение, опирающийся на базу созданных материалов, учебно-методических пособий, контрольно-измерительных материалов и т. д. Каждый из этих способов имеет свои положительные и отрицательные стороны, при этом необходимо учитывать экономические условия в конкретном образовательном учреждении, психологическую готовность коллектива к использованию свободного программного обеспечения в профессиональной деятельности, организационно-методическое и техническое обеспечение.

Внедрение и использование свободного программного обеспечения приводит к необходимости разработки учебно-методического обеспечения, организации курсов повышения квалификации для различных групп слушателей: администрации, технического персонала, учителей информатики и других учителей-предметников. Для того чтобы осуществить переход образовательных учреждений на свободное программное обеспечение, необходимо учитывать временные и материальные затраты, которые будут сопровождать этот процесс. Временные затраты обусловлены следующими обстоятельствами: поиск информации и драйверов для обеспечения стабильной работы оборудования (принтеры, сканеры, многофункциональные устройства, другое интерактивное оборудование и т. д.); переустановка операционной системы на один компьютер занимает несколько часов работы, а перевод на свободное программное обеспечение всех имеющихся у учителя программ и учебно-методических материалов на компьютере может занять до двух месяцев. Отметим, что при этом затраты труда педагогических работников никак не учитываются и не оцениваются. К материальным затратам относится работа специалиста, установка операционной системы только на один компьютер оценивается специалистом в несколько тысяч рублей.

Вопросам формирования компетенций посвящены работы В. И. Байденко, В. А. Болотова, И. А. Зимней, Г. А. Кручининой, В. А. Сластенина, С. Е. Шишова и других. В условиях информатизации образования (Я. А. Ваграменко, И. Е. Вострокнутов, Н. В. Герова, А. А. Кузнецов, Т. А. Лавина, Н. И. Пак, И. В. Роберт и др.) понятие компетентности в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности) тесно связано с формированием информационной компетенции у будущих учителей на этапе обучения в вузе в рамках блока дисциплин «Информатика и ИКТ» (2). Применительно к нашей теме исследования отметим, что на этапе обучения в вузе формирование информационной компетенции у будущих учителей направлено на приобретение опыта в области практического использования программного обеспечения, в том числе и свободного программного обеспечения, в будущей профессиональной деятельности.

В современной педагогической науке прослеживаются различные подходы к реализации примерной программы основного общего образования по дисциплине «Информатика и информационные технологии», вследствие чего используется разнообразное программное обеспечение для комплектования школьных компьютеров. В таких условиях учитель может применять любое программное обеспечение для организации учебного процесса, при этом содержание дисциплины будет включать следующие разделы: операционная система; создание и редактирование текстов; создание и редактирование электронных таблиц; создание и редактирование мультимедийных презентаций; управление базами данных; верстка и подготовка публикаций; создание и редактирование блок-схем; создание и редактирование интернет-приложений; управление электронной почтой; объектно-ориентированное программирование; обучение программированию; аналитические (символьные) вычисления; численные и технические вычисления; редактирование растровой и векторной графики; монтаж аудио- и видеозаписей; исполнение Windows-приложений (Win32 API); сжатие и архивирование файлов; защита от вирусов и других типов вредоносных программ; защита информации (хакерские атаки; исключение доступа учащихся к информационным ресурсам, несовместимым с задачами воспитания); оптическое распознавание документов; управление общеобразовательным учреждением.

В соответствии с вышеизложенными содержательными линиями дисциплины для организации учебного процесса по ин-

формационным технологиям в учреждениях общего среднего образования на компьютеры должны быть установлены конкретные свободные программы, обеспечивающие решение профессиональных задач. Как показывает анализ ИТ-инфраструктуры общеобразовательных, средних специальных и высших учебных заведений, проблема обеспеченности учебных заведений решается установкой множества программ, как правило, не связанных между собой, конфликтующих либо с операционной системой, либо с внешним оборудованием, либо друг с другом. Такой подход к внедрению свободного программного обеспечения был применен на различных уровнях, как в системе образования, так и во многих других отраслях. В результате в образовательных учреждениях страны наблюдается абсолютно не связанное, не похожее свободное программное обеспечение, а иногда и полное его отсутствие. Более того, у многих преподавателей и обучающихся сформировалось негативное отношение к использованию свободного программного обеспечения в профессиональной деятельности: при организации учебного процесса; при организационно-управленческой деятельности образовательного учреждения; наличие множества недоработок и ошибок в программных продуктах; ограниченные возможности свободного программного обеспечения по сравнению с коммерческими программными продуктами.

К причинам, вызвавшим недоверие к использованию свободного программного обеспечения в системе образования, на наш взгляд, можно отнести следующие:

1) отсутствие стратегии по организации планового внедрения свободного программного обеспечения в российскую систему образования со стороны вышестоящих органов;

2) недостаточное количество квалифицированного инженерного состава для поддержания в рабочем состоянии компьютерной техники;

3) необеспеченность собственными ресурсами образовательных учреждений по организации курсов повышения квалификации преподавателей в области использования свободного программного обеспечения в профессиональной деятельности;

4) отсутствие достаточного и разнообразного количества учебных пособий по свободным программам для обеспечения учебного процесса в различных образовательных учреждениях.

Анализ результатов внедрения свободного программного обеспечения в российских школах показал, что в течение последних лет постепенно изменяется отношение

к свободному программному обеспечению как у правительственных структур, так и у участников образовательного процесса, появится значительное число сторонников. При этом в российских образовательных учреждениях все еще продолжаются попытки полного отказа от проприетарных программ в пользу свободно распространяемых аналогов. Однако этот вопрос до сих пор остается открытым и актуальным. Для разрешения противоречий, обусловленных вышеперечисленными причинами, и полноценного перехода общеобразовательных учреждений на свободное программное обеспечение видится необходимым предпринять следующие действия:

- совершенствование федеральных государственных образовательных стандартов, в которых будет уделено внимание формированию информационных компетенций у будущих учителей, в том числе и в области свободного программного обеспечения, и, как следствие, корректировка учебных планов на разных уровнях обучения (бакалавриат, магистратура, аспирантура);

- создание общероссийской сети центров компетенции свободного программного обеспечения, доступных конечным пользователям, например, в ряде городов (Нижний Новгород, Дзержинск, Ростов-на-Дону и др.), где имеются активные сообщества пользователей свободного программного обеспечения, оказывается поддержка учителям, в результате переход на свободное программное обеспечение происходил намного эффективнее, чем в регионах, где доступные центры компетенции отсутствуют (6);

- привлечение профессиональных коллективов педагогов к разработке учебно-методических материалов и учебной литературы по свободному программному обеспечению в перспективе перехода учебного процесса с коммерческих программ на свободные аналоги;

- активное продвижение свободного программного обеспечения среди технических специальностей, например, операционная система Linux представляет наибольший интерес для будущих инженеров-программистов: системные протоколы и библиотеки имеют обширную документацию; исходный код практически любой программы является открытым для изучения и модификации; существует множество компиляторов и профессиональных сред разработки, включающих в свой состав инструменты для проведения рефакторинга, объектного моделирования и проектирова-

ния, а также для взаимодействия с системами контроля версий.

В условиях информатизации образования преподаватель выступает проводником новых знаний, нового опыта, нового образа личности будущего. Противоречия между классической формой обучения, когда обучающийся получает информацию из традиционных источников, и современными возможностями средств информационных технологий, предоставляющих неограниченный доступ к информации, обуславливают потребность системы образования и общества в целом в учителе, владеющем информационными технологиями на достаточно высоком уровне. Кроме стандартного набора знаний, умений и навыков в области информатики, современный учитель должен: использовать новые образовательные технологии, формы, методы и средства обучения на базе различного программного обеспечения, в том числе и свободного программного обеспечения; ставить разнообразные задачи перед обучающимися, целью которых является развитие их самостоятельности при использовании новых возможностей получения информации на базе свободного программного обеспечения; обновлять структуру и содержание дисциплин предметной области с включением специфических вопросов по использованию информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

В заключение отметим, что переход любого образовательного учреждения на новую операционную систему представляет собой сложный процесс, всегда связан со значительными затратами и не является уникальным, в том числе и при внедрении свободного программного обеспечения. В системе образования, базирующейся на свободном программном обеспечении, формирование у обучающихся принципиально новой совокупности знаний, умений и навыков в области информационно-коммуникационных технологий неизбежно приведет к формированию информационных компетенций, отвечающих требованиям к выпускникам на различных ступенях образования (общее, среднее специальное, высшее). Очевидно, что внедрение операционной системы Linux в образовательных учреждениях будет способствовать развитию у обучаемых навыков по эффективному осуществлению различных видов информационной деятельности и использованию новых информационных технологий для решения социально-значимых задач, возникающих в реальных ситуациях повседневной жизни человека в обществе.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Выбран поставщик свободного ПО в российские школы // CNews; Холдинг РБК. URL: <http://cnews.ru/news/top/index.shtml?2007/11/30/277656>
2. Герова Н. В. Программы дисциплин макромодуля «Информатика и ИКТ» при подготовке бакалавров педагогического направления гуманитарного профиля // Российский научный журнал. 2012. №5(30).
3. Лучший свободный проект России в госсекторе 2011 // Российская ассоциация СПО. URL: <http://raspo.ru/content/28.html>
4. Операционная система GNU // The official GNU website; Free Software Foundation Inc. URL: <http://gnu.org>
5. Школа без границ // PingWin Software. URL: <http://pingwinsoft.ru/pages/resheniya/resheniya/shkola-bez-granits>
6. Переход правительства на СПО: чего ожидать в 2011 году? // CNews; Холдинг РБК. URL: <http://cnews.ru/reviews/free/gov2011/articles/article21.shtml>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. А. Байкова.

УДК 377.314
ББК 4447.252

ГСНТИ 14.85.33

Код ВАК 13.00.08

Кулакова Наталья Олеговна,

преподаватель, Московский государственный колледж электромеханики и информационных технологий; 111397, г. Москва, Зеленый пр-т, д. 26, к. 314, e-mail: aakatova@list.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНФОРМАТИКА КАК ОСНОВА ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: технологизация образовательного процесса; педагогическая информатика; моделирование в педагогике.

АННОТАЦИЯ. Представлена аутентичная функциональная модель использования педагогической информатики в образовательном процессе учреждения среднего профессионального образования. Автор обосновывает структуру и содержание теоретико-методологического, организационно-технологического и социально-культурного компонентов разработанной модели.

Kulakova Natalia Olegovna,

Teacher, Moscow State College of Electrical Mechanics and informational technologies, Moscow.

PEDAGOGICAL INFORMATICS AS BASIS FOR TECHNOLOGIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY PROFESSIONAL SCHOOLS

KEY WORDS: technologization of the educational process, pedagogical informatics, simulation in pedagogy.

ABSTRACT. In the article the author presents the authentic functional model of the usage of the pedagogical informatics in educational process in the establishments of secondary professional education. The author describes the structure and the contents of theoretic, methodological, organizational, technological and socio-cultural components of the model.

Приоритетной задачей современного общества является поддержание достигнутого уровня цивилизации, обеспечение технологического совершенства, эффективное функционирование производства. Поэтому насущной потребностью становится массовое качественное образование.

Важнейшей характеристикой процесса развития современного образования является его технологизация. Это подтверждается введением образовательных стандартов третьего поколения, активной дискуссией об актуальности новой специальности «технолог по проектированию образовательных систем и процессов», появлением на рынке образовательных услуг большого числа новых педагогических, в том числе компьютерных информационных технологий, средств масс-медиа и т. д. Идея технологизации образования заключается в том, чтобы повысить эффективность образовательных систем и одновременно уменьшить затраты на получение желаемых результатов, чего невозможно достичь без адекватного инструментально-технологического обеспечения.

Технологизация образования предполагает управление образованием с учетом мотивации преподавателей и учащихся, которое начинается с диагностики и заканчивается запланированным качественным и повторяющимся результатом (3, с. 22).

Мы определяем технологизацию образовательного процесса в учреждении среднего профессионального образования (СПО) как осознанную деятельность по выстраиванию процедур и операций, включающихся в модели, необходимые для достижения прикладных целей обучения, воспитания и развития личности студента.

Содержательно технологизация образования в учреждении среднего профессионального образования представляется нам в виде комплекса следующих процессов:

1. Формирование совершенной учебно-информационной и культурно-воспитательной среды образовательного учреждения.
2. Обеспечение организационно-педагогических условий для эффективного использования инновационных технологий обучения.
3. Внедрение в учебный процесс средств, методов и стратегий педагогической информатики.

Педагогическая информатика – это междисциплинарная отрасль знания о закономерностях и особенностях процесса информатизации образования, о принципах построения и методиках использования автоматизированных информационных систем и систем обучения, создаваемых для совершенствования и повышения эффективности педагогической деятельности и решения частных дидактических задач на базе комплексного использования теории и

методологии общественных наук, а также методов и средств информатики и вычислительной техники (5, с. 8).

Ряд ученых (Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков, И. А. Румянцев, А. М. Слуцкий), исходя из понятий «педагогика» и «информатика», выделяют педагогическую информатику в качестве научного направления, изучающего проблемы компьютерного образования, обучения вычислительной технике и применения ЭВМ в учебном процессе и управлении образованием (1, с. 18).

Для наглядного представления содержательных линий педагогической информатики как отрасли науки и особого учебного направления нами разработана функциональная модель использования педагогической информатики в образовательном процессе учреждения среднего профессионального образования, включающая следующие блоки:

– теоретико-методологический (реализация концепций и стратегических направлений развития образования в условиях информационного общества);

– организационно-технологический (определение методов, средств и форм информационной педагогической деятельности, выявление и реализация специфических организационно-педагогических условий успешной технологизации обучения);

– социально-культурный (формирование информационной культуры личности студента в условиях учебно-информационной и культурно-воспитательной среды образовательного учреждения).

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011 – 2015 годы (утвержденной распоряжением Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. №163-р) определено: стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:

– обеспечение инновационного характера базового образования;

– модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;

– создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;

– формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Нами выделен комплекс организационно-педагогических условий, способствующих успешной технологизации обучения в учреждении среднего профессионального образования, включающий:

1) обеспечение материальной базы обучения;

2) формирование информационной компетентности преподавателей как интегральной характеристики личности;

3) формирование готовности преподавателей к решению профессиональных задач с использованием учебно-информационной и культурно-воспитательной среды учебного заведения;

4) ориентирование содержания дисциплин отраслевой и специальной подготовки на развитие профессиональной компетентности у студентов с целью обеспечения их готовности к преобразованиям в сфере будущей профессиональной деятельности;

4) углубление методических знаний преподавателей в области использования информационных и коммуникационных технологий, а также программных средств, дополняющих образовательную программу практико-ориентированными курсами;

5) последовательное освоение учебных дисциплин по информационно-технологическому направлению, обусловленное логикой становления и развития информационной культуры личности студента.

И. С. Казаков рассматривает информационную культуру в виде многоуровневого образования, идентифицируя ее как совокупность ценностей, мотивов, качеств, способностей, знаний, умений, навыков, опыта информационной деятельности и решений учебно-познавательных, педагогических и исследовательских задач (2, с. 47). По определению В. Н. Михайловского, информационная культура представляет собой новый тип общения, дающий возможность свободного выхода личности в информационное бытие (4, с. 56).

С нашей точки зрения, понятие «информационная культура», рассматриваемое в качестве характеристики личности студента, включает в себя: осознание и принятие на личностном уровне ценностей информационного общества; активное, действенное использование инновационных компьютерных технологий для поиска и переработки необходимой информации; формирование творческой позиции по отношению к учебной и профессиональной деятельности.

В рамках информатизации образования в среднем профессиональном учебном заведении должны работать специалисты, которые помимо преподавания собственно информатики как предмета, будут создавать

современную образовательную среду в учебном заведении, формировать информационную культуру студентов, а также преподавателей-предметников. Одной из проблем дальнейшего развития информатики является усиление фундаментальной подготовки специалистов в области информационных технологий с целью нивелирования зависимости уровня компетенции специалиста от быстро меняющихся усло-

вий. Это обуславливает целесообразность комплексного подхода к решению конкретных педагогических задач, среди которых одно из важных мест принадлежит проблеме формирования достаточно высокого уровня технологизации обучения в средней профессиональной школе на базе использования методов и стратегий педагогической информатики.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бордовский Г. А., Извозчиков В. А., Румянцев И. А., Слуцкий А. М. Проблемы педагогики информационного общества и основы педагогической информатики // Дидактические основы компьютерного обучения : межвуз. сб. науч. тр. Л., 1989.
2. Казаков И. С. Информационная культура будущего педагога // Высшее образование сегодня. 2006. №10.
3. Куркин Е. Б. Технологизация образования – требование времени // Школьные технологии. 2007. №1.
4. Михайловский В. Н. Формирование научной картины мира и информатизация. СПб., 1994.
5. Пасхин Е. Н., Митин А. И. Введение в педагогическую информатику : учеб. пособ. М., 2001.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Ахьямова.

Кульбах Ольга Станиславовна,

доктор медицинских наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: os_koulbakh@mail.ru

Заварзина Наталия Юрьевна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: NZavarzina@mail.ru

Зинкевич Елена Романовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии с курсом медико-биологических дисциплин, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2; e-mail: lenazinkevich@mail.ru

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
НА ФАКУЛЬТЕТЕ КЛИНИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дистанционное обучение; технология дистанционного обучения; дидактические принципы технологии дистанционного обучения; учебный кейс; лично-ориентированное обучение.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена особенностям технологии дистанционного обучения, которая применяется в системе профессионального образования. Приводятся дидактические принципы, обеспечивающие результативность технологии, этапы ее реализации, а также анализируются преимущества применения данной технологии по сравнению с традиционным подходом к дистанционному обучению.

Kulbakh Olga Stanislavovna,

Doctor of Medicine, Professor of the Chair of General and Applied Psychology in the Course of Medical Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

Zavarzina Natalia Yurievna,

Candidate of Biology, Associate Professor of the Chair of General and Applied Psychology in the Course of Medical Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

Zinkevich Elena Romanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of General and Applied Psychology in the Course of Medical Biological Subjects, St. Petersburg State Pediatric Medical University, St. Petersburg, Russia.

**EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF DISTANT EDUCATION TECHNOLOGY
ON FACULTY OF CLINIC PSYCHOLOGY**

KEY WORDS: distant education; technology of distant education; didactic principles of distant education technology; study case; person-focused education.

ABSTRACT. The article is devoted to the peculiarities of the distant education technology implied in the system of professional education. The didactic principles providing productivity of the technology and the stages of its realization are given as well as the advantages of this technology implementation compared with the traditional approach of distant education are analyzed.

Поступательное развитие информационно-коммуникационных технологий на современном этапе профессионального образования позволило разработать и внедрить технологию дистанционного обучения студентов факультета клинической психологии ГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет» (СПбГПМУ).

Дистанционное обучение – это система взаимодействия субъектов образовательного процесса посредством информационно-образовательной среды, позволяющей обмениваться учебной информацией на расстоянии. Основной целью дистанционного обучения является расширение возможностей для получения образования студента-

ми и удовлетворение их образовательных потребностей за счет активного использования научного и методического потенциала профессорско-преподавательского состава университета. Наряду с этим, такой вид обучения существенно расширяет образовательную среду в университете за счет использования разнообразных человеческих и виртуальных ресурсов. Особое значение дистанционное обучение имеет для студентов, имеющих специальные потребности в связи с состоянием их здоровья.

Система индивидуального взаимодействия, которая создается в процессе дистанционного обучения, обеспечивает реализацию лично-ориентированного подхода к каждому студенту. Личностный подход

направляет преподавателя на работу с проблемами, связанными с особенностями субъекта, обусловленными ограниченными возможностями его жизнедеятельности. Благодаря дистанционному обучению студент постепенно становится полноценным субъектом учебно-познавательной деятельности и межличностного общения, получает возможность направлять свои усилия на саморазвитие и самореализацию.

Здесь надо сказать несколько слов о личностном пространстве субъекта. «Интимность» личностного пространства выполняет существенную функцию в целостном механизме личностного развития. Эта функция состоит в своеобразной «защите» целостности и индивидуальности внутреннего мира человека. Интимность процесса личностных новообразований в дистанционном обучении приводит к тому, что личный опыт индивида является продуктом его саморазвития, а не влияния извне (3).

Дистанционное обучение позволяет решать разнообразные задачи, связанные с образовательным процессом: обеспечивает оптимальную систему взаимодействия преподавателей-консультантов и обучаемых, расширяет способы передачи образовательной информации и виды контроля учебных компетенций; создает условия для рефлексии субъекта.

По мнению преподавателей, традиционные формы обучения не только не учитывают, но зачастую игнорируют особенности личности студента. На современном этапе развития педагогической науки основное внимание уделяется внедрению технологий личностно ориентированного обучения. Они не только принимают во внимание индивидуальность личности, но и используют их в организации учебно-познавательной деятельности и способствуют всестороннему развитию личности обучаемого. В этом случае большое внимание уделяется индивидуальной самостоятельной деятельности студента, ее коррекции и педагогической поддержке.

Можно выделить следующий ряд дидактических требований, которые могут рассматриваться как принципы организации дистанционного обучения:

- владение возможностями информационно-коммуникационных технологий субъектами образовательного процесса;
- соответствие содержания учебных программ современным научно-практическим достижениям в данной отрасли знаний;
- сознательность, активность и самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя-консультанта;

- систематичность и последовательность в предоставлении учебно-методических материалов;

- стимулирование положительного отношения студента к учебно-познавательной деятельности;

- гуманизация образовательного процесса, предполагающая направленность обучения на потребности личности, проявление творческой индивидуальности и активности.

На факультете клинической психологии СПбГПМУ была разработана технология дистанционного обучения студентов.

Современная педагогическая наука часто использует понятие «технология», которое пришло «к нам вместе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий» (1, с. 309). Исследования технологий в российском образовании широко представлены в работах таких авторов как В. П. Беспалько, В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Б. Т. Лихачев, Г. К. Селевко, В. А. Сластенин, С. А. Смирнов, П. И. Пидкасистый, В. Ю. Питюков и др.

Технология дистанционного обучения – это способ систематического планирования, управления и оценивания всего процесса учебно-познавательной деятельности студентов в режиме виртуального общения с преподавателем.

Сущностными чертами технологии дистанционного обучения являются: «управляемость (диагностическое целеполагание, осуществление мониторинга учебного процесса, его необходимая коррекция); эффективность (соответствие образовательным стандартам, возможность достижения поставленных целей обучения, минимальные временные и экономические затраты); воспроизводимость (возможность применения другими преподавателями)» (2, с. 269).

Использование технологии дистанционного обучения в преподавании учебных дисциплин на факультете позволяет постоянно обновлять учебные программы, разнообразить содержание диагностических материалов, расширять арсенал обучающих средств.

В технологии дистанционного обучения можно выделить четыре взаимосвязанных этапа:

- 1) диагностический этап – его задачей является изучение образовательных потребностей студентов, уровня их обученности, возможности трансляции содержания учебной дисциплины в виртуальном пространстве;

- 2) обучающий этап – задача этого этапа состоит в реализации программы учебной дисциплины на основе инновационного

подхода с учетом индивидуально-личностных особенностей обучающихся;

3) координирующий этап – сводится к диагностике приобретенных общекультурных и профессиональных компетенций студентов в процессе дистанционного обучения, внесению элементов коррекции в состояние усвоенных знаний и приобретенных умений;

4) результативный этап – в качестве основной задачи рассматривается проведение педагогического мониторинга для анализа состояния удовлетворенности образовательных потребностей и интересов студентов, а также определения программы дальнейшего саморазвития и самосовершенствования.

Каждый этап технологии дистанционного обучения предполагает использование соответствующих форм, методов и средств обучения, отвечающих идее психолого-педагогической дистанционной модели учебно-познавательной деятельности.

Рассмотрим использование технологии дистанционного обучения на примере учебной дисциплины «Антропология», которая преподается студентам 1 курса.

На первом, диагностическом этапе технологии дистанционного обучения выявлялся уровень знаний студентов, сформированный при изучении естественнонаучных предметов в средней школе, с помощью различных вариантов тестовых заданий. Наряду с этим использовались психологические методик позволило определить мотивы перехода на дистанционное обучение и состояние образовательных потребностей субъектов. Результаты диагностики послужили основанием для проектирования индивидуальных образовательных траекторий в условиях дистанционного обучения.

На втором этапе технологии дистанционного обучения был разработан учебный кейс «Логика освоения курса «Антропология» в режиме дистанционного взаимодействия с преподавателем-консультантом».

Кейс включал в себя три основные части: вводную, содержательную и заключительную. Вводная часть кейса посвящена цели и задачам учебной дисциплины.

Цель дисциплины – овладение студентами базовыми знаниями по эволюционной, возрастной и этнической антропологии, которые станут фундаментом для изучения дисциплин профессионального цикла.

Задачами дисциплины являются:

- ознакомление с основами эволюционного антропогенеза, эволюционной анатомией человека;
- последовательное раскрытие возрастных изменений физической организации человека от стадии зародыша до старости;
- формирование представлений о различных типах конституции детей и взрослых;
- обучение методам антропометрии и антропоскопии;
- демонстрация широкого диапазона индивидуальной изменчивости физического типа человека;
- изучение основ этнической антропологии.

Целеполагание позволяло студенту заранее увидеть возможную перспективу в освоении новых учебных знаний.

Содержательная часть кейса включала разделы и тематику учебной дисциплины, необходимые средства, обеспечивающие возможность их усвоения.

Приведем пример содержательной части второго блока кейса (табл. 1).

К содержательной части прилагался список основной и дополнительной литературы, мультимедийные видеокурсы, электронные обучающие программы. В процессе освоения курса студент имел возможность прямого общения с преподавателем-консультантом по электронной почте и в онлайн-режиме (в соответствии с режимом работы преподавателя).

Таблица 1.

Содержание и средства обучения

Раздел дисциплины	Тематика раздела	Средства обучения (базы данных, информационно-справочные и поисковые системы)
Основы антропогенеза	Тема 1. Антропология как наука, связь с другими науками. 1. Теории эволюции 2. Естественный отбор. Виды естественного отбора 3. Половой отбор 4. Адаптации. Виды адаптаций.	Богатенков Д. В., Дробышевский С. В., Алексеева Т. И. Антропология : интерактивный учебник / Под ред. Т. И. Алексеевой. URL: http://www.ido.edu.ru/psychology/anthropology/index.html Происхождение и эволюция человека. Обзор материалов, ссылки. URL: http://www.macroevolution.narod.ru/human.htm
	Тема 2. Положение человека в зоологической систематике 1. Характеристика отряда приматов 2. Сравнительная характеристика высших и низших приматов 3. Человек как представитель подтипа позвоночных 4. Человек как представитель класса млекопитающих 5. Человек как представитель отряда приматов 6. Особенности вида Homo sapiens	Первобытная культура. Иллюстрированный альбом. URL: http://www.macroevolution.narod.ru/culture/culture.htm Интересные факты по эволюции гоминид. Обзор специальных статей. URL: http://www.macroevolution.narod.ru/human2.htm Деревянко А. П. Археологические данные о расселении человека несколькими волнами. URL: http://www.macroevolution.narod.ru/derevjanko.htm
	Тема 3. Современные концепции антропогенеза 1. Животные предки человека 2. Австралопитеки Виды австралопитеков 3. Первые представители рода Homo 4. Человек прямоходящий (Homo erectus) 5. Неандертальцы 6. Кроманьонцы Возникновение общинно-родового строя 7. Время и место возникновения Homo sapiens. Гипотезы 8. Социальные аспекты антропогенеза	Назаретян А. П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории. 2004. URL: http://www.macroevolution.narod.ru/nazaretjan03.htm Биология человека. База знаний. URL: http://obi.img.ras.ru/ Антропологический форум. URL: http://slavanthro.fastbb.ru/index.pl Науки о человеке. Каталог Интернет-ресурсов. URL: http://www.camps.ru/pages/414

Заключительная часть кейса была посвящена дидактическим и методическим вопросам освоения учебной программы в виде электронной рабочей тетради. Она включала в себя рекомендации по изучению учебного материала, разнообразные тесты, творческие и практические задания, контрольные вопросы. Приведем пример теста по контролю текущих знаний по разделу «Основы антропогенеза» (табл. 2).

Практические задания по данному разделу предусматривали, например, разработку схемы эволюции приматов, оформленные логико-графической схемы, демонстрирующей положение человека в зоологической систематике, написание опорных конспектов по темам раздела, создание понятийного глоссария и словаря определенных, составление кроссвордов и подготовку презентаций.

На координирующем этапе технологии дистанционного обучения осуществлялась диагностика приобретенных общекультурных и профессиональных компетенций студентов, а также в онлайн-режиме общения вносилась необходимая коррекция в со-

стояние усвоенных знаний и приобретенных умений.

В результате изучения дисциплины студент должен был знать:

- биологическую систематику приматов;
- животных предков человека;
- биологическую и социальную эволюцию человека;
- особенности физической организации человека на различных этапах онтогенеза;
- типы конституции человека, экологические аспекты конституции;
- полиморфизм структурных признаков и особенности их наследования;
- расы человека и механизмы расообразования.

В результате изучения дисциплины студент должен был уметь:

- проводить антропометрическое исследование – соматометрию и антропоскопию;
- определять тип конституции детей и взрослых;
- проводить оценку физического развития детей разных возрастов.

Таблица 2.

Тестовые задания по разделу «Основы антропогенеза»

Вопросы теста	Варианты ответов
Автором теории естественного отбора является...	а) Аристотель; б) Линней; в) <u>Дарвин</u> ; д) Ньютон; е) Гиппократ
Основным положением теории естественного отбора является следующее положение...	а) <u>основой выживания является оптимальное приспособление к среде обитания</u> ; б) основой выживания является плодовитость; в) основой выживания является оптимальное приспособление к среде обитания и плодовитость; г) преимущество одного вида над другим заключается в численности особей; д) эволюция происходит по пути усложнения интеллекта.
Основным положением популяционно-генетической теории является следующее положение ...	а) основой выживания является оптимальное приспособление к среде обитания; б) основой выживания является плодовитость; в) <u>Основой выживания является оптимальное приспособление к среде обитания и плодовитость</u> ; г) преимущество одного вида над другим заключается в численности особей; д) эволюция происходит по пути усложнения интеллекта.
Естественный отбор ограничивают...	а) <u>диапазон изменчивости, состав и стабильность генофонда, борьба за существование</u> ; б) диапазон изменчивости, мутации, борьба за существование; в) диапазон изменчивости, состав и стабильность генофонда, численность популяции; г) экологические факторы, состав и стабильность генофонда, численность популяции; д) вмешательство человека, изменения климата, изоляция.
Виды адаптаций	а) быстрые и медленные; б) количественные и качественные; в) <u>общие и специализированные</u> ; г) полезные и вредные; д) индивидуальные и общественные.
Эволюционные изменения, протекающие в одной филогенетической линии со сменой поколений, называются...	а) филогенез; б) онтогенез; в) <u>анагенез</u> ; г) кладогенез; д) гаметогенез.
Эволюционные изменения, протекающие с разрывом линии происхождения предков и с последующей эволюцией большого числа развивающихся форм, называются...	а) филогенез; б) онтогенез; в) анагенез; г) <u>кладогенез</u> ; д) гаметогенез

В результате изучения дисциплины студент должен был овладеть методами антропометрического исследования.

Таким образом, главными преимуществами технологии дистанционного обучения являются:

- организованная, направляемая, активная, самостоятельная работа студента, которая способствует раскрытию и развитию творческого начала его личности;
- оперативный контакт с преподавателем-консультантом, использование интерактивных заданий;
- визуализированность учебно-методического материала (иллюстрации, понятные блок-схемы, структурирование текстов с ис-

пользованием различных способов выделения основных определений, понятий, ключевых слов и т. д., мультимедиа, видеофильмы);

- звуковое сопровождение электронных лекций;

- применение анимации в примерах решения задач.

Подводя итоги, необходимо отметить, что использование технологии дистанционного обучения в образовательном процессе обеспечивает удовлетворение потребностей студентов в знании и представляет большие возможности тем, кто в силу объективных обстоятельств не может быть включен в традиционно организованный учебный процесс.

ЛИТЕРАТУРА

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед. / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.); под ред С. А. Смирнова. М. : Академия, 1999.
2. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. вузов / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2007.
3. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доц. В. И. Сопин.

УДК 378.147
ББК Ш12-9

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.02

Либерман Яков Львович,

доктор технических наук h.c., кафедра «Станки и инструмент», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; профессор Российской академии естествознания; действительный член Европейской академии наук; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: yakov_liberman@list.ru

Лукашук Ольга Анатольевна,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Подъемно-транспортные машины и роботы», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620039, г. Екатеринбург, пер. Черниговский, д. 3, к. 22; e-mail: decanat@mmf.ustu.ru

КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ ИЗУЧЕНИЯ ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТОВ И ОПЫТ ЕЕ ПРИМЕНЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: текст; восприятие; компьютеризированная оценка; учебный процесс.

АННОТАЦИЯ. Предлагается методика компьютеризированного анализа и коррекции трудности восприятия текстов различного назначения. Приводятся сведения об опыте её апробации в процессе учебной работы со студентами-механиками и инженерами, специалистами по подъемно-транспортным машинам.

Liberman Jakov Lvovich,

Doctor of Technical Sciences, Associate Professor of the Chair "Machinery and Tools", Ural Federal University, Professor of Russian Academy of Natural Sciences, Member of European Academy of Sciences, Yekaterinburg.

Lukashuk Olga Anatolievna,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Chair "Handling Machinery and Robots", Ural Federal University, Yekaterinburg.

TEXTS PERCEPTION DIFFICULTIES ANALYSIS COMPUTERIZATION AND SOME EXPERIENCE OF ITS APPLICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

KEY WORDS: text; perception; computerized assessment; learning process.

ABSTRACT. The paper proposes a computerized method of analyzing and correcting difficulties of perception of texts of various purposes. Some data are given concerning the experience of its approbation in the educational process of teaching mechanics and engineering students, lift-and-carry machines specialists.

Тексты различного назначения окружают нас повсеместно. Они чрезвычайно разнообразны. Это периодические и продолжающиеся публицистические издания, учебники и учебные пособия, научная и художественная литература. Такие тексты существуют в печатном виде, в электронном, а также в их озвученных вариантах, воспроизводимых живым актером, диктором, лектором или технической аппаратурой. В каком бы виде ни существовал текст, он должен достаточно легко восприниматься. Легкость или трудность восприятия текста зависит от множества факторов. Прежде всего – от его лингвистической (синтаксической и лексической) сложности, или «читабельности». Разумеется, играет роль и тезаурус воспринимающего. Если содержание текста, его семантическая направленность не соответствуют тезаурусу реципиента, если у читающего нет «информационной базы», то текст, как бы он ни был построен, будет восприниматься более или менее тяжело. Нельзя не учитывать и уровень логического мышления воспринимающего, его способность выделять главное, находить закономерности. И, конечно,

необходимо принимать во внимание и степень утомленности человека во время восприятия текста, его умственную активность.

Исходя из изложенного в Уральском федеральном университете (УрФУ), была разработана методика компьютеризированной оценки и коррекции трудности восприятия мотивирующих, обучающих и иных текстов и ряд реализующих ее программ для ЭВМ. В основу методики и программ положено следующее.

Поскольку при правильно организованном учебном процессе или системе чтения всякий новый материал базируется на ранее усвоенном, является его дополнением и развитием, содержание и семантическую направленность воспринимаемого текста было принято правомерным считать всегда в основном соответствующими тезаурусу воспринимающего. Для определения лингвистической сложности или «читабельности» текста был использован известный подход Р. Флеша (9), который применительно к русскому языку дает формулу

$$S = 0,62 \cdot D + 0,123 \cdot P + 0,51$$

где S – индекс сложности текста, D – средняя длина предложений (среднее число

слов в предложении) в тексте, Р – процент слов в тексте, состоящих из четырех и более слогов (2; 8).

Уровень логического мышления реципиента было решено оценивать с помощью довольно короткого и не требующего больших временных затрат теста (11,12):

Отметьте в каждом вопросе один вариант ответа, который Вы считаете правильным.

1. «Лопата» так относится к «копать», как «нож» к ...
а) острый; б) резать; в) точить.
2. «Усталый» так относится к «работа», как «гордый» к ...
а) улыбка; б) успех; в) счастливый.
3. Какое из данных слов не подходит к двум остальным?
а) свеча; б) луна; в) лампа.
4. «Удивление» так относится к «необыкновенный», как «страх» к...
а) опасный; б) беспокойный; в) ужасный.
5. Какая из следующих дробей не подходит к двум остальным?
а) 3/7; б) 3/9; в) 3/11.
6. «Размер» так относится к «длине», как «нечестный» к...
а) тюрьма; б) грешный; в) укравший.
7. «АБ» так относится к «ГВ», как «РС» к...
а) ПО; б) ОП; в) ТУ.

8. «Лучше» так относится к «наихудший», как «медленно» к...

а) скорый; б) наилучший; в) быстрееший.

9. Какое сочетание должно продолжить ряд: ХОООХХОООХХХ?

а) ОХХХ; б) ОО; в) ХОО.

10. Какое из следующих слов не подходит к двум остальным?

а) какой-либо; б) несколько; в) большая часть.

11. «Пламя» так относится к «жара», как «роза» к...

а) шип; б) красные лепестки; в) запах.

12. Какое из следующих слов не подходит к двум остальным?

а) широкий; б) зигзагообразный; в) прямой.

13. «Скоро» относится к «никогда», как «близко» к...

а) нигде; б) далеко; в) прочь.

Ответы на вопросы этого теста таковы: 1б; 2б; 3б; 4в; 5; 6в; 7а; 8в; 9б; 10а; 11в; 12а; 13а.

Отношение числа правильных ответов, данных тестируемым, к числу 13 – индекс уровня его мышления М. Что касается умственной активности человека, воспринимающего текст, то она легко может быть определена по матрице распределения ее среднего уровня по времени суток и дням недели (таблица 1)(см.: 4).

Таблица 1.

Матрица распределения умственной активности

Время суток		День недели					
		Пн	Вт	Ср	Чт	Пт	Сб
	8-10	56,9	78,3	78,3	67,6	67,6	46,2
	10-12	69,6	95,6	95,6	82,6	82,6	56,5
	12-14	59,5	81,7	81,7	70,6	70,6	48,3
	14-16	72,7	100	100	86,4	86,4	59,1
	16-18	60,7	83,5	83,5	72,1	72,1	49,3
	18-20	58,2	80,0	80,0	69,1	69,1	47,3

Числа в матрице – проценты от максимально возможного уровня активности. Отношения этих чисел к 100 дают соответствующие индексы умственной активности R.

Совершенно ясно, что, оценивая трудность восприятия текста с помощью индексов S, M и R, последние нельзя считать равнозначными. В связи с этим было предпринято специальное исследование, направленное на определение их значимости. В ходе исследования использовался метод экспертных оценок (1). С его помощью было установлено, что, принимая значимость информационного вклада S в оценку трудности за 1, значимости вкладов M и R можно полагать равными соответственно 0,7 и 0,3.

Имея количественные данные об S, M и R и сведения об их значимости, можно отыскать величину некоторого интегрального

показателя трудности восприятия текста T. Для этого удобно воспользоваться мерой количества информации, предложенной Р. Хартли (10). Рассматривая, согласно Р. Хартли, некоторый параметр X как число возможных сообщений в интервале <0,X>, количество информации в T можно оценить как logT. Аналогично количество информации в S, M и R правомерно оценить как logS, logM и logR. Поскольку очевидно, что увеличение S влечет за собой увеличение T, а увеличение M и R – уменьшение, то с учетом значимости информационного вклада S, M и R в оценку T можно записать:

$$\log T = \log S - 0,7 \log M - 0,3 \log R$$

Потенцируя это выражение, получим:

$$T = S \cdot M^{-0,7} \cdot R^{-0,3}$$

На основе полученной формулы была разработана компьютерная программа

«Slozhnost» (7). Она реализует довольно примитивный алгоритм и позволяет производить анализ трудности восприятия текста упрощенно. Для более же глубокого анализа были разработаны ее расширенные версии – программы «Trudnost» и «Trudnost-M» (3; 5).

Помимо индексов, учитываемых в предшествующей версии, в них учитываются дополнительные индексы: G – индекс санитарно-гигиенических и организационно-технических условий, в которых воспринимается текст, K – индекс качества речевого воспроизведения текста лектором или техническим устройством, N – индекс нужности или уровня желаяния усвоения текста воспринимающим, по его мнению (индекс мотивированности к восприятию текста), B – индекс уровня базовых знаний реципиента, необходимых для восприятия предлагаемого ему текста.

Перечисленные индексы определяются с помощью теста-инструкции, приведенного ниже.

1. Насколько сильно мешают Вам воспринимать текст такие факторы, как некоторый шум в помещении, недостаточная освещенность, ненормальная температура?

2. Насколько сильно мешают Вам воспринимать текст такие факторы, как плохая дикция лектора, повышенный темп воспроизведения текста, уход лектора в сторону от тематики текста?

3. Оцените в баллах по десятибалльной шкале от 1 до 10, насколько Вам нужно или хочется усвоить содержание предлагаемого текста.

4. Введите оценку по десятибалльной шкале от 1 до 10 уровня Ваших базовых знаний по тематике предлагаемого текста.

На первые два вопроса теста-инструкции, выявляющих, насколько человек чувствителен к помехам, должно быть дано по одному ответу из ряда: «совсем не меша-

ют», «немного», «довольно сильно», «весьма сильно», «очень сильно». Каждому ответу должен быть присвоен вес (своеобразный «коэффициент реализации») от 5 до 1, и отношения весов ответов к числу 5 будут являться величинами индексов G и K.

Величина индекса N есть результат самооценки обучаемого по третьему вопросу теста-инструкции и может быть получена как частное от деления числа баллов, указанного тестируемым, на число 10. Величину же индекса B можно вычислить по оценке, данной тестирующим тестируемому на основании их предварительной беседы путем последующего деления этой оценки также на 10.

Индексы N и B определяются просто, напрямую, определение же индексов G и K требует специальной логики. Это вызвано тем, что для их вычисления необходимо отыскивать вес ответов, а это можно делать лишь на основе сопоставления ответов на вопросы теста-инструкции с реальными условиями восприятия текста.

Для реализации указанной логики в программах предусмотрены две формы – «Характеристики помещения» и «Характеристики диктора», которые нужно заполнить после обращения к тесту-инструкции.

Заполнение форм производится по факторам, определяющим характеристики, путем выбора в них тех или иных пунктов. Каждому фактору соответствуют три пункта, обозначающих три его уровня: «норма», «отличие от нормы существенно», «отличие от нормы значительно». Различные сочетания уровней факторов обуславливают различные воздействия на человека, мешающие ему воспринимать текст. Они, подобно ответам на вопрос теста-инструкции, могут быть «никакими», «несильными», «довольно сильными», «весьма сильными» и «очень сильными» (таблица 2).

Таблица 2.

Факторы, определяющие характеристики помещения и диктора, и их воздействие на человека

Сочетание уровней факторов	Воздействие на человека
Три фактора отличается от нормы значительно	Очень сильное
Два фактора отличается от нормы значительно , один отличается существенно	Весьма сильное
Один фактор отличается от нормы значительно , два отличаются существенно	Довольно сильное
Два или один фактор отличается от нормы существенно	Несильное
Все три фактора в норме	Никакое

Если их сопоставлять с ответами на вопросы теста-инструкции, которые говорят нам о «помехоустойчивости» или «пороге чувствительности» человека, то, очевидно, вес ответов и можно будет назначать (таблица 3).

Значимости индексов G, K, B и N, как и в первой версии программы, при разработке программ «Trudnost» и «Trudnost-M» были определены методом экспертных оценок и оказались равными соответственно 0,1; 0,2; 0,5; 0,9 (6).

Таблица 3.

Вес индексов G и K в зависимости от ответов на вопросы теста-инструкции и реальных условий восприятия текста

Ответ на вопрос теста-инструкции	Воздействие факторов на человека	Вес индекса
Совсем не мешает	Любое	5
Немного	Очень сильное	4
	Весьма сильное	5
	Довольно сильное	
	Несильное	
Довольно сильно	Никакое	3
	Очень сильное	
	Весьма сильное	5
	Довольно сильное	
Весьма сильно	Несильное	2
	Никакое	
	Очень сильное	5
	Весьма сильное	
Очень сильно	Довольно сильное	1
	Несильное	
	Никакое	5
	Очень сильное	

Это дало возможность, используя уже упоминавшийся информационный подход Р. Хартли, прийти к выражению:

$$\log T = \log S - 0,9 \log N - 0,7 \log M - 0,5 \log B - 0,3 \log R - 0,2 \log K - 0,1 \log G$$

откуда после потенцирования получается

$$T = S \cdot N^{-0,9} \cdot M^{-0,7} \cdot B^{-0,5} \cdot R^{-0,3} \cdot K^{-0,2} \cdot G^{-0,1}$$

На этой формуле и построен анализ восприятия текста с помощью программ «Trudnost» и «Trudnost-M». Эти программы (они отличаются друг от друга сервисом), как и «Slozhnost», позволяют анализировать и сравнивать восприятие текстов. Вывод результатов их работы осуществляется в графической и таблично-текстовой форме.

Для удобства применения обе программы «Trudnost» и «Trudnost-M» выдают пользователю и «свое мнение» о том, как воспринимается текст: «очень легко» ($T < 4$), «легко» ($4 \leq T < 12$), «нормально» ($12 \leq T < 36$), «тяжело» ($36 \leq T < 118$) и «очень тяжело» ($118 \leq T < 354$). Программа «Trudnost-M» может выдать «мнение» и «чрезвычайно тяжело» ($T \geq 354$). Основой для формулировки таких выводов при работе программ разработчикам послужили, как и при выводе расчетных формул, данные, полученные методом экспертных оценок.

По результатам оценки трудности восприятия текста программа «Trudnost-M» может выдавать пользователю, если требуется, и рекомендации по коррекции восприятия.

Они выглядят следующим образом.

1. Для того чтобы текст воспринимался легче, вернитесь к шагу «Реальные условия восприятия текста» и измените время его восприятия.

2. Попробуйте улучшить санитарно-гигиеническую обстановку в помещении (снизить уровень шума в помещении, изменить освещение, температуру), либо скорректировать характеристики диктора (поработать над дикцией, снизить темп воспроизведения текста, поменьше отвлекаться на вопросы, не относящиеся к основной тематике текста).

3. Нужно работать над текстом. Уменьшите в тексте длину предложений и/или среднюю длину слов в нём. Чтобы увидеть предложение, которое воспринимается труднее всего, щелкните на участок графика с максимальным значением трудности.

4. Возможно, вам стоит поработать над собой.

Каждая последующая рекомендация выдается, если предыдущая не дала положительного результата или он оказался слабым. Для этого в программе после выполнения каждой очередной рекомендации предусмотрен возврат к началу и повторный анализ восприятия текста.

Описанная методика и компьютерные программы пригодны для анализа и коррекции самых различных текстов. С их помощью можно повысить эффективность психотерапевтического воздействия на че-

ловека, избирательных и PR-кампаний, рекламы и т. п. Можно улучшать и результаты обучения студентов и специалистов, в чем уже имеется некоторый опыт, базирующийся на эксперименте.

Субъектами эксперимента являлись 30 студентов 3-го и 4-го курсов кафедры «Подъемно-транспортные машины и роботы» Уральского федерального университета и 20 инженеров-механиков одного из промышленных предприятий города Екатеринбурга. Экспериментальным материалом служили тексты основных учебников по дисциплинам «Грузоподъемные машины» и «Машины непрерывного транспорта» и «Правила устройства и безопасной эксплуатации грузоподъемных кранов ПБ 10-382-00».

Результат тестирования показал, что уровень логического мышления у студентов имеет широкий диапазон значений и в зависимости от индекса уровня их условно можно разделить на три группы: с высоким уровнем мышления, средним и низким. Сначала для исследования был взят текст из учебника М. П. Александрова «Грузоподъемные машины». Согласно расписанию, занятие (это была лекция) проводилось в понедельник, во второй половине дня. Исходный уровень подготовки студентов был невысок, материал им был не очень интересен (до сессии оставалось еще много времени), восприимчивость к факторам, мешающим им воспринимать текст, была «довольно сильна». Количественно это выражалось в $R=0,727$, $G=0,6$, $K=0,6$, $N=0,5$, $V=0,5$. После введения и анализа текста в таких условиях для студентов с низким и средним уровнем мышления получилось $T=T_1=39,954$ и результат: «Текст воспринимается тяжело». Тогда как студенты с высоким уровнем мышления и инженеры восприняли этот же текст «нормально».

Было рекомендовано лекцию для студентов перенести на другое время, например, на среду, на середину дня, что даст $R=0,817$, $G=1$. Когда это было выполнено, получилось $T=T_2=36,309$ (на 9,1% меньше, чем T_1). Трудность восприятия уменьшилась, однако все еще осталась высокой. По-

следующий анализ «выдал» рекомендацию усилить мотивацию студентов, а преподавателю меньше «уходить в сторону».

Усилив мотивацию, назначив студентам после лекции небольшую контрольную работу по пройденному материалу, получили $T=T_3=31,42$ и оценку «Текст воспринимается нормально».

Далее была изучена трудность восприятия текста из учебника «Транспортирующие машины» (А. О. Спиваковский, В. К. Дьячков). Оказалось, что «сильные» студенты воспринимают текст «нормально», а студенты с низким и средним уровнем мышления «тяжело». Применяв для вторых те же рекомендации, что и в первом случае, трудность восприятия удалось уменьшить на 28,7%.

Наиболее сложным для восприятия всеми категориями студентов и инженеров оказался текст «Правила устройства и безопасной эксплуатации грузоподъемных кранов ПБ 10-382-00». Результаты эксперимента: студентами данный текст воспринимается тяжело: $T=T_4=46,422$. Инженеры, имеющие гораздо более высокий уровень базовых знаний по предмету и более высокую степень мотивации, тоже воспринимают данный текст тяжело: $T=T_5=37,941$ (однако на 18,2% легче, чем студенты).

Текст будет восприниматься «нормально» при идеальных условиях восприятия и самом высоком уровне мышления обучаемых. Но в рамках проводимого эксперимента людей с таким уровнем обнаружилось всего 2% от исследуемой аудитории. Поэтому составителям «Правил» было рекомендовано поработать над текстом, уменьшив длину предложений и среднюю длину слов в нём.

Полученные результаты показали, что учебная литература по техническим специальностям воспринимается студентами нормально при соответствующей мотивации и условиях восприятия. Нормы и правила написаны более сложным языком, для улучшения их восприятия требуется коррекция текста. В целом, опыт применения разработанных программ в учебном процессе подтвердил целесообразность их использования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бешелев С. Д. Математическо-статистические методы экспертных оценок. М., 1974.
2. Комина Н. А. Организационный дискурс в учебной ситуации (структурные, семантические и прагматические аспекты) : дис.... докт. филол. наук. Тверь, 2004.
3. Либерман Я. Л. Система оценки и коррекции трудности восприятия текста «TRUDNOST-M» // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2012612196 от 28 февраля 2012 г.
4. Либерман Я. Л. Оптимизация расцасовки лекционного курса в учебном заведении // Инжиниринг, инновации, инвестиции : сб. науч. тр. Челябинск, 2006. Вып. 9.
5. Либерман Я. Л. Система оценки трудности восприятия текста «TRUDNOST» // Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2009616861 от 10 декабря 2009 г.
6. Либерман Я. Л. Компьютерный эксперсс-анализ трудности восприятия мотивирующих и обучающих текстов // Современные технологии и бизнес : сб. науч. тр. / Под ред. В. В. Ерофеева. Челябинск : ЧРО РАЕН, 2010.

7. Либерман Я. Л. Новые компьютерные средства анализа и коррекции обучающих текстов / Я. Л. Либерман, А. А. Паничкина, К. С. Лукинских // Новые образовательные технологии в вузе : сб. материалов шестой междунар. науч.-метод. конф. Екатеринбург, 2009. Ч. 2.
8. Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2001.
9. Флеш Р. Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976.
10. Цымбал В. П. Теория информации и кодирования. Киев, 1977.
11. Шпалинский В. В. Социальная психология менеджмента. Харьков, 1998.
12. Энциклопедия практического самопознания / Под ред. А. И. Красимо. М., 1994.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 372.881.161.1
ББК 4426.819=411.2,15

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.01

Абрамова Надежда Сергеевна,

специалист по учебно-методической работе, факультет довузовской подготовки, Уральская государственная медицинская академия; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3; e-mail: abns@list.ru

Зуева Татьяна Алексеевна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 281, e-mail: zta51@yandex.ru

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК В ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: речевая ошибка; композиционные ошибки; механизмы речепорождения; языковая компетенция.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются причины возникновения речевых ошибок в творческих работах учащихся. Основное внимание уделяется анализу композиционных ошибок, связанных со сложностью механизмов речепорождения, появляющихся на этапе развертывания высказывания при переходе внутренней речи во внешнюю письменную речь.

Abramova Nadezhda Sergeevna,

Specialist of study and technology, Department of Pre-educational Training, Ural State Medical Academy, Yekaterinburg, Russia.

Zueva Tatjana Alexeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

CAUSES OF SPEECH ERRORS IN CREATIVE WORKS OF STUDENTS

KEY WORDS: speech errors; errors of composition; the mechanisms of speech producing; language competence.

ABSTRACT. The article studies the reasons of the emergence of speech errors in creative works of students. The main attention is paid to the analysis of composition errors caused by the complexity of the mechanisms of speech producing.

Одной из актуальных задач, стоящих перед преподавателем русского языка, является формирование и развитие у учащихся представления об образцовой правильной речи. Воспитание речевой культуры – длительный процесс, не только направленный на овладение нормами литературного языка, но и предполагающий систематическую и целенаправленную работу со стороны учителя по выявлению и устранению типичных речевых ошибок в письменных работах школьников.

В данной статье рассматриваются причины появления наиболее распространенных речевых ошибок в творческих работах старшеклассников. Материалом для исследования послужили 215 сочинений школьников на свободную тему, обучающихся на подготовительных курсах Уральской государственной медицинской академии.

Термин «речевая ошибка» в современной методической литературе не получил однозначного определения. Мы придерживаемся нормативного подхода к определению данного понятия (М. Н. Кожина, С. Н. Цейтлин), при котором в разряд речевых ошибок попадают любые нарушения норм слово-

употребления, в том числе и те, которые в школьной практике относятся, как правило, к разряду грамматических ошибок.

Прежде чем предложить эффективные способы предупреждения речевых недочетов в письменных работах учащихся, необходимо понять причины их появления. Классификация речевых ошибок, разработанная С. Н. Цейтлин, акцентирует внимание именно на этом аспекте их рассмотрения. Все речевые ошибки в зависимости от причин их возникновения, делятся автором на *системные*, обусловленные неравномерностью усвоения языковой системы и норм языка, *просторечные* и *композиционные*, обусловленные сложностью процесса порождения речи (1). Речевые ошибки в творческих работах абитуриентов рассматриваются нами в опоре на данную классификацию.

Речь (речевая деятельность) представляет собой конкретное воплощение языка. Она индивидуальна и отражает, насколько конкретный человек (говорящий, пишущий) освоил языковую систему.

Однако для полноценного владения каким-либо языком знания только языковой системы недостаточно. Языковая сис-

тема предоставляет разнообразные возможности для выражения мыслей, однако правила «использования языковых единиц, вариантов их форм, синонимов в типических контекстах и речевых ситуациях определяются языковой нормой» (2, с. 46).

Осваивая возможности, предоставляемые системой, ребенок не сразу познает нормативные ограничения. Чаще всего оппозиция «система – норма» решается в пользу системы, и появляются ошибки, нарушающие языковую норму.

Системные ошибки чаще всего встречаются в речи детей и взрослых, для которых русский язык не является родным. Анализ сочинений старшеклассников это подтверждает. Подобного рода ошибки характерны, как правило, для работ старшеклассников-билингвов. К ним, например, относятся словообразовательные ошибки, нарушающие нормы сочетаемости морфем (*Чувство патриотизма, отважность, храбрость – все это в условиях войны помогло русскому народу победить французов*), различного рода грамматические ошибки: ненормативное образование грамматической формы настоящего времени от глаголов совершенного вида (*Люди становятся более беспечными, им многое **наскучает***), соотносительной формы числа существительного (*Наши родители, воспитывая нас, отдают нам многое, в том числе свой ум, эмоции и **мировоззрения***). Кроме того, в этом предложении содержится еще и лексическая ошибка: нарушаются нормы лексической сочетаемости – *отдают ум, мировоззрение, эмоции*.

Речевые ошибки, обусловленные влиянием просторечия, в письменных работах старшеклассников встречаются нечасто, например, использование слова «обратно» в значении «опять, снова» (*Сейчас **обратно** входит в моду иметь хорошее образование*).

Самыми распространенными нарушениями, как показал анализ большого числа творческих работ старшеклассников, являются ошибки, связанные со сложностью механизмов речепорождения. Подобного рода ошибки С. Н. Цейтлин называет «композиционными». К ним относятся такие ошибки, как нарушение норм лексической и синтаксической сочетаемости, речевая избыточность (плеоназм, лексический повтор, тавтология) или, наоборот, речевая недостаточность – неоправданный пропуск слова в высказывании, необходимого для точного выражения мысли. Опираясь на исследования Н. И. Жинкина, С. Н. Цейтлин объясняет появление композиционных ошибок недостаточным развитием оперативной памяти, позволяющей говорящему (пишущему)

удерживать произнесенные (написанные) фрагменты текста и прогнозировать еще не произнесенные (не написанные).

Проанализированный нами языковой материал показал, что наиболее частотным случаем «композиционного сбоя» в творческих сочинениях старшеклассников является **нарушение норм употребления местоимений**. Поскольку основная функция местоимения в речи – замещение существительного, прилагательного или числительного, оно должно соотноситься с замещаемым словом в числе, роде, падеже. Характер данного согласования, как правило, нарушается в письменных работах учащихся, особенно в тех случаях, когда местоимение замещает собирательное существительное, указывающее на совокупность однородных предметов, или отвлеченное, обозначающее свойство, качества, состояния, действия. В таких случаях для пишущего актуальным оказывается согласование по смыслу, и незаметно для себя он «переключается» с единственного числа, которое требует языковая норма, на число множественное: *«**Человечество** слишком часто врывается в спокойствие природы»* (кроме того, в данном предложении нарушены нормы лексической сочетаемости: *врываются в спокойствие природы*, норма – *нарушать спокойствие*), *«**Они** дают пошатнуться этому равновесию»* (в предложении также нарушены нормы лексической сочетаемости: *пошатнуться равновесию*, норма – *нарушить равновесие*); *«**Молодежь** скорее похожа на двустороннюю медаль»* (в предложении допущена еще и стилистическая ошибка: погоня за красотой, неудачное сравнение – *молодежь похожа на двустороннюю медаль*); *«**У них**, как и у нас, есть две стороны»*; *«Светское **общество** и их сплетни, разгульную жизнь золотой **молодежи**, их проказы, недомолвки»*; *«**Человечество** в некоторых случаях не обращает особого внимания на **проявления** природы»* (в этом предложении также нарушены нормы лексической сочетаемости: *проявления природы*, норма – *явление природы*, но *проявление чувств, проявление интереса*), *которые раньше **им** были так важны»*.

Следует отметить, что нарушение согласования по числу данных разрядов имен существительных представляет для старшеклассников большую сложность, о чем свидетельствуют многочисленные нарушения в выборе грамматической формы числа глагола-сказуемого: *«**Большинство** из нас, конечно, уже **определились**, с чем **свяжут** свою жизнь»*; *«Возможно, **молодежь** просто хочет выделяться из толпы и **выбирают** легкий путь»*; *«Взрослые*

переболели «борьбой» с рамками времени, а молодежь в силу своего возраста продолжают бороться за свои взгляды»; «Старшее поколение говорят, что мы враждебны (кроме того, в предложении содержится еще лексическая ошибка – неточное словоупотребление: мы враждебны, норма: агрессивны), но это не так».

По мнению О. В. Кукушкиной, подобное несогласование может быть как мотивированным, отражающим этапы осмысления, формирования высказывания, так и случайным, проявившимся в результате забывания замещаемого слова или смены намерения. Причиной подобной «забывчивости» может быть языковая некомпетентность пишущего (3). Сравним приведенные нами выше дефектные тексты со следующими предложениями, в которых наблюдается «двойное» нарушение согласования по числу – местоимения с замещаемым собирательным существительным и однородным сказуемым с подлежащим, выраженным этим существительным: *«Молодежь собираются в группы, общаются со своими единомышленниками; им не интересны прошлые ценности такие, как: соблюдение этикета и уважение чужой мысли, а также уважение к человеку, чтение русской и зарубежной классической литературы»; «Они выбирают себе героя книги, фильмов, рассказов и стараются быть похожими на них, презирая все нормы поведения в обществе».* Кроме того, в данных предложениях имеют место другие речевые ошибки: 1) нарушены нормы лексической сочетаемости – *прошлые ценности, норма – прежние*; 2) нарушена логическая основа однородности – на правах однородных объединяются слова, обозначающие несопоставимые понятия, – *«соблюдение этикета», «уважение чужой мысли», «уважение к человеку», «чтение литературы»* при обобщающем слове *ценности* – в первом предложении; нарушены нормы лексической сочетаемости: *«презирая нормы поведения в обществе», норма – «игнорируя нормы общественного поведения»*; объединены на правах однородных родовое и видовое понятие: *книг, рассказов* – во втором предложении). Такие ошибки не могут быть объяснены только языковой некомпетентностью пишущего: причины их появления имеют не только лингвистическую, но и психологическую природу.

Анализ ученических работ показывает, что часто в пределах одного предложения совмещается несколько ошибок, в некоторых случаях одно нарушение становится следствием другого.

Причинами появления подобного рода ошибок могут быть несовершенство оперативной памяти, отсутствие навыков смыслового и формального контроля на разных этапах порождения речи. Так, лексические ошибки появляются уже на этапе осмысления высказывания при выборе слова. В процессе перевода внутренней речи в речь внешнюю наиболее частотными, о чем свидетельствуют проанализированные выше примеры дефектных текстов, становятся ошибки, связанные с нарушением норм лексической и синтаксической сочетаемости.

Особую трудность для многих школьников представляет обнаружение в дефектном тексте лексических ошибок, связанных с употреблением слов с отвлеченным значением. Недостаточная степень развитости абстрактного мышления учащихся является причиной многих лексических ошибок и препятствует осуществлению контроля над адекватным использованием отвлеченных понятий в речи.

С употреблением местоимений связана еще одна распространенная ошибка в письменных работах абитуриентов – **речевая избыточность**. Скопление местоимений в рамках одного предложения или небольшого абзаца всегда вызывает трудности в восприятии текста. Языковой материал показывает, что при многочисленном использовании местоимений появляется избыточное усиление, которое, по словам О. В. Кукушкиной, может быть признаком возникающего в ответственных ситуациях речемыслительной деятельности страха быть непонятым (2). Приведем примеры избыточного употребления местоимений в творческих работах учащихся:

- ошибочное использование указательного местоимения в сложноподчиненном предложении с придаточным изъяснительным (предложение 1); дублирование указательным местоимением определяемого слова в сложноподчиненном предложении с придаточным определительным (предложения 2 и 3), избыточное указание на принадлежность (предложения 3, 4, 5, 6), «усилительное» дублирование модальных показателей, значение которых уже при однократном использовании распространяется на всю ситуацию (предложения 7, 8), актуализация подразумеваемого субъекта (предложения 8, 9, 10):

1. *Чтобы понять то, отчего это произошло, можно взглянуть (взглянуть – слово разговорное, норма – посмотреть) на детство современной молодежи.*

2. *К сожалению, в нашей жизни трудно выжить таким людям, и поэтому они начинают играть другую роль, ту, которую им не предназначена судьбой (дуб-*

лирование указательным местоимением определяемого существительного, возможно, стало причиной выбора неправильной формы союзного слова *который* в придаточном определительном – винительного падежа вместо именительного).

3. *Некоторые считают, что с нашим образом жизни наше поколение не сможет многого добиться, что оно глупеет, сидя за компьютером или телевизором, что те отношения, которые связывают нас, не правильны или даже вредны.*

4. *Да может эта повесть не охватывает эпохи, но она показывает своему читателю нравственные проблемы не только своего времени, но и нашего.*

5. *В кругу моих друзей совершенно не имеет значения, сколько зарабатывают твои родители.*

6. *В нашем современном мире люди живут собой.*

7. *В дальнейшем люди стали меньше зависеть от того, что даёт им сама природа и начали создавать сами.*

8. *На данный момент не так много имеется людей, которые заботятся о своем будущем. Они – планировщики, у них все идет по плану и это ведет их к успеху во всех их начинаниях.*

9. *Очень часто в современном нам мире нам можно услышать слова: «Никто сейчас не читает!».*

10. *Методом проб и ошибок... человек приручал себе природу.*

В последнем примере введение избыточного компонента нарушает нормы лексической сочетаемости: *приручать природу*, норма – *покорить природу*.

Ошибки, связанные с **избыточностью смысловой структуры высказывания**, оказались самыми регулярными композиционными нарушениями в сочинениях абитуриентов. Например, в предложении *«Молодые люди современного поколения очень сильно зависят от современных технологий»* представлены почти все основные типы избыточности, характерные для нашего материала: неоправданный лексический повтор (**современное поколение, современные технологии**), плеоназм (*молодые люди современного поколения*, т.е. современная молодежь), избыточное усиление признака (*очень сильно зависят*), придающее предложению разговорную стилистическую окраску.

Самая распространенная речевая ошибка в работах абитуриентов – **лексический повтор**. Норма запрещает избыточное дублирование языковых единиц в письменной речи. Этот запрет хорошо осознается пишущими, однако недостаточное развитие оперативной памяти (в частности такой ее функ-

ции, как «упреждение»), ослабление контроля на этапе реализации высказывания, а также языковая некомпетентность ученика становятся причиной многочисленных повторов: *«У всех людей взгляды были, есть, да и всегда будут разными. Родители часто не понимают своих детей: разные интересы, разные жизненные приоритеты, разное детство»*; *«Снова придя в себя, он понял, что снова может быть собой»*; *«Также существует тип людей, большинство которых молодые люди-социопаты»*; *«Человек выплескивает на другого человека свои отрицательные эмоции, а этот человек на третьего и так далее»*; *«Наше поколение появилось в совсем другой стране, с совершенно новым правлением, новыми законами. Именно на момент нашего рождения пришел распад Советского Союза. Мы росли в совершенно другой стране, в отличие от наших родителей, и я думаю, что именно наше поколение отличается от всех остальных»*.

Другой тип речевой избыточности – **плеоназм**. Сравните: *«Возможно молодежь просто хочет выделяться из толпы людей»*; *«Все быстрее и быстрее происходит развитие прогресса»*; *«Возможно, те же факторы были и в предыдущем поколении до нас»* (предыдущее поколение).

Невнимательное отношение к оформлению мысли приводит к такой частотной композиционной ошибке в письменных работах старшеклассников, как **речевая недостаточность** – неоправданному пропуску необходимого в смысловом и структурном отношении компонента в предложении: *«Как дочерям и сыновьям стать похожими (на кого?), если они с родителями воспитывались в разных поколениях»* (в этом предложении допущена еще одна ошибка: нарушены нормы лексической сочетаемости – *воспитывались в разных поколениях*, норма – *относятся, принадлежат к разным поколениям, но воспитывались в разное время*); *«Если бы меня спросили, какую книгу должны прочитать современные школьники, то в голову приходят «Война и мир» Толстого и «Преступление и наказание» Достоевского. Но я бы все-таки не эти книги (опущено сказуемое), а повесть Василя Быкова «Сотников»»*; *«На рубеже XIX-XX веков такие книги, как «Сотников» писались «в стол», поэтому она редко упоминается (кем? где?)»*; *«По моему мнению, поколениям труднее (по сравнению с чем?) найти общий язык из-за течения времени, в которое все быстрее и быстрее происходит развитие прогресса»*.

Обычно школьник опускает то слово в предложении, которое, по его мнению, является совершенно очевидным. Подобная ошибка может быть обусловлена несовершенством оперативной памяти: пишущий забывает необходимое слово в процессе формулирования мысли, опережающей по времени результат ее оформления в конкретное высказывание.

К разряду распространенных композиционных ошибок в работах абитуриентов относятся также случаи **конструктивной перегруженности предложений**. Громоздкие конструкции не только затрудняют понимание написанного, но и провоцируют речевые недочеты. Например: *«Роман «Преступление и наказание», как я считаю, не посвящён каким-то материальным проблемам общества (нарушены нормы лексической сочетаемости: материальные проблемы общества, норма – материальное положение, но социальные проблемы), хотя и эта тема глобально раскрыта (глобально раскрыта – неоправданное преувеличение), но пытается понять (нарушена грамматическая основа однородности: на правах однородных сказуемых объединяются разные части речи и виды сказуемых «роман не посвящен, но пытается понять») душу человека, морально-нравственные проблемы человечества (неоправданный повтор: проблемам – проблемы, мнимое противопоставление: хотя.., но). Конструктивная перегруженность данного предложения приводит к утрате пишущим контроля над построением высказывания, что в свою очередь является причиной появления в нем разного рода речевых ошибок*

Ряд недочетов обнаруживается и в следующем примере: *«Если охарактеризовать природу как живое, мыслящее, чувствующее, разумное существо, такое же, как и мы с вами, то достаточно логично спросить: «кому из людей, ныне живущих, понравится, что его собственность без на то его согласия используется для удовле-*

творения нужд и потребностей совершенно чуждого и незнакомого ему человека?». Предложение с трудом воспринимается, поскольку обладает сложной структурой, перегружено разнообразными видами синтаксической связи, в результате чего мысль пишущего оформлена непоследовательно, сформулирована нечетко. В первой части этого предложения мы видим: плеоназм – в качестве однородных определений употреблены синонимы *мыслящее и разумное*, дублирующие значение друг друга; нарушение норм лексической сочетаемости *логично спросить*. Во второй части *«его собственность без на то его согласия используется для удовлетворения нужд и потребностей используется для удовлетворения нужд и потребностей человека»* имеют место следующие речевые ошибки: злоупотребление канцеляризмами – *используется для удовлетворения нужд и потребностей человека*; *без на то его согласия* – нарушение порядка следования компонентов и характера их синтаксической сочетаемости, обусловленное скоплением местоимений; смешение паронимов: *чуждого и незнакомого человека*, норма – *чуждого человека*.

Безусловно, это далеко не весь перечень речевых ошибок, встречающихся в письменных работах учащихся. Однако проанализированный в статье языковой материал наглядно свидетельствует о том, что «композиционные» ошибки (речевые недочеты, связанные со сложностью механизмов речепорождения) преобладают в творческих заданиях старшеклассников. Причинами появления подобного рода ошибок являются несовершенство оперативной памяти, а также отсутствие навыков смыслового и формального контроля на всех этапах процесса перевода внутренней речи в речь внешнюю, в связи с этим назрела острая необходимость в разработке специальных методик и системы упражнений, направленных на предупреждение подобного рода ошибок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. М. : ЛИБРОКОМ, 2009.
2. Бельчиков Ю. А. Практическая стилистика современного русского языка. М. : АСТ-Пресс, 2008.
3. Кукушкина О. В. Основные типы речевых неудач в русских письменных текстах. М. : МГУ, 1998.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Гридина.

Грицощенко Елена Сергеевна,

педагог дополнительного образования, детско-юношеский центр «Вероника»; 625039, г. Тюмень, ул. Минская, д. 5, к. 202; e-mail: elena_6891@list.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: универсальные учебные действия; самоконтроль; вокально-исполнительская деятельность; педагогические условия.

АННОТАЦИЯ. Отражены требования общества и государства к современной личности, указаны ценностные ориентиры ФГОС второго поколения и роль самоконтроля в достижении результатов, предъявляемых к «портрету выпускника начальной школы». Рассмотрены возможности урока вокала в системе дополнительного образования детей в формировании действия самоконтроля, раскрыты педагогические условия, способствующие формированию самоконтроля, а также критерии сформированности данного действия.

Gritsoshchenko Elena Sergeevna,

Teacher of vocational education of the Autonomous Municipal Educational Institution of Vocational Education of Children in children's and youth centre «Veronica», Tyumen.

**FORMATION OF SKILLS OF SELF-CONTROL AT YOUNGER SCHOOLCHILDREN
UNDER CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS
OF THE SECOND GENERATION**

KEY WORDS: universal learning activities; self-control; vocal and performing activities; pedagogical conditions.

ABSTRACT. The article reflects the requirements of the state and society to the modern person specified value orientations of the GEF to the second generation and the role of self-regulation in achieving results, imposed on «the portrait of a graduate of primary school, the possibilities of the lesson of vocals in the system of vocational education of children in forming the actions of self-control, disclosed pedagogical conditions for the formation of self-control, as well as the criteria of this action.

В информационную эпоху XXI века установка «образование на всю жизнь» сменилась на «образование в течение всей жизни», «образование длиною в жизнь». Новый социальный тип личности сегодня определяется как субъект, способный на протяжении всей жизни к непрерывному саморазвитию, самообразованию, эффективному взаимодействию с другими людьми, реализации собственных потребностей в творчестве и познании. Чтобы быть успешным в условиях современной рыночной экономики, человеку необходимо обладать такими качествами, как инициативность, самостоятельность, дисциплинированность, организованность.

В связи с новыми требованиями общества и государства к личности целевой ориентацией современной системы образования в Российской Федерации является не только усвоение инструментальной основы учебной деятельности (знания, умения и навыки) учащимися, но и общекультурное, личностное, коммуникативное, информационное развитие учащихся, обеспечивающие в совокупности умение учиться.

Начальное общее образование является основополагающим звеном в структуре общего образования. Именно на начальной

ступени обучения в младшем школьном возрасте закладываются основы умения учиться. В соответствии с новым Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (ФГОС НОО), введенным с 1 сентября 2011 года во всех учреждениях начального общего образования России, результатом начального обучения должно явиться развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

Предполагается, что, освоив универсальные учебные действия, учащийся будет способен осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении своей жизни, самостоятельно ставить цели и реализовывать их в какой-либо деятельности, полноценно использовать собственный потенциал, самостоятельно искать, преобразовывать и применять информацию для решения различного круга вопросов, эффективно сотрудничать с окружающими взрослыми и сверстниками.

В связи с этим перед современными начальными общеобразовательными учреждениями стоит задача организации образовательного процесса таким образом, чтобы учебная деятельность стала для млад-

ших школьников одной из ведущих личностных потребностей. В свою очередь это предполагает, учащиеся младших классов станут активными субъектами собственной учебной деятельности, а это невозможно без овладения обучающимися регулятивными универсальными учебными действиями, входящими в состав универсальных учебных действий.

Сформированные регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают младшим школьникам способность к самостоятельной целенаправленной, планомерной, произвольной организации и управлению собственной учебной деятельностью, что является необходимым условием превращения учащегося в активного субъекта учебного процесса и приобретения им умения учиться.

Одним из основных компонентов регулятивных универсальных учебных действий является действие контроля, функция которого заключается в сличении способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона.

Первоначально функцию контроля за исполнением учебного задания в учебной деятельности младшего школьника осуществляет учитель, так как ребенку, только начавшему осваивать учебную деятельность, еще неизвестны эталоны, которыми необходимо руководствоваться и с которыми будут сравниваться реальные результаты. Кроме того, учащийся в процессе выполнения учебного задания еще не способен производить операции, входящие в действие контроля (сличение, анализ, оценка, коррекция). При систематической организации учителя в процессе обучения специальных психолого-педагогических условий, способствующих формированию самоконтроля у младших школьников, по мере усвоения обучающимся различных учебных действий учащийся становится способен сам формировать в своем представлении эталонные результаты учебных действий, и процесс этот основан на усвоении эталонов, предъявляемых учителем. В процессе обучения учащийся также осваивает операции сличения, анализа и оценки, коррекции, которые необходимы для осуществления контроля в процессе собственной учебной деятельности. Таким образом, постепенно процесс внешнего контроля переходит в процесс контроля внутреннего, то есть самоконтроля.

Под самоконтролем (от франц. *controle* – проверка) понимается рациональная рефлексия и оценка субъектом собственных действий на основе личностно значимых мотивов и установок, заключающаяся в

сличении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий. Формы, виды, а также конкретное содержание самоконтроля определяется предметом, условиями и видами действий, осуществляемых субъектом, степенью их осознанности (3, с. 194). А. А. Крылов, говоря о сущности самоконтроля, указывает, что самое общее определение самоконтроля может быть дано с позиции функционального подхода к нему, в соответствии с которым что бы ни являлось объектом самоконтроля, в какую бы сферу психических явлений он ни оказался вовлеченным, его функция носит проверочный характер и заключается в установлении степени совпадения того, что должно быть, с тем, что еще только может быть или фактически уже имеет место (4, с. 122). Самоконтроль, осуществляемый младшим школьником в процессе учебной деятельности, обеспечивает сознательное управление и осуществление собственной учебной деятельности. «Всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности» (2, с. 204).

По мнению В. В. Рыловой, к функциям самоконтроля в процессе учебной деятельности относятся следующие:

- проверочная – школьник проверяет достигнутую учебную цель самостоятельной работы и требуемую;
- диагностирующая – осуществляется путём определения причин и условий, способствующих возникновению ошибок;
- обучающая – проявляется в том, что при самоконтроле происходит дальнейшее совершенствование знаний, активная мыслительная деятельность, направленная на углубление, уточнение знаний;
- воспитывающая – связана с формированием положительных личностных качеств (самостоятельности, критичности, упорства в учёбе и т. д.);
- развивающая: способствует развитию мышления, правильному самооцениванию результатов учебной деятельности, способствует развитию познавательных способностей школьников (5, с. 41).

Наряду с общеобразовательными учреждениями, которым отводится ведущая роль в формировании у младших школьников различных универсальных учебных действий, учреждения дополнительного образования детей также важны в этом отношении. В настоящее время система дополнительного образования детей рассматривается не только как культурно-досуговая сфера деятельности, направленная на решение воспитательных задач и организацию досуга школьников, но и как образова-

тельная, компенсирующая удовлетворение творческих, когнитивных, коммуникативных и других потребностей школьников, не реализуемых в рамках предметного обучения в школе.

Одной из главных отличительных особенностей образовательной системы дополнительного образования детей является то, что учитывая запросы общества, государства к новому социальному типу личности школьника, не учащиеся, посещающие учреждения дополнительного образования детей, адаптируются к образовательным условиям, а условия дополнительного образования проектируются с учётом возможности их адаптации к индивидуальным особенностям и потребностям учащихся в соответствии с современными требованиями к личности младшего школьника.

Одним из масштабных образовательных блоков в учреждениях дополнительного образования детей являются предметы художественно-эстетического цикла. Основу данного цикла составляют такие предметы творческого характера, как хореография, вокал, театр, изобразительное искусство, предметы декоративно-прикладного искусства.

Урок вокала, входящий в состав художественно-эстетического цикла в системе дополнительного образования детей, представляет собой вид деятельности, в котором действие самоконтроля является обязательным условием в процессе овладения младшим школьником певческим искусством. На уроках вокала в процессе учебной деятельности каждым учеником осуществляется музыкально-исполнительская деятельность, так как пение является исполнительским искусством. В. Л. Живов, говоря о музыкально-исполнительском процессе, отмечал, что этот процесс включает в себя два связанных между собой основных компонента: постижение сути произведения (восприятие) и его передачу (воспроизведение). Автор указывал, что постижение музыкального произведения заключается в его изучении во всех деталях и создании на этой основе исполнительского замысла, исполнительской концепции. Под «передачей» учёный понимал реализацию этого замысла в процессе репетиционной работы и в ходе публичного концертного выступления.

Таким образом, *деятельность любого музыканта-исполнителя* непосредственно связана с реализацией музыкально-художественного образа в процессе собственной интерпретации.

В свою очередь, интерпретируя вокальное произведение, учащийся-исполнитель на уроках вокала должен не просто

фиксировать слухом звуковой результат своих действий, не пассивно воспринимать его, не просто уметь «слышать себя». Ему необходимо уметь постоянно «слушать себя», то есть осуществлять слуховой самоконтроль, неоднократно сопоставлять свое реальное исполнение с прообразом, который хранится в памяти учащегося и является обобщением слуховых представлений, оценивать, корректировать свои действия в соответствии с ним.

В процессе самоконтроля собственного исполнения вокального произведения, сравнивая, сопоставляя реально звучащее с тем, чего он хочет добиться, учащийся оценивает качество своего исполнения, получая, таким образом, стимул для дальнейшей работы.

И. Е. Герсамяя в своей работе «К проблеме психологии творчества певца» выделяет два плана вокального исполнения, к которым относятся: план импульсивного исполнения и план объективации. Автор отмечает, что план объективации используется при работе над произведением, когда исполнитель концентрирует свое внимание на отдельных фразах вокального произведения. «Будучи в состоянии психофизиологической мобилизованности, настроенности, необходимой для правдивого раскрытия художественного содержания исполняемого произведения, обусловленных установкой на осуществление деятельности, певец направляет «луч ясности и отчетливости» то в одну, то в другую сторону, то на один, то на другой компонент процесса исполнения» (1, с. 47). Ф. И. Шаляпин также отмечал необходимость контроля в процессе исполнения вокальной музыки над тембровыми нюансами голоса, над интонацией голоса, позволяющей создавать вокальные образы, передавать характеристики персонажа, его переживания. «Когда я пою, воплощаемый образ предо мною всегда на смотрю. Я пою и слушаю, действую и наблюдаю. Я никогда не бываю на сцене один... На сцене два Шаляпина. Один играет, другой контролирует. «Помни, что плачешь не ты, а плачет персонаж. Убавь слезу». Или же: «Мало, суховато. Прибавь»... Я ни на минуту не расстаюсь с моим сознанием на сцене. Ни на секунду не теряю способности и привычки контролировать гармонию действия» (7, с. 303). Е. В. Образцова указывала на то, что «пение – сознательный процесс, а не стихийный, как многие полагают» (6, с. 58). Самоконтроль в вокально-исполнительском процессе обеспечивает учащимся сознательное саморегулирование собственной певческой деятельности, где самоконтролю может подвергаться как вокально-техническая, так и

эмоционально-художественная сторона исполнения. Самоконтроль в процессе вокально-технической работы способствует своевременному устранению технических ошибок, является основой корректировки плана, способов работы на уроке самим учащимся. При отсутствии самоконтроля процесс вокальной деятельности складывается из случайных, некорректируемых действий ученика, что существенно сказывается на уровне овладения данной деятельностью. Образовательный процесс на уроках вокала осуществляется на основе принципа единства вокально-технического и художественного развития учащихся младших классов. Однако на начальном этапе обучения мы считаем целесообразным преобладание технической работы, а на более позднем этапе внимание педагога должно быть больше сконцентрировано на художественной стороне обучения. В связи с этим на уроках вокала самоконтроль у младших школьников первоначально в большей степени должен осуществляться над технической стороной исполнения как в процессе разучивания вокального произведения в классе, так и при исполнении его на сцене.

Самоконтроль в процессе вокально-технической работы будет обеспечивать младшему школьнику адекватное выражение эмоционально-образных представлений в процессе певческой деятельности, вызванных конкретным содержанием вокального произведения. Действия самоконтроля в процессе вокальной деятельности позволяют учащемуся осмыслить причинно-следственные связи, осуществить анализ качества звучания и правильность совершённых действий, своевременно произвести коррекцию звучания собственного голоса, изучить самого себя. Для того чтобы процесс формирования самоконтроля у младших школьников на уроках вокала в системе дополнительного образования детей в процессе певческой деятельности был успешным, необходимо создание ряда психолого-педагогических условий.

Стимулирование и поддержание положительной мотивации, создание ситуации успеха. Создание ситуаций успеха в ходе учебного процесса посредством похвалы учителем за достигнутые результаты и активную работу на уроке, признания личностных достижений ученика, поощрение ученика публично, а также посредством организации образовательного процесса с элементами новизны, введением игровых элементов в работу, подбор вокальных произведений, отличающихся яркостью музыкальных образов будут являться стимулом для младших школьников в их занятиях во-

кальной деятельностью. Увлечённость, желание реализовать собственные творческие намерения в певческой деятельности, а также потребность в исполнении вокальных произведений перед слушателем способствуют проявлению у обучающихся терпения, активности, инициативности, самостоятельности в процессе овладения вокальным искусством.

Систематическая работа над формированием и развитием умения самоконтроля. Действие самоконтроля является достаточно сложным, требующим постоянного напряжённого внимания, непрерывной «включённости» учащегося в процесс занятий, поэтому обращение младших школьников к самоконтролю необходимо осуществлять как в процессе распевания, так и на всех этапах работы над вокальным произведением. Регулярное обращение учащихся к самоконтролю на уроках вокала позволит в конечном итоге сделать его обязательным и естественным сопровождением занятий.

Педагогическая интеграция вокально-технической и художественной сторон обучения. Единство технического и художественного развития исполнительских навыков способствует формированию у младших школьников осмысленного выразительного пения. В связи с этим решение вокально-технических задач и осуществление действия самоконтроля младшими школьниками в процессе работы над вокальной техникой должно быть подчинено достижению художественных целей. Сформированные вокально-технические навыки в свою очередь дают возможность учащимся передавать средствами певческого голоса эмоционально-выразительное содержание вокального произведения.

Соблюдение принципа сознательности и активности учащихся в процессе обучения певческому искусству. В процессе распевания и работы над вокальным произведением педагог должен обучать учащихся осмысливать совершённые собственные действия и нацеливать детей на то, чтобы они были активными в поиске решения различных поставленных на уроке задач. Осознанное отношение младшего школьника к воспроизведённому звуку, осознание причинно-следственных связей в процессе певческой деятельности, проявление активности даёт возможность для более эффективного формирования и развития у младших школьников различных умений, навыков, а также во многом определяет качество исполнения учащимся вокального произведения.

Педагогическая интеграция эмоционального и рационального в процессе во-

кальной деятельности. Эмоции являются неотъемлемой частью любого музыкального произведения, в том числе и вокального. Благодаря эмоциям, вызванным прослушиванием младшим школьником предназначенного для разучивания вокального произведения, в сознании учащегося создаются музыкальные образы. В свою очередь для воплощения данных музыкальных представлений, образов учащемуся совместно с педагогом необходимо логически осмыслить способы их воплощения в процессе собственной певческой деятельности.

Для оценивания сформированности самоконтроля у младших школьников в процессе вокальной деятельности нами были разработаны критерии, к которым относятся:

- *мотивационно-потребностный критерий*, характеризующий степень стремления учащегося к самоконтролю в процессе исполнительской деятельности и периодичность осуществления школьником данного действия;

- *когнитивный критерий*, характеризующий систему знаний учащихся о способах и приёмах осуществления самоконтроля в ходе вокально-исполнительской деятельности;

- *операционально-исполнительный критерий* подразумевает степень способности учащегося применять систему знаний о способах и приёмах осуществления самоконтроля в ходе вокально-исполнительской деятельности;

- *рефлексивно-оценочный критерий* характеризует уровень способности учащегося к адекватной характеристике и оценке собственной вокально-исполнительской деятельности как результату совершённого самоконтроля.

Таким образом, сегодня формирование самоконтроля у учащихся младших классов

является одним из необходимых условий достижения результатов, предъявляемых в соответствии с ФГОС НОО второго поколения к «портрету выпускника начальной школы». Действие самоконтроля, входящее в состав регулятивных универсальных учебных действий, являясь одной из форм проявления самоуправления собственными действиями, представляет собой своеобразный инструмент самостоятельного перевода младшим школьником поставленных целей в реальные и эффективные результаты учебной деятельности, что в свою очередь является одним из показателей проявления субъектной позиции обучающегося.

Овладение учащимися младших классов самоконтролем способствует, во-первых, осознанной организации учебной деятельности и коррекции своих действий; во-вторых, более эффективному и качественному приобретению знаний, умений и навыков в учебно-познавательной деятельности; в-третьих, формированию таких личностных качеств, как самостоятельность, ответственность, инициативность.

Масштабный образовательный блок в современной системе дополнительного образования детей представляет собой широкий спектр видов деятельности, одним из которых является певческая деятельность, в процессе которой формирование действия самоконтроля у младших школьников представляет собой необходимое условие при овладении обучающимися вокальным искусством.

В свою очередь сформированные действия самоконтроля на уроках вокала в учреждении дополнительного образования детей способны выходить за пределы уроков вокала и распространяться на общеучебную деятельность ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герсамя И. Е. К проблеме психологии творчества певца. Тбилиси, 1985.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. М. : Логос, 2000.
3. Карпенко Л. А. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М. : Политиздат, 1985.
4. Крылов А. А. Психология. М. : Проспект, 2005. То же: URL: http://bookap.info/genpsy/krylov_psihologiya/gl122.shtml
5. Рылова В. В. Самоконтроль как средство формирования адекватной самооценки учебной деятельности старшеклассников : дис... канд. пед. наук. Киров, 2001.
6. Рена Шейко. Елена Образцова. Записки в пути. Диалоги. М. : Искусство, 1984.
7. Шаляпин Ф. И. Литературное наследие в 2-х томах. Т.1. М. : Искусство, 1957.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. С. Задорина.

УДК 37.037.1
ББК 4410.055

ГСНТИ 14.23.05

Код ВАК 13.00.04

Истомин Сергей Олегович,

аспирант кафедры педагогики и психологии, Шадринский государственный педагогический институт; 620089, г. Екатеринбург, ул. Саввы Белых, д. 5, к. 86; e-mail: Hk-spartakovez@mail.ru

**ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРИОБЩЕНИЯ РЕБЕНКА
К СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: спортивная деятельность; индивидуальная траектория; дошкольный возраст.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема индивидуализации процесса приобщения детей дошкольного возраста к спортивной деятельности, характеризуется содержательно-целевое наполнение индивидуальной траектории.

Istomin Sergey Olegovich,

Post-graduate Student of the Chair of Pedagogy and Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute, city of Shadrinsk.

**CONSTRUCTION OF CHILD INDIVIDUAL TRAJECTORY OF ADHERENCE
TO SPORTS ACTIVITY**

KEY WORDS: sports activity; individual trajectory; pre-school age.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of individualization of the process of familiarizing preschool children to sports activity. The author characterizes the content and the purpose of individual trajectory.

Приобщение к спортивной деятельности уже в старшем дошкольном возрасте заявляется на сегодняшний день в качестве первоочередной задачи. Кроме того, актуальность приобщения к спортивной деятельности старших дошкольников определяется возрастанием роли спорта в развитии физических сил ребенка, его задатков и способностей, высокой двигательной потребностью детей, отсутствием понимания у детей ценности спорта. Вместе с тем спортивная деятельность подчинена достижению максимальных результатов в отдельных ее отраслях, требует развития физических качеств, но уделяет мало внимания познавательной стороне спорта, расширению мировоззренческого кругозора, развитию интеллекта.

Актуальность проблемы приобщения старших дошкольников к спортивной деятельности показана в исследованиях, раскрывающих теоретические и практические основы формирования интереса у детей к спортивным играм и деятельности (Р. Ф. Кабирова, К. А. Матвейчук, В. С. Быкова и др.); вопросы формирования позитивного отношения к деятельности, в том числе спортивной, рассматривали Г. А. Степанова, Е. П. Ефимова, Е. В. Тарасов и др.; исследуются вопросы влияния подвижных и спортивных игр как средства гармоничного развития ребенка (А. В. Кенеман, Д. В. Хухлаева, Н. Н. Кожухова, Л. И. Фомина и др.); определяется место спортивной игры в физическом воспитании старших дошкольников (Э. Й. Адашквичене, В. Г. Гришин, Т. А. Зельдович, С. А. Керминас, Т. И. Осокина и др.); значимость физкультурного праздника в активном

приобщении детей старшего дошкольного возраста к занятиям физической культурой рассматривается в трудах Н. Бочаровой, Т. И. Осокиной, Е. А. Тимофеевой, Н. Н. Ермак, В. И. Васюковой, В. А. Шумиловой и др. Требуют изучения, теоретического обоснования необходимости и возможности приобщения старших дошкольников к спортивной деятельности и создания для этого определенных педагогических условий.

В современном толковом словаре русского языка Т. Ф. Ефремовой приобщение определяется как «1) процесс действия по знач. глаг. приобщать (2), приобщить; 2) состояние по знач. глаг. приобщаться (1,2), приобщиться; 3) то же, что: причащение». Словарь Д. Н. Ушакова дает такое определение приобщения – «мн. нет, ср. (книжн.). Действие по глаг. приобщить в 1 знач. – приобщать и приобщиться в 1 знач. – приобщаться. Радость приобщения отверженных к великой семье трудящихся всего мира светила всюду на улицах города. М. Горький». В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова понятие «приобщение» рассматривается как «возможность включения в какую-нибудь деятельность».

Процесс приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности рассматривается нами не как любой процесс развития, а только такой, который по своей направленности носит финальный характер, устремлен к осуществлению определенного целостного облика. Эта направленность исключительно важна для педагога (1, с. 89)

Вышеизложенное позволяет нам рассматривать приобщение детей старшего дошкольного возраста к спортивной дея-

тельности как стратегию целенаправленного воздействия на личность ребенка, благодаря которому обеспечивается ознакомление, ориентация, развитие интереса и стремление к участию в спортивной деятельности.

Построение индивидуальной траектории приобщения ребенка к спортивной деятельности мы рассматриваем как педагогическое условие, обеспечивающее достижение успеха в спортивной деятельности возможности каждому ребенку решать спортивные задачи.

Многие авторы (2; 3) в своих исследованиях отмечают, что повышение эффективности занятий физической культурой и спортом достигается при использовании типоспецифических методик и средств достижения каждым человеком его индивидуальной нормы на основе выявления конституционально-типологической принадлежности. Однако учесть абсолютно все индивидуально-типологические особенности каждого отдельного индивида практически невозможно. Ставя единые цели и задачи физического воспитания детей дошкольного возраста, необходимо дифференцировать его содержание, организацию и методику, в первую очередь, учитывая морфофункциональное состояние, физическую подготовленность воспитанников.

Проблема индивидуализации в процессе физического воспитания дошкольников изучалась с разных позиций. Изучению индивидуализации отдельных сторон педагогического процесса дошкольников посвящены многочисленные исследования (2; 3; 4; 5). В то же время, индивидуализация в процессе физического воспитания дошкольников сдерживается достаточным количеством неразрешенных вопросов теоретического и методического характера.

Анализ литературных источников показал, что в тех или иных областях научного знания существуют различные подходы к трактовке понятия «индивидуализация». Однако большинство авторов отмечают его многогранность, разноаспектность. В этой связи индивидуализация может проводиться по разным основаниям. В нашем случае, под индивидуализацией понимается выявление наследственно обусловленной предрасположенности к конкретной двигательной деятельности и подбор тренирующих воздействий, максимально соответствующих ритму возрастной эволюции моторики, индивидуальному и психологическому статусу. У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Дети развиваются не только разными темпами, но и проходят через индивидуально своеобразные ступени развития. Однако при этом, конечно, суще-

ствуют и общие закономерности, знание которых необходимо для понимания индивидуального развития ребенка.

Очень важно предоставлять разным детям равные возможности для развития, так как несоответствие между возможностями ребенка и требованиями, которые предъявляются к нему в процессе деятельности, могут неблагоприятно отразиться на его здоровье. В нашем случае, мы видим необходимость построения индивидуальной работы в процессе приобщения старших дошкольников к спортивной деятельности с учетом их индивидуально-типологических особенностей. Это предполагает дифференциацию старших дошкольников по типам конституции, проведение занятий с ними по индивидуальным двигательным программам с преимущественным воздействием на ведущие для конкретной типологической группы физические качества.

Их построение с учетом индивидуальных особенностей детей, использование различных направлений физкультурно-спортивной работы создаёт условия для повышения уровня физической подготовленности воспитанников, сохранения и укрепления их здоровья, что в свою очередь является предпосылкой готовности ребенка к участию в спортивной деятельности.

Со времен Я. А. Коменского, который поставил задачу создать педагогику, дающую гарантию успеха без малейших возможностей провала, продолжается теоретический поиск педагогов в этом направлении. Анализ научной литературы позволил нам утверждать, что успешность складывается из достижений в различных видах деятельности: коммуникативной (общение со сверстниками, взрослыми), спортивной, творческой и пр. На основании анализа различных видов деятельности в исследованиях установлено, что личность успешного ребенка характеризует:

- высокая мотивация, интерес к деятельности, прилежание;
- проявление любознательности в различных областях знаний, заинтересованное отношение к деятельности;
- адекватная самооценка и положительный статус в коллективе;
- умение адекватно оценивать результаты своей деятельности и давать объективную оценку работам других детей;
- умение радоваться своим достижениям и переживать удачи, сопереживать сверстникам;
- способность к самоанализу.

Успешность в спортивной деятельности детей старшего дошкольного возраста мы понимаем как достижения дошкольника в спортивной деятельности, которые сопро-

воздаются интересом к ней, способствуют проявлению желаний освоить ее составляющие, адекватной самооценке и оценке результатов своей деятельности.

В достижении указанного, на наш взгляд, особую роль играет конструирование индивидуальной траектории приобщения к спортивной деятельности (хоккей с шайбой) детей старшего дошкольного возраста. Индивидуальная траектория приобщения к спортивной деятельности – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ребенка. И задача педагога-тренера состоит в обеспечении индивидуальной зоны физического развития каждого ребенка. Такой зоной может стать личностная траектория приобщения к спортивной деятельности. Выстраивание индивидуальных траекторий приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности должно проходить на основе соблюдения принципов: целеполагания; выбора индивидуальной педагогической поддержки детей; продуктивности учебно-тренировочных занятий; первичности успехов в спортивной подготовке; рефлексии.

Таким образом, под индивидуальной траекторией приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности мы будем понимать целенаправленную деятельность, определяющую индивидуальный маршрут, который реализуется через ряд направлений: содержательное (индивидуальные планы); деятельностное (специальные упражнения и методы обучения детей спортивной деятельности – хоккей с шайбой); процессуальное (организационный аспект).

Миссия индивидуальной траектории приобщения детей старшего дошкольного

возраста к спортивной деятельности: персональный путь реализации личностного потенциала каждого ребенка в спортивной подготовке. Содержательно-целевое наполнение индивидуальной траектории приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности состоит в содержательных элементах и проецируемой деятельности. Содержательные элементы – наличие индивидуального маршрута – содержательный компонент, способ реализации и прохождения ребенка по индивидуальному маршруту приобщения к спортивной деятельности. Проецируемая деятельность – Чему учить? Что должно измениться в личности ребенка? Как тренировать? Как организовать педагогическое взаимодействие и общение? Основные элементы индивидуальной деятельности детей: смысл деятельности (зачем я это делаю?), постановка личной цели (предвосхищаемый результат), план деятельности, реализация плана, рефлексия (осознание собственной деятельности), оценка, корректировка или перепределение целей. Способы реализации индивидуальной деятельности ребенка: индивидуальные задания, организация парной и групповой работы, разработка индивидуальной программы спортивной подготовки на обозримый период времени.

Основным технологическим сопровождением индивидуальной траектории приобщения детей старшего дошкольного возраста к спортивной деятельности является индивидуальная программа, которая включает результат, которого следует ребенку достичь; этапы, которые должен пройти ребенок для достижения цели; инструментарий; необходимость и степень педагогической помощи и поддержки; время, которое должен затратить ребенок на каждый этап, портфолио ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гмурман Е. В. Уточнение и систематизация понятий и терминов в педагогике // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания. М. : АПН СССР, 1983.
2. Козин Е. А. Дифференцированная методика физического воспитания старших дошкольников различных соматотипов на основе применения средств спортивной акробатики : автореф. дис.... канд. пед. наук. Хабаровск, 2008.
3. Лобанова Ю. О. Индивидуализация процесса обучения плаванию детей 5-6 лет различных типов телосложения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
4. Маханева М. Д. Индивидуальный подход к ребенку в ДОУ организационно-методический аспект. М. : ТЦ Сфера, 2005.
5. Рунова М. А. Двигательная активность детей 5-7 лет в самостоятельной деятельности и педагогическое руководство ею на прогулке. Индивидуально-дифференцированный подход в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста. М. : Педагогика, 1989.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.

Каримов Владимир Ренатович,

аспирант кафедры педагогики и психологии, Шадринский государственный педагогический институт; 620028, г. Екатеринбург, ул. Водонасосная, д. 8, к. 6; e-mail: Hk-spartakovez@mail.ru

**СТРУКТУРА И КОМПОНЕНТЫ ДВИГАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: двигательная самостоятельность; самостоятельная деятельность; двигательная активность; дошкольный возраст.

АННОТАЦИЯ. Определяется понятие двигательной самостоятельности, описывается ее структура, выделяются условия ее формирования.

Karimov Vladimir Renatovich,

Postgraduate Student of the Chair of Pedagogy and Psychology, Shadrinsk State Pedagogical Institute, city of Shadrinsk.

**STRUCTURE AND COMPONENTS OF MOTOR INDEPENDENCE
OF OLDER PRESCHOOLERS**

KEY WORDS: motor independence; independent activities; motor activity; pre-school age.

ABSTRACT. The article defines the concept of motor independence. The author describes its structure in the condition of its formation.

Самостоятельность в физическом воспитании дошкольника подразумевает наличие трех блоков знаний, которые созданы по принципу от знакомства к установлению связей. На их основе дети могут выполнять движение по слову, без показа. Первый блок знаний – представления и понятие о перечисленных параметрах движения, умение обозначать их словами и различать, умение выделять отдельные элементы, называть их; второй блок – установление значимости элементов, входящих в структуру целого, для достижения результата; третий блок – знание общих положений и закономерностей, характерных для выполнения движений, помогающих определить целесообразность выбора способа (8; 11; 15).

Исходя из этого, нам предстоит дать характеристику двигательной самостоятельности с позиции ее структурного состава и соотнести их с компонентами двигательной самостоятельности старших дошкольников.

На этот вопрос мы можем ответить, исходя из работ А. В. Кенеман (9), Г. П. Лесковой (12), Н. В. Полтавцевой (15) и др., которые занимались изучением проблемы физического воспитания дошкольников. Ими были выделены показатели самостоятельности и ее содержание.

Мотив побуждает ребенка к деятельности. Он может быть создан разными условиями: обогащение арсенала; побуждение детей через изменение условий; постановка новых задач (9; 11).

Структурно двигательная самостоятельность учеными соотносится с самостоятельной деятельностью, под которой пони-

мается такая работа, которая выполняется без непосредственного участия педагога, но по его заданию в специально предоставленное для этого время. При этом ребенок сознательно стремится достичь поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий.

В этом аспекте нам близка позиция А. И. Зимней. По её определению, самостоятельная деятельность представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ребенку удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания (6, с. 124).

Для нас это важно, так как, во-первых, в данном определении принимаются во внимание психологические детерминанты самостоятельной деятельности дошкольника: саморегуляция (изначально психологическое обеспечение деятельности, в последующем развитии приобретающее личностный смысл, т. е. собственно психическое наполнение); самоактивация (субъективно соотнесённая внутренняя мотивация деятельности); самоорганизация (свойство личности мобилизовать себя, целеустремлённо, активно использовать все свои возможности для достижения промежуточных и конечных целей, рационально используя при этом время, силы, средства); самокон-

троль (необходимый компонент самой деятельности, который осуществляет её исполнение на личностном уровне) и т. д.

Во-вторых, самостоятельная деятельность рассматривается как высший тип учебно-познавательной деятельности, требующий от ребенка достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности и доставляющий ему удовлетворение, как процесс самосовершенствования и самосознания (14; 16, с. 16-18.)

Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достичь выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности: в игре (Н. Я. Михайленко), в труде (М. В. Крухлет, Р. С. Буре), в познании (А. М. Матюшкин, З. А. Михайлова, Н. Н. Поддъяков), в общении (Е. Е. Кравцова, Л. В. Артёмова).

Показателями самостоятельности старшего дошкольника выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей; умение поставить цель деятельности; умение осуществить элементарное планирование; умение реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели; а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач (4, с. 16-18).

Двигательная самостоятельность старших дошкольников непосредственно связана с двигательной активностью. Активность – это стремление ребенка к поддержанию жизненно важных связей с окружающим миром и его преобразованию (21). Исследователи определяют двигательную активность как основу индивидуального развития и жизнеобеспечения организма ребенка. Деятельность основывается на стремлении, следовательно, на активности. Двигательная деятельность – это ансамбль двигательных действий, включенных в систему организующих идей, правил и форм с целью достижения определенного приспособляющего эффекта организма человека и совершенствование динамики этого процесса (5).

Анализируя соотношения понятий «двигательная активность» и «двигательная деятельность» мы выяснили, что активность является базисом для деятельности и определяет ее качество. А. Г. Комков определяет физическую активность, как целеустремленную двигательную деятельность человека, направленную на укрепление здоровья, развитие физического потенциала и достижение физического совершенства для эффективной реализации сво-

их задатков с учетом личностной мотивации и социальных потребностей (10, с. 5-8)

В отношении детей дошкольного возраста, справедливее всего, будет использование понятия «двигательная активность», у детей такого возраста личностные структуры только начинают формироваться, в том числе и волевые, необходимые для регуляции физической активности (7, с. 60-64).

Теория индивидуального развития ребенка основана на энергетическом правиле двигательной активности. Согласно этой теории, особенности энергетики на уровне целостного организма и его клеточных элементов находятся в прямой зависимости от характера функционирования скелетных мышц в разные возрастные периоды. Двигательная активность является фактором функциональной индукции воспитательных процессов (анаболизма). Особенность последних заключается не просто в восстановлении исходного состояния в связи с имевшей место очередной деятельностью развивающегося организма, а в обязательном избыточном восстановлении, т.е. необходимо постоянно обогащать наследственно предопределенный энергетический фонд. Благодаря двигательной активности ребенок обеспечивает себе физиологически полноценное индивидуальное развитие (17, с. 5).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что на основе общей характеристики двигательной активности, в ней представлены компоненты: естественное стремление к физическому и психическому совершенствованию. Как отмечает Т. И. Осокина, в двигательной активности присутствуют акты самостоятельности старших дошкольников (подходит к физкультурному уголку самостоятельно, без инициативы воспитателей, самостоятельно ставит предметы на место, воспроизводит упражнения, которым обучает воспитатель в ходе физкультурных занятий) (13).

Исследования в теории и методике физического воспитания дают ориентиры для выявления двигательной самостоятельности через компоненты, связанные с двигательной деятельностью старших дошкольников. В качестве таковых выделяются: интерес к двигательной деятельности; высокая интенсивность движений; умение управлять движениями, точное их выполнение; обогащенный состав движений и содержание деятельности в целом; творчество в двигательной деятельности; умение комбинировать движения, переносить знакомые движения в различные ситуации (20; 23; 24, с. 24-25).

В научных исследованиях существуют некоторые структурные принципы анализа значения, места и функции самостоятельной деятельности. Имеются два варианта,

близких по сути, но имеющих собственно наполнение и специфику: они и определяют (при условии их единения) сущность самостоятельной окраски деятельности. Первая группа: содержательный компонент – знания, выраженные в понятиях, образах, восприятиях и представлениях; оперативный компонент – разнообразные действия, оперирование умениями, приемами, как во внешнем, так и во внутреннем плане; результативный компонент – новые знания, способы, социальный опыт, идеи, способности, качества. Вторая группа: содержательный компонент – выделение познавательной задачи, цели самостоятельной деятельности; процессуальный компонент – подбор, определение, применение адекватных способов действий, ведущих к достижению результатов; мотивационный компонент – потребность в новых знаниях, выполняющих функции словообразования и осознания деятельности (22, с. 81-82).

С этих позиций Т. С. Борисова выделяет три компонента развития самостоятельности (2, с. 131-136.):

1. Интеллектуальный – продуктивное и традиционное мышление. Формирование самостоятельности, по мнению Л. С. Выготского (1983), во многом зависит от уровня сформированности памяти, мышления, развития внимания, речи и т.д., благодаря этому ребенок умеет подчинять свои действия той или иной задаче, достигая цели.

2. Эмоциональный – при определенных условиях эмоции могут существенно повышать продуктивность мыслительной деятельности.

3. Волевой – элементы воли, закладываемые у детей еще в преддошкольном возрасте, уровень развития воли зависит от средств, форм и методов воспитания.

Исследования показывают, что старшие дошкольники уже обладают достаточным уровнем развития самостоятельности, которой присущи накопление представлений и знаний о формах самостоятельного поведения, осознание детьми значимости самостоятельности в личностном и социальном плане; положительное отношение к деятельности; наличие элементов самоконтроля и самооценки при выполнении деятельности (19, с. 63-64).

В качестве показателей перечисленных компонентов выделяются: стремление решать задачи деятельности без помощи и участия других людей;

умение ставить цель деятельности; осуществление элементарного планирования деятельности; реализацию задуманного и получение результата, адекватного поставленной цели. Можно говорить о том, что самостоятельность дошкольника, пони-

маемая как стремление и способность ребенка настойчиво решать задачи своей деятельности, относительно независимые от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором социально-личностного созревания и готовности к школьному обучению (1).

Самостоятельность проявляется в создании сюжетов и организации совместных игр, в умении выполнять значимые поручения взрослых (родителей и педагогов), в способности адекватно оценивать собственную деятельность и поведение и деятельность и поведение других детей. Самостоятельного ребенка отличает, прежде всего, внешне наблюдаемая уверенность. Получая положительное подкрепление и одобрение окружающих своим действиям, он становится увереннее. Успешный личный опыт самостоятельных дел порождает у дошкольника стремление проявить себя, попробовать свои силы в новых делах. Главной же особенностью самостоятельности старших дошкольников является ее организованность; при поступлении в школу от детей потребуется не самостоятельность вообще (которая может проявляться в своеловии, нарушении дисциплины), а именно организованная самостоятельность, направленная на решение познавательных задач, способствующая безболезненной адаптации к новым условиям.

И. М. Воротилкина выделяет компоненты двигательной самостоятельности исходя из понимания самостоятельности как личностно-волевого качества, которое формируется на базе трёх компонентов афферентного синтеза функциональной системы двигательного поведения человека и проявляется в блоке принятия решения функциональной системы, обеспечивающей оптимальное психофизическое состояние человека на разных этапах онтогенеза. Автор экспериментально доказано взаимодействие компонентов (мотивационно-эмоционального, когнитивного, личностно-деятельностного), определяющих различное проявление самостоятельности в двигательной деятельности. Показано, что взаимодействие компонентов способствует развитию самостоятельности как волевого качества личности, но в зависимости от их влияния друг на друга приводит к разным уровням самостоятельности (3). Автор указывает, что важными компонентами являются: мотив, эмоции, воля, интерес, знания, контроль, самоконтроль, самооценка. Исследуя самостоятельность на психофизиологическом уровне, в контексте функциональной системы, обеспечивающей оптимальное психофизическое состояние чело-

века, автор отмечает, что самостоятельность в двигательной деятельности является психическим волевым качеством, во многом определяющим двигательное поведение и обусловленным соответствующими психофизиологическими механизмами (3).

Используя имеющиеся исследования, в частности, проецируя выделенные И. М. Воротилкиной компоненты самостоятельности в двигательной деятельности, мы выделили три компонента, определяющее различное проявление двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Очевидно, что для развития двигательной самостоятельности старших дошкольников, прежде всего, необходим **мотивационно-эмоциональный компонент**, который является ведущим формообразующим, так как развитие потребности в двигательной деятельности и мотивации двигательной активности напрямую определяют и самостоятельность в двигательной деятельности.

Анализ научной и научно-методической литературы показал, что формирование двигательной самостоятельности старших дошкольников важно рассматривать с позиций рационального управления двигательной деятельностью. Направленность занятий в спортивном комплексе для детей и подростков должна воздействовать прежде всего на мотивационную сферу. Эмоциональная составляющая мотивационно-эмоционального компонента двигательной самостоятельности выражает отношение, интерес, избирательность к предмету действия; формирующееся на основании инициативы и иницилирующая собственную деятельность. Мотивационно-эмоциональный компонент реализуется через систему образовательных и воспитательных мероприятий, через развитие интереса к физической культуре и спорту. Данный компонент усиливает и направляет познавательную и двигательную активность, формирует потребность в развитии самостоятельности и активности в двигательной деятельности, установку на успехи в выполнении физических упражнений, спортивных достижений. Мотивационно-эмоциональный компонент превалирует, так как развитие потребности в двигательной деятельности и мотивации двигательной активности напрямую определяют и самостоятельность в двигательной деятельности. Мотивационно-эмоциональный компонент отражает активно-положительное эмоциональное отношение к физической культуре, сформированную потребность в ней, систему знаний, интересов, мотивов и убеждений, волевых усилий, на-

правленных на практическую и познавательную деятельность.

Когнитивный компонент может непосредственно влиять на развитие двигательной самостоятельности, а может опосредованно, за счет стимулирования мотивации двигательной активности. Когнитивный компонент формирует когнитивную сферу через создание личностно ориентированной системы знаний, которые обеспечивают систематичность, последовательность знаний о роли физической культуры и спорта в жизнедеятельности человека. Когнитивный компонент (познавательный) – способность дифференцировать целое на части, интегрировать из частей целое (выделять формы взаимоотношений между компонентами движений, определять свойства частей целого и их соотношение, обобщать разнообразные представления о мире движений).

Личностно-деятельностный компонент выражается в субъектности личности и сопровождается демонстрацией собственного личностного отношения к объекту; формированием на основе отношения инициатив – желания проявить активность к избранному объекту; трансформацией инициативности в собственную деятельность; осуществлением деятельности на основе собственного выбора. Качествами, характеризующими дошкольника как субъекта деятельности, выступают интерес к миру и культуре; избирательное отношение к социокультурным объектам и разным видам деятельности; инициативность и желание заниматься той или иной деятельностью, самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности, творчество при выборе содержания деятельности и средств ее реализации (18, с. 68-75)

Личностно-деятельностный компонент обеспечивает мотивационную готовность к самостоятельной двигательной деятельности, способствует совершенствованию двигательных умений и навыков, обеспечивает практическое применение знаний, умений и навыков в самостоятельной двигательной деятельности, способствует самосознанию, овладению приемами совершенствования собственной личности, формирует креативный подход к самостоятельной двигательной деятельности, способствует развитию интереса к физической культуре и спорту.

Целостное единство названных компонентов выражается в поведенческом направлении детей, для которого характерны избирательность или свобода выбора, автономность, самостоятельность, творчество.

При этом собственная активность ребенка определяется им самим, детерминруется его внутренним состоянием. Дошко-

льник в этом выступает как полноценная личность, творец собственной деятельности, ставящий ее цели, ищущий пути и способы их достижения (18, с. 68).

Названные компоненты двигательной самостоятельности находятся во взаимосвязи, и формирование двигательной самостоятельности детей старшего дошкольного возраста проходит успешно, когда в процессе формирования ее оказывают позитивное влияние все три компонента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В. В. Психологические условия организации совместной деятельности школьников: Автор дисс.... канд. псих. наук. М.1986.
2. Борисова Т. С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности учащейся // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 1 (103).
3. Воротилкина И. М. Педагогическая система развития самостоятельности в двигательной деятельности детей и учащейся молодежи : автореф. дис.... д-ра пед. наук. Хабаровск, 2006.
4. Воротилкина И. М. Развитие самостоятельности в онтогенезе // Физическая культура воспитание, тренировка . 2005. №4.
5. Горбунов Г. Д., Горбунов Е. Н. Психология физического воспитания и спорта. М. : Академия, 2009.
6. Зимняя А. И. Педагогическая психология : учебник для вузов. М. : Логос, 2000.
7. Исаенко Ю. М. Двигательная активность и развитие личности дошкольника. Развитие личности в дошкольном и школьном образовании: опыт, проблемы, перспективы. Ч. 1 : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Белгород, 21 ноября 2007 г) : Белгородский РИПК и ППС, 2007.
8. Канеман А. В., Хухлаева Д. В. Занятия по физической культуре с детьми 2-4 лет в малокомплектном детском саду : кн. для воспит. дет. сада. М. : Просвещение, 1992.
9. Канеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста : учеб. для студентов пединститутов. М. : Просвещение, 1985.
10. Комков А. Г. Формирование физической активности детей и подростков как социально-педагогическая проблема // Теория и практика физ. культуры. 2003. №3.
11. Лескова Г. П. Физическое воспитание детей: учеб. пособие. Л., 1972.
12. Лескова Г. П., Ноткина Н. А. Влияние физкультминутки на физическое состояние и умственную работоспособность детей. М. : ФиС, 1983.
13. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. М. : Просвещение, 1973.
14. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. М. : Педагогика, 1972.
15. Полтавцева Н. В. Физическая культура в дошкольном детстве: пособие для инструкторов физкультуры и воспитателей, работающих с детьми 4-5 лет. М. : Просвещение, 2004.
16. Рунова М. А. Двигательная активность старших дошкольников и её регулирование // Дошкольное воспитание. 1984. № 3. – С. 16-18.
17. Сухарев А. Г. Двигательная активность и здоровье подрастающего поколения. М., 1976.
18. Поддяков Н. Н. Проблемы психического развития ребенка // Дошкольное воспитание. 2001. №9.
19. Снигур М. Е. Формирование модели двигательной активности детей старшего дошкольного возраста с оздоровительной направленностью // Успехи современного естествознания. 2009. № 3.
20. Усаков В. И. Педагогический контроль за физической подготовленностью дошкольников. Красноярск, 1989.
21. Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. Практикум по детской психологии. М. : Владос, 1995.
22. Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников. Мн., 1991.
23. Шептицкий Д. М. Исследование двигательной активности (основных локомоций) дошкольников 5-7 лет : автореф. дис.... канд. пед. наук. М., 1971.
24. Юрко Г. П. Организация двигательной активности детей // Дошкольное воспитание. 1979. №10.

Итак, рассматривая двигательную самостоятельность старших дошкольников как интегративное свойство личности, подчеркнем, что ее интегративная роль выражается в объединении других личностных проявлений общей направленностью на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы действий без посторонней помощи.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. А. Е. Терентьев.

УДК 372.881.161.1
ББК 4426.819=411.2-02

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.01; 13.00.02

Кучумова Римма Геннадьевна,

учитель русского языка и литературы высшей категории, гимназия №200 г. Екатеринбург; 620073, г. Екатеринбург, ул. Крестинского, д. 39; e-mail: Rimma.kuchumova@yandex.ru

Чечулина Любовь Семеновна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культуры и межкультурной коммуникации; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 281; e-mail: love-semenovna@rambler.ru

**ПРОБЛЕМНАЯ СИТУАЦИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ВСЕХ ВИДОВ МОДАЛЬНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проблемная ситуация; визуалы; аудиалы; кинестеты; инновационные методы.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема реализации деятельностного подхода в обучении русскому языку в школе, что предполагает использование различных каналов восприятия информации в решении поисковых заданий.

Kuchumova Rimma Gennadievna,

Highest Degree Teacher of Russian Language and Literature, Grammar School №200, Yekaterinburg.

Chechulina Lubov Semjonovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Chair of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

PROBLEM SITUATION AS FACTOR OF DEVELOPMENT FOR ALL TYPES OF MODAL PERCEPTION

KEY WORDS: problem situation; visual; audial; kinesthetic; innovative methods.

ABSTRACT. The author considers the problem of activity approach realization in teaching the Russian language at school, which supposes the usage of different canals of informational perception in the process of solving research tasks.

Для современной педагогики актуален прежде всего деятельностный подход, суть которого – в переключении внимания в воспитательно-учебном процессе с обучающей деятельности преподавателя на учебную деятельность учащегося. Нам представляется возможным, опираясь на проблемное обучение, основанное на использовании различных каналов восприятия, обеспечить реализацию заявленного подхода в образовательном процессе.

Реалии сегодняшнего времени требуют от человека очень оперативного решения проблем, самообучения, важным становится, на какой ступени интеллектуального развития ты стоишь, способен ли к самообразованию. Интеллектуальное развитие осуществляется прежде всего в школе. В связи с этим необходимо так организовать учебный процесс, чтобы активизировать мыслительную деятельность воспитанников, способствующую их эффективной учебной деятельности. Конечно, в классе обучаются ученики с разными типами восприятия, у учителя нет возможности один и тот же материал объяснять несколько раз. Но современный педагог, владеющий технологиями обучения, может и должен **комбинировать** всевозможные формы представления информации, основываясь

на преобладающем способе восприятия информации детьми.

Мы предлагаем в процессе реализации поискового, проблемного метода задействовать все каналы восприятия информации не просто для повышения качества знаний, а для самостоятельного получения этих знаний. В таком случае мы будем развивать не только природные способности учащихся, но и творческие. Учитель сможет, опираясь на закономерности развития мышления аудиалов, визуалов, кинестетов, помочь учащимся не только расширить, углубить знания, но и поставить ученика в ситуацию, когда он самостоятельно получит новую информацию.

Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления, как продуктивного процесса, выдвинутая С. Л. Рубинштейном. Он писал о «логической теории мышления, включающей операции анализа, обобщения, сравнения, классификации» (7, с. 78).

Суть проблемного обучения понимается по-разному. Под проблемным обучением В. Оконь понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и,

наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» (6, с. 55). Д. В. Вилькеев под проблемным обучением понимает «такой характер обучения, когда ему придают некоторые черты научного познания» (1, с. 74). Для И. Я. Лернера сущность проблемного обучения в том, что «учащийся под руководством учителя принимает участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно-воспитательным целям школы» (4, с. 145). В. Т. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит в выдвигании перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами проблемных задач» (5, с. 10). Особенно близко подошел к этой идее К. Д. Ушинский. Он, например, писал: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли» (9, с. 455).

Таким образом, под проблемным обучением (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание учителем проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению. В результате этого и происходит творческое овладение универсальными учебными действиями и развитие мыслительных способностей (способов умственных действий).

И. И. Савицкая в статье «Развитие личностных качеств учащихся на уроке: от конспекта до мониторинга» утверждает: «Технология проблемного обучения является одной из наиболее сильных образовательных технологий. Она предполагает развитие мышления, речи, каналов восприятия, осознанной памяти, эффективного внимания, общения, творчества, поведения (активность, воля, ответственность)» (8, с. 13).

Данное исследование позволяет нам говорить о несомненной связи проблемного обучения и развития мыслительной деятельности. Но нам важно также показать несомненную роль ведущих каналов восприятия при проблемном обучении. Зная о

том, какие ведущие каналы восприятия у учащихся, мы можем так последовательно выстроить применение заданий при проблемном обучении, чтобы учащиеся использовали свой природный потенциал и активизировали не только наблюдение, но и умственную деятельность.

Проблемное обучение имеет ряд особенностей. Именно при этом подходе осуществляется во время самостоятельного усвоения новых понятий формирование логико-теоретического и интуитивного мышления. Кроме того, проблемное обучение способствует формированию мировоззрения, поскольку в процессе проблемного обучения складываются черты критического, творческого и диалектического мышления. При самостоятельном решении проблем у учащихся происходит превращение знаний в убеждения, так как только диалектический подход к анализу всех процессов и явлений действительности формулирует систему прочных и глубоких убеждений.

Следует уточнить значение проблемной ситуации. Под ней понимается интеллектуальное затруднение человека в результате того, что ему трудно объяснить какое-то явление, факт, так как известных ему знаний недостаточно, требуются новые. Безусловно, это заставляет человека искать новый способ объяснения или способ действия. Проблемная ситуация есть закономерность продуктивной, познавательной творческой деятельности. Она побуждает начало мышления, активную, мыслительную деятельность, которая протекает в процессе постановки и решения проблемы.

А. А. Шегенова разъясняет сущность проблемной ситуации: «Проблема и её ситуация вовсе не сводится к вопросу и ответу. Проблема и её ситуация лежит в области диалектики, а не логики. Она заключается в контрастном положении вещей друг к другу, контрастном положении одной части вещи к другой её части одновременно и в таком контрастном, которое в природе своего совместного положения носит одновременно и возможность своего разрешения. Дети... чувствуют контрастность целой вещи, переживают её, и вот самое переживание и двигает вперед их самостоятельную мыслительную способность» (10, с. 3).

С. Л. Рубинштейн, характеризуя психологическую природу мыслительного процесса, указывал: «Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием, направленным на разрешение определенной задачи. Задача эта включает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотношенную с условиями, которыми она задана... Начальным моментом мыслительного процесса

обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия» (7, с. 144).

При проблемном обучении поднимается уровень мыслительной деятельности ученика, так как теперь требуется обучать его не стихийно, не случайно, а в системе таких умственных действий, которые необходимы для решения нестандартных задач, требующих креативного мышления. Подобные умственные действия повышают качество умственной деятельности и способствуют выработке особого типа мышления – научного. В процессе обучения ученик овладевает следующими способами и приемами:

- анализом проблемной ситуации;
- формулировки проблем;
- анализа проблемы и выдвижения предположений;
- обоснование гипотезы;
- проверки решения проблем.

В проблемной ситуации возникает такая познавательная деятельность, которую можно считать продуктивной: проблемная ситуация → проблема → поиск способов решения → решение проблемы. Основная роль проблемного обучения заключается в формировании такого качества у учащихся, как самостоятельность, проявляющаяся в познавательной деятельности. Активность мышления вырабатывается за счет того, что учащийся должен так анализировать фактический материал, чтобы получить из него необходимую информацию, которой ранее не владел.

Возникают вопросы, касающиеся самой «технологии» организации проблемного обучения. Важно, чтобы при формулировании вопроса были соблюдены следующие условия.

1. Вопрос должен быть логически связан с ранее изученными понятиями.
2. Задание должно содержать познавательную трудность и видимые границы известного и неизвестного,
3. Задача должна вызывать чувство удивления при сопоставлении нового с известным.

Для создания проблемной ситуации учителю помогут методические приемы: предварительное домашнее задание; постановка предварительных заданий на уроке; использование экспериментов и жизненных наблюдений учащихся; решение экспериментальных и познавательных задач; задания с элементами исследования; создание ситуации выбора; предложение выполнить

практические задания; постановка проблемных вопросов и организация дискуссий; использование межпредметных связей;

Существуют принципы составления программы для создания проблемных ситуаций: изложение материала должно раскрывать только такие свойства какой-то области действительности, которые подлежат дальнейшему изучению, должна учитываться преемственность между начальной, средней и старшей школой, должны быть подобраны или разработаны типы упражнений, предполагающие анализ материала путем моделирования.

Предлагаемый нами метод дифференцированного обучения с учетом ведущих каналов восприятия может восполнить те пробелы, которые существуют сегодня в учебных пособиях.

Чтобы учащийся смог найти наиболее рациональные для себя пути усвоения учебного материала при проблемном обучении, учителю необходимо, во-первых, так сформулировать проблемный вопрос и смоделировать проблемную ситуацию, чтобы для их решения потребовалась работа и визуалов, и аудиалов, и кинестетов; во-вторых, предлагать проблемные вопросы, ситуации, развивающие ассоциативное и логическое мышления. В-третьих, обязательно так организовать групповой метод работы, чтобы каждая группа, используя свой ведущий канал восприятия информации, смогла справиться с проблемной ситуацией или поисковым заданием. Приведем примеры.

Учебное задание №1. Рекомендации для учителя: текст проблемной ситуации должен транслироваться на экран (для визуалов), учитель должен его прочитать (для аудиалов), кинестеты прикрепляют на доску карточки разного цвета со словами, иллюстрирующими разную отнесенность существительных к категории числа.

Имя существительное обозначает грамматический предмет. Предмет может быть один – дуб (ед. ч.), а может быть больше одного – дубы (мн. ч.). Для обозначения количества предметов у существительных есть грамматическое значение числа. Но любой ли предмет можно подвергнуть счету? Сахар – ед. ч., а мн. ч.? Можно ли полностью согласиться с утверждением, знакомым с начальной школы, что существительное изменяется по числам?

Учебное задание №2. Рекомендации для учителя: мы предлагаем построить своеобразную таблицу «Части речи», используя при ее создании яркие зрительные образы. На интерактивной доске заранее подготовлены 3 флажка разного цвета:

красный, зеленый, желтый (для визуалов). Учащимся предлагаем текст читать не про себя, а вслух и желателно по ролям (для аудиалов), узнанные в тексте части речи необходимо попросить написать на флажках (для кинестетов).

Преимущество проблемного и поискового подходов к изучению материала в том, что мы не просто подбираем задания для визуалов, аудиалов, кинестетов, но используем ведущие каналы восприятия для решения проблемной ситуации, направленной на активизацию мыслительной деятельности учащихся.

С использованием проблемных ситуаций и заданий проблемного характера были проведены уроки в 5 классе с углубленным изучением английского языка на базе МБОУ СОШ №200 г. Екатеринбург. Уровень качества обученности по теме «Имя существительное» составил 85%.

Методы, приемы, описанные нами, применялись и в классах математического (11а), гуманитарного (11г), естественно-научного(11е) направлений МБОУ СОШ №200 на протяжении двух лет. Средний ре-

зультат по ЕГЭ по русскому языку в 2012-2013 гг. составил в 11г – 78,5 баллов (есть 100-балльный результат), в 11а – 75,5 баллов, в 11е – 73 балла. Это доказывает, что, несмотря на профильность класса, языковая и речевая компетентности могут быть на достаточно высоком уровне, если использовать инновационные технологии при обучении русскому языку. В то же время в одном из классов (11г) был проведен грамматический тренинг с целью выявления способности учащихся образовывать окказиональные грамматические формы. Анализ результатов тренинга показал, что изучение языка требует очень серьезного подхода, инновационных технологий, что для его освоения нужно активизировать креативное, логическое, абстрактное мышление, столь необходимое для решения учебных задач.

Мы убедились, что технология проблемной подачи материала способствует более глубокому и полному осознанию учащимися теоретического материала, формированию прочных знаний, активизации их познавательной и мыслительной деятельности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вилькеев Д. В. Педагогическая психология. Казань, 1992.
2. Коновалова Н. И. Как сделать обучение русскому языку успешным? // Филологический класс. №26. 2011.
3. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М. : Знание, 1991.
4. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974.
5. Мечинская Н. А. Педагогические проблемы активности личности в обучении. М., 1973.
6. Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968.
7. Рубинштейн Л. С. Основы общей психологии. М., 2002.
8. Савицкая И. И. Развитие личностных качеств учащихся на уроке: от конспекта до мониторинга. URL: http://pedsovet.perm.ru/sections/doc_view.php?did=574
9. Ушинский К. Д. Избр. пед. соч. : в 2 т. М., 1974.
10. Шегенова А. А. Проблемное обучение – один из способов развития творческого мышления учащихся. URL: <http://saran6.narod.ru/SHigenova.htm>

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Т. В. Гоголина.

УДК 376.4
ББК 4456

ГСНТИ 15.81.21; 14.29.01

Код ВАК 19.00.07; 13.00.03

Положай Мария Николаевна,

аспирант кафедры акмеологии и психологии управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: marialuch@yandex.ru

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ КАК РЕЗУЛЬТАТ СЕНСОРНОЙ И МОТОРНОЙ ДЕПРИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ПРИ ЗЛОУПОТРЕБЛЕНИИ ТЕЛЕВИДИЕНИЕМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гиперактивность; дефицит внимания; зрительная рецепция; декорреляция восприятия; десенсбилизация; сенсорная и моторная депривация.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается понятие синдрома гиперактивности и дефицита внимания (СДВГ), приводится мировая статистика распространенности данного расстройства, описываются его признаки, формы проявления; подробно рассматривается механизм воздействия телепросмотра на сенсорную систему ребенка и выдвигается предположение о том, что именно это воздействие является причиной возникновения определенной доли СДВГ среди детей.

Polozhai Maria Nikolayevna,

Post-graduate Student of the Chair of Acme logy and Psychology of Management, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

SYNDROME OF ATTENTION DEFICIENCY WITH HYPERACTIVITY AS A RESULT OF SENSOR AND KINETIC DEPRIVATION WITH THE CHILDREN UNDER CONDITION OF TELEVISION ABUSE

KEY WORDS: hyperactivity; attention deficiency; visual reception; decorrelation of perception; desensibilization; sensor and kinetic deprivation.

ABSTRACT. The author reveals the concept of syndrome of hyperactivity and attention deficiency (SHAD) and suggests the global statistics of the expansion of this disorder. Also the tokens and forms of it are described and the mechanism of television influence on the sensor system of a child is thoroughly examined. The author suggests the hypothesis that this very influence is a ground of SHAD with some children.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности – дисфункция центральной нервной системы, проявляющаяся трудностями концентрации внимания, нарушениями обучения и памяти, а также сложностями обработки информации и стимулов. Всемирной организацией здравоохранения в 1994 году разработана международная классификация болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). Раздел F 9 – «Нарушения психического развития» – включает рубрику: F 90 – «Синдром гиперактивности и дефицита внимания» (7). Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) представляет социальную проблему, так как встречается у большого числа детей. Статистика показывает, что в России таких детей 4-18%, США – 4-20%, Великобритании – 1-3%, Италии – 3-10%, Китае – 1-13%, Австралии – 7-10%. Мальчиков среди них в 9 раз больше, чем девочек (5, с. 12).

Согласно критериям DSM – IV для постановки диагноза должны присутствовать симптомы из группы I и из группы II.

Шесть (или более) из нижеследующих симптомов невнимательности сохраняются на протяжении, по меньшей мере, шести месяцев в такой степени, которая мешает адаптации и не соответствует уровню развития:

I Дефицит внимания

1. Ребенок часто не способен уделить пристальное внимание деталям или допускает по небрежности ошибки в заданиях, работе или других видах деятельности.

2. Часто испытывает трудности с сохранением внимания при выполнении заданий или в игровой деятельности.

3. Часто не слушает, когда обращаются непосредственно к нему.

4. Часто не способен уследить за объяснениями или не способен завершить задания, повседневную работу или выполнение обязанностей на рабочем месте (не из-за оппозиционного поведения или неспособности понять объяснения).

5. Часто испытывает трудности с организацией заданий и деятельности.

6. Часто избегает участия в выполнении заданий, которые требуют длительных умственных усилий.

7. Часто теряет предметы, необходимые для выполнения заданий или деятельности (например, игрушки, карандаши, книги или инструменты).

8. Легко отвлекается посторонними внешними стимулами. Часто рассеян во время повседневной деятельности.

II Гиперактивность, импульсивность

1. Часто совершает судорожные движения руками или ногами или вертится на месте.

2. Часто оставляет свое место при ситуациях, в которых необходимо находиться в сидячем положении.

3. Часто бегает туда-сюда или постоянно на что-нибудь залезает в ситуациях, в которых такое поведение является неподобающим (у подростков или взрослых такое по-

ведение ограничено субъективным ощущением беспокойства).

4. Часто испытывает трудности при игре или спокойном участии в какой-либо деятельности на досуге.

5. Часто находится в постоянном движении или ведет себя как «заводной».

6. Часто слишком много разговаривает.

7. Часто «выпаливает» ответ, прежде чем был полностью задан вопрос.

8. Часто испытывает трудности с ожиданием своей очереди.

9. Часто прерывает других или вмешивается в их действия (например, в разговоры или игры).

Дополнительные признаки:

- нарушения координации (выявляются примерно в половине случаев СДВГ), тонких движений, равновесия, зрительно-пространственной координации;

- эмоциональные нарушения (неуравновешенность, вспыльчивость, нетерпимость к неудачам);

- нарушения отношений с окружающими вследствие «плохого поведения»;

- неравномерно выраженные задержки психического развития при сохранном интеллекте;

- нарушения сна.

Кроме того, согласно статистике (Н. Н. Заваденко) дети с СДВГ в 66% случаев имеют дисграфию и дислексию и в 61% случаев – дискалькулию. Психическое развитие отстает на 1,5-1,7 года.

Перечисленные особенности поведения должны

- появиться до 8 лет;

- обнаруживаться, по меньшей мере, в двух сферах деятельности (школе и дома);

- не быть обусловлены другими психическими расстройствами;

- вызывать психологический дискомфорт и дезадаптацию;

- не соответствовать возрастной норме.

Специалисты отмечают, что СДВГ – самая распространенная причина трудностей обучения в дошкольном и школьном возрасте и нарушений поведения детей и подростков.

Однозначного ответа на вопрос о причинах данного недуга нет. Среди наиболее часто называемых причин данного расстройства – нарушения деятельности мозга, родовые травмы, наследственность, проблемы семейного воспитания. Однако проблема зависимости современных детей от всякого рода аудиовизуальных технических средств, которые не могут не повлиять на развитие их психики, остается малоизученной в отношении СДВГ.

Обсуждение проблем пользы или вреда применения аудиовизуальных технических

средств детьми затрагивает главным образом вопросы их использования в учебном процессе, в организации свободного времени, вопросы о последствиях их воздействия на социальное поведение детей. Но часто упускается из виду воздействие аудиовизуальных средств на здоровье зрителей, в особенности на детей. А ведь опросы выявили астрономическую цифру: дошкольник 54 часа в неделю сидит у телевизора, так что просмотр телепрограмм этой возрастной категорией следует считать уже образом жизни (6, с. 7).

Немецкие исследователи Мандер (1979) и Винн (1979) своими радикальными выступлениями под заголовками «Отмените телевидение» и «Наркотик в домашних условиях» оживили дискуссию об «антропологии телезрителя». Оба автора исходят из тезиса, что независимо от содержания программ телевидение само по себе оказывает определенное воздействие, влияя на двигательную активность телезрителей. Мандер пишет: «Человек устраивается перед телевизором как можно удобнее, чтобы не было необходимости двигаться... занимает позу, исключая движение ног или рук. Лишь время от времени он переваливается на другой бок или приносит себе что-нибудь пожевать, но практически все время тело его перед экраном находится в покое. Такое затухание активности относится и к внутренним органам» (6, с. 15).

Во время просмотра телепередач активный процесс адаптации и фиксирования зрения отсутствует, тем более что телевизор работает чаще всего в затемненном помещении. Таким образом, телезритель быстро погружается в состояние бессознательного поглощения зрительных образов: его взгляд как бы устремляется в пустоту. Ограничивается не только зрительная рецепция, звуки также определяются весьма скудными возможностями воспроизведения телеприемника, в то же время обоняние, органы вкуса и осязания отключены полностью, то же происходит с вестибулярным и опорно-двигательным аппаратом. Говоря точнее, во время просмотра телепередач речь идет не о выключении названных органов чувств, а об отсутствии их естественных раздражителей. То, что в данный момент происходит на телеэкране, может быть никак не связано с тем, что человек в данный момент обоняет, осязает или пробует на вкус, не говоря уже о том, что телодвижения при этом отсутствуют почти полностью. Относительно акта потребления телевидения можно, таким образом, говорить о декорреляции различных областей восприятия или активности и восприятий органов чувств.

Только что сказанное позволяет увидеть проблему несколько с другой стороны. Последние неврологические исследования показали, что у человека, сидящего перед телевизором, волновая активность головного мозга входит в характерный режим. Мозг реагирует на среду и лишь во вторую очередь на содержание воспринимаемого. Волновая деятельность мозга замедляется тем больше, чем дольше работает телеприемник. То, что происходит со зрителем, вернее будет назвать не десенсбилизация, происходящая в результате перегрузки рецепторов, а недостимуляция рецепторов, а состояние, в котором пребывает человек, сидя перед телевизором в затемненной комнате, забывая о других людях, воспринимаемая происходящее только с помощью двух органов чувств, да и то работающих в ограниченном диапазоне, очень близко к состоянию сенсорной депривации.

Последствиями искусственного лишения раздражителей являются потребность самостимуляции путем включения собственной фантазии, за этим следует хаотизация восприятия, а затем переживание угрозы, приводящее к дезориентации и резкому нарастанию интереса к любому другому раздражителю (6, с. 23). Ремшмидт и Шмидт интерпретируют гиперактивность как попытку оптимизировать недостаточный уровень стимуляции, идущей из центральной нервной системы, эксцессивным поведением (6, с. 25). Если понимать телевидение как средство, вызывающее сенсорную и моторную депривацию, то легко напрашиваются некоторые параллели с определенными формами психомоторных нарушений. Постоянно сменяющиеся друг друга через короткие промежутки времени картинки и центры фокусировки внимания зрителя, похоже, программируют краткосрочность работы внимания. Гиперактивный, несобранный ребенок прямо дублирует своей быстрой переменчивостью в ориентировании восприятия динамичное качество телеизображения на экране. За всем этим скрывается общий феномен обеднения сенсорных и социальных стимулов и вытеснения собственной активности и целостного восприятия мира всеми органами чувств. Если теперь, следуя мысли Ремшмидта и Шмидта, понимать детскую гиперактивность как отчаянную попытку ребенка установить жизненно необходимый для него уровень стимуляции и утвердить

собственную способность к проявлению активности, то становится понятным, насколько «нормальными» являются непоседливость и беспокойность как средства самоутверждения в нашем современном столь же богатом, сколь и бедном раздражителями внешнем мире.

Каждая историческая эпоха рождает адекватные ей стили поведения. Наиболее ярко и непосредственно это отражается в детском поведении. Гиперактивность обнаруживается как нельзя более заметно воздействие на человека определенных общественных веяний и процессов. Психомоторные нарушения в какой-то степени следует воспринимать как известную плату за определенные сформировавшиеся аспекты современной цивилизации.

В данной статье речь идет о социально зависимых случаях СДВГ, имеющих место в современном обществе. Мы не затрагивали проблему гиперактивности и нарушения внимания, обусловленную физиологическими, травматическими или индивидуально-личностными факторами, решение которой зависит от различных субъектов, взаимодействующих с детьми (медики, психологи, педагоги). Наша статья обращена главным образом к родителям, которые зачастую не осознают степени воздействия телевизора на ребенка, а значит, не видят связи между злоупотреблением телепросмотром и чрезмерной двигательной возбудимостью своего чада.

Таким образом, приоритетом родительского образования должна стать коррекция ориентиров воспитания, переключение ребенка с искусственного мира на мир реальных событий и выработка ведущей концепции воспитания и образования, основанной на межличностном взаимодействии взрослого и ребенка, организации учебного и свободного времени на принципах здоровьесбережения, усиления своеобразной гигиены чувственного мира ребенка. Решение данных задач мы видим в разработке программы психологического сопровождения детей с СДВГ и их родителей, одной из целей которой будет просвещение взрослых в отношении методов взаимодействия с непростыми детьми, об организации режима их дня, способов личностного, интеллектуального и творческого развития, выявления и реализации задатков и интересов их неординарных детей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Проблема возраста // Л, с. Выготский Собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 5.
2. Арламов А. А. Проблемы современной педагогической науки и философия (заметки педагога-методолога) // Вопросы философии. 2008. №1.
3. Асмолов А. Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. №5.

4. Афанасьев Ю. Н. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. 2000. №7.
5. Заваденко Н. Н. Принципы диагностики и лечения гиперактивности и дефицита внимания у детей : пособие для врачей / Н. Н. Заваденко, А. С. Петрухин, Н. Ю. Суворинова, М. Б. Патриева. М. : (б. и.). 2004.
6. Пассольт М. Гиперактивные дети: коррекция психомоторного развития : учеб. пособ. для студ. вузов / П. Альтхерр, Л. Берг, А. Вельфль и др.; под ред. М. Пассольта. М. : Академия, 2004.
7. Вебб Дж. Синдром гиперактивности и одаренные дети. URL: http://www.kidsource.com/kidsource/content/ADHD_and_Gifted.html
8. Международная классификация болезней. ВОЗ, Женева, Швейцария URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/ICD-9>

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 372.834
ББК 410.052.5

ГСНТИ 14.33.09

Код ВАК 13.00.02

Польщикова Людмила Александровна,

аспирант кафедры естествознания и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 623462, г. Каменск-Уральский, п. Мартюш, ул. Летняя, д. 21; e-mail: 66_PLA@gambler.ru

**ИДЕИ ЕСТЕСТВЕННОГО ПРАВА КАК ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР
В ПРАВОВОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественное право; гуманистическое образование; права и свобода человека; правовое воспитание детей.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается естественное право как критерий справедливости в этике, законодательстве с античных времен и до современности. Особое внимание уделяется идеям отечественных и зарубежных педагогов в области нравственной, правовой проблематики. Авторское видение данного понятия соотносится с гуманистическими направлениями педагогики, где фундаментальной основой правового воспитания детей являются «свобода», «справедливость», «правда», «равенство», «добро». Предлагается реализация правового воспитания детей старшего дошкольного возраста с учетом гуманистической ориентации на идеи естественного права.

Polshchikova Lyudmila Alexandrovna,

Post-graduate Student of Chair of Natural Sciences and Technology of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, City of Kamensk-Uralsk.

**IDEAS OF NATURAL RIGHT AS A HUMANISTIC GUIDING LINE
IN LAW EDUCATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS**

KEY WORDS: natural right; humanistic education; rights and freedom of person; law education of children.

ABSTRACT. The author examines the natural right as the criterion of justice in ethics and legislation since the antique times and to the present. The special attention is given to ideas of domestic and foreign teachers in the field of a moral and legal problems. Author's vision of the given concept corresponds with humanistic guiding line of pedagogy where a fundamental basis of law education of children is "freedom", "justice", "truth", "equality", "good". The author offers the way for realization of law education of children in the comprehensive high school that takes humanistic guiding line to ideas of the natural right into account.

Развитие правового государства, формирование гражданского общества и укрепление национального согласия в России требуют высокой правовой культуры, без которой не могут быть в полной мере реализованы такие базовые ценности и принципы жизни общества, как верховенство закона, приоритет человека, его неотчуждаемых прав и свобод, обеспечение надёжной защищённости публичных интересов.

Государственная политика России в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан (основы государственной политики утверждены 4 мая 2011 г.) направлена на правовое просвещение и правовое информирование граждан.

Мерами государственной политики в области образования и воспитания подрастающего поколения являются:

1) включение в примерную основную общеобразовательную программу дошкольного образования задач приобщения детей к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми (внимательность к людям, готовность к сотрудничеству и дружбе, оказание помощи тем, кто в ней нуждается, уважение к окружающим), а

также развитие ценностно-смысловой сферы личности;

2) развитие практики обучения основам права в образовательных учреждениях различного типа и вида, поддержка различных вариантов региональных моделей правового образования, разработка учебных курсов, включающих правовую тематику, соответствующих образовательных программ, учебных и методических пособий.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» отмечено, что необходимо воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов (3).

В современной России правовые знания нужны любому человеку, потому что без юридически грамотных людей невозможно создать цивилизованное, свободное гражданское общество и строить правовое, демократическое, справедливое государство. Руководством страны выражена твердая политиче-

ская воля относительно преодоления правового нигилизма и повышения правовой культуры населения. Она отражена в целом ряде выступлений Председателя Правительства РФ Д. А. Медведева на различных форумах, в его постановлениях Федеральному Собранию Российской Федерации, политико-правовых и законодательных актах. Президент России В. В. Путин также неоднократно подчеркивал необходимость моральных ценностей и диктатуры закона как условий существования и развития общества.

В связи с этим актуальны исследования проблемы правового воспитания, обусловленная двумя факторами: прежде всего разработкой и внедрением в жизнь новых основ российского законодательства, а также признанием Россией международных документов о правах.

В ходе анализа различных точек зрения на определение понятия «правовое воспитание» (А. Бойко, Н. Ю. Ган, Г. П. Давыдов, Т. Доронова, Н. В. Зеленова, Н. И. Козюбра, А. А. Кваша, К. В. Науменкова, Е. В. Певцова, Е. А. Рассолова, В. М. Сапогов, И. Ф. Рябко, Е. В. Татаринцева, Н. И. Элиасберг и др.) было установлено, что единого понимания термина «правовое воспитание» в настоящее время нет. Одни исследователи под правовым воспитанием понимают обучение правовым знаниям и формирование понимания необходимости этого знания. Другие (Н. И. Элиасберг) считают, что правовое воспитание – это формирование уважения к праву, закону, а также навыков исполнения правовых норм. Третьи (Н. Ю. Ган, В. М. Сапогов, Е. А. Рассолова и др.) видят в правовом воспитании целенаправленную деятельность воспитателя правового обучения формированию у подрастающего поколения определенных убеждений, потребностей и интересов, ценностных ориентаций и установок поведения. Диалектический подход к правовому воспитанию применяет Е. В. Татаринцева. Данный подход позволяет рассмотреть правовое воспитание как всеобъемлющий общественный процесс. Стержнем правового воспитания является чувство справедливости, развиваемое с детства и «понимаемое как следование правилу» (4).

Между тем правовое воспитание следует рассматривать как сложно структурированное понятие. По нашему мнению, важной составной частью правового воспитания является формирование уважительного отношения личности к праву, закону, понимания их ценности и необходимости безусловного выполнения правовой нормы. Эта сторона правового воспитания важна тем, что задача построения правового государства требует, чтобы уважительное отно-

шение к праву стало личной ценностной установкой человека.

В нашем понимании правовое воспитание – это важная составная часть целостного воспитательного процесса, содержанием которого является целенаправленное и систематическое влияние на правовое сознание ребенка, его отношений к ценностям свободы, справедливости, равенства, гуманизма, а также готовности к освоению и принятию правовых норм с целью формирования правовой воспитанности.

Правовое воспитание проходит прежде всего на основе постижения элементарных понятий о добре, зле, хорошем и плохом, справедливом и несправедливом, о допустимых и недопустимых действиях. Любое поведение человека, в том числе правомерное или неправомерное, оценивается прежде всего с моральных позиций. Поэтому правовому воспитанию всегда должно предшествовать нравственное воспитание. Оно является основой правового воспитания, а правовое воспитание усиливает ответственность нравственных норм.

В рамках правового воспитания важно формировать и закреплять убеждения, установки, мотивы правомерного и инициативного правового поведения. Эти качества личности взаимосвязаны с сознанием и выработкой устойчивого нравственного отношения людей к правовым нормам и их применению в обществе.

Таким образом, в процессе правового воспитания нравственные ценности получают «правовое звучание», истолкование в контексте правовой системы общества, они конкретизируются применительно к правовым ситуациям, приобретают общезначимый характер.

Правовое воспитание должно способствовать становлению гуманистически ориентированной личности, обладающей чувством собственного достоинства, осознающей высокую ценность свободы, граждански активной и законопослушной, уважающей права и свободы человека и умеющей защищать эти права.

Гуманистическая педагогика выдвигает на первое место признание человека как высшей общечеловеческой ценности, уважение к его личности, его достоинству, защиты его прав на свободу и развитие, утверждение демократических принципов в его воспитании и образовании. Все эти положения отражены в базисных проблемах основных концепций естественного права. А именно – проблема сочетания свободы человека и естественного порядка, его существования в природе и социуме, взаимодействия норм морали и юридического закона в регуляции правомерного поведения личности и т. п.

В философской литературе сложилась неоднозначная трактовка понятия естественного права. Вместе с тем не подвергается сомнению, что отлучает его, а именно – неотчуждаемость естественного права от человека. Естественное право существует само по себе, при этом оно вытекает из особенностей человека как социально-биологического существа. Соответственно, естественное право явилось основной базой прав человека, закрепленных в современных международных актах: Всеобщая декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка и т. д.

Педагогическое исследование правовой проблематики приводит к необходимости определения понятия «естественное право», его основных идей. На основе анализа философской и юридической литературы естественное право можно определить как неотъемлемое право человека, совокупность принципов, нравственных норм, человеческих ценностей, продиктованных естественной природой человека и поэтому различных для каждой эпохи.

Исторический анализ показал, что идеи естественного права основываются на трех началах: справедливости, равенстве и свободе, которые в совокупности образуют ценности, присущие человеческой природе.

Естественное право – настолько уникальный, сложный и общественно необходимый феномен, что на протяжении всего времени существования общества научный интерес к нему не только не исчезает, но и возрастает. В мире существует множество научных идей, течений и точек зрения по поводу того, что есть естественное право. В настоящее время понятие «естественное право» в юриспруденции, философии права и педагогике означает неотчуждаемое право человека, признание его прав и свобод.

В современных условиях источником естественного права считают не природу человека, а социальные условия жизни людей, преобладающие ценности и моральные оценки. Отмечается, что современные естественно-правовые воззрения опираются на правовые идеалы, прежде всего – нравственные.

Несомненный интерес в аспекте проблемы правового воспитания детей с учетом идей естественного права, представляет работа К. Н. Вентцеля «Декларации прав ребенка», где автор ратует на предоставление равных прав детям и взрослым в индивидуальном развитии (1, с. 70). Педагог утверждает право детей иметь собственную позицию, создавать детские организации и т. д. Поэтому основой воспитательного процесса становится создание условий для естественного развития природных сил и дарований ребенка, признания того, что в условиях от-

сутствия ограничения наиболее полно раскрывается и проявляется индивидуальность.

Любовь к справедливости, развитию которой способствует осознание прав человека, отмечена в педагогическом труде А. Ф. Никитина «Педагогика прав человека». Для утверждения таких ценностей, как честность, совесть, человеческое достоинство и свобода выбора, необходимы нравственные и правовые гарантии. Неоспорима осознанность, что в условиях формирующегося правового государства процесс нравственного совершенствования общества и каждого человека неотделим от воспитания прав человека, свободы и справедливости.

Современные гуманистические позиции педагогов направлены на развитие в ребенке желания и умения творчески мыслить, анализировать окружающий мир, изучать себя с позиций добра, справедливости, любви.

Гуманизм, выражаемый в форме идей человеколюбия, с древних времен оказывал реальное воздействие на общество, прежде всего через нравственность, мораль и право. Идеи гуманизма составляют ядро, общечеловеческое содержание морали. Воплощаясь в нравственном сознании и получая положительную нравственную оценку, они становятся ориентирами и регуляторами деятельности людей.

Гуманистическим ориентиром воспитательных отношений становится уважение к личности ребенка, признание самоценности детства, опора на общечеловеческие ценности и национальные традиции, создание индивидуальных систем воспитания для каждого конкретного ребенка и т. д.

Гуманистический ориентир на практике выражается в том, что процесс организовывается не как целенаправленное обучение, а как совместное исследование. Воспитатель, с одной стороны, не делает то, чего хочет ребенок, а с другой – не навязывает ему собственное видение. Они вместе формулируют цели и строят процесс правового воспитания.

Необходимо обозначить, что гуманистические направления педагогики связаны с идеями естественного права, в центре которых человек, признание его прав и свобод, а также правомерное поведение в обществе. Основные ценности – свобода, справедливость и равенство – признаются ценностями естественного права. Поэтому основные категории естественного права – «свобода», «справедливость», «правда», «равенство», «добро» – становятся фундаментальной основой правового воспитания детей.

Подводя итог изложенному выше, можно определить понятие «естественное право» в педагогике как моральную и ценностную основу жизнедеятельности челове-

ка, которая опирается на принципы свободы, справедливости и равенства.

Значение идей естественного права для воспитания правовой личности велико, так как естественное право содержит универсальные нормы и принципы, необходимые для ее формирования и развития в современном обществе. Более того, основные идеи, вложенные учеными в понятие «естественное право» («справедливость», «свобода», «равенство», «правда», «собственность») приемлемы для восприятия детей старшего дошкольного возраста.

Педагогический смысл правового воспитания детей дошкольного возраста заключается в закладывании основ свободной личности, обладающей чувством собственного достоинства и умеющей с уважением относиться к другим людям. Кроме того, раннее правовое воспитание способствует общему социальному развитию ребёнка – формированию сознания, познавательных интересов, обобщений и способности к самостоятельным умозаключениям.

В период старшего дошкольного возраста, когда понятия «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо» воспринимаются уже осмысленно, необходимо добиваться, чтобы ребенок придерживался основных правил поведения как в присутствии взрослых, так и в их отсутствие. В этот период у ребенка формируется ответственность за собственное поведение, чувство товарищества, доброжелательность, т. е. качества, которые помогут ему правильно вести себя в дальнейшем. Особое внимание уделяется развитию навыков общественного поведения, умению считаться с мнением окружающих, при необходимости отстаивать свои взгляды без ссор и капризов.

Дети старшего дошкольного возраста вполне осознают и чувствуют несправедливость как по отношению к себе, так и по отношению к другим (любимым героям мультфильмов, к друзьям, родителям). Опираясь на такое проявление чувства справедливости, можно рассчитывать на понимание ребёнком не только прав и обязанностей любого человека, но и своих.

Все сказанное выше свидетельствует о возможности начального правового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Процесс правового воспитания состоит в формировании трех компонентов. Когнитивный компонент правового воспитания создает основу для подготовки детей к участию в правовых общественных отношениях и включает в себя представление о правах и обязанностях детей. Целью данного компонента является система усвоенных детьми на уровне представлений, убеждений, понятий, правил, норм, оценок, ценностей.

Эмоционально-ценностный компонент правового воспитания дошкольников раскрывается в стремлении ребенка участвовать во взаимодействии со сверстниками, желании или нежелании принять мотивы действий партнеров, принятии или неприятии общей цели, эмоциональной оценке результата взаимодействия, эмоционального отношения к собственному правовому поведению, сформированности и проявлении нравственно-правовых качеств и т. п.

Поведенческо-деятельностный компонент подразумевает владение навыками по реализации правового поведения. Целью данного компонента является развитие самостоятельности дошкольников в реализации своих прав, способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, соблюдение элементарных общепринятых норм и правил поведения.

С учетом сказанного выше появляется необходимость внедрения содержания правового воспитания детей старшего дошкольного возраста в образовательную область «Социализация» основной общеобразовательной программы дошкольного образования.

Содержание образовательной области «Социализация» с учетом идей естественного права «Я – ребенок. Я имею права и обязанности» направлено на достижение цели по правовому воспитанию дошкольников с учетом идей естественного права через решение следующих задач: формирование представлений о понятии «естественное право» («справедливость», «свобода», «равенство», «правда», «собственность»); знакомство с Конвенцией ООН о правах ребенка, объяснение важности этого документа, который защищает права и свободы каждого ребенка, формирование осознания наличия собственных прав и прав других детей; обучение ребенка защите своих прав или поиску помощи при невозможности самозащиты; воспитание уважения и терпимости к культурам других национальностей; формирование у детей представлений о собственности на личные вещи, правилах пользования и распоряжения имуществом; развитие способности анализировать свои поступки и поступки окружающих, сравнивать их с общепринятыми нормами; формирование личной ответственности за совершенные нарушения общепринятых правил.

В структуру образовательной области «Социализация» включены основные содержательные понятия естественного права: собственность, справедливость, свобода, равенство, добро.

Содержание понятия «свобода» предполагает сообщение детям о том, что каждый человек обладает свободой, личным достоин-

ством. Происходит формирование у дошкольников представлений о личных правах человека: право на равенство, свободу, достоинство, защиту от физического и психического насилия, грубого обращения и т. д.

Содержание понятия «собственность» предполагает, что каждый человек имеет право на свою личность, на собственный труд и его результаты. Эта линия образовательной области направлена на формирование у дошкольников представлений о праве человека на труд, жилище и т. д., воспитание у детей бережного отношения к своему дому, личным вещам. Необходимо объяснить правила пользования и распоряжения имуществом (личными вещами) и т. д.

Содержание понятия «справедливость» предполагает, что каждый человек должен осознать свои права и обязанности, признавать за другими такие же права и обязанности.

Содержание понятия «равенство» предполагает формирование у дошкольников представлений о личных правах человека: право на равенство, достоинство, защиту от физического и психического насилия, грубого обращения. Дать четкое понятие о необходимости предоставления равных возможностей детям разных национальностей.

Содержание понятия «добро» предполагает, что каждый человек имеет право на жизнь, никто не вправе покушаться на жизнь и здоровье человека. Необходимо формировать представления детей о праве человека на тайну личной жизни. Воспитывать уважение к правам других людей и способность замечать нарушение их прав.

Повышение уровня правовой воспитанности происходит за счет организации самостоятельной совместной деятельности воспитателя и воспитанников, родителей и их детей, проведения игровых проектов с использованием информационно-коммуникативных технологий. Это свидетельствует о готовности большинства воспитанников к правомерному действию в условиях многонационального социума.

Выше изложенное позволяет заключить, что одной из актуальных задач приобщения детей к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, а также развития ценностно-смысловой сферы личности является ориентирование их на правомерную деятельность и отношение к правовой культуре, что создает предпосылки для дополнения образовательной области «Социализация» идеями «естественного права».

Игровые проекты помогут детям актуализировать свои знания о моральных и правовых нормах, научиться отличать хо-

рошее от плохого, правовой поступок от бесправия.

Детям предлагается подготовить совместно с родителями презентации на темы: «Что было бы, если бы люди перестали соблюдать права и обязанности»; выстроить цепочки слов («Свобода – это...», «Справедливость – это...», «Собственность – это...», «Добро – это...», «Правда – это...») и т. д.

В результате дети знакомятся с чертами характера, с нормами морали и права, проигрывают и анализируют поведение героев сказок и литературных персонажей и свое собственное поведение.

Необходимым средством является использование художественных произведений, которые активно воздействуют на чувства и разум ребенка, развивают его восприимчивость, эмоциональность. При чтении книги ребенок видит перед собой определенную картину, конкретную ситуацию, образ, переживает описываемые события, и чем сильнее эти переживания, тем богаче его чувства и представления о действительности. Художественную литературу мы предлагаем использовать как средство развития нравственно-правовых качеств ребенка, чтобы перенести его чувства в жизнь, в деятельность. Для развития способности к самоорганизации и умения отстаивать свои права можно использовать драматизацию сказок. При этом происходит сближение с персонажем; ролевое изображение помогает ребенку глубже понять тот или иной образ. В сюжетно-творческих играх ребенок учится выстраивать свое ролевое (правомерное) поведение в соответствии с характером игровой ситуации. Особую функцию в работе с детьми выполняют тематические праздники, направленные на развитие навыков восприятия и понимания других через собственные переживания и чувства. Главное здесь – не анализ своих переживаний и не усиление своей самооценки, а снятие фиксации с собственного «Я» за счет развития внимания к другому человеку, развитие чувства общности.

Таким образом, представляется, что гуманистические направления педагогики связаны с идеями естественного права, в центре которых человек, признание его прав и свобод, а также правомерное поведение в обществе. Поэтому основные категории естественно-правовой теории – «свобода», «справедливость», «правда», «равенство», «добро» – объективируются в сознании людей как особая психическая сила, управляющая деятельностью людей рядом с нравственностью, стремлением к добру, красоте, становятся фундаментальной основой правового воспитания.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вентцель К. Н. Декларация прав ребенка. М. : Изд. дом Ш. Амонашвили, 1999.
2. Ган Н. Ю. Педагогический мониторинг воспитания начальных форм правосознания у детей старшего дошкольного возраста : метод. рекомендации для работников дошкольных учреждений и студ. пед. вузов. Курган, 2001.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации : утв. Постановлением правительства РФ от 4 октября 2000 г. № 751.
4. Татаринцева Е. В. Правовое воспитание (методология и методики). М. : Высшая школа, 1990.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. В. Моисеева.

УДК 377.124
ББК 4447.421

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.08

Сидорова Юлия Валерьевна,

аспирант, кафедра Высшего профессионального образования, Уральский государственный педагогический университет; заместитель директора по учебно-методической работе, Камышловский техникум промышленности и транспорта; 624860, Свердловская обл., г. Камышлов, ул. М. Горького, д. 19, к. 76; e-mail: Sidorovakam@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ТЕХНИКУМА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общие компетенции; профессиональные компетенции; компетентностный подход; федеральный государственный стандарт; образовательный результат; взаимодействие педагогов.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются этапы взаимодействия педагогов техникума в процессе деятельности по формированию общих и профессиональных компетенций студентов, управление качеством профессиональной подготовки, основанное на модели готовности студентов техникума к профессиональной деятельности.

Sidorova Julia Valerievna,

Postgraduate Student of the Chair of Higher Professional education, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Deputy Director in Study and Methodical work, Kamishlov College of Industry and Transportation, town of Kamishlov.

INTERACTION OF TEACHERS OF TECHNICAL SCHOOL IN THE COURSE OF FORMATION OF THE GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS

KEYWORDS: general competences; professional competences; competence approach; federal state standard; educational result; interaction of teachers.

ABSTRACT. Stages of interaction of teachers of technical school in the course of activities for formation of the general and professional competences of students, the quality management of vocational training based on model of readiness of students of technical school to professional activity are considered.

В основополагающих документах современной образовательной политики Российской Федерации одним из важнейших условий повышения качества профессионального образования является обеспечение личностной направленности.

Как правило, профессиональное педагогическое сообщество, в общей массе, сосредоточено на тех результатах образования, которые привязаны к конкретным учебным дисциплинам. В то время как проектирование работы с сознанием человека и процессами его личностного развития являет собой в настоящее время очень серьезную проблему, которую педагоги зачастую решают алгоритмизированными способами, подменяя истинные смыслы образовательной деятельности технологическими картами по формированию общих и профессиональных компетенций обучающихся, которые являются частью образовательных результатов, определенных стандартами профессионального образования нового поколения.

К *общей компетенции* относят образовательный результат, выражающийся в овладении универсальными способами деятельности, направленными на решение профессионально-трудовых задач и являющимися условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда. Его особенностями является то, что он формируется и проявляется в деятельности, универсален в отношении

объектов воздействия, следовательно, может быть оценен при работе с субъективно неизвестными объектами воздействия, определяется с помощью описания конкретной деятельности (операции), которую совершает обучающийся, демонстрируя тот или иной уровень сформированности общей компетенции (3, с. 10).

К *профессиональной компетенции* относится образовательный результат, выражающийся в способности действовать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности. Его особенности: интегрированный результат (знания + умения + опыт деятельности); не сводится к сумме составляющих, следовательно, не может быть оценен поэлементно, формируется и проявляется в деятельности (3, с. 10).

В трактовке А. В. Хуторскова образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. Ключевые компетенции представляют собой высшую ступень в иерархии компетенций и соответствуют метапредметному содержанию образования (7, с. 58–64).

Новые образовательные результаты – сформированные общие и профессиональ-

ные компетенции – останутся декларацией до тех пор, пока не будут сформированы принципы и конкретные механизмы их измерения. Таким образом, первый требующий решения вопрос – это вопрос о конкретизации и декомпозиции общих и профессиональных компетенций, определенных стандартом, для целей их оценивания, и, соответственно, планирования формирования их в рамках образовательного процесса учреждения профессионального образования.

Очевидно, что формировать данные функции у студентов не только сложно, но и очень ответственно, так как здесь задействованы глубинные психические познавательные процессы, социальные установки и личностные образования, такие как волевая регуляция, самоорганизация, ответственность и многие другие. Кроме того, педагоги должны быть заинтересованы в том, насколько обучающиеся успешно находят свое место в жизни, достигнув тем самым жизненной устойчивости. Вводимые сегодня повсеместно ЕГЭ, как правило, отражают знаниевую компоненту в предлагаемых областях той или иной науки, но, что касается, умений и способов деятельности, т.е. практического приложения теоретических знаний, тесты этого не предусматривают. Таким образом, отвечая за качественность подготовки студентов к сдаче экзаменов, педагоги, так или иначе, уходят от ответственности за будущее своих выпускников. Однако в профессиональных образовательных учреждениях общие и профессиональные компетенции кроме педагогов общеобразовательного цикла формируют педагоги общепрофессионального и профессионального циклов. Поэтому должен ставиться вопрос о связи образовательного процесса с отдаленными жизненными достижениями студентов. И основным инструментом этой связи является содержание образования, которое должно быть перестроено, в контексте компетентного подхода с традиционного (консервативного) на инновационное (модульное).

Таким образом, деятельность педагогов учреждения СПО должна состоять из подбора содержания образования, позволяющего реализовать результат в компетентной форме, обозначенный в стандартах третьего поколения, выбора соответствующих деятельностных технологий, позволяющих компенсировать умения в части творческой составляющей.

Кроме того, взаимодействие педагогов учреждения среднего профессионального образования в период реализации ФГОС нового поколения можно смоделировать в процессе подготовки к непосредственной деятельности (2, с. 88), так подготовка к

реализации ФГОС третьего поколения была начата с реализации регионального компонента образовательного стандарта, которая была организована в Свердловской области Региональным ресурсным центром развития профессионального образования с 2006 года (3, с. 3). На данном этапе деятельности педагоги взаимодействовали по отраслевому принципу, выработав общеобластные критерии и показатели оценки и, соответственно, содержания образования по каждой профессии/специальности.

Следующий этап представлял собой поэтапную реализацию требований регионального стандарта, где педагоги решали комплекс задач по анализу условий и результатов образовательной деятельности; разработке плана и технологий оценки качества профессионального образования с учетом имеющихся в регионе условий; разработке нормативного обеспечения системы оценки качества; оценочных материалов; апробации разработанных технологий оценки качества; обмена опытом в части обеспечения качества профессионального образования; анализа действующих федеральных и региональных нормативных документов, регламентирующих апробацию и функционирование региональных систем оценки качества образования.

На третьем этапе управление взаимодействием коснулось непосредственно переноса всех проектировочных умений педагогов на ситуацию внедрения ФГОС нового поколения. Сложность обуславливалась тем, что каждый этап деятельности педагогов (организация совместной деятельности, целеполагание, проектирование, моделирование ситуации в новых условиях) отличался спецификой отрасли, решаемых на нем задач и особенностями взаимодействия педагогов в группе.

Таким образом в учреждениях среднего профессионального образования, в процессе взаимодействия отраслевых рабочих групп и работодателей был разработан некий эталон качества профессиональной подготовки, который должен быть достигнут при реализации профессиональных образовательных, выстроенный в соответствии со спецификой профессиональной деятельности студента и особенностей личностного развития, позволяющих эту специфику аккумулировать.

Уточнение личностного компонента готовности студентов техникума к профессиональной деятельности позволило выявить 7 основных характеристик на основании сформулированных в ФГОС общих компетенций:

–самоанализ и социальная устойчивость;

- развитые организаторские и коммуникативные качества;
- способность к анализу и самоанализу;
- возможность ориентации в информационном поле;
- владение ИКТ;
- умение работать в команде;
- умение брать ответственность за принимаемые решения.

Данные компоненты являются ресурсом для формирования знаний и освоения профессиональных способов деятельности. Очевидно, что человек, умеющий извлекать, структурировать и обрабатывать любую информацию, скорее и успешнее присвоит информацию, необходимую для получения знаковых результатов. Человек, умеющий действовать в соответствии с любой инструкцией, планировать деятельность, отбирать технологии, планировать и осуществлять текущий контроль, оценивать результаты, скорее и успешнее освоит заданную технологию профессиональной деятельности. С другой стороны, получение и анализ опыта освоения новой информации, общения с новыми целевыми аудиториями, работы в соответствии с вновь осваиваемой технологией обеспечивают расширение опыта применения универсальных способов деятельности, установление внутренних связей между средствами и результатами своей работы, другими словами – обеспечивают повышение уровня сформированности общих компетенций.

Немаловажную роль в профессиональном образовании играет готовность студентов к деятельности в условиях производства, состоящая из общих компетенций, свойств, характеристик и элементов личности. Понятие «готовность к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда» использовал в своих работах Б. А. Ананьев (1, с. 46-84), С. Л. Рубинштейн связывал термин «пригодность» с понятием собственно способностей, хотя на практике нередки случаи расхождения готовности (склонности) и способности (4, с. 428). Поэтому, способный обучающийся не обладающий склонностями и мотивацией к данному виду профессиональной деятельности может быть профессионально не пригоден, хотя ряд сформированных компетенций может компенсировать данную профнепригодность, особенно если специальность лежит в сфере потребительского рынка.

Следовательно, готовность к профессиональной деятельности не может быть обусловлена только наличием способностей или какой-то другой личностной характеристикой. Она определяется всем комплексом необходимых свойств, касающихся как

интеллектуальной, так и эмоциональной, волевой, эстетической сфер.

Интерес представляет изложенная А. А. Шаталовым структура готовности к любому виду деятельности как функциональная схема готовности обучающихся, где готовность к деятельности характеризуется психологическими основаниями личности, способностями, теоретической и практической готовностью, знаниями, умениями, навыками и готовностью их применить в деятельности (8, с. 180-183). Такая структура полностью отвечает требованиям новых ФГОС.

Педагогам, в современных условиях, проектируя способы формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся и их диагностику, необходимо представлять некий теоретико-методологический каркас проектирования современного образовательного процесса. Кроме того, конструирование, связанное с созданием материально-инструментальной базы, необходимо для реализации компетентного подхода требует коллективных форм взаимодействия педагогов как внутри рабочей группы по профессиональной области, так и внутри коллектива, так как общие компетенции являются интегральными характеристиками, не формируемыми и не оцениваемыми только на отдельной дисциплине.

Таким образом, взаимодействие педагогов с целью формирования и оценки общих компетенций студентов должно быть построено на новых, более совершенных, чем при традиционном подходе, методах организации целенаправленной деятельности через наполнение ее адекватным содержанием, отвечающим требованиям компетентного подхода.

Взаимная деятельность педагогов по планированию формирования общих и профессиональных компетенций студентов должна строиться как процесс исследования проблем или коллективного обсуждения на основе применения разнообразных форм коллективной работы: дискуссий, круглых столов, практических занятий, деловых игр, различных тренингов, анализа ситуаций и т. д. (6, с. 180-181), данные практико-ориентированные и деятельностные технологии взаимодействия педагогов наиболее более эффективны, так как позволяют использовать собственный опыт и всегда рассчитывать на партнера или группу.

Таким образом, управление качеством профессиональной подготовки, основанное на готовности студентов техникума к профессиональной деятельности, способно обеспечить выполнение требований ФГОС нового поколения, приоритетами которых являются как качественное профессиональное образование, так и развитие личности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. М. : Изд. АПН РСФСР, 1962.
2. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990.
3. Региональный (областной) компонент государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования / Авторы-составители: В. Н. Ларионов, В. Г. Агафонов, О. В. Гайнанова, М. И. Ждановских, Ю. В. Коновалова, Г. Л. Лебедева, Т. А. Таршис, Т. И. Усова, А. Н. Шавалиев, Е. Б. Шакирова. Екатеринбург : ИРО, 2005.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000.
5. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авторы-сост.: В. И. Блинов, И. А. Волошина, Е. Ю. Есенина, А. Н. Лейбович, П. Н. Новиков. Вып. 1. М. : ФИРО, 2010.
6. Соболев Ю. Н. Организация процесса переподготовки и повышения квалификации специалистов пенитенциарной системы на основе модульно-рейтинговой технологии обучения // Образование взрослых в современном развивающемся обществе: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 18-19 ноября 2003 г.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2.
8. Шаталов А. А. и др. Мониторинг и диагностика качества образования. М. : НИИ школьных технологий, 2008.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. С. Л. Фоменко.

Степанова Юлия Николаевна,

аспирант кафедры высшей математики, Уральский государственный педагогический университет; преподаватель дисциплин математического цикла, кафедра математических и естественных наук, Уральский государственный колледж им. И. И. Ползунова; 623620, Свердловская обл., Талицкий р-н, п. Троицкий, ул. Комарова, д. 38, кв. 10; e-mail: juliy_88@mail.ru

**МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ
В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное образование; обеспечение непрерывного образования; среднее профессиональное образование; методическая система обучения; трансформация методической системы обучения.

АННОТАЦИЯ. Отражен подход к обеспечению непрерывного образования в системе среднего профессионального образования, заключающийся в трансформации методической системы обучения математике. Описан алгоритм трансформации традиционной методической системы в методическую систему, обеспечивающую непрерывность образования, приведен пример трансформации компонентов методической системы обучения математике.

Stepanova Julia Nikolayevna,

Postgraduate Student of the Chair of Higher Mathematics, Ural State Pedagogical University, Teacher of Mathematics of the Chair of Mathematics and Natural Sciences, Ural State College named after Polzunov, Yekaterinburg.

**METHODOICAL SYSTEM OF MATHEMATICS TRAINING IN PROFESSIONAL COLLEGES
AS A CONDITION FOR CONTINUING EDUCATION**

KEY WORDS: continuous education, to ensure continuous education, professional college education, methodical system of training, transformation of methodical system.

ABSTRACT. The article presents the approach to continuing education in professional college system, which means the transformation of methodical system of training Mathematics. The article describes the algorithm of transformation of traditional methodological system in a methodical system that ensures continuity of education. The example of the transformation of methodical system of Mathematics training is given.

На современном этапе развития общества становится актуальным вопрос обеспечения непрерывного образования, означающего, что образование человека не заканчивается с получением диплома, а продолжается всю жизнь («образование через всю жизнь»). В таком понимании непрерывное образование рассматривается в качестве одного из путей личностного развития и саморазвития, необходимых для успешной адаптации в быстро меняющихся социально-экономических условиях.

Поскольку процесс непрерывного образования, определяющийся, в первую очередь, потребностями и интересами личности, протекает индивидуально у каждого человека, то появляется необходимость выявления основ непрерывного образования, позволяющих рассматривать его как универсальный процесс для всех категорий обучающихся, но в то же время индивидуализировать для каждого субъекта образовательного процесса.

В качестве основ непрерывного образования мы рассматриваем готовность к продолжению образования и готовность к самообразованию. При этом возможно последовательное формирование структурных блоков (мотивационного, ориентационного, операционного, волевого и оценочного (1,

с. 23)) готовностей при переходе от одной ступени обучения к последующей.

Целью настоящей статьи является описание организационно-методических условий, обеспечивающих формирование рассматриваемых готовностей в учебном процессе на любой ступени обучения.

В качестве одного из таких условий мы рассматриваем методическую систему обучения в силу следующих причин:

- возможности создания в учебном процессе ситуаций для демонстрации постоянной необходимости совершенствования получаемых знаний;

- возможности формирования готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию на каждом этапе учебного процесса;

- возможности учета образовательных потребностей и возможностей каждого обучающегося при соответствующем построении методической системы.

Компонентами методической системы обучения, согласно А. М. Пышкало, являются цель обучения, содержание обучения, методы обучения, формы обучения и средства обучения.

Естественно, что при обучении любой дисциплине разрабатывается методическая система обучения. Для того, чтобы эта ме-

тодическая система обеспечивала формирование основ непрерывного образования необходимо, чтобы она удовлетворяла следующим требованиям.

1. Формирование у обучающихся потребности в получении новых и совершенствовании уже имеющихся знаний и умений как основного способа личностного саморазвития (формирование мотивационного блока).

2. Формирование у обучающихся целостной картины способов осуществления образования и самообразования (формирование ориентационного блока).

3. Овладение обучающимися предметной базой, предоставляющей возможность для дальнейшего продолжения образования и самообразования (формирование операционного компонента).

4. Создание ситуаций, стимулирующих обучающихся к самостоятельному преодолению трудностей, обусловленных процессом обучения (формирование мотивационного компонента).

5. Формирование у обучающихся умений оценивать выполняемую деятельность (формирование оценочного компонента).

Для реализации перечисленных выше требований необходимо осуществить трансформацию методической системы обучения, то есть преобразовать компоненты методической системы таким образом, чтобы они удовлетворяли перечисленным выше требованиям.

Процесс трансформации методической системы обучения будем осуществлять по следующему алгоритму:

1. Трансформация цели обучения – включение в целевой компонент помимо основной цели, заданной государственным образовательным стандартом, цели, обеспечивающей непрерывность образования. Далее эту цель необходимо конкретизировать по каждому блоку в соответствии с выбранной ступенью обучения. Поскольку достижение цели, заявленной государством, складывается из достижения целей каждого учебного занятия, то целесообразно трансформировать традиционную триединую цель, состоящую из образовательной, развивающей и воспитательной целей, в пятикомпонентную цель в соответствии с каждым структурным блоком готовностей. Такой подход к формулировке целей обеспечивает сохранение традиционного содержания аспекта целей, позволяя при этом отследить формирование структурных компонентов готовностей.

2. Трансформация содержания обучения – включение в содержательный компонент помимо требований, предъявляемых государственным образовательным стан-

дартом к выпускникам по каждой ступени обучения, элементов, обеспечивающих формирование готовностей на данном этапе обучения.

3. Трансформация методов, форм и средств обучения – отбор методов, средств и форм обучения, в наибольшей степени способствующих достижению поставленных целей и усвоению содержания обучения.

Процесс трансформации методической системы обучения рассмотрим для методической системы обучения математике в сфере среднего профессионального образования (СПО).

Основная цель СПО – подготовка специалистов среднего звена и создание условий для развития личности в образовательном процессе. Данная цель является глобальной и достигается на протяжении всего периода обучения. Для обеспечения реализации непрерывного образования трансформируем цель СПО следующим образом: подготовка специалистов среднего звена, готовых к продолжению образования и самообразованию. Для достижения сформулированной цели ее необходимо конкретизировать по каждому структурному блоку готовностей:

- мотивационный блок – подготовка специалиста среднего звена, осознающего необходимость постоянного профессионального развития и совершенствования, мотивированного на продолжение образования, получение новых знаний и умений, понимающего процесс образования как личностное саморазвитие;

- ориентационный блок – подготовка специалиста среднего звена, владеющего общекультурными и профессиональными компетенциями, имеющего представление о путях и способах продолжения образования и самообразования;

- операционный блок – подготовка специалиста среднего звена, владеющего предметными знаниями и умениями на уровне, достаточном для успешного осуществления профессиональной деятельности и продолжения образования, а также самообразования;

- волевой блок – подготовка специалиста среднего звена, способного к самостоятельному преодолению затруднений, обусловленных как профессиональной, так и образовательной деятельностью;

- оценочный блок – подготовка специалиста среднего звена, способного к адекватной оценке своей профессиональной и образовательной деятельности с позиции соответствия поставленным целям, видящего пути совершенствования осуществляемой деятельности.

Для достижения поставленных целей необходимо включить в содержание обучения помимо конкретных профессиональных знаний и умений общекультурные и профессиональные компетенции, обеспечивающие готовность к продолжению образования и самообразованию. Все общекультурные компетенции, перечисленные в федеральных государственных образовательных стандартах среднего профессионального образования (ФГОС СПО – 03), в той или иной мере оказывают влияние на непрерывное образование, однако имеются компетенции, формирование которых непосредственно влияет на формирование определенных блоков готовностей. Перечислим эти компетенции:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (мотивационный блок).

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество (ориентационный блок).

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития (ориентационный блок).

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации (оценочный блок).

ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности (ориентационный блок).

Анализ ФГОС СПО – 03 показал, что формирование перечисленных выше компетенций должно осуществляться при изучении дисциплин математического цикла практически для всех специальностей, что позволяет говорить о включении рассматриваемых компетенций в содержание обучения. Профессиональные компетенции, влияющие на формирование основ готовностей, зависят от конкретной специальности.

Трансформация любой методической системы обучения влечет трансформацию компонентов каждого учебного занятия и самостоятельной работы обучаемых, поскольку методическая система обладает свойством целостности. И наоборот, трансформация компонентов учебных занятий и самостоятельной работы приведет к трансформации всей методической системы обучения в целом. Поэтому для трансформации всей методической системы необходимо трансформировать компоненты каждого учебного занятия.

Рассмотрим пример трансформации методической системы обучения математике для студентов первого курса технического профиля обучения при изучении темы: «Вычисление производной сложной функции».

Представим в виде таблицы сравнительную характеристику компонентов традиционной методической системы обучения и методической системы, обеспечивающей непрерывность образования.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика компонентов традиционной методической системы обучения и методической системы, обеспечивающей непрерывность образования

Сравниваемые компоненты методических систем и особенности организации учебного занятия	Традиционная методическая система обучения	Методическая система, обеспечивающая непрерывность образования
Цель обучения	Образовательная цель: формирование знаний и умений по вычислению производной сложной функции. Развивающая цель: развитие мыслительных операций – анализа, синтеза, обобщения. Воспитательная цель: воспитание математической культуры	Мотивационный компонент цели: формирование понимания необходимости изучения формулы нахождения производной сложной функции. Ориентационный компонент цели: развитие мыслительных операций – анализ, синтез, обобщение. Операционный компонент цели: формирование знаний и умений по вычислению производной сложной функции. Волевой компонент цели: формирование умений фиксировать возникающие затруднения, выявлять возможные способы их ликвидации (формирование элементов математической культуры).

		Оценочный компонент цели: формирование умений оценивать собственную деятельность (формирование элементов математической культуры)
Содержание обучения	- умения отличать сложную функцию от элементарной; - знание формулы нахождения производной сложной функции; - умения вычислять производную сложной функции с помощью формулы.	- умения отличать сложную функцию от элементарной; - знание формулы нахождения производной сложной функции; - умения вычислять производную сложной функции с помощью формулы; - ОК 2: выбор типовых методов и способов решения поставленных задач; организация собственной деятельности. - ОК 4: осуществление поиска и использование информации, необходимой для эффективного решения поставленных задач
Методы обучения	объяснительно-иллюстративный	проблемный
Формы обучения	коллективная	индивидуальная
Средства обучения	задачи на вычисление производной сложной функции	учебная карточка
Особенности организации учебного занятия	Первая часть занятия – лекционная: учитель дает определение сложной функции, приводит примеры, демонстрирует формулу для нахождения производной сложной функции. Вторая часть занятия – практическая: обучающиеся вычисляют производные сложных функций (у доски или самостоятельно).	Каждому обучающемуся выдается индивидуальная учебная карточка с заданиями, которые необходимо выполнить самостоятельно (возможно применение разноуровневых заданий).
Результат обучения	Разная степень усвоения материала, невозможность отследить затруднения каждого обучающегося.	Усвоение каждым обучающимся материала на своем уровне, фиксация возникающих затруднений на каждом этапе выполняемой работы, возможность оценить деятельность каждого обучающегося.

Приведем пример учебной карточки по теме «Производная сложной функции», направленной на достижение пятикомпонентной цели.

1. Разделите представленные функции на две группы. Первая группа – функции, производные от которых можно найти с помощью формул дифференцирования, вторая группа – функции, производные от которых не удастся вычислить с помощью формул дифференцирования (достижение ориентационного компонента цели):

- 1) $f(x) = \sin x$;
- 2) $f(x) = \cos(x^2 - 3)$;
- 3) $f(x) = e^x$;
- 4) $f(x) = e^{x^2+2}$;
- 5) $f(x) = 3^x$;
- 6) $f(x) = 2^{\cos x+1}$.

Поставьте в соответствие каждой функции из первой группы функцию из второй группы. Выделите, что у этих функций общего и чем они отличаются. С помощью учебника выясните, как можно озаглавить каждую из групп, запишите определения для групп данных функций (достижение ориентационного компонента цели).

2. Для каждой элементарной функции (функции первой группы) вычислите производную. Сформулируйте затруднения, возникающие при нахождении производных сложных функций (функции второй группы)? Подумайте, каких знаний не хватает для вычисления производных сложных функций (формирование мотивационного компонента).

3. Выпишите из учебника формулу для нахождения производных сложных функций ($f(g(x)) \cdot g'(x)$).

4. Для каждой функции из второй группы запишите значение $g(x)$ и $f(g(x))$ (достижение операционного компонента цели).

5. По формуле производной сложной функции вычислите производные от каждой функции (достижение операционного компонента цели). Если при выполнении заданий возникли затруднения, зафиксируйте их в письменном виде и обратитесь за помощью к учителю (формирование волевого компонента).

6. Составьте самостоятельно три сложные функции и найдите их производные (достижение операционного компонента цели).

7. Оцените свою деятельность на уроке (достижение оценочного компонента цели). Почему необходимо знать формулу нахождения производной сложной функции? Какие задания вызвали у вас затруднения? Каких знаний или умений вам не хватало для решения поставленных задач? Что можно сделать для ликвидации возникших затруднений (или предупреждения возможных затруднений, если они не возникли).

Рассмотренный пример трансформированных компонентов традиционной методической системы обучения математике позволяет формировать структурные блоки основ непрерывного образования – готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию – поскольку:

- цель обучения представлена в виде набора пяти компонентов, соотносящихся со структурными блоками готовностей;

- содержание обучения включает в себя не только предметные знания и умения, но

и элементы, непосредственно влияющие на формирование готовностей – ОК2 и ОК4;

- формы, методы и средства обучения обеспечивают включение каждого обучающегося в активную образовательную деятельность, предполагающую самостоятельное осуществление (самостоятельный поиск) решения поставленной задачи, выявление возникающих при этом затруднений, способов их ликвидации, осуществление оценивания собственной учебной деятельности.

Трансформированная предложенным способом методическая система обучения может являться одним из условий успешного обеспечения формирования основ непрерывного образования – готовности к продолжению образования и готовности к самообразованию – как в сфере СПО, так и в среднем общем и высшем профессиональном образовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Университетское, 1976.

2. Пышкало А. М. Методическая система обучения геометрии в начальной школе : дис. ... канд. пед. наук. М., 1975.

Статью рекомендует д-р физ.-мат. наук, проф. Ю. Н. Мухин.

Усольцев Александр Петрович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: ausol@e1.ru

Курочкин Александр Игоревич,

студент факультета физики, технологии и экономики; Уральский государственный педагогический университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9а; e-mail: ausol@e1.ru

**КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ПОСТРОЕНИИ СИСТЕМЫ ЗАДАЧ
КАК СРЕДСТВО РЕШЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ¹**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развивающее обучение; решение физических задач; ключевая задача.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются возможности концепции развивающего обучения для формирования универсальных учебных умений школьников и компетенций на примере решения физических задач. В соответствии с этой концепцией предлагается методика использования ключевых задач по физике на основе компьютерных моделей.

Usoltsev Aleksandr Petrovich,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Head of the Chair of Ecology and Ecological Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Kurochkin Alexandr Igorevich,

Student of the Department of Physics, Technology and Economics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**CONCEPT OF DEVELOPMENT FOCUSED EDUCATION
IN BUILDING A SYSTEM OF TASKS
AS A MEANS OF SOLVING MODERN EDUCATION PROBLEMS**

KEY WORDS: development focused education; solution of tasks in Physics; key task.

ABSTRACT. Capabilities of concept for development focused education in formation pupil's general education abilities and competences in terms of solution of tasks in Physics are described. The methodologies for usages of the key Physics tasks based on the computer models are proposed.

Одна из национальных особенностей российского образования заключается в том, что распространенность того или иного подхода, концепции, технологии и пр. в общеобразовательной практике определяется не столько их объективной дидактической эффективностью, сколько предпочтениями высших официальных органов управления образованием. Это определяет «педагогическую моду». Так было с программированным обучением, проблемным обучением, развивающим обучением и т. п. Сегодня на нашем знамени компетентностный подход, для реализации которого мы используем заимствованные за рубежом различные технологии: формирования критического мышления, кейс-технологии и пр.

Эти технологии достаточно интересны, эффективны, но при более глубоком изучении их дидактической основы можно обнаружить, что многие из них являются «эхом» отечественных разработок, на родине которых так и не использовали все их дидакти-

ческие возможности. Кейс-технологии, технология формирования критического мышления – это усовершенствованные формы реализации проблемного, развивающего обучения. Но «отголоски» всегда слабее самого источника. Концепция развивающего обучения В. В. Давыдова имеет огромный потенциал для решения дидактических проблем и в современной терминологии: компетенции, универсальные учебные действия могут формироваться (а они так и формируются!) на основе развития теоретического мышления школьников.

Покажем возможности концепции развивающего обучения на примере решения физических задач.

Ключевое положение этой концепции максимально кратко можно выразить словами В. В. Давыдова: «Усвоение школьниками определенного содержания учебных предметов может служить основой формирования у них теоретического мышления, осуществляющегося..., во-первых, путем создания содержательных абстракций и обобщений, фиксируемых понятиями о «клеточках» систем, во-вторых, посредством восхождения от абстрактного к конкретному» (1, с. 364).

¹ Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, соглашение №14.В37.21.1013 «Система естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности».

Эта идея была развита в дидактических работах по теории и методике обучения физике (Т. Н. Шамало, А. П. Усольцев) (3; 4). В частности, предложены следующие пути реализации развивающего обучения: организация усвоения физического содержания преимущественно по принципу «от общего к частному»; опережающее использование обобщающих таблиц; использование средств наглядности преимущественно по принципу «от абстрактного к конкретному».

Рассмотрим возможности реализации предложенных путей на примере решения физических задач. Решению задач в процессе обучения физике отводится огромная роль. Весьма многообразны функции, выполняемые задачами в учебном процессе. Н. Н. Тулькибаева выделяет следующие основные функции: а) вводно-мотивационная; б) познавательная; в) развивающая; г) воспитывающая; д) иллюстративная; е) практического применения изучаемых физических законов и закономерностей; ж) формирования специальных физических умений и навыков; з) формирования межпредметных умений и навыков; и) формирования общих умений и способностей; к) контрольно-оценочная (2, с. 4).

Столь многочисленные функции, значительно отличающиеся как по своей обобщенности (например, развивающие и иллюстративные), так и по своей целенаправленности (например, вводно-мотивационная и контрольно-оценочная), наводят на мысль о возможности выделения одного общего основания, которое могло бы объединить все вышеназванные функции в рамках одной (или нескольких).

Важнейшая особенность задач связана с тем, что они требуют от ученика преобразовательной деятельности. Деятельность обучаемого при решении задачи должна приводить к требуемому образовательному эффекту. Действие обучающего при этом сводится только к первоначальному информационному взаимодействию с обучаемым, заключающемуся в формулировке задачи. Дальнейший процесс решения задачи может осуществляться и без внешнего управляющего воздействия. Таким образом, можно сказать, что решение задачи есть не что иное, как информационный процесс *внутри* обучаемой системы, который внешне проявляется в ее действиях и приводит (должен приводить) в конечном итоге к решению задачи и внутренним новообразованиям, т. е. к *саморазвитию*. С этой точки зрения, очевидны две основные функции физических задач: цель использования задачи на начальном этапе развития системы обусловлена мотивацией, т. е. заданием направленности ее действий и вы-

делением главного, существенного в изучаемом материале. Такие задачи являются либо практико-ориентированными (для создания проблемной ситуации), либо, напротив, абстрактными задачами, наглядно демонстрирующими суть методов решения всего класса таких задач. Причем практико-ориентированная задача после выполнения своей мотивационной функции неизбежно трансформируется в абстрактную задачу.

Например, если изучение темы «Давление» начинается с задачи: «Почему человек, когда надевает лыжи, перестает проваливаться в снег?», то обсуждение этой задачи и введение понятия «давление» приводят к задаче определения давления, которая может звучать так: «Какое давление создает сила F , действующая на площадь S ?».

Решение такой формализованной задачи позволяет определить обобщенный алгоритм решения всех задач, так или иначе требующих определения давления по значениям силы и площади. Акцентирование внимания учащихся не на частных практических ситуациях (лыжник на снегу), а на алгоритме решения общей абстрактной проблемы и осуществляется при решении *ключевой задачи*.

Под ключевой задачей мы понимаем задачу, овладение решением которой позволяет школьнику усвоить алгоритм решения целого класса задач, наиболее распространенных по изучаемой теме на уровне школьных требований.

Решение такой задачи, несомненно, позволяет формировать универсальные учебные действия школьника.

После усвоения учениками обобщенного алгоритма, выделяемого при решении ключевой задачи, необходимо научить их видеть возможности для его применения в самых различных практических ситуациях. Для этого спектр задач должен быть самым разнообразным. Это задачи с политехническим содержанием, исторические, практико-ориентированные, экспериментальные, графические и вычислительные, количественные и качественные и т. д. Дальнейшая практическая тематика таких задач может определяться в зависимости от компетенций, заявленных в целях и неисчислимо размножающихся в современных отечественных исследованиях.

В контексте вышесказанного можно определить, каким образом эффективно использовать современные мультимедийные средства.

Компьютерная модель, её возможности показать моделируемый процесс в динамике используются для того, чтобы показать учащимся *существенные стороны изучаемого предмета*. Это и определяет необхо-

димось использование при решении ключевой задачи максимально абстрагированной модели, позволяющей смоделировать все ситуации, которые в дальнейшем встретятся школьникам при решении задач, связанных с практикой.

После полного усвоения решения этой ключевой задачи необходимо перейти к самому широкому спектру практических задач. На этом этапе используются другие возможности аудиовизуальной техники: максимально достоверно представить внешнее, чувственно наблюдаемое протекание явления в самых различных условиях.

Таким образом, система задач состоит из двух элементов: ключевая задача с использованием абстрактной модели; самый широкий спектр практико-ориентированных, политехнических и пр. задач с применением иллюстрирующего видеоматериала.

Использование ключевой задачи проиллюстрируем на примере темы «Электромагнитная индукция».

Используемая на первом этапе задача должна быть максимально абстрактна, она является эталоном, содержащим алгоритм решения для задач по изучаемой теме.

Условие такой задачи может звучать следующим образом: «Квадратная рамка со стороной a и сопротивлением R дви-

жется равномерно со скоростью v . Рамка влетает в область однородного магнитного поля с индукцией B . Ширина области b ».

Далее следует ряд вопросов и дополнительных условий, позволяющих на примере этой задачи наиболее полным образом рассмотреть явление электромагнитной индукции и связь между величинами, которые её описывают.

Задания могут быть следующими:

«Найдите изменение магнитного потока.

Найдите ЭДС индукции.

Постройте графики зависимости магнитного потока и ЭДС индукции от времени».

Определите направление индукционного тока.

Найдите величину тока, протекающего в рамке.

Для всех вопросов рассмотрите два случая: а) $a \gg b$ и б) $a \ll b$ (см. рисунок 1)».

Характер вопросов таков, что на примере одной задачи можно рассмотреть практически весь класс, спектр задач по выбранной тематике. Для демонстрации решения задачи удобно использовать Microsoft PowerPoint, в котором можно анимировать рассматриваемую ситуацию.

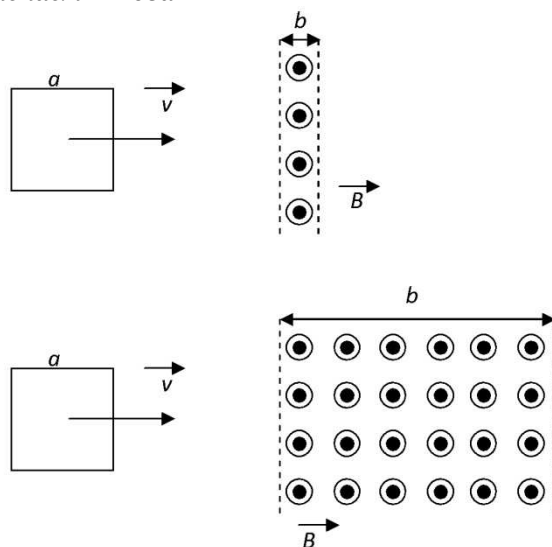


Рисунок 1. Использование ключевой задачи на примере темы «Электромагнитная индукция»

Решение задачи происходит следующим образом. Сначала учащимся показывают условие задачи и рисунки, после чего начинается этап формализации: выписываются величины, существенные для этой задачи и законы, по которым они изменяются. В результате получается система уравнений, математическая модель исследуемой задачи. Только после этого даются вопросы к задаче.

Формулировка условий на языке математики до постановки вопросов позволяет избежать ситуаций, когда учащиеся просто ищут формулу для неизвестной величины, а затем механически подставляют в неё известные величины, не анализируя задачу и не моделируя ситуацию. Такой способ решения, во-первых, не позволяет выявлять суть ситуации, а во-вторых, не ведёт к выработке нужного алгоритма решения. Это приводит к тому, что учащимся каждая по-

вая задача по избранной теме кажется совершенно отличной от решённой ранее, не имеющей с предыдущей никаких точек соприкосновения, хотя во всех задачах рассматривается одно и то же явление.

После того как сформулированы вопросы к задаче, учащиеся вместе с преподавателем продолжают анализировать полученную систему уравнений, находя искомые величины. Дополнительное условие на ширину области магнитного поля даёт возможность учащимся лучше осознать связи между магнитным потоком и величинами, от которых он зависит. Поток зависит от площади контура (действительного или воображаемого), который пересекают линии магнитной индукции, т. е. в первом случае $\Phi = Bab$, а во втором – $\Phi = Ba^2$. Построение графиков помогает лучше усвоить явление электромагнитной индукции: строя график

магнитного потока над графиком ЭДС, учащиеся могут соотносить участки изменения магнитного потока с участками, на которых ЭДС отлично от нуля, что является наглядным подтверждением закона Фарадея. Этот же закон можно впоследствии показать в виде анимации: ток возникает только тогда, когда рамка влетает и вылетает из магнитного поля. Во время движения рамки в магнитном поле ЭДС индукции равно нулю. Вопрос, касающийся силы тока, помогает установить связь между законом Ома и законом Фарадея.

После решения этой эталонной задачи учащимся предлагается набор заданий с усложняющимися условиями по принципу «от общего к частному», каждая последующая задача становится всё более конкретной и приближённой к какой-либо жизненной ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М. : Педагогика, 1972.
2. Тулькибаева Н. Н. Методические основы обучения учащихся решению задач по физике : дис. ... д-ра пед. наук / Н. Н. Тулькибаева. Челябинск, 1990.
3. Усольцев А. П. Управление процессами саморазвития учащихся при обучении физике : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006
4. Шамало Т. Н. Теоретические основы использования физ. эксперимента в развивающем обучении / Свердлов. пед. ин-т. Свердловск. 1990.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало.

Уткина Ольга Александровна,

соискатель, Удмуртский государственный университет; член союза писателей Удмуртской Республики; 426072, Россия, г. Ижевск, ул. 40 лет Победы, д. 64, к. 58; e-mail: Actubba@yandex.ru

ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ЧТО ЧИТАЮТ МАЛЬЧИКИ?

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская литература; гендерная социализация; гендерные стереотипы.

АННОТАЦИЯ. Детская литература показана как институт гендерной социализации мальчиков. Представлен стандартный набор для чтения мальчиков, способствующий формированию гендерных стереотипов. Описаны разные точки зрения о том, что надо читать мальчикам. Выявлено отношение к книге педагогов и детей начала XXI века.

Utkina Olga Alexandrovna,

applicant for candidate's degree of pedagogical science, the member of writer's union of Udmurt Republic, Izhevsk.

GENDER ASPECT IN CHILDREN'S LITERATURE: WHAT THE BOYS READ?

KEY WORDS: children literature; gender socialization; gender stereotypes.

ABSTRACT. Children's literature is shown as the institute of boy's gender socialization. Standard set is represented for boy's reading, which promotes forming of gender stereotypes. The various points of view are offered about what the boys have to read. Relations of pedagogues and children at the beginning of XXI century is also detected.

Что читают мальчики? Нужны ли для мальчиков и девочек разные книги? Одна из задач нашего исследования – понять, действительно ли мальчики читают не такие книги, какие читают девочки, и составить список литературы, интересной для мальчиков в возрасте 10-14 лет. Они уже владеют техникой чтения достаточно хорошо и могут являться активными и самостоятельными читателями.

Для выполнения поставленной задачи, мы воспользовались понятийным аппаратом гендерной педагогики. Гендер – это социальный пол, то есть изменение биологического пола под воздействием социальных условий (2, с. 17). В нашем исследовании такими условиями выступает детская литература, и целью нашего исследования становится ее влияние на развитие мальчиков.

Прежде чем осуществить гендерный анализ детской литературы, мы решили конкретизировать понятие «гендерного анализа».

Гендерный анализ – это процесс оценки различного воздействия, оказываемого на женщин и мужчин, существующими или предлагаемыми программами, законодательством, государственным политическим курсом – во всех сферах жизни общества и государства (4).

Гендерный анализ – сбор качественной информации и понимание гендерных тенденций в обществе, использование этих знаний для выявления потенциальных проблем и поиска решений в ежедневной работе. Одновременно это инструмент для понимания социальных процессов. Он позво-

ляет увидеть и сравнить, каким образом и почему социальные и иные факторы влияют на женщин и мужчин (4).

Для решения наших задач мы, соглашаясь с приведенными определениями, проведем гендерный анализ ответов на вопросы, предложенные мальчикам, их педагогам и родителям.

Мальчикам 10-14 лет школ №52, №43, №86 города Ижевска были предложены следующие вопросы:

- Любите ли вы читать?
- Какую книгу предпочитаете: традиционную или электронную?
- Какую литературу предпочитаете: художественную или научную?
- Какие жанры вы предпочитаете?
- Какие ваши любимые литературные герои?
- Для чего надо читать книги?
- Для чего читаешь – для удовольствия, для поиска информации или для иных целей?
- Какие книги предпочитаешь – написанные авторами-мужчинами или авторами-женщинами?
- После просмотра фильма будешь ли читать одноименную книгу?
- Какие книги должны быть для мальчиков?

Анализ ответов показал, что только 12% опрошенных мальчиков не любят читать. Из читающих мальчиков все предпочитают традиционную книгу потому, что традиционная книга – это предмет, который можно вертеть в руках, открывать, за-

крывать, перелистывать страницы, для них это составляет удовольствие.

Традиционная книга – это бумажная книга, отпечатанная типографским способом (3). Согласимся с исследователями, которые доказывают, что традиционная книга уникальна. «Совершенство, рациональность, эстетичность самой формы книги, выработанные столетиями требования к ее качеству, базирующиеся на особенностях восприятия текста человеком, обусловили органичность ее входа в мир человека. Главное ее преимущество – общедоступность использования. Она является более доступной и комфортной, чем электронные носители» (1).

Традиционная книга является уникальным, продуманным до деталей продуктом. Вся ее структура (графика шрифта, качество бумаги, эстетика иллюстраций) помогает лучшему восприятию текста, пониманию автора, сопереживанию. Согласимся, что «именно через повторяемость в процессе чтения переживаний, связанных с определенными графическими, лингвистическими, интеллектуальными, материальными и производственными конструктивными элементами книги, и достигается то социальное действие, что делает книгу источником мудрости и знаний и какое невозможно воспроизвести электронным носителям» (1, с. 5).

Книга имеет материальную предметную природу, стоит на полке, и ее можно взять в любое время, прикоснуться к ней. А электронные издания «обезличены». Восприятие электронной и традиционной книги также различается, как, например, просмотр виртуального тура по музею и посещение музея (1, с. 7).

Все это объясняет то, что мальчики предпочитают традиционную книгу, впрочем не отказываясь от электронной книги совсем, как и от любых проявлений технического прогресса.

Половина читающих мальчиков любит читать научную литературу, энциклопедии, 90% из них читают для поиска информации, 10% читают энциклопедии для удовольствия. 40% мальчиков, посмотрев фильм, не станут читать одноименную книгу. 60% мальчиков осознают, что в фильме может быть многое упущено, и для сравнения обязательно прочитают оригинал. Это говорит о том, что мальчики запрограммированы на действие, на исследование. Им нужны маленькие победы (2, с. 189).

Половина мальчиков предпочитают художественные книги, авторами которых могут быть как женщины, так и мужчины. Исследования показали, что дома на полках у мальчиков не более десятка книг, которые регулярно обновляются в стихийно органи-

зованных обменных пунктах городских библиотек. Мальчики обмениваются книгами друг с другом. Таким образом, можно сказать, что у современных мальчиков нет домашних библиотек.

Какие же жанры предпочитают мальчики? Они читают приключения, фэнтези, смешные рассказы, сказки, рассказы про животных. У животных они находят человеческие черты. Волки – смелые, сильные. Лисы – хитрые, умные. «Ужастики» мальчики любят читать потому, что они похожи на сказки.

Любимые герои – Гарри Поттер, Вовка Грушин, сказочные богатыри. В основном любимыми героями мальчиков являются мужчины. Алиса Селезнева, героиня произведения «Гостя из будущего», – пожалуй, единственная девочка – героиня приключенческих произведений, которые читают мальчики.

Что же привлекает мальчиков в чтении книг? Для чего они читают? 17% опрошенных мальчиков читают только для того, чтобы отработать технику чтения, уметь бегло читать. Это демонстрирует их целеустремленность. 60% читают для того, чтобы стать умнее, чтобы развиваться, чтобы много знать. Мальчики стремятся возвыситься, стать умнее других. 23% мальчиков читают для удовольствия, но, как было сказано выше, для удовольствия они могут читать и энциклопедии, и технические журналы. Читая такую литературу, они кажутся себе более значимыми. Мальчики «развивают чувство самобытности, культивируя сознание собственного отличия» (2, с. 59).

Теперь перейдем к анализу ответов на вопросы, которые мы предложили педагогам о чтении мальчиков 10-14 лет. Педагогам средних школ №52, №43, №86 города Ижевска были предложены следующие вопросы:

- Какие книги читают мальчики?
- Кто больше читает – мальчики или девочки?
- Есть ли у современных мальчиков домашние библиотеки?
- Какие жанры предпочитают мальчики?
- Каковы любимые литературные герои у мальчиков?
- Каковы любимые авторы мальчиков?
- Как относятся к электронной книге мальчики?
- С какого возраста начинают читать мальчики?
- Должны ли быть отдельные книги для мальчиков?

Проанализируем ответы на данные вопросы. Мальчики читают книги о войне (серия «Солдатская школа»), о героях всех времен, приключенческую литературу, специальную, профессионально направленную литературу, познавательную (энциклопедии), юмористические рассказы, с удовольствием читают журнал «Братишка». Мальчиков привлекают книги о машинах, компьютерах, Интернете. Они спрашивают в школьных библиотеках самую страшную книгу «Страх» Р. Хаббарда, «Всадник без головы» Майн Рида, книги из серии «Сталкер». Анализ библиотечных формуляров показал, что мальчики не читают книги романтического содержания, в их формулярах не найти книгу, например, Ст. Майера «Сумерки». Девочки же проявляют к этой книге большой интерес. В библиотеках существуют стеллажи с книгами для девочек, мальчики эти стеллажи, как было замечено педагогами, обходят стороной.

Мальчиков в школьных библиотеках меньше, чем девочек, причем семидесятилетних мальчиков больше, чем четырнадцатилетних. После двенадцати лет, считают педагоги, мальчиков больше привлекает компьютер, чем книга. Но, может быть, мальчики читают книги из домашней библиотеки?

Педагоги считают, что несколько книг на их полках нельзя назвать библиотекой. В последнее время в школьных и городских библиотеках можно увидеть коробку с книгами (10-20 штук) «на обмен». Эти книги не входят в библиотечный фонд. Мальчики обменивают свою книгу, которую уже прочитали на любую понравившуюся из книг «на свободный обмен». Они часто «скачивают» книги из Интернета. Педагоги считают, что домашние библиотеки необходимы, они формируют особое отношение к книге не только как к источнику информации, но и как к произведению искусства.

Анализ книг, которые читают мальчики, показал, что любимыми их героями являются Гарри Поттер, Алиса Селезнева, герои приключений и «страшилок». Алиса Селезнева не проявляет себя как романтическая героиня, она участница приключений.

Любимые авторы мальчиков: Дм. Емец, Дж. К. Роулинг, Тамара Крюкова, Люк Бессон, К. С. Льюис, Йон Колфер, Г. Остер. Здесь можно заметить, что мальчики предпочитают зарубежных авторов, в основном авторов-мужчин. Мы думаем, что это происходит потому, что зарубежных авторов сейчас больше пропагандируют СМИ. Лексика мужчин и женщин разная. Мужчины не любят крайних и слишком эмоциональных оценок и восклицаний, не применяют развёрнутых описаний. Жен-

ская речь по сравнению с мужской содержит больше эмоциональных оценок, сравнений, гипербол, включает слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Педагоги констатируют тот факт, что двадцать лет назад мальчики читали более объемные книги с избытком исторических фактов, познавательных моментов. Современные мальчики стараются читать менее объемные книги и преимущественно развлекательного характера. Двадцать лет назад время текло медленнее. Исследования показали, что наше «быстрое» время не позволяет мальчикам долго останавливаться на одной «толстой мудрой книге», которой придется уделять много времени.

Педагоги считают, что современные мальчики читают мало, и педагогам приходится прикладывать много усилий (организация книжных выставок, встреч с писателями, проведение уроков по реставрации книг) для того, чтобы привлечь внимание мальчиков к книге, к чтению.

Далее, продолжая свои исследования, мы опросили родителей мальчиков 10-14 лет (мамы и папы) с высшим образованием в возрасте 27-40 лет. Им предложены следующие вопросы:

- Должны ли быть отдельные книги для мальчиков и девочек?
- Какие книги надо читать мальчикам?
- Каковы литературные предпочтения вашего сына?
- Ваш сын предпочитает читать сам или чтобы вы ему читали?
- Есть ли разница в выборе литературы у современных мальчиков и их пап?
- Есть ли у вашего сына своя домашняя библиотека?
- Должны ли быть отдельные книги для мальчиков?

50% опрошенных родителей считают, что для девочек и мальчиков должны быть отдельные книги. И поэтому они начинают читать своим сыновьям с полутора лет книги с картинками, где изображены машины, солдатики, инструменты. Папы считают, что роль мужчин – защищать, а женщин – хранить очаг, поэтому книги должны ориентировать мальчиков на роль защитника с малолетства. То есть стереотипы родителей закладываются в сознание детей.

Папы не желают читать своим сыновьям следующие сказки: «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина, «Сказка о золотом петушке». В этих сказках жена унижает мужа, что является плохим примером, эти сказки показывают мужскую глупость, нерассудительность, слабость. В «Золотом петушке» царь отправляет на смерть своих сыновей ради красавицы Шемаханской ца-

рицы. Папы хотят показать своим сыновьям, что главное в мужчине – ум, сила.

Папы читают своим сыновьям (советуют читать) сказки «Летучий корабль», «Сказка о солдате». В этих сказках показывается целеустремленность мужчин, их способность защитить. Родители мальчиков считают, что мальчики в дошкольном возрасте должны читать про Дядю Степу – это пример для подражания. Он главный герой, а вокруг него женщины, которых надо защищать. А в школьном возрасте чтение мальчиков и направлять не приходится. У Жюль Верна все герои – мужчины смелые и отважные. В романе «Дети капитана Гранта» множество мужчин помогают одной женщине искать отца. В романе Д. Дефо «Робинзон Крузо» и главные герой, и Пятница, и даже попугай – герои мужского пола.

Отсюда вывод: литература, которую читают мальчики, способствует формированию полоролевых стереотипов, «сформировавшихся в культуре обобщенных убеждений (представлений) о том, как действительно ведут себя мужчины и женщины» (2, с. 311). Родители контролируют чтение сыновей, и таким образом, «полоролевое поведение детей находится под большим контролем со стороны родителей» (85).

На вопрос о предпочтениях сыновей родители отвечают, что наряду с традиционной книгой мальчики читают и электронную книгу. Одобряя электронную книгу, родители мальчиков хотели бы оградить своих детей от такого чтения, как «Кладбищенские истории» Б. Акунина, от

книг из серии «Сталкер», где язык слишком бытовой вплоть до нестандартной лексики. Родители замечают, что в их детстве не было подобной литературы.

И тут становится уместным вопрос: есть ли разница в выборе литературы у современных мальчиков и их пап? Папы современных мальчиков считают, что они читали более серьезные, философские книги, например, рассказы Эдгара По, рассказы братьев А. А. и Г. А. Вайнеров, которые современные мальчики не читают, так как они трудны для понимания.

В таком случае хочется спросить, помогают ли родители своим сыновьям в чтении, или мальчики читают сами? Не все мальчики любят читать сами. Большинству мальчиков книги читают родители, несмотря на то, что эти же родители стремятся воспитать у мальчиков самостоятельность, умения преодолевать трудности.

Формируют ли родители своим сыновьям домашние библиотеки? Родители считают, что книги занимают много места, собирают пыль, что домашние библиотеки изжили себя, в 21 веке они не в моде. В 80-е годы, когда книга была дефицитом, книги собирать было престижно. Теперь престижно в доме иметь компьютер, из Интернета можно «скачать» любую книгу. Те книги, из которых сыновья выросли, родители дарят, обменивают, приветствуют то, что мальчики, прочитав книгу, меняют ее на другую.

В конце нашего исследования был составлен список литературы, которую читают мальчики (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Литературные предпочтения мальчиков

Мальчики читали раньше (конец 80-х, начало 90-х годов прошлого столетия)	Мальчики читают сейчас (первое десятилетие 21 в.)
Р. Сабатини «Одиссея капитана Блада» М. Рид «Всадник без головы» Ж. Верн «Дети капитана Гранта», «Таинственный остров», «Капитан Немо», «Четырнадцатилетний капитан» Д. Дефо «Робинзон Крузо» А. Гайдар. Рассказы А. Дюма «Черный тюльпан», «Граф монтекристо» Д. Лондон. Рассказы К. Дойл. Рассказы Э. По. Рассказы	Р. Л. Стайн. Серия «ужастики»: «Оборотень из болот», «Кошмар на весь день», «Загадка снежного человека», «Ночь в башне ужаса» Серия «Сталкер»: А. Левицкий «Схватка», А. Калугин «Ржавчина», С. Вольнов «Ловчий желаний». Дм. Емец «Мефодий Буслаев» Дж. К. Роулинг «Гарри Поттер» К. Булычев «Приключения Алисы» К. Матюшкина. Серия «Кот да Винчи» Л. Бессон «Артур» К. С. Льюис «Хроники Нарнии» Йон Колфер «Артегисфаул» Г. Остер «Вредные советы», «Визкультура» М. А. Гешензон «Головоломки профессора Головоломкина»

Составленный список литературы, показал, что предпочтения мальчиков изменились, мальчики стали читать более легкую для восприятия, развлекательную литературу. Современные мальчики читают книги, написанные упрощенным, бытовым, языком. При этом сложившийся стандартный набор для чтения мальчиков способст-

вует формированию гендерных стереотипов: мужчины умные и сильные, они лидеры, они всегда занимают активную позицию, они защитники слабых женщин. Это происходит за счет того, что 90% авторов книг, которые читают мальчики, – мужчины, любимые литературные герои мальчиков мужского пола (Гарри Поттер, Артур,

Мефодий Буслаев), а родительские стереотипы формируют гендерную идентичность, так как чтение мальчиков находится под большим контролем родителей.

Мы получили три точки зрения (педагогов, родителей и мальчиков). Общим в ответах является то, что мальчикам нужны отдельные книги, способствующие развитию ума, целеустремленности, ориентирующие на роль защитника. Педагоги и родители считают, что современные мальчики

читают мало и если читают, то легкие для понимания книги преимущественно развлекательного характера. Педагоги и родители по-разному относятся к книге. У родителей отношение к книге потребительское: определенная книга нужна только на данном этапе воспитания сына. Такое же отношение к книге и у мальчиков: прочитал – поменял. Педагоги стремятся воспитать в мальчиках любовь к чтению и книге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Библиотека российского подростка: проблемы и перспективы : стенограмма заседания круглого стола. Центр развития русского языка. 14 декабря 2004 г. URL: <http://www.ruscenter.ru/1246.html>
2. Ерофеева Н. Ю. Гендерная педагогика : учеб. пособ. Ижевск: ERGO, 2010.
3. Медведева В. М., Пхайко К. М. Книга и чтение // Библиотечный информационно-аналитический портал. URL: http://libportal.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=203&Itemid=69
4. Пособие по гендерному анализу / Перевод осуществлен по заказу Канадского фонда поддержки российских женщин: Gender-based Analysis Backgrounder. Women's Bureau. Strategic Policy Branch. March 1997. Prepared by Marika Morris, HRDC, 1997. М. : Эслан, 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Ю. Ерофеева.

СОЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922.4+331.109
ББК Ю954.254+Ю950.4

ГСНТИ 14.01.80; 14.01.93

Код ВАК 13.00.01

Степанова Анастасия Александровна,

аспирант кафедры акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: stepanova.step@mail.ru

ЭТНИЧЕСКАЯ МАРГИНАЛЬНОСТЬ КАК ПРИЧИНА КОНФЛИКТНОСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ТРУДОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этническая маргинальность; конфликтность; межэтническое взаимодействие; коллектив; межкультурный подход.

АННОТАЦИЯ. Описаны проблемы изучения этнической маргинальности личности и конфликтности межэтнического взаимодействия. Указано на необходимость разработки концепции преодоления этнической маргинальности личности.

Stepanova Anastasia Alexandrovna,

Post-graduate student of the Chair of Acmeology and Psychology of Management.

ETHNIC MARGINALITY AS THE REASON OF CONFLICT CHARACTER OF INTERETHNICAL COLLABORATION IN A WORKING TEAM

KEY WORDS: ethnic marginality; conflict character; interethnic collaboration; team; intercultural approach.

ABSTRACT. The author describes the problems of studying personal ethnic marginality and the conflict character of interethnic collaboration. The author points to the necessity of drafting the concept for overcoming the personal ethnic marginality.

Наиболее ощущаемыми тенденциями современного культурно-цивилизационного развития являются многокультурность (синонимично с поликультурностью) и взаимовлияние культур. В этой связи актуализируется интерес к рассмотрению проблем современного общества. В последнее время активно используется межкультурный подход: уважение, понимание и правильная оценка многообразия; отказ от дискриминации и изоляции; укрепление солидарности и взаимной поддержки между членами многоэтнических обществ. Действительно, приток мигрантов в страну ежегодно растет, занимая активную позицию и на рынке труда. С каждым днем принимающее общество все в большей степени осознает угрозы существующего явления, вследствие чего возникает этническая напряженность и нестабильность российского общества, находящие отражения в крайних формах противоборства – конфликтах.

Идея межкультурного сотрудничества и его важности для выживания человечества принадлежит к категории вечных проблем. Вместе с тем, на практике имеет место явление изоляции мигрантов: появление жилых микрорайонов, заселенных одной нацией (китайский и др. квартал); наличие образовательных учреждений, в которых обучаются преимущественно представители

одной национальности и т. д. Таким образом, происходит не социализация в новое социо-культурное пространство, а формирование национальных «резерваций», что свидетельствует о трудностях межличностного взаимодействия и столкновениях ценностных ориентаций субъектов взаимодействия. Подобные характеристики объединяются в понятие этнической маргинальности (1; 2; 3; 4). В маргинальной психике стандарты, стереотипы поведения, духовные ценности различных групп приходят в противоречие, отражаясь в форме внутренних конфликтов, состояния тревоги и напряженности. В свою очередь, чувство напряженности приводит к конфликтности личности, снижению трудовой активности и, как следствие, снижению производительности труда (4). Конфликтное взаимодействие в трудовом коллективе, основанное на различиях по этническому признаку, совсем недавно вышло на уровень проблемы, однако все более укрепляется в современной российской действительности. Однако современные руководители крупных организаций, где в состав работников входят представители различных этнических групп, вынуждены решать одновременно и производственные задачи, и задачи социокультурной адаптации, решения этнических конфликтов и снятия социальной напря-

женности. При этом у руководителей организаций отсутствуют навыки профилактики этнической маргинальности личности и регулирования этнических конфликтов в организациях.

Этим обусловлено и повышенное внимание к проблеме со стороны российского государства и научного сообщества. Важно отметить, что реализация концепции государственной миграционной политики является одним из приоритетных направлений социально-экономического развития РФ. Основные направления деятельности Правительства РФ в области миграции таковы:

- 1) обеспечение условий для интеграции вынужденных мигрантов в социальную среду;
- 2) содействие привлечению иммигрантов в Российскую Федерацию, исходя из интересов обеспечения экономики страны и ее регионов необходимыми трудовыми ресурсами;
- 3) усиление влияния миграционных процессов на улучшение обеспечения отраслей экономики отдельных территорий квалифицированной рабочей силой.

Проблема изучения этнической маргинальности личности и ее влияния на профессиональное развитие – это новая научная проблема, носящая комплексный междисциплинарный характер. В научной литературе выделяют философский, социологический и психологический уровни анализа.

Впервые проблема маргинальности личности была рассмотрена в социальной философии, где это понятие используется для анализа пограничного положения личности по отношению к какой-либо социальной общности, накладывающего при этом определенный отпечаток на ее психику и образ жизни. Маргинальность обычно определяется как «промежуточность», «пограничность» положения людей по отношению к крупным социальным группам, что накладывает отпечаток на их психологию и поведение. Маргиналы – это определенная категория людей, утратившая в силу различных причин традиционные нормы, ценности, представления и не воспринявшая социально-культурные ценности доминирующей группы. Это промежуточная социальная группа, нередко выступающая массовой базой антиобщественных и антигосударственных объединений и движений.

Американский социолог Роберт Эзра Парк впервые употребил это понятие в 1928 году в своем эссе «Человеческая миграция и маргинальный человек». Согласно Парку, маргинальный человек – индивид, находящийся на границе двух различных, нередко конфликтующих между собой культур. Маргинальная личность, по Парку, является продуктом естественного культурного процесса, расширяющегося взаимодействия культур.

Маргинальность рассматривалась как побочный продукт аккумуляции, процесса воздействия друг на друга двух культур. Маргинальный человек живет в двух мирах одновременно (в случае иммигранта – в мире родной культуры и местной), что вынуждает его принимать ценности и нормы обоих миров.

Идеи Парка были развиты Эвереттом Стоунквистом, который опубликовал в 1937 году монографию «Маргинальный человек». Понятие маргинального человека у Э. Стоунквиста характеризует социального субъекта, участвующего в культурном конфликте. Им становится индивид, находящийся на краю каждой из культур, но не принадлежащей ни к одной из них. Маргинальная среда – это область, где две культуры переплетаются и где осваивающая пространство культуры объединяет особенности обеих культур. В центре этого переплетения – маргинальный человек, борющийся за то, чтобы быть лидирующей личностью «между двух огней».

Принято считать, что первым понятие этнической маргинальности ввел А. В. Сухарев. Под этим термином он понимает несогласование в системе отношений человека к элементам культуры, природной среды, «природы» человека, имеющим этническое значение, и прилагает его не только к отдельным личностям, но и к социальным группам (4). Далее анализ этого явления можно найти в работах Т. Г. Стефаненко, В. Г. Крысько и А. С. Ким.

В этнопсихологическом словаре этническая маргинальность определяется как этнокультурная одновременная принадлежность двум этническим культурам, порождающая двойственное этническое самосознание. Этническая маргинальность – это следствие длительного проживания человека среди представителей других этнических общностей и зависит от того, каким является его этническое окружение – дружественным или нет (2).

А. С. Ким рассматривает этническую маргинализацию как процесс утраты объективной принадлежности к определенной этнической общности, результатом которого является не последующее субъективное вхождение в иную общность, а поверхностное обладание внешними формами ее культуры без проникновения в ее этническую ментальность. Автор подчеркивает, что необходимо различать этническую маргинальность и этническую маргинализацию. В первом случае мы имеем дело с состоянием, во втором – с процессом. Этническая маргинальность как состояние раздвоения этнического индивида весьма показательна для ситуации диаспоры. Этническая маргинализация может трактоваться как вид, характеристика диаспоральных процессов (1).

В современных условиях этническая маргинальность часто связана с экспансией унифицированной европейской урбанистической культуры, сталкивающейся с этнически специфическими традиционными культурами. В российских условиях этническая маргинальность часто возникает при интеграции представителей различных народов в унифицированную культуру русскоязычного населения, особенно в городах.

Обычно этническая маргинальность сопровождается представлением о неравенстве социального статуса культур и психологически выражается в осознании индивидом своей неполной приобщенности к более «высокой» по статусу культуре и неполного разрыва с исходной более «низкой». В этом случае этническая маргинальность характеризуется состоянием этнопсихологической двойственности представителей той или иной национальной общности, выражающейся в глубоких субъективных переживаниях, которые затрагивают их этнический статус.

Этническая маргинальность сопровождается появлением предпосылок для внутреннего конфликта этнической идентичности, развития интенсивной окрашенности эмоциональной сферы национального сознания людей, возникновения негативного отношения к воздействию других культур. Во втором поколении маргинальная группа стремится скорее избавиться от черт исходной культуры, в третьем же – часто наблюдаются возврат к традиционной культуре, усиленное возрождение этнической специфики (например, у многих подвергшихся ассимиляции народов бывшего СССР) (2).

Конфликтность этнической маргинальности диаспор очевидна и заложена в потенциальной возможности особой формы раздвоения идентичности их представителей. Существование двух политических полей: государства постоянного проживания и государства одноименного этнического большинства предопределяет конфликт идентичностей. Именно поэтому необходимо исследование возможностей профилактики и разрешения этого конфликта усилиями властных институтов, органов образования и культуры, общественных организаций (1).

Отметим, что напряженность и конфликтность взаимоотношений между различными этносами из межгосударственного

уровня имеет тенденцию переходить в межгрупповой и межличностный. В состав работников крупных предприятий и организаций входят представители различных этнических групп, которые взаимодействуют во благо одной цели. Однако конфликтный характер этих взаимоотношений, основанный на неприятии русской культуры иным этносом, а следовательно, включенный в процесс этнической маргинализации, снижает трудовую активность личности работника и, как следствие, темпы производительности труда. В этом случае профилактическая деятельность оказывается сферой пристального внимания административного корпуса крупных предприятий.

Таким образом, становится очевидной проблема, которая заключается в потребности крупных организаций в профилактике этнических конфликтов и отсутствии разработанных технологий этого процесса. Профилактическая деятельность должна быть основана на глубоком изучении теоретической стороны проблемы конфликтности межэтнического взаимодействия в сочетании с этнопсихологическим исследованием ситуации конкретной организационной среды.

Отметим, что в психологии понятие этнической маргинальности введено недавно и еще не конкретизировано, однако его необходимость его использования и изучения бесспорна. Особое внимание следует обратить на условия возникновения этнической маргинальности в конкретных организациях, которые остаются недостаточно изученными с теоретической и особенно с практической точки зрения.

В психологической науке также отсутствует концепция преодоления этнической маргинальности личности, несмотря на востребованность технологий их профилактики и коррекции. Ее теоретическая часть должна включать определение феномена этнической маргинальности; ее генезиса; факторов, детерминирующих ее развитие; причины и формы ее проявления в профессиональной деятельности. Практическая часть должна включать разработку технологий преодоления этнической маргинальности посредством психологического содействия, профилактики и коррекции, а также развивающих технологий профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ким А. С. Этномаргинальность диаспор: социологические и культурологические основания политического исследования // Вестник Тихоокеанского гос. ун-та. 2008. №3 (10).
2. Крысько В. Г. Этнопсихологический словарь. М., 1999.
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология : учеб. для вузов. М. : Аспект Пресс, 2004.
4. Сухарев А. В. Этнофункциональный аспект воспитания и психотерапии : учеб. пособие; Рос. Акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2008.

УДК 371.124(091)
ББК 4420.42+4403(2)

ГСНТИ 14.09.03

Код ВАК 13.00.01

Дербышева Жанна Юрьевна,

специалист по учебно-методической работе, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620014, г. Екатеринбург, ул. Малышева, д. 15, к. 89; e-mail: derbysheva2@rambler.ru

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический коллектив; мониторинг; профессиональное развитие.

АННОТАЦИЯ. Ставится задача рассмотреть изменение подходов к управлению профессиональным развитием педагогического коллектива в различные исторические периоды. Чтобы оценить современное состояние и перспективы применения мониторинга профессионального развития педагогического коллектива в современной школе, необходимо иметь представление об истории появления этих понятий.

Derbisheva Zhanna Jurievna,

Specialist on Educational and Methodical Work, Institute of Personnel Development and Management, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg.

MONITORING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF: HISTORICAL ASPECT

KEY WORDS: teaching staff; history; monitoring; pedagogical diagnostic; comprehensive school.

ABSTRACT. The author considers the problem of development of comprehensive school teaching staff in the 20th century and at the present moment. The author intends to examine the approaches to the management of professional developing the teaching staff in different historical periods. It is necessary to have an idea about appearance of these notions in history if we want to assess the contemporary situation and perspectives of implementation of monitoring professional development of the teaching staff in a present school.

Концепция модернизации Российского образования и последние правительственные документы по вопросам образования ставят перед школой задачи более высокого порядка: переход на новые педагогические и информационные технологии, широкое и активное использование современной компьютерной техники в педагогическом процессе, создание проектов, направленных на развитие учебного заведения, участие в конкурсах на получение грантов. Изменения, происходящие в системе образования, подкреплены не просто словами о необходимости изменения, уже сегодня сформирован целый пакет документов, который напрямую меняет не только сам процесс, но и участников этого образовательного процесса и прежде всего учителей. Основные моменты изменения связаны: с введением новых образовательных стандартов, изменением квалификационных характеристик, новым порядком аттестации, новым законом «Об образовании». Центральной фигурой педагогической деятельности становится не только ребёнок, но и учитель, который должен гибко реагировать на все новые веяния в образовательной среде и уметь решать новые профессиональные задачи на современной научной основе. Решение данных задач возможно

только в результате совместного труда. Данными задачами и обусловлена проблема профессионального развития педагогического коллектива. Сегодня можно утверждать, что в теории и практике стоит проблема не только специальной подготовки педагога к решению новых профессиональных задач, но и проблема формирования и развития современного педагогического коллектива, управление процессом развития педагогического коллектива. Каждый руководитель в своей деятельности задается вопросами: как повысить эффективность развития педагогического коллектива в современных условиях? Каковы современные научные основы этого процесса? Какие концепции, теории, подходы, технологии могут обеспечить эффективное развитие педагогического коллектива школы на современном этапе? Реализация инновационных подходов во многом зависит от внутренних резервов педагогических коллективов, уровня профессиональной компетентности кадров общеобразовательных учреждений. Для управления внутренним профессиональным ресурсом образовательного учреждения руководителям необходимо, во-первых, научиться исследовать и проектировать реальный процесс управления, обеспечивающий сохранение и развитие

учебного заведения, во-вторых, создать условия для непрерывного профессионального развития коллектива, его преподавательского состава в целом и каждого сотрудника в отдельности. Перед современной педагогической наукой и практикой поставлена задача перехода от традиционных способов сбора сведений о школе – к педагогическому мониторингу, предполагающему длительное системное слежение за состоянием системы образования.

Чтобы разобраться с современным состоянием и перспективами применения мониторинга профессионального развития педагогического коллектива в современной школе, необходимо иметь представление об истории появления понятий мониторинг и профессиональное развитие педагогического коллектива.

В отечественной науке мониторинг складывался на протяжении достаточно длительного периода. Анализ исторического опыта отслеживания состояния образования показал, что педагогический мониторинг имеет глубокие исторические корни.

В дореволюционный период проблемам сбора, хранения, обработки и распространения школьной информации в России уделялось достаточно серьезное внимание.

В конце XIX века сбор информации о различных сторонах жизни школы – об учащихся и учителях, о некоторых сторонах образовательного процесса и т.п. был предметом забот не только органов центральной власти, но и большинства земств. Конец XIX – начало XX века период становления школьной статистики при большинстве земств. Исследование проблем педагогической диагностики осуществлялось в рамках науки педологии, которая получила широкое распространение в России еще до октябрьской революции. Педагогической диагностикой занимались П. П. Блонский, К. Н. Кузнецов, П. А. Рудик, А. Г. Калашников и др. Одним из активных приверженцев педологии стал А. П. Нечаев (1, с. 83).

В постреволюционный период проблема управления образованием на основе получаемой информации стала предметом специальных научных исследований. Огромный вклад в ее решение сделал Н. И. Иорданский. Ученый еще в 20-е годы обосновал ряд важнейших положений по организации сбора и последующей работы с информацией, ее использованию для управления учебно-воспитательным процессом в школе.

В этот период появляется целый ряд работ, содержащих рекомендации о содержании и способах сбора сведений о работе школ для отчетов по вертикали, заложивших базу так называемого статистического

подхода к решению проблем информационного обеспечения управления учебно-воспитательным процессом.

К началу 30-х годов были предприняты попытки объективно разобраться в сущности проблемы и определить оптимальный уровень информационного обеспечения управления учебно-воспитательным процессом с позиций комплексного подхода.

К концу 50-х годов в области развития статистики школьного образования выделен круг проблем, подлежащих контролю со стороны государства: выполнение закона о всеобщем; подготовка школы к новому учебному году; итоговая аттестация в начальной, семилетней и средней школе; территориальная доступность школы сельской местности; внешкольная работа и другие. В эти годы появляется много исследований, посвященных проблеме организации контролирующих процедур в школе.

В 60-е годы развивается кибернетика, появляется новая техника, в частности ЭВМ, возникает возможность компьютеризации и использования новых информационных технологий в образовании. В это время отечественные педагоги проявили интерес к возникшему в ФРГ новому направлению исследований в области реформирования образования – кибернетической педагогике. Технологичность в образовательном процессе стала связываться с выявлением способов оптимизации обучения, педагогическим анализом полученных фактов, а также оценкой эффективности применяемых методов. К этому времени относятся попытки осмысления системы мониторинга как необходимого механизма для адекватной постановки целей и последовательного их достижения (4, с. 40).

70-80-е годы характеризуются появлением новых идей и организацией психолого-педагогических исследований, развитием педагогического творчества. Все это приводит к усложнению управленческой деятельности, а это в свою очередь к исследованиям по управлению школой. В этот период исследования посвящены вопросам методологии управления, разрабатываются новые информационные подходы к управлению учебно-воспитательным процессом (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Ю. А. Конаржевский, В. С. Татьянченко, П. В. Худоминский и др.) (2, с. 120-122).

Педагоги – исследователи того времени в своих трудах для анализа результативности работы педагогов используют количественные показатели, складывается опыт слежения за происходящими в учебно-воспитательном процессе изменениями. В этот период была заложена теоретическая основа педагогического мониторинга. Кроме ин-

формационной и контролирующей, обозначились аналитическая, оценочная и прогностическая функции отслеживания, была осмыслена необходимость их взаимосвязи.

В 70-е годы в образовательном процессе стала формироваться педагогическая диагностика как самостоятельная отрасль педагогики.

В рамках проводимых исследований широко использовались опросы, наблюдения, эксперименты. Такой разносторонний подход в итоге формировал процедуру и механизм сбора данных в ходе педагогического мониторинга. Для прогноза возможного развития объекта, особую важность представляет обработка полученных данных. Не достоверная, не достаточная и неверно понятая информация, часто приводит к построению ложных проектов и моделей развития, что в итоге дискредитирует саму идею педагогического мониторинга.

Существенным недостатком мониторинговых исследований того периода было отсутствие учета данных об объемах ресурсов, вложенных в образование, что делает оценивание качества образования более эффективным. Начиная с 80-х годов, внимание ученых обращено к рентабельности образования, оценки ее социально-экономической эффективности. публикациях тех лет рассматриваются вопросы, касающиеся качества профессиональной подготовки учителя, оценки результативности профессиональной деятельности. Этой темы в своих исследованиях касаются В. А. Караковский, Н. П. Кузин и другие авторы.

Таким образом, в первой половине XX столетия был накоплен значительный опыт сбора школьной информации, теоретически были разработаны основные требования к его организации и осуществлению. Предпринимались отдельные попытки связать сбор информации в школе с основными функциями управления, но, эти попытки не были удачными. Интерес к мониторингу в педагогической науке и практике активизируется, встает вопрос о необходимости использования мониторинга в образовании. В трудах отечественных ученых (А. С. Белкин, В. П. Беспалько, В. И. Загвязинский, А. Н. Майоров, А. А. Орлов, М. М. Поташник, В. В. Репкин и др.) данная необходимость научно обосновывается. Исследования проблемы мониторинга появились в отечественной педагогике в 90-х годах (В. И. Андреев, В. П. Беспалько, В. А. Кальней, А. Н. Майоров, С. Е. Шишов и др.). Они выстраивались на теоретической базе управления образованием, разработанной Ю. В. Васильевым, Ю. А. Конаржевским, В. С. Лазаревым, А. М. Моисеевым, А. А. Орловым, В. П. Симоновым, П. И. Третьяковым, Т. И. Шамовой и др. В трудах этих ученых определены и рас-

крыты принципы и функции управления, содержание управленческой деятельности, создавшие основу для разработки системы мониторинга. Ведутся активные разработки мониторинга различного предметного содержания, исследователи стремятся подчинить педагогический мониторинг строгим квалиметрическим измерениям, что обеспечит его научную обоснованность, целенаправленность и достоверность последующих прогнозов. Продуктивные модели мониторинга предложены А. С. Белкиным, Т. А. Строковой, Е. И. Терзигло, Л. В. Туркиной, В. И. Грибановым, В. К. Муратовой, Л. Д. Назаровой.

Предпосылки зарождения проблемы мониторинга формировались с начала XX столетия. 80-90-е годы становятся периодом завершения формирования мониторинга, как целостной системы, которая включает сбор данных на разных уровнях образования, учитывает контекстуальную информацию, ресурсный взнос, образовательный процесс. А также и образовательные результаты и предусматривает интерпретацию полученных фактов, с целью изготовления плана дальнейших действий (3, с. 46-47).

Т. А. Строкова в своей брошюре (1998 г.) кратко, но достаточно емко раскрывает как теоретические, так и некоторые методические вопросы мониторинга педагогических нововведений.

В. П. Панасюк (2000 г.) предлагает методике проведения школой самообследования качества обеспечиваемого ею образования, однако акценты смещены в сторону рекомендаций по написанию ежегодного аналитического отчета, в который он включает разделы о качестве основных видов деятельности школы, ее ресурсах и качестве результатов.

Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев и Н. Н. Мельникова (1999 г.) впервые построили систему педагогического и психологического мониторинга и управления качеством образования на основе новых информационных технологий, предложив не только способы диагностики результатов образования (в когнитивной области), но и организации индивидуальной работы с каждым школьником на основе педагогического консилиума.

Современные исследователи, наделяя понятие «мониторинг» педагогическим смыслом, по-разному характеризуют его суть и механизмы осуществления. Его определяют через наблюдение (Г. В. Гутник, Г. М. Коджаспирова, А. Талых и др.), контроль (В. А. Мижериков и др.), диагностику (В. И. Андреев и др.), экспертизу (М. В. Занин и др.). У практических работников отмечаются попытки отождествления мониторинга с изучением, информационным обеспечением управления. Изучение мно-

гочисленных работ, посвященных проблемам мониторинговых исследований в педагогике, показало растущий интерес к этой проблеме ученых – исследователей.

Проблема развития педагогического коллектива общеобразовательной школы представляется сегодня актуальной в связи с тем, что в отечественной системе образования происходят постоянные изменения: повышаются требования к организации педагогического процесса, к уровню подготовленности выпускника школы, к взаимодействию школы и социальных институтов и, наконец, к самому педагогу и педагогическому коллективу. Эта проблема достаточно плодотворно исследуется в психологии и педагогике. Накоплен теоретический потенциал по различным аспектам и сложился богатый опыт по становлению и развитию педагогического коллектива.

Проблема развития педагогического коллектива исследовалась педагогами в разное историческое время. Представления о педагогическом коллективе как особой трудовой общности сложились в педагогической науке еще в 20–30-е годы XX века. В их разработке принимали участие Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинский и др. Как отмечает Н. С. Дежникова, они обогатили педагогическую науку и практику новыми идеями о целях и объекте педагогической деятельности, о создании и воспитании коллектива учащихся, о формировании личности нового человека. Характер, условия, целевые установки труда в 20–30-е годы требовали от педагогов коллективной организации труда, а социально-экономические условия – сплочения их в социально-трудовую общность, коллектив. Н. К. Крупская писала о том, что педагогам важно сплотить свои педагогические силы и действовать более спаянно. Н. К. Крупская придавала большое значение именно коллективной работе педагогов, т.к. коллективная работа может сберечь время, кроме того, необходимо ввести разделение труда, делить работу, учитывая силы каждого члена: постоянный обмен мнениями помогает большинству уяснить себе все непонятное, не ясное. В эти годы исследование проблем эффективности труда педагогического коллектива с использованием методов педагогической диагностики в основном проводилось в рамках науки педологии. В 30-е годы продолжается работа по исследованию личности педагога и педагогического коллектива. Особое место в исследованиях этого периода занимают работы А. С. Макаренко. По его мнению, главным фактором воздействия на учащихся является хороший педагогический коллектив. В своих работах

А. С. Макаренко затрагивает проблему роста педагогического мастерства, уделяет внимание характеристике педагогического коллектива, выделяет стадии развития коллектива. А. С. Макаренко сделал попытку определить закономерности движения коллектива. К ним он относил: непрерывное развитие общественно значимых целей, диалектику развития требований, перспективные линии, организацию завтрашних радостей. Закрытие творческих лабораторий, школ, площадок, разгром педологии в 30-е годы приводит к торможению педагогической диагностики в науке.

Вторая половина 40-х и 50-е годы – это время второго значительного подъема советской системы народного образования. Подъем объясняется окончанием войны, надеждами, вызванными великой победой. Отсюда всплеск внимания к образованию, культуре. К числу ярких новаторов в педагогике того периода относится В. А. Сухомлинский, который в 50–60-е годы внес существенный вклад в изучение педагогического коллектива школы. В своих трудах В. А. Сухомлинский отмечает недостаточность разработанности проблемы педагогического коллектива в трудах Н. К. Крупской, С. Т. Шацкого, А. С. Макаренко.

В. А. Сухомлинский в своих работах размышляет о становлении педагогического коллектива, а так же отмечает, что в процессе роста профессионализма коллектива в целом велика роль отдельной личности, индивидуальный рост которой в итоге способствует росту профессионального мастерства коллектива в целом.

В 40–50-е годы педагогами – исследователями изучались вопросы, связанные с профессиональной деятельностью педагогических коллективов, вопросы повышения профессионального мастерства всего коллектива в целом и каждого педагога в отдельности. В качестве основного метода изучения профессиональных проблем педагогов считался метод наблюдения.

В 50–60-е годы в школе, наряду с изучением и наблюдением, активно используется контроль над результатами профессиональной деятельности педагогического коллектива. В эти годы появляется много исследований, посвященных проблеме организации контролируемых процедур за деятельностью педагогического коллектива. В основном это методы наблюдения и изучения школьной документации.

В течение 60–70-х годов система контроля над деятельностью педагогического коллектива постоянно совершенствовалась и развивалась. В публикациях тех лет рассматривались проблемы профессионального развития педагогического коллектива и каждо-

го педагога в отдельности, а также вопросы управления этим процессом путем создания творческой среды в коллективе. Эти проблемы освещались в работах И. С. Марьенко, В. А. Караковского, Н. П. Кузина, М. Г. Минкевича, Ю. Л. Львовой и др. Проблема отслеживания результативности профессиональной деятельности педагогического коллектива решалась за счет осуществления руководством школы контроля над повышением квалификации каждого члена коллектива. Предпочтения в оценке результативности преимущественно количественным показателям, что способствовало развитию формального подхода к решению данной проблемы, а отсутствие глубокого анализа профессиональных проблем коллектива не давало возможности реально управлять этим процессом.

В 70–80-е годы в педагогической литературе поднимаются вопросы подготовки и переподготовки учительских кадров. На фоне реформирования школы в данный период возникают проблемы управления и развития педагогическим коллективом. В педагогической литературе тех лет основной акцент делается на индивидуальный подход к личности, но, вместе с тем, не отрицается и роль коллектива в формировании и развитии личности профессионала. Новой, обновляющейся школе необходим учитель творческий, ищущий, желающий поднять уровень своего мастерства. Внимание исследователей вновь занимают вопросы повышения ква-

лификации в коллективе, самообразования педагогов, руководства этими процессами в школе. Тему руководства деятельностью по повышению профессионального мастерства в педагогическом коллективе развивали в своих трудах П. Т. Пшебельский, С. Т. Сухобская, Ю. П. Азаров, Ю. А. Конаржевский и др. В 90-х годах в обсуждении проблем, связанных с повышением профессионализма педагогического коллектива, включились и психологи. В своих работах ученые выделяют характеристики уровней развития педагогического коллектива. Под уровнем развития коллектива В. С. Лазарев понимает характеристику способности коллектива ставить актуальные и реалистичные общие цели, формировать структуру индивидуальных целей, интегрированных с общими целями, строить и гибко изменять структуру взаимодействий и взаимоотношений, обеспечивающих достижение поставленных целей с максимально возможной эффективностью.

Следует отметить, что значительное число работ, посвященных вопросам профессионального развития педагогического коллектива и проблемам мониторинга. Анализ научных исследований и практики свидетельствует о том, что практически неизученными являются проблемы реализации мониторинга профессионального развития педагогического коллектива как основы повышения результативности данного процесса.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Абрамов В. Ф. Земская статистика народного образования // СоцИс. 1996. №9.
2. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989.
3. Ишкова Л. В. Теория и практика педагогической оценки в образовании старшеклассников и взрослых. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
4. Туркина Л. В. Мониторинг как средство повышения эффективности функционирования учебно-воспитательного комплекса : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. С. Л. Фоменко.

УДК 37(571)(091)
ББК 4403(2)5-422

ГСНТИ 03.23.31; 14.09.25

Код ВАК 07.00.02; 13.00.01

Захарова Екатерина Валерьевна,

аспирант отдела истории, этнологии и социологии, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН; 670047, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Павлова, д. 57, кв. 31; e-mail: clike@mail.ru

ЖЕНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИБИРСКОЙ ПРОВИНЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ВЕРХНЕУДИНСКОЙ ПРОГИМНАЗИИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: женское образование; провинция; гимназия; численный и сословный состав; ученицы.

АННОТАЦИЯ. На основе архивного материала автор рассматривает общие тенденции развития женского образования на примере Верхнеудинской прогимназии. В статье показана особая роль прогимназии в городской жизни сибирской провинции, определена позиция общественности в отношении женского образования.

Zakharova Ekaterina Valerievna,

Postgraduate Student, the Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies, Russian Academy of Sciences, Siberian Branch, Ulan-Ude, the Republic of Buryatia.

WOMEN'S EDUCATION IN THE SIBERIAN PROVINCE (VERKHNEUDINSK GYMNASIA)

KEY WORDS: women's education; province; gymnasium/grammar school; quantitative and class layer structure; students.

ABSTRACT. The author considers the general trends of women's education on the example of Verkhneudinsk gymnasium. The article shows the special role of the gymnasium/grammar school in the city life of the Siberian province, the position of the public in relation to women's education.

К середине XIX в. забайкальский город Верхнеудинск, несмотря на свое выгодное географическое положение, определившее его роль крупного торгово-административного центра, представлял собой типичный провинциальный сибирский город. Как во всех уездных городах Сибири, уровень грамотности населения был низким, а культурная инфраструктура ограничивалась несколькими учебными заведениями, в основном для лиц мужского пола.

Переломным моментом в истории становления женского образования как в России, так и на ее окраинах стали 60-е гг. XIX в., когда в процессе общественного и культурного подъема стали учреждаться всеобщие женские учебные заведения. Образование, которое ранее было привилегией мужчин, становится доступным и женщинам. Однако если в европейской части России этот процесс характеризовался заметным расширением сети общеобразовательных учреждений для женщин, то на ее окраинах он не имел такого масштаба. К 1911 г. в Европейской России насчитывалось 744 женских гимназий и 202 женских прогимназий, в которых получали образование 355988 воспитанниц, в то время как в азиатской России это число составляло соответственно 46 и 17, а количество учениц – 20091 (12, с. 249).

Учреждение гимназий имело большое значение для женщин из семей с небольшим достатком, поскольку девушки, принадлежащие к высшему сословию, и ран-

ше имели возможность получить образование, занимаясь с частными учителями либо посещая курсы зарубежных учебных заведений. От платы за обучение в гимназиях освобождались неимущие, дети как «лиц еще служащих при средних и низших училищах ведомства Министерства Народного Просвещения, так и лиц прослуживших при них не менее 10 лет», если последние представят свидетельства о бедности (2, с. 251).

В уездном Верхнеудинске первое общеобразовательное учреждение для девочек – трехклассное женское училище с приготовительным классом – появилось 12 марта 1861 г. Его открытие состоялось с разрешения военного губернатора Забайкальской области Е. М. Жуковского во флигеле дома купца Василия Ордина. В 1870 г. согласно новому гимназическому положению училище получило статус Верхнеудинской женской прогимназии.

Как и во всех уездных учебных заведениях для девушек, в Верхнеудинской женской прогимназии большинство учениц принадлежали к мещанскому сословию, что обусловлено двумя причинами. Во-первых, незначительным числом представителей дворянского сословия в Верхнеудинске, среди которых были и такие, кто «имеют средства воспитывать дочерей своих в Иркутске или С. П. Бурге (имеется в виду Санкт-Петербург. – Е. З.). К тому же в силу полурасцудков они не могли допустить, чтобы дочери их «сидели рядом с казачкою или мещан-

кою» (1, л. 979). Во-вторых, не все родители из «крестьянского звания» имели возможность отдать в прогимназию своих дочерей (даже при условии освобождения от оплаты), а лишь те, «которые могут обойтись в доме без их помощи и сверх того рассчитывают преимущественно на то, чтобы дочери их сверх грамотности приучились к различным рукоделиям, могущим впоследствии пригодиться». В остальных же семействах «девочка, достигшая 8-летнего возраста, делается уже помощницею в домашнем хозяйстве, и потому естественно, что при всем желании родителей она не может посещать училища» (1, л. 979 об.).

Учебный курс женских гимназий и прогимназий был ориентирован на гуманитарное образование и включал как обязательные, так и необязательные предметы, требующие дополнительной платы. В Верхнеудинской женской прогимназии преподавались те же предметы, что и в аналогичных женских учебных заведениях европейской России: Закон Божий, русская грамматика, русская история и география «в соизмеримом объеме», арифметика «до дробей включительно», чистописание, рисование, рукоделие, естествознание, физика, для желающих – французский и немецкие языки. Ежегодно для учениц закупались книги, на приобретение которых тратились немалые суммы. Например, в 1871 г. было приобретено 15 «названий» и 16 томов на сумму 46 руб., а в 1872 г. предполагалось потратить 150 руб. «на устройство библиотеки» (1, л. 163 об.). Из архивных материалов следует, что при прогимназии имелись книги классиков русской и зарубежной литературы: Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. Толстого, И. С. Тургенева, М. Вовчок, М. Сервантеса и др. Лучшие ученицы при переводе в следующий класс либо после окончания полного курса обучения награждались книгами и похвальными листами.

Провинциальные женские учебные заведения, как правило, стремились во всем подражать столичным учебным заведениям для девушек, копируя не только организацию учебно-воспитательного процесса, но и внутреннее убранство, а также внешний облик учениц. Известно, что почетная попечительница Верхнеудинского женского училища А. Н. Яковлева в 1864 г. задумала обрезать косы учениц, как это было принято в прочих учебных заведениях. Однако это обстоятельство «возбудило неудовольствие» многих родителей, которые придерживались старинных понятий о том, что «косы девиц отрезаются только за дурное поведение» (1, л. 755). Вместе с этим в прогимназии по примеру женских учебных заведений европейской России были введены

форменные платья для воспитанниц, а «всякое уклонение от форменной одежды, ношение золотых и других украшений строго преследовались» (7, л. 7 об.).

Провинциальные женские учебные заведения не отличались тонкостью взаимоотношений между преподавателями и ученицами, и нарушение «правил хорошего тона» было обычным явлением в повседневной жизни горожан. Зачастую в местной периодической печати освещались случаи грубого обращения педагогов с воспитанницами и употребления в их адрес недопустимых выражений. Однако на этот счет принимались определенные меры. Например, в предписании 1875 г. Попечительному совету Верхнеудинской женской прогимназии Главный инспектор училищ Восточной Сибири напоминает, что «деликатное вежливое обращение вообще – это долг каждого уважающего свое человеческое достоинство, и давать повод к справедливому осуждению в неприличии, грубости более чем предосудительно» (4, л. 1 об.).

Поведение воспитанниц провинциальных учебных заведений также порой выходило за рамки приличий, и Верхнеудинская женская прогимназия не была исключением. Так, в 1880 г. на заседаниях педагогического совета Верхнеудинской женской прогимназии неоднократно обсуждалось «крайне непристойное» поведение ученицы приготовительного класса М. Берлович. Руководство прогимназии, обеспокоенное тем, что такое поведение во время уроков «не может не отразиться на нравственности ее одноклассниц», вынуждено было вызвать ее родителей и предупредить, что если их дочь не исправится в течение месяца, им придется забрать ее из прогимназии, и вновь она будет принята не раньше, чем через год (5, л. 4).

Исключение из прогимназии как самое суровое наказание применялось лишь при серьезных проступках. Один из таких «нервно-детских» случаев произошел 16 октября 1891 г. во время большой перемены, когда ученица 2-го класса Анна Орлова дала пощечину помощнице учительницы А. Малышевой «так сильно, что, по прошествии только трех часов она перестала чувствовать боль от нанесенного ей удара» (8, л. 12 об.). Несмотря на то, что воспитанница, по словам начальницы прогимназии Елизаветы Ивановны Анохиной, «на коленях просила Малышеву простить ее и получила просимое прощение», большинством членов педагогического совета было решено сделать гимназистке строжайший выговор перед всеми ученицами прогимназии с предупреждением, что за первый же проступок, «в котором обнаружится ее неуважение к

старшим, она будет исключена из прогимназии» (8, л. 13).

В целом статус женских гимназий был значительно ниже статуса мужских, которые давали более широкий круг знаний. По оценке современников, женские гимназии «удерживали» за образованием «прежний поверхностный характер, не устремляя его к серьезной и реальной цели», не давали женщине «никаких средств не только к расширению сферы женского труда, но даже к улучшению профессий, уже доступных женщине» (14, с. 858). Тем не менее, хотя гимназистки не получали глубоких знаний, а лишь обучались основам письма, чтения и счета, гимназия в сибирской провинции играла наиболее важную роль в социализации женщин, приобщая их к культуре, прививая навыки поведения в обществе. К тому же в уездных городах гимназия (прогимназия) оставалась единственным средним учебным заведением для девочек, а для вышедших замуж гимназией образование и заканчивалось.

О стремительном развитии женского образования во второй половине XIX в. говорит рост численности учениц по всей России. Верхнеудинская прогимназия не являлась исключением: в 1862 г. в ней обучалась 31 воспитанница, в 1872 г. – 54, в 1881 г. – 83 (1, л. 753, 162 об.; 6, л. 1 об.), в 1896 г. – уже 99 (10, с. 79). О росте спроса на женское образование свидетельствует письмо Попечительского совета в строительное отделение Главного управления Восточной Сибири с просьбой об утверждении чертежа на постройку еще одного дома для Верхнеудинской женской прогимназии, поскольку «старое здание совершенно переполнено ученицами и прием в него новых учениц невозможен по недостатку мест» (2, л. 206). В дальнейшем, с преобразованием прогимназии в гимназию в 1906 г., тенденция к росту числа учениц сохраняется: в 1915 г. – 399 воспитанниц, в 1917 г. – 479 (11, с. 92).

Стремительный рост численности верхнеудинских гимназисток в начале XX в. связан с быстрым приростом населения города в результате строительства Транссибирской железнодорожной магистрали, которая прошла через город. По подсчетам И. Ю. Замулы, за 20 лет после сооружения дороги оно возросло значительно больше, чем за предыдущие 200 лет, увеличившись к 1917 г. почти в 3 раза по сравнению с 1897 г. (9, с. 38). Причиной роста популярности женского образования было и то, что женщины получили реальную возможность заняться педагогической деятельностью с учреждением при гимназиях 8-го дополнительного педагогического класса, открытие которого, например, при Верхнеудинской женской гимназии состоялось в 1909 г. Среди верхнеудинских выпуск-

ниц, пополнивших ряды учительства, известны Людмила Ольховик, Раиса Селиванова, Анна Старкова и др.

Женские средние учебные заведения стали подготовительной ступенью к получению высшего образования. Однако если в центральной России с открытием Московских высших женских курсов в 1872 г. и Бестужевских курсов в Санкт-Петербурге в 1878 г. высшее образование стало доступно многим выпускницам гимназий, то на окраинах империи долгое время доступ к нему был затруднен. Только в начале XX в. с открытием первого женского вуза в Сибири – Томских высших женских курсов – гимназистки, окончившие полный курс обучения в уездных городах, смогли продолжить образование. Среди них были и выпускницы Верхнеудинской женской гимназии. Известно, например, что Зинаида Лапочкина, окончив в 1911 г. восемь классов Верхнеудинской женской гимназии, поступила на физико-математический факультет высших женских курсов в Томске (13, с. 344).

Долгое время консервативное российское общество отрицало пользу образования для женщин, роль которых сводилась к ведению домашнего хозяйства и воспитанию детей. В уездном Верхнеудинске женское образование также мало интересовало горожан, которые не стремились «обеспечивать его существование». В записке Главному инспектору училищ Восточной Сибири смотритель Верхнеудинского училища с 1865 г. Николай Васильевич Паршин отмечает: «Бывший судья Фролов, предназначавшийся в блюстители Училища, видя всеобщее равнодушие по училищу, зная о тайных противодействиях некоторых членов Ратуши и ничтожности материальных средств Училища, постоянно уклонялся от участия в устройстве этого Училища под предлогом своих обширных торговых дел и частыми поездками в Россию. Предлагаемая начальница заведения Облеухова едва ли когда посещала училище, разве только во время аллегии, для гимназии счастье. Попечительница училища Яковлева ознаменовала свою деятельность тем, что в 1864 году на училищные деньги купила материалы для рукоделия, что легко можно было сделать и без ее участия» (1, л. 754 об. – 755).

Однако уже с последней трети XIX в. общество стало более активно участвовать в деле женского просвещения. Свидетельством тому служат немалые суммы, полученные в виде пожертвований от частных лиц в пользу Верхнеудинской женской прогимназии. Если в 1870 г. эта сумма составила 315 руб., то в последующие годы она значительно возросла: в 1871 г. – 2008 руб., 1872 г. – 1953 руб., 1875 г. – 2050 руб. (1,

л. 977, 164, 29; 3, л. 4). Общественное признание проявилось и в назначении стипендий ученицам из семей с небольшим достатком. В частности, в 1900 г. в Верхнеудинской женской прогимназии было учреждено шесть стипендий им. А. С. Пушкина по 10 руб. для беднейших учениц, отличившихся хорошим поведением и способностями к наукам. Деньги на стипендии выделили Верхнеудинская городская дума – 40 руб. и Верхнеудинское мещанское общество – 20 руб. (13, с. 343).

В общих чертах Верхнеудинская женская прогимназия копировала модель средних учебных заведений для женщин в европейской части России, однако в силу отдаленности региона и более низкого уровня социально-экономического развития женскому образованию в уездном городе при-

ходило преодолевать больше препятствий. Повседневная жизнь Верхнеудинской женской прогимназии, особенно в период становления, когда она имела статус училища, не отличалась спокойствием и размеренностью. Равнодушные общества, недооценивавшие роль женского образования, часто ставило учебное заведение в трудное финансовое положение, а бытовавшие в нем интриги и конфликты в целом довольно точно отражали низкий уровень культуры общения, характерный для маленького города на окраине империи. Однако возросшая тяга девушек к образованию и понимание его необходимости, которым постепенно проникалось городское общество, сделали Верхнеудинскую женскую прогимназию важным звеном городской культурной инфраструктуры.

И С Т О Ч Н И К И

1. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 1.
2. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 2.
3. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 7.
4. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 9.
5. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 30.
6. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 33.
7. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 44.
8. Государственный архив Республики Бурятия. Ф. 57. Оп. 1. Д. 58.

Л И Т Е Р А Т У Р А

9. Замула И. Ю. Городская культура и общественный быт Верхнеудинска (1875 – февраль 1917 гг.). Иркутск : Облмашинформ, 2001.
10. Ким Н. В. Очерки истории Улан-Удэ (XVII – нач. XX вв.). Улан-Удэ : Бурят. книж. изд-во, 1966.
11. Мамкина И. Н. Женские гимназии Забайкальской области (по материалам государственных архивов Забайкальского края и Иркутской области) // Гуманитарный вектор. 2012. № 2 (30).
12. Турчанинов Н. В. Школьное дело за Уралом // Азиатская Россия. Люди и порядки за Уралом. Т. 2. СПб. : А. Ф. Маркс, 1914.
13. Цыремпилов Д. В. Верхнеудинская женская прогимназия // 350 лет вместе с Россией. Улан-Удэ : Респ. тип., 2011.
14. Шашков С. С. Исторические судьбы женщины, детоубийство и проституция. История русской женщины. Т. 2. СПб. : Изд. О. Н. Поповой, 1898.

Статью рекомендует д-р ист. наук Л. В. Кальмина.

УДК 087.5
ББК Ш380.111

ГСНТИ 17.82.93; 14.07.05

Код ВАК 10.01.01; 13.00.01

Лучкина Ольга Александровна,

аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств, библиотечно-информационный факультет, кафедра литературы и детского чтения; 196601, г. Пушкин, Московское шоссе, д. 2/15; e-mail: olyalukoie@gmail.com

**ПРОПАГАНДА ПАТРИОТИЗМА В СПИСКАХ ДЛЯ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ:
К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА ТРАДИЦИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская литература XIX в.; список для чтения, патриотизм; пропаганда.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются отдельные аспекты истории патриотического воспитания. Список книг как способ пропаганды патриотической литературы использовался педагогами с 60-х гг. XIX в. К 1880-м гг. сложились особенности такой практики. Защитная функция патриотической детской книги обозначилась после покушения на жизнь императора в апреле 1879 г.

Luchkina Olga Alexandrovna,

Postgraduate Student of the Chair of Literature and Children`s Reading, Saint-Petersburg State University of Culture and Arts, St.Petersburg.

**PATRIOTISM PROPAGANDA IN LIST FOR CHILDREN READING:
ABOUT GENESIS OF TRADITIONS**

KEY WORDS: children's literature of the XIX century, reading list, patriotism, propaganda.

ABSTRACT. In the article the author explores some aspects of the history of patriotic education. Educators used reading lists as a way to promote patriotic literature in the 1860s. The main principles of this practice were developed in the 1880s. A protective function of patriotic children's book started to work after an attempt on the emperor's life in April 1879.

Дореволуционные практики регламентации детского чтения сложились к 1860-м годам. Педагоги с помощью списков книг стремились формировать литературный пантеон для разных групп читателей: крестьянских детей, воспитанников военно-учебных заведений, гимназисток и др. Но независимо от разнонаправленного характера критико-рекомендательной работы составителей списков пропаганда патриотизма распространялась на детей всех социальных групп. В систему патриотического воспитания в дореволуционной школе помимо специальных патриотических мероприятий входили курсы предметов: история, география («Отчизноведение»), русская словесность, что позволяло педагогам реализовывать комплексное привитие патриотизма, в которое включались нравственный, этический, политический аспекты.

Государственная система рекомендательной библиографии в 1860-е гг. XIX в. представляла собой правительственные институты (Министерство народного просвещения, Военное министерство, Ведомство учреждений Императрицы Марии), которые предлагали списки, каталоги, указатели книг для детей (15). Работа учебных комитетов заключалась в отборе и оценке соответствующих текстов. Основной пафос педагогических статей этого периода сводился к тому, что русская, в том числе и переводная, детская литература скорее вредна детям в силу своего низкого художественного уровня, тематики, воспитательного зна-

чения. Касалась эта критика и «патриотической» темы: «И хороша бы книжка, да к силам очень юных читателей мало приновлена! Отчего бы переводчику не выпустить из нее брызжущий в каждой строке избыток немецкого духа? Сделалась бы она понятнее, проще, ближе для наших детей» (10, с. 348)

Поскольку на книжном рынке доля переводной литературы была велика, немецкий, английский, французский дух детской книги вызывали особую озабоченность педагогов. В качестве «патриотической» альтернативы в список для детского чтения в 1860-е гг. отбирались книги: исторические рассказы («Рассказы о былом» М. Чистякова, «Сказание об Александре Невском» Петрушевского, «О крещении Руси» К. Бестужева-Рюмина, «Рассказы из Русской истории» В. Водовозова); биографические очерки о Ломоносове, Суворове, Петре I («Русские люди. Биографические очерки» В. Новаковского); этнографические рассказы («Из Русского быта» М. Чистякова, «О Русских людях» С. Максимова, «Очерки Печерского края»), рассказы о войне 1812-го года («История отечественной войны 1812 г.» М. Богдановича, «Девушка-кавалерист» Н. Дуровой, «Серый армяк» Вл. Львова), сборники народных песен и былин.

Основным материалом для воспитания патриотических чувств в 60-е гг. XIX в. были исторические и биографические книги: «Исторические рассказы и преимущественно рассказы из русской истории заслуживают при этом особенного внимания. Не

мешает, если русское дитя уже на первых порах ознакомится с некоторыми из исторических событий своего отечества, тем более что оно способно воспринять и укрепить в своей памяти все эти события, со свойственной ему любовью. ... К величайшему сожалению, в нашей детской литературе мало сочинений в этом роде, между тем надобность представляется большая, так как наши русские дети сумеют подчас передать вам целую массу сведений о какой-нибудь иностранной земле, между тем как о своем родном крае, о домашнем быте русского народа они едва ли что знают и даже вряд ли в состоянии дать себе правильный отчет о той местности, в которой родились. ... Английские биографии представляют в этом отношении самый лучший и богатый материал. К сожалению, в истории нашего русского общества примеры эти сравнительно реже. Причину подобного явления, конечно, следует искать в общем ходе истории России, в том складе обстоятельств, который не благоприятствовал развитию ни общественной, ни личной самодеятельности. Тем большего внимания, однако, заслуживают те редкие примеры людей, встречающихся от времени до времени в жизни русского общества, которые проложили себе дорогу исключительно помощью одной твердой воли и неутомимого горячего труда» (5, с. 2133-2134).

В 1870-е гг. основной корпус историко-биографической и этнографической литературы сохранился, как, впрочем, и недовольство рецензентов качеством русскоязычной литературы. Постановка проблемы создания корпуса текстов о «родном», которые могли бы ознакомить русское дитя с российской историей, людьми, бытом и природой, в этот период дополнилась рассуждениями об интерпретации русской изящной словесности с точки зрения воспитательно-патриотического потенциала, а также вопросом о наполнении понятия «патриотизм»: «Правильно понимая патриотизм, понимают под ним привязанность к отечеству и готовность к жертвам для него. Возбуждает ли привязанность к нему, показывая учащимся в прошлом исключительно доблестные дела? Если задаются такой целью, то не следуют забывать, что доблесть, не составляя исключительной принадлежности одного какого-либо народа, не дает прочной опоры для определенной национальной привязанности. ... Чтобы понять, как образуется в человеке патриотическое настроение, нужно обратить внимание на первоисточник его. Разве мало можно найти людей, не знающих отечественной истории и в тоже время несомненных патриотов? Разве Сусанины, Миныны, Пожарские и др. были воспитаны на отечествен-

ной истории? – Они знали только плачевное состояние своей отчизны, – состояние, которое уж вовсе не могло льстить национальной гордости» (12, с. 152-153).

В продолжение мысли педагог, оперируя понятиями «псевдопатриотизм», «историческая истина», «национальное тщеславие», предостерегает от поверхностного и условного восприятия патриотизма. Такой подход создавал возможность для включения в «патриотический» компонент списков тексты изящной литературы: «Обратим теперь внимание на ту роль, какую могут играть произведения изящной словесности в развитии национального чувства. У нас, к сожалению, на это совсем не обращают внимания. Правда, толкуют иногда о развитии в учащихся патриотического чувства; но при этом под словом «патриотизм» понимают часто не то, что обыкновенно принято разуметь. Своеобразие понимания патриотизма сказывается уже в тех средствах, какие предлагаются для поселения его в сердцах юношества. ... Тургенев своими «Записками охотника» введет читателей в мир великорусской природы и крестьянского быта средних губерний. Гр. Л. Толстой перенесет читателей в лагерную и боевую жизнь русского солдата. Гончаров познакомит с поэзией захолустья, с дремотной чуть не растительной жизнью русского помещика средней руки в приволжских губерниях и т. д.» (12, с. 151-156).

Руководители детского чтения не только разрабатывают определение «патриотизма», но и вводят понятие «родного поэта», произведения которого размещаются в рекомендательных списках рядом с биографией Петра I и других исторических персонажей: «Что такое родной поэт? Это человек, который силой пронизательного, наблюдающего Ума своего схватил смысл наиболее ярких общих явлений жизни своей родины и внес в своих читателей сознание этих явлений; благодаря творческому гению своему, посредством типических образов сделал незаметное, ускользающее от нашего внимания заметным, глубоко запечатлевающимся в воображении; родной поэт тот, кто объяснил, осмыслил для нас нашу родину не путем отвлеченного рассуждения, а доступными каждому, доставляющими наслаждение образами, картинками; кто силой горячего чувства любви к родине согрел нас и заставил самих нас полюбить ее не разукрашенную и праздничную, а такую, какова она есть, с ее слезами и радостями, с ее надеждами и заблуждениями, с ее глубокими нравственными силами, с ее порывами по неведению и необразованию; родной поэт тот, кто нашел в себе много теплоты душевной, чтоб возбудить в соотечественниках «лирой своей добрые чувства», чтобы

широтой идеала своего озарить темные углы своего отечества, окутанные мраком невежества и нравственного безобразия; родной поэт наш тот, кто талант свой, здравый ум и живое сердце, как патриот, в смысле Петра Великого, отдал на дело великого служения в деле нравственного возвышения и просвещения русской земли» (7, с. 46).

Дальнейшее развитие пропаганды патриотизма связано с датой 2 апреля 1879 года. Покушение на императора Александра II имело определенный резонанс в педагогической литературе (2, с. 250-258; 13, с. 13-14). Основному массиву патриотической литературы 1860-70-х гг., руководители детского чтения стали приписывать охранительную функцию, книга должна была защитить власть: «Тревога охватила все русское общество. Трепещут родители за своих детей юношеского возраста, трепещут и лица, стоящие во главе учебных заведений за юношество, вверенное их попечению. Да и как не трепетать! Распространители разных тайных и преступных учений обыкновенно стараются действовать на молодых людей в том возрасте, когда у них не успели еще выработаться твердые нравственные убеждения, когда еще не сформировался ум, способный строго и критически относиться к чужим мыслям, когда способность увлекаться гораздо сильнее способности мыслить, когда увлечение и жажда деятельности так сильна, что иной юноша способен вообразить, что перестроить общество и государство легче, чем выдержать экзамен. ... Никогда еще диагноз нашей общественной жизни не был так нужен, как в настоящее время; но нужен диагноз вполне честный, беспристрастный и разумный. Произвести его — это задача науки и литературы. Они должны придти на помощь правительству в изыскании причин зла и способов его уничтожения» (8, с. 259).

С 1879 г. книга должна была создавать положительный образ правителя и империи в целом. К традиционному материалу 1860-70-х гг. в 1880-х гг. добавились новые историко-биографические тексты: «Рассказы старушки об осаде Севастополя» Т. Толычевой, «Рассказы для русских мальчиков из минувшей войны 1877-1878 гг.», «Отголоски старины» С. Макаровой, «Народная война в 1812 г.» А. Н. Яхонтова, «Костромской крестьянин, Иван Сусанин» И. Ремезова и пр. Комиссии ученых комитетов стали отбирать в списки книги об императорах, которые ранее были представлены незначительным количеством текстов: «Император Александр I и Его царствование» И. А. Галактионова (эта книга в 1879 г. впервые появляется в списках для чтения МНП и ВуИМ, хотя в списках для женских

гимназий (ВуИМ) такого рода тексты рекомендовались редко; например, «главной» героиней книг о великих женщинах была Екатерина II, но тексты, посвященные императрице, не предлагались для чтения гимназисток в 1880-85-е гг., тогда как книга о пострадавшем императоре была включена в список), «Царствование Екатерины II» С. Макаровой, «Император Александр II» В. Туренина, «Двадцатипятилетие царствования Государя Императора Александра II» П. Гадзяцкого, «19-е февраля 1880 года. Двадцатипятилетнее царствование Царя-Освободителя», «Памятный лист по случаю юбилея 25-тилетнего царствования Его Императорского Величества Государя императора Александра Николаевича», «Александр I Благословенный», «Краткий очерк первого 25-ти-летнего царствования Императора Александра II», «Царствование Императора Николая I» М. П. Романова, «О преемниках Петра Великого (до Екатерины II)» И. И. Петрова.

Включенные в рекомендательные списки книги об Александре II были представлены в основном двумя авторами: в книге П. Гадзяцкого император предстает реформатором и борцом с внешними врагами, в то время как В. Туренин конструировал образ доброго правителя, любящего русский народ и детей. Педагоги отдавали предпочтение последней книге, так как в ней давалась характеристика молодых лет Александра от лица В. Жуковского и рассказывалось о крестьянской реформе. Такое изложение, по мнению рецензентов, могло вызвать уважение к «симпатичной личности» императора (3; 16). В 1882 году впервые в списках появляется книга о царствующем правителе: «Путешествие Государя Императора Александра III в первое лето его царствования». До 1880-х гг. корпус рекомендованных книг о представителях власти носил ретроспективный характер.

Рецензенты обращали внимание писателей на необходимость текстов о современной действительности, призывая делать акцент на личной жизни императоров, а также больше описывать успехи внутренней политики, чем внешней: «Мало знают наши дети русскую историю (всеобщую тоже, но мы теперь не о ней говорим). И трудно им с ней знакомится, потому что нет общераспространенных, ярких, живых, легко читающихся очерков, особенно касающихся двух последних столетий. О Петре I-ом еще кое-что знают, да и то больше с точки зрения прописного словословия: что был он «Великим», прорубил окно в Европу, победил шведов, основал Петербург. Выходит он каким-то картонным героем, а не живым человеком с плотью и кровью, с пороками

своего времени, с размахистостью полудикой, но вместе гениальной натуры. Рельефность лучших сторон его сглаживается кукольностью, в которую его облачают. О премниках его и вспоминать нечего: о них и учебники ухитряются говорить в таком тоне, что впечатления не остается ни малейшего (4, с. 611).

Знакомые детям персонажи власти из окружающей их действительности стали героями одобренных книг, но и герои прежних лет оставались востребованы. Ученый комитет МНП (центральный институт рекомендательной библиографии) среди прочей биографической литературы отдавал первенство именно рассказам о царях, императорах, князьях. Так, с 1860-х гг. неизменно рекомендуется биография Петра I (МНП учредило премию Петра Великого с 1876 г., что было еще одним инструментом конструирования национального наследия). Рассматривалось два периода его жизни: 1) как Петр I провел молодые годы, как и чему учился и 2) как Петр Великий добыл море и создал русский флот (11). Наряду с Александром II Петр Великий в списках для чтения 80-х гг. был самым упоминаемым. Петр представлял собой «великое прошлое», а «царь Освободитель», как называли Александра II, – «настоящее» государство. Последний одновременно воплощал собой и жертву, и героя-реформатора.

К числу менее рекомендуемых относились тексты о Екатерине II, Александре Невском, Михаиле Федоровиче, Александре III, Владимире Мономахе. Таким образом устанавливалась определенная приоритетность в биографиях исторических лиц. При этом довольно популярны у педагогов детского чтения были биографии иностранных властителей (Наполеон, Франклин, Вашингтон, Линкольн, Гарфилд):

«Конечно, в биографиях полководцев дело не обошлось и без биографии Наполеона I, но в ней он рисуется скорее честным до упрямства, чем будущим полководцем, если не считать общих всем рассказов, что дети эти любят командовать сверстниками, что они предпочитают воинские потехи, а Наполеон особенно любил историю» (14, с. 1003)

Образ врага, казалось бы, выгодный для пропаганды «родных» героев, не использовался целенаправленно. Включение книги о Наполеоне и книг о войне 1812-го года в общий список для чтения обусловливался педагогическими и идеологическими установками руководителей детского чтения. Рекомендация книги – инструмент воспитания гражданина в духе национально-правой идеологии Российской Империи

и государственной педагогики. Писатели и педагоги цензурировали информацию о героях Отечества, которые наделялись исключительно положительными чертами характера и могли служить поучительным примером для подрастающих граждан. В тоже время биографический метод – универсальный педагогический способ, с помощью которого педагоги стремились научить детей труду, воле, морально-нравственным принципам. Биографии американских президентов отвечали этим задачам. Поэтому педагоги, абстрагируясь от политико-идеологических задач, вносили их в реестр для детского чтения.

Традиция патриотического воспитания на основе регулирования и контроля детского чтения непрерывна (1, с. 125-128; 9, с. 283-318; 6, с. 151-153), но педагогические ориентиры при составлении списка книг для детского чтения обозначились уже во второй половине XIX в. Можно выделить две основные тенденции в оформлении патриотического вектора в России: 1) «комплексный характер» патриотического (идеология и патриотизм, политика и патриотизм, совесть и патриотизм, героизм и патриотизм, высокие достижения и патриотизм, ум и патриотизм, талант и патриотизм и т. д.); 2) особая значимость функции защиты строя и представителей власти. Детская книга второй половины XIX в. должна была выполнять не только просветительскую функцию, рассказывая ребенку о границах страны, истории отечества и любви к нему, но и обеспечивать защиту режима.

В 1860-80-е гг. руководители детского чтения только начали определять содержание понятия патриотизма и соответственно набор тех текстов, которые должен был читать юный патриот. Внимание фокусировалось на повествованиях о современном историческом периоде. Рецензенты предлагали писателям не приукрашивать современную действительность, которую должны были полюбить дети, и объективно изображать представителей власти. Но в случае с современными фигурами правителей критерий объективности не срабатывал: царь должен был изображаться как идеальный герой империи. Таким образом, ребенок-патриот во второй половине XIX в. – это тот, кто любит русскую природу, захолустье российских губерний, берет пример с героев отечества, которые не были идеальными людьми, но отдали свои жизни на дело служения родной земли, и боготворит правящего императора, любящего русских детей и народ.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вохмянина Е. Е. Особенности патриотического воспитания в России XVIII века посредством литературы // Детская книга в системе патриотического воспитания: 65-летию Победы посвящается : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Тагил, 10-11 февр. 2010 г.). Нижний Тагил, 2010.
2. Г. Н. Голос совести в детском возрасте // Женское образование. 1879. № 4.
3. Гадзяцкий П. П. Двадцатипятилетие царствования Государя Императора Александра II. СПб. : типо-лит. А. Е. Ландау, 1881.
4. Е. С. Рецензия на книгу «Князь Яков Федорович Долгоруков. Рассказ из Русской Истории» П. Р. Фурмана // Женское образование. 1880. №9.
5. Калиновский А. Заметка о чтении в младших классах учебно-воспитательных заведений // Педагогический сборник. 1868. № 12.
6. Мышлянова Л. Д. Анализ программ литературного образования в начальной школе в контексте патриотического воспитания современных школьников // Детская книга в системе патриотического воспитания: 65-летию Победы посвящается : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Тагил, 10-11 февр. 2010 г.). Нижний Тагил, 2010.
7. Острогорский В. Писатель как предмет классного и внеклассного изучения // Педагогический листок С.-Петербургских женских гимназий. 1875. №2.
8. По поводу преступного покушения 2-го апреля // Женское образование. 1879. №4.
9. Пономарев Е. Р. Патриотический учебник: 1940-1950-е // Учебный текст в советской школе : сб. ст. / Сост. С. Г. Леонтьева, К. А. Маслинский. – СПб. ; М. : Институт логики, когнитологии и развития личности, 2008.
10. Рецензия на книгу «Птичьи сказки» д-ра Бальдамуса // Женское образование. 1879. №5.
11. Рождественский С. Два чтения «О Петре Великом». Спб., 1884.
12. Сиповский В. О самостоятельном чтении учащихся старшего возраста // Педагогический листок С.-Петербургских женских гимназий. 1874. №5-6.
13. Слово, сказанное законоучителем Васильевской гимназии по случаю избавления Государя Императора от грозившей ему опасности // Женское образование. 1879. №4.
14. Соболев В. И. Обзор детских книг за 1875 г. // Педагогический сборник. 1881. Вып. IV.
15. Толль Ф. Г. Наша детская литература. Спб., 1862.
16. Туренин В. Император Александр II: биогр. очерк для детей. М. : Детский отдых, 1881.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. В. В. Головин.

Попов Михаил Валерьевич,

доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: popov_mv@uspu.ru

**ШКОЛЬНЫЙ ВСЕОБУЧ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В СВЕРДЛОВСКЕ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-Х ГГ.**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общеобразовательная школа; учителя; всеобуч; педагогический техникум; педагогический вуз; педагогические курсы; Коммунистическая партия; Свердловск.

АННОТАЦИЯ. Исследуется деятельность свердловских педагогических техникумов и педагогического института по подготовке учительских кадров для общеобразовательных школ в условиях введения всеобщего обязательного начального обучения и всеобщего семилетнего обучения в городах и рабочих поселках. Анализируется материальная база и преподавательский состав педагогических учебных заведений, изменения, произошедшие в учебном процессе в первой половине 1930-х гг.

Popov Mikhail Valerievich,

Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Chair of Russian History, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

**SVERDLOVSK OVERALL SCHOOL EDUCATION AND PEDAGOGICAL EDUCATION
IN THE FIRST HALF OF 1930-S**

KEY WORDS: comprehensive school; teachers; overall education; pedagogical college; pedagogical higher educational establishment; pedagogical school; Communist Party; Sverdlovsk.

ABSTRACT. The author examines the activity of Sverdlovsk pedagogical colleges and pedagogical institute of training teachers for comprehensive schools in the period of introducing overall obligatory primary education and overall seven year school education in the cities and industrial workers settlements. There given an analysis of the economic basis and the teaching stuff of pedagogical educational establishments as well as of the changes in the educational process in the first half of 1930-s.

Двадцать пятого июня 1930 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении», в котором признал необходимым ввести повсеместно начальный всеобуч для детей 8-11 лет начиная с 1930/31 учебного года и призвал рассматривать его введение как важнейшую политическую кампанию на весь ближайший период (13, с. 109). В Уральской области еще 18 мая 1930 г. постановлением облисполкома было введено с 1 октября того же года обязательное обучение на всей территории региона за исключением отдельных северных районов для детей 8-9-летнего возраста (20, с. 356).

Однако несмотря на рост бюджетных ассигнований на развитие образования на Урале с 41,2 млн. руб. в 1929/30 уч.г. до 73,9 млн. руб. в 1930 г. и 151 млн. руб. в 1933 г. (21, с. 106), выделенных средств для решения поставленных задач было недостаточно, в том числе средств не хватало для обеспечения общеобразовательных школ необходимыми преподавательскими кадрами. Для решения поставленных задач в деле охвата детей всеобщим начальным обучением в Уральской области требовалось в 1931 г. подготовить 2900 учителей школ I ступени, однако всего педтехникумы Урала могли выпустить в этом году лишь 540 педагогов (3, л. 238).

В этой ситуации партийно-государственное руководство вынуждено было

применить чрезвычайные, в том числе административные меры, использовать общественную инициативу. Партийно-государственные органы приняли решение о мобилизации грамотного населения (имеющего образование в объеме школы-семилетки) на педагогическую работу, обеспечив необходимую профессиональную подготовку преподавателей через краткосрочные курсовые мероприятия, проводимые педагогическими техникумами. С апреля по июнь 1931 г. педагогические курсы должны были осуществить подготовку 2560 школьных работников. В качестве «культурмейцев» на эти курсы для обучения выделялись мобилизованные областным комитетом ВЛКСМ, Уралпрофсоветом, Уралколхозсоюзом, районными отделами народного образования (3, л. 238).

Двухмесячные курсы подобного рода в мае 1931 г. были организованы при свердловских (русском и татаро-башкирском) педагогических техникумах. В русском педтехникуме должно было обучаться 80 курсантов, которых было «мобилизовано»: комсомолом – 10 человек, профсоюзами – 60, районо – 10. В татаро-башкирском свердловском педтехникуме должно было обучаться также 80 курсантов, из которых комсомолом и профсоюзами на обучение было направлено по 30 человек от каждой организации, кроме того по 10 культурмейцев выделили колхозсоюз и районо. За кур-

сантами за счет государства сохранялась зарплата, которую они раньше получали, кроме того, им назначалась стипендия по 40 рублей в месяц (3, л. 238).

В свердловском русском педтехникуме курсы мобилизованных культурмейцев проводились еще осенью 1930 г. Здесь обучалось 36 человек, большинство из них были женщины – 27 курсанток; 32 обучавшихся были моложе 20 лет (1, л. 588). Как видим, в основном здесь обучались молодые девушки.

В конце мая 1931 г. на краткосрочных курсах при свердловском русском педтехникуме обучалось 165 человек, а в татаро-башкирском – 85 курсантов. Для сравнения скажем, что в Перми в это же время на аналогичных курсах обучалось 160 человек, а в Челябинске – 170 (1, л. 14). А всего, как докладывал Уралобкомом ВКП(б) и облисполкомом заведующий Уральским областным отделом народного образования И. А. Перель в 1930/31 уч. г. на краткосрочных курсах было обучено 3600 преподавателей школ I ступени (14, с. 3).

Учебный план двухмесячных курсов учителей начальных школ при педтехнику-

мах Уральской области был рассчитан на 26 дней по 7 учебных часов (всего 252 часа). Планом предусматривалось изучение обществоведения (35 часов), педагогики (45 часов), педологии (25 часов), «трудовых процессов в школах I ступени в связи с политехнизацией и агрономизацией» (40 часов). Кроме того, 100 часов выделялось на изучение методики преподавания в школах обществоведения, математики, родного языка, естествознания, правоведения, педагогической практики (4, л. 153). Объем знаний, получаемых курсантами, был минимальным, тем более что среди прошедших краткосрочные курсы на Урале будущих преподавателей школ I ступени 51% имели образование ниже школы-семилетки (15, с. 93).

Поэтому в октябре 1931 г. Уралобкомом ВКП(б) принят решение предложить УралОНО увеличить в 1931/32 уч. г. продолжительность курсовой подготовки учительских кадров, охватить учителей, прошедших курсы заочным обучением в педтехникумах (15, с. 20). Учебный план теперь уже четырехмесячных курсов был расширен до 672 часов и включал в себя изучение курсантами семи предметом (см. таблицу 1).

Таблица 1.

**Учебный план
четырёхмесячных курсов подготовки учителей школ I ступени (4, л. 107)**

Предмет	Теоретические часы	Практические часы	Всего
1. Обществоведение	75	30	105
2. Педагогика и педология	85	85	170
3. Математика с методикой	66	20	86
4. Основы физико-технических знаний (элементы механики и физики и машиноведения)	50	25	75
5. Родной язык с методикой	70	35	105
6. Естествознание в связи с агро- и зооминимумом	70	35	105
7. Политехнический труд в начальной школе	38	48	86

Курсанты должны были получить знания приблизительно равные знаниям, даваемым школой-девятилеткой. При обучении на курсах проводилась педагогическая практика в школах, где будущие учителя преподавали чтение, письмо и счет (14, л. 107).

В 1931/32 уч.г. в Уралобласти на учительских курсах преподавателей школ I ступени было подготовлено 5810 человек, однако лишь 13% из них имело базовую подготовку в объеме школы-семилетки (14, с. 42).

Поэтому заменить в полной мере стационарной учебы краткосрочные курсы не могли, и для подготовки учительских кадров для начальных школ большое значение имела деятельность педагогических техникумов, в том числе свердловских. На Урале из 26 педтехникумов в 1931 г. было выпущено 609 будущих педагогов. Среди них самым

большим был выпуск свердловского русского педтехникума – 76 человек. Кроме того, свердловским татаро-башкирским педагогическим техникумом в этом году было подготовлено 20 учителей. Для сравнения скажем, что выпуск пермского педтехникума в 1931 г. составил 49 преподавателей (3, л. 29).

В начале 1930/31 уч.г. обучение в свердловском русском педтехникуме проходило 343 человека, которые обучались на пяти отделениях: школьном (150 чел.), дошкольном (60 чел.), политикопросветительном (68 чел.), внешкольном (25 чел.), отделении труда (40 чел.). В свердловском татаро-башкирском педтехникуме на трех отделениях (школьном, политикопросветительном, внешкольном) обучалось 128 человек (2, л. 111).

В техникумы принимались лица, окончившие общеобразовательные школы повышенного типа, либо обучавшиеся на специальных педагогических курсах. В свердловский русский педтехникум на первый курс в 1931 г. было принято 109 выпускников фабрично-заводских семилеток (ФЗС) и 16 выпускников школ крестьянской (колхозной) молодежи (ШКМ), а также 7 человек, прошедших специальные подготовительные курсы. В татаро-башкирском техникуме количество принятых на первый курс выпускников школ повышенного типа было небольшим – 27 человек из 172-х зачисленных на 1 сентября 1931 г. Зато специальные подготовительные курсы в национальном среднем учебном заведении закончили 120 человек (2, л. 130).

При проведении набора в техникумы к каждому учебному заведению прикреплялись определенные районы Уральской области, куда педтехникумы посылали свои вербовочные бригады. Так, летом 1931 г. к свердловскому русскому педтехникуму было прикреплено десять районов и город Свердловск, а татаро-башкирский техникум набирал учащихся для учебы из лиц национальных меньшинств всех районов Урала (2, л. 192). В 1933 г. свердловский русский педтехникум посылал 14 вербовочных бригад в 12 районов (8, л. 165). Желавшие поступить в учебное заведение сдавали экзамены, однако конкурса среди тех, кто успешно прошел вступительные испытания, не было. Более того, имели место случаи, когда набор в свердловские техникумы сопровождался определенным рода конкуренцией с педагогическими учебными заведениями других городов, которые пытались переманить желающих учиться.

В педтехникумах обучались, главным образом, девушки. Так, в марте 1931 г. в свердловском русском педтехникуме лиц женского пола было 506 из 586 учащихся (84,3%) Всего в Уральской области процент девушек в педтехникумах составил 69% (3, л. 141. Подсчитано авторами). Что касается свердловского татаро-башкирского техникума, то здесь, наоборот, количество обучавшихся юношей преобладало – в марте 1931 г. их было 109 человек из 181 обучающегося (60%) (3, л. 141. Подсчитано авторами).

В первой половине 1930-х гг. оба свердловских педтехникума, имея общее количество обучающихся более 500-600 человек, размещались в одном общем учебном корпусе в здании бывшей Первой екатеринбургской женской гимназии по адресу ул. Карла Либкнехта, 9. В результате свердловский русский педтехникум в начале 1930-х гг. был переведен на трехсменные занятия (2, л. 111). В 1932/33 уч. г. в 18 груп-

пах при наличии 9 аудиторий занятия здесь проводились в две смены: с 8 часов 30 мин до 14 часов и с 14 часов 30 мин до 20 часов 30 мин (6, л. 67). Татаро-башкирский педтехникум помещался в том же здании, что и русский. В 1932 г. он занимал 6 комнат при 9 учебных группах (6, л. 36) и тоже был вынужден работать в несколько смен.

С конца 1920-х гг. финансирование педтехникумов осуществлялось за счет местного бюджета, обучение в этих учебных заведениях было бесплатным, в начале 1930-х гг. здесь 70-80% учащихся получали стипендию – до 40 руб. ежемесячно (2, л. 474).

В первой половине 1930-х гг. в отличие от последующего периода характерным для свердловских педтехникумов было наличие наряду со школьным отделением других отделений. В татаро-башкирском педтехникуме в 1932/33 уч. г. действовали отделения детского коммунистического движения и политпросветработы (6, л. 93). В русском педтехникуме в 1932/33 уч. г. наряду со школьным отделением функционировали отделения детского коммунистического движения, политпросветработы, дошкольное, политехническое, физкультурное и различные курсы. В 1933/34 уч. г. в русском педтехникуме кроме школьного, дошкольного и физкультурного отделений в течение года существовало дефектологическое отделение (8, л. 169).

Многое зависело от преподавательского состава учебных заведений. Весной 1933 г. в свердловском русском педтехникуме работало 34 преподавателя, 24 из них имело высшее и незаконченное высшее образование, 10 человек были членами ВКП(б) и трое – ВЛКСМ (6, л. 62). В татаро-башкирском техникуме в тот же период из 28 преподавателей среднее образование имели большинство – 18 человек (6, л. 96). При этом большинство преподавателей этого национального педагогического учебного заведения (60%) было русскими и не знало татарского языка, что осложняло преподавание, т. к. многие из учащихся техникума русским языком не владели (12, л. 99).

В 1935 г. секретарем Ленинского райкома ВКП(б) г. Свердловска указывалось на недостаточный уровень педагогической квалификации преподавателей татаро-башкирского техникума и было предложено направить для учебы в вечерний институт пятерых человек и в заочный – двух (12, л. 112). Недостаточным был уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки руководства татаро-башкирского техникума. Так, его директор в начале 1930-х гг. Тухватиллин имел образование в объеме коммунистического университета и стаж педагогической работы – три года (4,

л. 176). Заведующий учебной частью татаро-башкирского техникума в 1931-1933 гг. К. А. Галеев имел образование лишь в объеме двухгодичной совпартшколы (6, л. 96).

В то же время директор свердловского русского педтехникума Евгений Георгиевич Георгиев закончил Академию коммунистического воспитания и имел значительный стаж педагогической работы; незаконченное высшее образование имел и зав. учебной частью этого учебного заведения – Василий Сергеевич Богданов (2, л. 104).

Учебные планы педагогических техникумов в исследуемый период включали в себя изучение таких предметов, как: математика, история классовой борьбы, немецкий язык, физика, русский язык, педагогика, география, биология, педология, химия, физкультура, политэкономика, военное дело, работа в мастерских и некоторые другие. Кроме того, в качестве особых предметов выделялись: методика преподавания русского языка, методика преподавания обществоведения и географии. Специфическими для педагогических учебных заведений были такие предметы, как детское коммунистическое движение и политпросветработа.

Что касается татаро-башкирского педтехникума, то особых, отличных от общих, предложенных Наркомпросом программ изучения предметов здесь не было. Лишь на первом курсе в этом национальном учебном заведении предусматривалось изучение трех языков – татарского, немецкого и русского. Это представляло большие трудности для учащихся вследствие того, что в педтехникум принимались люди, зачастую почти не знавшие русского языка (6, с. 93-94).

В первой половине 1930-х гг. постепенно изживались недостатки, связанные с комплексным построением программ и бригадно-лабораторными методами обучения, получившими распространение в учебном процессе в 1920-е гг. Так, в 1932/33 уч. г. в свердловском русском педтехникуме преподавание начиналось со вступительных лекций, за которыми следовала самостоятельная лабораторная работа учащихся под консультативным руководством преподавателей. Завершалось обучение проведением заключительной конференции и сдачей зачета с оценкой по четырехбалльной системе (6, л. 69). В 1933/34 уч. г. в отчете о деятельности этого техникума уже говорится о лекционно-лабораторном методе работы, когда 35% учебного времени отводилось на лекции, 40-45% на проведение бесед и 25% на самостоятельную работу учащихся. При этом отмечается практика проведения текущего учета успеваемости на беседах и консультациях (8, л. 170).

Теоретические занятия учащихся педтехникумов чередовались с проведением педагогической практики в школах и дошкольных учреждениях города Свердловска. В октябре 1934 г. свердловская школа №58 была превращена в базу для проведения педагогической практики учащимися педтехникумов. Учителям этой школы за их деятельность в организации педпрактики заработная плата была увеличена на 25% (5, л. 7).

В постановлении ЦК ВКП(б) от 25 июня 1930 г. «О всеобщем обязательном начальном обучении» указывалось, что наряду с введением начального всеобщего, необходимо с 1930/31 уч. г. приступить к введению обязательного семилетнего всеобщего в городах, фабрично-заводских районах и рабочих поселках, установив обязательность обучения в семилетке для кончающих в этом году начальную школу (13, с. 98). Выполнение этой задачи требовало подготовки учителей-предметников для общеобразовательных школ повышенного типа.

В Уральской области для выполнения указаний большевистского руководства требовалось подготовить к 1 сентября 1931 г. 1036 учителей, в то время как выпуск из высших педагогических заведений Урала в 1931 г. составлял 370 человек (3, л. 238). Поэтому УралОНО был разработан план проведения краткосрочных курсов подготовки преподавательских кадров для повышенных общеобразовательных школ. В Свердловске такие трехмесячные курсы проводились при открывшемся 26 августа 1930 г. Уральском индустриально-педагогическом институте (УРИПИ). На этих курсах весной 1931 г. должно было пройти подготовку 120 учителей-предметников по физике (3, л. 238). УРИПИ был 86-м вузом страны и с первых шагов развивался как высшее учебное заведение, готовящее педагогические кадры в большей степени для общеобразовательной школы.

Первоначально количество студентов в институте было небольшим. На 1 января 1931 г. на дневном отделении обучалось всего 66 студентов. Продолжительность обучения устанавливалась от 2,5 до 3,5 лет. В состав вуза входило восемь факультетов: историко-экономический, физико-технический, химико-технологический, педагогический, литературный, химический и организационно-инструкторский (21, с. 19). В 1932 г. в УРИПИ насчитывалось 9 кафедр, на которых читались курсы: физики, химии, математики, технологии, графики, механики, минералогии, геодезии, экономической статистики, химического анализа и химической технологии воды и топлива, физической химии, истории, философии, педагогики, психологии, педологии, ан-

лийского и немецкого языков, физической культуры и военного дела (15, с. 55). В 1931/32 уч. г. в институте обучалось уже 237 человек. По подсчетам В. П. Леднева из них 169 человек (больше половины) ориентировалось на профессионально-технические специальности (18, с. 55).

И все-таки, на наш взгляд, в значительной степени УрИПИ был высшим учебным заведением, где готовились преподаватели-предметники для общеобразовательных школ. Некоторые исследователи указывают, ссылаясь на постановление Совнаркома РСФСР от 25.08.1930 г., что УрИПИ был создан «для подготовки преподавательских кадров для школ ФЗУ и ФЗС» (22, с. 87). Все это верно, однако в 1930 г. были ликвидированы школы второй ступени, и старшие классы общеобразовательных школ функционировали только в повышенных школах с профессиональными уклонами – индустриальными и сельскохозяйственными. В официальном статистическом справочнике тех лет «Уральское хозяйство в цифрах 1931-1932 гг.» указывается, что общеобразовательными школами повышенного типа на Урале являются только фабрично-заводские семилетки (ФЗС) и школы крестьянской (колхозной) молодежи (ШКМ) (25, с. 315). Согласно данным статистики в 1931/32 уч. г. в городах Уральской области действовала 291 ФЗС, в сельской местности – 293 ШКМ (25, с. 315).

Не случайно в начале 1930-х гг. и педагогические вузы создавались со специализацией как индустриальные или сельскохозяйственные. Например, в Уральской области на базе бывшего педагогического факультета Пермского университета был открыт Пермский индустриально-педагогический институт, в Тюмени – аграрно-педагогический педвуз (26, с. 233).

Таким индустриально-педагогическим институтом и был УрИПИ. Из стен подобных вузов выпускались специалисты широкого профиля (цикловики, как тогда говорили). Циклы предметов были разными: общественно-экономический (обществоведение, экономическая география, родной язык и литература), физико-технический (математика, физика, механика), естественно-технологический (станковедение, химия, технология). Для школ крестьянской молодежи и средних сельских школ учителей готовили аграрно-педагогические вузы. Поскольку сельские школы были малокомплектными, учителя сельских школ должны были быть «многостаночниками» и их готовили как специалистов широкого профиля.

В школах фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) также преподавались общеобразовательные предметы и требовались со-

ответствующие преподаватели. 1930/31-1931/32 уч. гг. были временем, когда руководство и преподавательский состав УрИПИ проводили работу по четкому уяснению профиля вуза – кого готовить? В марте 1931 г. в институте был проведен ряд совещаний по этой проблеме. Материалами для разработки документов, определяющих подготовку специалистов, служили учебные программы и планы работы ФЗУ и техникумов, а также информация, полученная преподавателями во время посещения ими промышленных предприятий (24).

Вместе с дневным при УрИПИ были созданы заочное и вечернее отделения, функционировал рабочий факультет (рабфак), филиалы которого были созданы в Челябинске, Нижнем Тагиле, Сарапуле, Невьянске, Ирбите, Алапаевске, Бакале. На 1 июня 1932 г. при институте (с учетом филиалов) обучались 411 рабфаковцев (18, с. 55).

Чрезвычайно остро стоял в институте и вопрос о преподавательских кадрах. Большинство профессоров, доцентов, ассистентов работали в вузе по совместительству. В поименном списке штатных работников УрИПИ на 1 февраля 1932 г. значилось всего 17 человек. Среди них заведующий кафедрой физики профессор П. А. Смирнов; заведующий кафедрой химии профессор М. А. Докукин; профессор А. Н. Гвоздев; доцент В. А. Курбатов; доцент Н. А. Менчинская; доцент З. Ф. Торбакова; доцент Р. П. Караковская; Д. Э. Скворцов (23, с. 21).

В 1932 г. в УрИПИ работало среди штатных сотрудников 6 доцентов, 2 ассистента, 6 аспирантов, 1 преподаватель. Совместителями было 5 профессоров, 25 доцентов и 2 ассистента. Таким образом, 75% преподавателей были совместителями. Накануне учебного года в институте некому было вести занятия по педагогическим дисциплинам и методике преподавания специальных дисциплин (7, л. 113).

За два года своего существования Уральский индустриально-педагогический институт не имел своего здания и располагался в съемных помещениях. В сентябре 1930 г. институт располагался в четырех комнатах в здании педагогического техникума (ул. К. Либкнехта, 9). Институту было разрешено пользоваться несколькими аудиториями, принадлежащими техникуму (18, с. 56). В 1931 г. он уже размещался в помещении ФЗС №11 (сейчас здание УрФУ по ул. Куйбышева), а зимой 1932 г. институт был переведен в здание по ул. 8 Марта, 62 (сейчас здание УрГЭУ) (18, с. 57).

Первым директором УрИПИ был Семен Давыдович Аносов, ставший во главе вуза в возрасте 32-х лет. Он родился в крестьянской семье, учился в Варшавском уни-

верситете. Служил в Красной Армии с 1918 г. по 1920 г. После войны закончил Дальневосточный университет, в котором позже преподавал историю и философию. В марте 1931 г. директором института была назначена Анна Николаевна Бычкова, член ВКП(б) с 1906 г., председатель Свердловского горсовета. В 1920-е гг. А. Н. Бычкова была на руководящей работе в органах народного образования в Свердловске. После ее отъезда в Москву в ноябре 1931 г. С. Д. Аносов, вновь вернувшийся на пост директора института, одновременно с 1932 г. занимал должность заведующего свердловским горОНО. Совмещение должностей было символичным. Именно в конце 1932 г. окончательно определился профиль института как учебного заведения, готовящего преподавателей общеобразовательных дисциплин для средней школы. Все технические специальности в 1933 г. были переданы другим высшим учебным заведениям города Свердловска, а сам он стал называться Уральским педагогическим институтом. В 1933 г. УПИ был переименован в Свердловский государственный педагогический институт (СГПИ) (21, с. 20).

В августе 1933 г. директором института назначается Владимир Евгеньевич Семенов. Родившийся в семье служащего железной дороги в Смоленске, он длительное время учительствовал в Смоленской области, был директором школы, высшее образование получил в Академии коммунистического воспитания.

Четкое определение профиля вуза позволило внести в его учебную деятельность много нового. С 1932/33 уч. г. был осуществлен переход на твердые учебные планы. Изменения произошли в методиках преподавания: бригадно-лабораторный метод как универсальный и бригадная форма обучения как обязательная были ликвидированы. В преподавании увеличилось значение лекций и самостоятельной лабораторной работы студентов (9, л. 6). В 1932 г. институты были переведены на шестидневную неделю при шестичасовом учебном дне с установлением 50 рабочих недель в году и введении единых студенческих каникул. Вводилась дифференцированная форма оценок знаний, устанавливались две зачетные сессии в учебном году, экзамены и дипломные работы (21, с. 20).

В сентябре 1934 г. с целью подготовки кадров для неполных средних школ по ускоренной программе при СГПИ был открыт учительский институт. В его состав входили отделения: физико-математическое, географическое, историческое, литературное. Выпускники учительских институтов получали неполное среднее образования. В этом же

году были организованы курсы для подготовки в вуз и для сдачи учительских экзаменов (экстерном) за высшую школу (21, с. 20). Именно учителями-предметниками для средних школ были те, кто закончил дневное (58 человек) и вечернее (48 человек) отделения в 1934 г.: квалификацию учителя химии получили 27 выпускников и учителя обществоведения 13 человек (23, с. 21).

Что касается заочного отделения, то в первой половине 1930-х гг. в СГПИ работа заочного сектора еще не была налажена: в 1932/33 уч. г. отсеб заочников составлял 50% от числа принятых (9, л. 7). Многие учителя, учившиеся заочно, сталкивались с большими трудностями, бросали учебу, либо отчислялись за систематическое невыполнение плана. К 17 сентября 1933 г. на планировавшиеся в институте 350 мест на заочное отделение было подано 98 заявлений (9, л. 7). Однако редко кому из заочников удавалось завершить обучение. В. Г. Чуфаров приводит парадоксальный факт, что за 1931-1935 гг. свердловский пединститут окончил только один человек (24, с. 252). Несмотря на то, что с 1931 по 1935 гг. численность студентов дневной и заочной формы обучения в СГПИ возросла с 130 человек до 942-х, качественный состав вуза оставлял желать лучшего: из 66 преподавателей в 1935 г. было лишь 2 профессора и 20 доцентов, велика была доля совместителей – 27 специалистов из 66 (21, с. 21).

Таким образом, к середине 1930-х гг. СГПИ окончательно формируется как высшее учебное заведение педагогического образования, готовящее учителей-предметников для средних и неполных средних школ. Пединститут и свердловские педагогические техникумы вместе с созданными на базе этих учебных заведений курсами подготовки учителей сыграли важную роль в деле обеспечения преподавательскими кадрами общеобразовательных школ Урала и введения всеобщего обучения в крае.

Если говорить об особенностях деятельности педагогических учебных заведений города Свердловска в первой половине 1930-х гг., то хотелось бы отметить крайне низкий уровень материального обеспечения этих образовательных учреждений, их преподавателей и учащихся. Это связано прежде всего с резким снижением жизненного уровня населения с конца 1920-х гг. в связи с начавшимся формированием темпов индустриализации и коллективизации. В это время в городах происходит замена свободной торговли товарами первой необходимости нормированным распределением через закрытые потребительские кооперативы посредством введения так называемых заборных книжек, т. е. карточек.

Питание, получаемое по карточкам в магазинах и в столовых, было недостаточным и низкокалорийным. Об этом свидетельствуют материалы обследований свердловских педтехникумов. Так, весной 1933 г. в свердловском русском педтехникуме учащиеся не получали в день даже положенного им пайка 800 г хлеба (6, л. 67). Комиссией, проводившей обследование техникума, отмечались жалобы учащихся: «Не живем, а голодаем» (6, л. 68). В 1933/34 уч. г. в русском педтехникуме в столовой в небольшом помещении обслуживалось в день 700 человек посетителей, что приводило к большим очередям (8, л. 166).

В татаро-башкирском педтехникуме в декабре 1932 г., поскольку студенты не имели возможности заплатить за обеды необходимую сумму, чтобы уменьшить стоимость каши, она подавалась без соли (6, л. 104). Учащиеся для получения обеда простаивали в очереди 2-3 часа, так как столовая, обслуживавшая 900 человек, помещалась в двух небольших помещениях и имела одно раздаточное окно (6, л. 103).

Плохо были обеспечены воспитанники техникумов одеждой и обувью. В декабре 1930 г. в свердловском русском педтехникуме из-за отсутствия теплых вещей учащиеся не могли выехать на производственную практику в школы. Директор техникума Е. Г. Георгиев обратился в партийные органы с просьбой воздействовать на Уралторг для того, чтобы учащиеся получили необходимую одежду и обувь (11, л. 11). В декабре 1932 г. 6 человек воспитанников татаро-башкирского техникума, не имея возможности одеться соответствующим образом, не ходили на занятия (6, л. 103). Многие учащиеся не имели сменной пары нижнего белья и неделями не делали его замены (6, л. 103).

Несколько лучше обстояло дело с обеспечением продуктами и предметами первой необходимости в УРИПИ-СГПИ. В начале 1931 г. для улучшения снабжения студентов уральских вузов Уралоблсоюзом потребительской кооперации были организованы закрытые распределители в Свердловске и других городах (24). Для того чтобы улучшить питание студентов, в 1931 г. директором УРИПИ А. Н. Бычковой по комнатам в общежитиях создавались бытовые коммуны (23, с. 23). В 1933 г. институт заключил договоры с рядом хозяйств на селе и создал свою собственную продовольственную базу: 5 га земли, 17 коров, 3 лошади, 60 кроликов. При институте работали свои пошивочная, сапожная мастерские и парикмахерская (23, с. 20-21). Особое значение для улучшения положения с продовольствием имело заключение договора институтом с Ларихин-

ской МТС (9, л. 5). Однако материальное положение студентов УРИПИ-СГПИ оставалось тяжелым. В 1932-33 уч. г. из-за материальных трудностей вуз оставили 65 обучавшихся (9, л. 7).

В начале 1930-х гг. тяжелыми были и условия проживания в общежитиях свердловских педтехникумов и пединститута. Обследование общежития русского техникума осенью 1933 г. выявило большую скученность проживающих здесь учащихся, вплоть до того что многие спали по двое на одной кровати. При этом половина кроватей не имели матрацев, обеспеченность одеялами и простынями постелей составляла 20% (6, л. 67). Осенью 1933 г. из-за холодов и нехватки топлива 250 человек, проживавших в общежитиях русского педтехникума, были переселены в зал отопляемого учебного корпуса (8, л. 165).

В двух общежитиях свердловского татаро-башкирского педтехникума (по ул. Беллинского, 34 и ул. Сакко и Ванцетти, 8), рассчитанных на 160 мест, весной 1933 г. размещалось 260 человек, в результате не хватало даже кроватей и многие спали на столах (6, л. 89). Здесь в морозные зимние месяцы нередко были случаи с перебоями в отоплении из-за нехватки дров. Так, в декабре 1930 г. в общежитии татарского техникума из-за отсутствия топлива несколько дней не топились печи и замерзающие учащиеся вынуждены были временно переехать в отапливаемые общежития УралОНО (11, л. 11).

Что касается свердловского пединститута, то в начале 1931 г. для строительства общежития для студентов из местного бюджета было выделено 15 тыс. рублей (2, л. 7), и в феврале этого же года засыпные здания барачного типа по адресу ул. 8 марта, 159 и 161 были построены и заселены студентами. Об условиях проживания здесь свидетельствуют такие факты, как отсутствие в зданиях водопровода и канализации, а до 1934 г. и электрического освещения (9, л. 5).

Острый недостаток необходимых учебных помещений, голод и холод начала 1930-х гг. начали преодолеваться в 1934 г. Именно в это время СГПИ, размещавшийся ранее в арендуемых помещениях, получил в собственное владение здание бывшей городской думы по улице Малышева, 46, а также кирпичный дом для преподавателей в Банковском переулке, 9 (23, с. 25). Расширилось финансирование института: если в 1933 г. средний расход денег на одного студента составлял 1722 руб., то в 1934 г. – уже 2392 руб. (22, с. 20). В 1935 г. свердловский русский педтехникум переехал в здание по улице Толмачева, 8. В 1934 г. этот техникум получил для размещения учащихся новые теп-

лые дома, где раньше размещались различные административные учреждения и архив (8, л. 165). Большое значение имела ликвидация в стране в 1935 г. нормированной (карточной) системы распределения среди населения продуктов питания и товаров первой необходимости.

Одной из характерных черт советского периода истории, в т. ч. в первой половине 1930-х гг. была особая роль организаций ВКП(б) и ВЛКСМ в обеспечении государственного руководства (в том числе идеологического) учебными заведениями. В начале 1930-х гг. при свердловском русском педтехникуме действует партячейка, в составе которой насчитывалось 8 коммунистов. Она включала лишь преподавателей и административно-хозяйственный персонал (8, л. 167). Аналогичной по составу в 1933 г. была партгруппа при татаро-башкирском педтехникуме (6, л. 97).

Иное дело – парторганизация пединститута. Здесь в составе партячейки преобладали студенты. В конце 1933 г. партячейка СГПИ насчитывала 53 человека (9, л. 6). При партячейке была группа «сочувствующих». В условиях, когда в партии отсутствовал прием новых членов (по решению январского пленума ЦК ВКП(б) 1933 г.), такие группы включали в себя активистов, работавших под руководством партийной организации. В группах «сочувствующих» проводились собрания, «сочувствующие» выполняли партийные поручения.

Большинство учащихся и студентов педагогических учебных заведений г. Свердловска в первой половине 1930-х гг. были комсомольцами. Но это было не подавляющее большинство, как это было во второй половине XX века. В 1931 г. в свердловском русском педтехникуме из 586 обучающихся членами ВЛКСМ являлись 322 человека, в свердловском татаро-башкирском – из 181 воспитанника – 132 (3, л. 141). Весной 1933 г. в русском педтехникуме комсомольцев было 67% (6, л. 63), а в татаро-башкирском – 75% (6, л. 68). Членство в ВЛКСМ давало основание партийным органам привлекать молодежь к участию в хозяйственно-политических и культурных кампаниях на общественных началах. В начале 1930-х гг. особое значение имело участие учащихся педагогических учебных заведений в культурном походе в качестве культармейцев-общественников, обучавших взрослое неграмотное население. В 1930/31 уч. г. по сведениям Уральской областной особой комиссии по ликвидации неграмотности комсомольцами свердловского татаро-башкирского педтехникума в Манчажском районе было обучено 385 человек неграмотных из проживавших здесь пред-

ставителей национальных меньшинств (3, л. 471), а студентами УрИПИ в это же время в подшефных районах в культармию было завербовано 387 человек преподавателей-культармейцев, работавших на общественных началах (24).

В советский период партийные и комсомольские органы одной из форм усиления производственной и общественной активности населения считали организацию «социалистического» соревнования. Что касается «социалистического» соревнования в учебных заведениях, в том числе педагогических, то в 1930-е гг. это явление имело определенные особенности и в исторической литературе получило неоднозначную оценку.

В свердловском пединституте и педтехникумах в этот период прежде всего бросается в глаза формализм в организации соревнования: погоня за количеством формально соревнующихся студентов, учащихся и преподавателей. В 1933 г., например, одним из показателей активности соревнующихся партийно-советские органы считали подписание договоров о соревновании между учебными группами, обучающимися и педагогами. Формальное подписание договора считалось показателем участия в соревнованиях (10, л. 7; 8, л. 169). В первой половине 1930-х гг. УрИПИ-СГПИ подписывал договоры о соревновании с Пермским пединститутом, а свердловские педтехникумы с педтехникумом Перми.

Другим показателем являлось количество соревнующихся, объявивших себя «ударниками», т. е. теми, кто брал на себя «повышенные обязательства» в осуществлении различного рода деятельности. Зачастую оказывалось так, что ударники, по формальным показателям опережавшие остальных соревнующихся, не справлялись со своей основной работой. Можно положительно оценить имевшее место соревнование за лучшее состояние комнат в общежитиях, однако соревнования между учебными группами по уровню успеваемости, посещаемости, качеству знаний приводило к припискам при подведении итогов, к снижению качества обучения в угоду формальным количественным показателям. Если моральное поощрение победителей соревнования путем занесения их на «красную доску» имело место в последующие периоды, то от практики организации «черных досок», получившей широкое распространение в первой половине 1930-х гг. в дальнейшем пришлось отказаться.

Большевистское руководство в изучаемый период требовало придерживаться «классового» подхода при комплектовании пединститута и педтехникумов: предпочте-

ние отдавалась выходцам из рабочих и крестьян за счет выходцев из бывших привилегированных слоев. Так, в августе 1934 г. из допущенных к вступительным экзаменам рабочих и крестьян по своему социальному происхождению были: в свердловском русском педтехникуме – 70%, в татаро-башкирском – 97% (8, л. 39. Подсчитано авторами). В СГПИ из допущенных к вступительным испытаниям рабочих и крестьян было почти 57% (8, л. 39. Подсчитано авторами).

Всеобъемлющим был идеологический контроль Коммунистической партии над деятельностью педагогических учебных заведений. Партийные органы следили за тем, чтобы преподавание велось строго в соответствии с идеологическими установками высшего партийно-государственного руководства страны. Установки эти исходили из сталинской трактовки марксистского учения, и отступление от них расценивалось как политическая безграмотность. Это касалось даже оговорок при изложении преподавателями материала на занятиях, неудачно построенных фраз. Например, в журнале «Культфронт Урала» в июне 1932 г. была помещена статья Д. Козлова «Улучшить работу педвузов и техникумов», в которой за «политическую неграмотность» резкой критике был подвергнут преподаватель математики УрИПИ В. А. Курбатов, потому что на занятии, рисуя эллипс на доске, сказал: «Вот вам, товарищи, генеральная линия партии». Здесь же «политически безграмотным» было охарактеризовано заявление на лекции в свердловском русском педтехникуме преподавателем Курочкиной, что уральские «шахтеры настоящего дня – серые, грубые, с потертыми глазами, кривыми ногами...» (16, с. 48).

Если же преподаватели настаивали на своей версии идеологической трактовки излагаемого ими материала, расходящейся с официальной идеологией, то они объявлялись оппортунистами, что в конечном счете вело к снятию их с занимаемых должностей (коммунистов исключали из ВКП(б)). Например, в 1933 г. в правом оппортунизме был обвинен и снят с работы преподаватель философии СГПИ В. С. Соколов за то, что «внес теоретическую путаницу в вопросы о классах (признавал в основном два класса – рабочих и колхозников, единоличное крестьянство относил к промежуточному классу)» (9, л. 6). В оппортунизме был обвинен и преподаватель политэкономии пединститута Клязник, который утверждал, что производительный труд в условиях советской экономики только тот труд, который непосредственно применялся на предприятиях. Особую негативную реакцию в парторганах вызывало то, что Клязник «труд... партии и

т. Сталина не считал производительным, отождествляя труд т. Сталина с трудом Николая II» (9, л. 6).

Подобные обвинения в «идеологических извращениях» выдвигались не только преподавателям общественных наук. В 1932/33 уч. г. в пединституте с работы были сняты: профессор Гордон за «протаскивание... идеологических установок в преподавание истории Запада», преподаватель истории Нецкий за «биологизацию человека», преподаватель педагогики Прохоров за «апологизацию американской школы» (9, л. 6).

В краткой хронике событий, связанных с историей УрГПУ, ее автор А. М. Лушников, описывая события с 1930 по 1934 г., трижды (декабрь 1931 г., январь 1932 г., февраль 1934 г.) отмечает увольнения преподавательского состава из института за «оппортунистические извращения» и «ошибки идеологического характера» (19, с. 127-128).

Особенно острый характер «борьба с оппортунизмом», «политической безграмотностью», за «чистоту социального состава партии» приобретает в педагогических учебных заведениях Свердловска во время партийных чисток 1933-1934 гг. Оценка этих кампаний не может быть однозначной: с одной стороны, в результате их проведения повышалась производственная и общественная активность членов ВКП(б), а с другой – из партии в ряде случаев необоснованно исключались за «непролетарско-крестьянское происхождение», «политическую неграмотность» и «пассивность».

Чистки проводили специально созданные партийными органами комиссии на партийных собраниях, на которые приглашались и беспартийные преподаватели, учащиеся и сотрудники педагогических учебных заведений. Здесь заслушивались характеристики всех членов и кандидатов в члены ВКП(б) от директора до учащегося и технического сотрудника. Предметом оценки и обсуждения были производственная и общественная активность коммунистов, их поведение в быту и моральные качества, социальное происхождение, политическая грамотность и т. д.

Количество исключенных из партии («вычищенных») и получивших взыскания было значительным. Например, в СГПИ в сентябре 1933 г. из 53 членов и кандидатов ВКП(б) в результате чистки из партии было исключено 10 человек. Кроме того, пятеро из членов ВКП(б) в качестве наказания были переведены в кандидаты, а двое в «сочувствующие» (9, л. 9).

Таким образом, в первой половине 1930-х гг. свердловские педагогические техникумы и институт внесли существенный вклад в решение задачи введения всеобщей

го обучения на Урале, обеспечив расширющуюся школьную сеть преподавательскими кадрами. В условиях ускоренных темпов культурных преобразований в начале 1930-х гг. особую роль в подготовке педагогов имела деятельность краткосрочных курсов подготовки учителей, действовавших при педагогических учебных заведениях. В то же время к середине 1930-х гг. в свердловских педтехникумах остались функционировать только школьные отделения, что окончательно определило их профиль как учебных заведений, готовящих преподавателей для начальных училищ. К

1933/34 уч. г. окончательно определился и профиль свердловского пединститута как высшего учебного заведения, готовящего учителей-предметников для общеобразовательных школ.

К 1935 г. значительно улучшилось материальное положение педагогических учебных заведений г. Свердловска: расширилось их финансирование, обеспеченность учебными площадями. Повышение жизненного уровня населения страны коснулось преподавателей, сотрудников, учащихся и студентов – голод и холод начала 1930-х гг. ушли в прошлое.

И С Т О Ч Н И К И

1. Государственный архив Свердловской области. Ф.Р 233. Оп. 1. Д. 1359.
2. Государственный архив Свердловской области. Ф.Р 233. Оп. 1. Д. 1396.
3. Государственный архив Свердловской области. Ф.Р 233. Оп. 1. Д. 1408.
4. Государственный архив Свердловской области. Ф.Р 233. Оп. 1. Д. 1546.
5. Государственный архив Свердловской области. Ф.Р 1427. Оп. 2. Д. 2.
6. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 161. Оп. 1. Д. 117.
7. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 161. Оп. 1. Д. 211.
8. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 161. Оп. 1. Д. 341.
9. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 240. Оп. 1. Д. 1.
10. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 240. Оп. 1. Д. 6.
11. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 327. Оп. 1. Д. 2.
12. Центр документации общественных организаций Свердловской области. Ф. 327. Оп. 1. Д. 4.

Л И Т Е Р А Т У Р А

13. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917-1947 гг. М.-Л. 1947. Вып. I.
14. Культфронт Урала. 1931. №8.
15. Культфронт Урала. 1931. №9-10.
16. Культфронт Урала. 1932. №1-2.
17. Культфронт Урала. 1933. №1.
18. Леднев В. П. Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие Екатеринбурга. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004.
19. Очерки истории Уральского государственного педагогического университета. Екатеринбург, 2001.
20. Официальный сборник важнейших законов правительства, постановлений и распоряжений Уралоблисполкома. Свердловск 1930. №28-29.
21. Попов М. В., Протасова Э. Е., Бахтина И. Л., Мосунова Т. Г. Государство и начальное образование в уральской деревне в 1920-1941 гг. Екатеринбург, 2009.
22. Пропп О. В. Начало высшего педагогического образования на Урале / О.В. Пропп // Педагогическое образование на Урале: история и современность : сб. мат-лов науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2012. Ч. 1.
23. Уральский государственный педагогический университет. 1930-2010 гг. Екатеринбург, 2010.
24. Уральский рабочий – орган Уралобкома ВКП(б) и облисполкома.
25. Уральское хозяйство в цифрах 1931-1932 гг. Свердловск, 1933.
26. Чуфаров В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции. 1920-1937 гг. Свердловск, 1970.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» (24, с. 56). Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2013. № 6

Редактор А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Подписано в печать 12.12.13. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 27,25. Усл. п. л. 35,6. Тираж 500 экз. Заказ №4258.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru