



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 серий-
ных изданий (International Standard 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 педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

доктор филологических наук, профессор Н. И. КОНОВАЛОВА
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУТАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2014. № 5

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Doctor of Philology, Professor N. I. KONOVALOVA
Executive Editor

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA
Managing Editor

Candidate of Philology I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Profesosr	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Емельянова А. В., Сафронова А. М.	
Мемуары о домашних учителях в дворянских семьях России XVIII в.	7

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Абитова Г. Т.	
Формирование основ информационного мировоззрения детей дошкольного возраста средствами культуротворческих технологий	13
Веселова Н. Е.	
Роль городского ресурсного центра по направлению «Изобразительное искусство» в процессе внедрения новых федеральных государственных требований	18
Фенькина А. А.	
Игровая культурная практика как жизнь дошкольника.....	23

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Вдовина С. А., Кунгурова И. М.	
Технология разработки контрольно-измерительных материалов на компетентностной основе	28
Волгина И. В., Галагузова М. А.	
Корпоративность образовательного учреждения	33
Максимова Л. А.	
Развитие культурного интеллекта у педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде	36
Трубина З. И.	
Аксиологические компоненты профессионального поведения учителя	41

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Матяш Н. В., Хохлова М. В.	
Информационные творческие проекты как средство развития личности младших школьников.....	45
Светозарова Н. С.	
Компьютерная обучающая среда как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся средней и старшей школы	50

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Войтик И. А.	
Анализ квалификации педагогов вокала как совокупности психологических и профессиональных компетенций	56
Демеуова Л. Н., Машенбаев Т. Б., Шадиев К. Х.	
Проблемы развития коммуникативно-творческой деятельности студентов в системе высшего образования	60
Ерцкина Е. Б.	
Опыт реализации игрового проектирования в формировании графической компетенции студетов.....	64
Корнев И. Н., Скок Н. В., Терентьев А. Е.	
Формирование социокультурной компетентности бакалавра образования средствами учебных дисциплин «Основы спортивного туризма» и «Туристское краеведение»	70
Либерман Я. Л., Лукашук О. А.	
Решение проблемных задач при разработке дипломных проектов студентами технического вуза	75

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ**Злоказов К. В., Муслумов Р. Р.**Психологические особенности вовлечения несовершеннолетних
в молодежные экстремистские группировки 81**Москвина Е. В.**Диагностика изменений позиций личности подростка с девиантным поведением
в процессе его реабилитации в учреждении закрытого типа 88**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ****Алдакушева Е. С.**Методика оценивания сформированности нравственных ориентиров
у детей с девиантным поведением младшего подросткового возраста 94**Атаханов Р.**Методологические подходы к анализу содержания и структуры
профессиональной педагогической деятельности 100**Байлук В. В.**ФГОС основного общего образования в свете самообразования,
самопознания, самовоспитания и самореализации обучающихся 106**Балькина О. С., Петухова Л. П.**Гендерные детерминанты саморазвития личности студентов
различных специальностей 117**Володина Ю. А.**Механизмы психологической защиты детей-сирот,
находящихся в трудной жизненной ситуации 123**Иванова Е. Л.**Влияние театрализованных игр
на культурно-речевое развитие детей в семье 128**Никитина О. П.**

Влияние духовных практик на формирование уверенности в себе 131

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**Ахметшина В. И., Чечулина Л. С.**

Проблемы изучения функциональной омонимии в школе 135

Барковская Н. В.

Проблема дискурсивного конфликта в современной детской литературе 140

Ваулина И. А.Коннотативный потенциал звукового облика идеофона:
психолингвистическая верификация 145**Воробьева Н. А.**

Особенности сбора сакральной диалектной фразеологии 149

Гридина Т. А.Лингвокреативные стратегии семантизации слова и освоение операциональной
техники языковой игры в онтогенезе: экспериментальные данные 153**Демидова К. И.**

Изучение смысловой структуры слова в полипарадигмальном аспекте 159

Доброва Г. Р.

Онтогенез персонального «речевого» дейксиса 163

Коновалова Н. И., Мурадян Д. Г.Межъязыковая интерференция в речи билингва
и ее экспериментальное исследование 169**Парамонова Л. Ю.**Перспективность фоносемантического анализа
при изучении поэзии Серебряного века в школе 175

Старкова Д. А.

Реализация управленческих методических умений на уроке иностранного языка
будущими учителями в ходе педагогической практики 179

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ: НА ПЕРЕКРЕСТКЕ НАУК**Ахметова Н. А., Леоненко Н. О.**

Ценности и смысложизненные ориентации в структуре жизнестойкости
российских и киргизских студентов 185

Валиев Р. А., Валиева Т. В., Воробьева С. Д., Смирнов А. В.

Этническая картина мира муниципальных служащих Среднего Урала191

Водяха С. А., Водяха Ю. Е.

Соотношение показателей психологического благополучия
и этнической толерантности старшеклассников..... 198

Калашников А. И.

Этнические особенности корпоративной культуры
в контексте организационной лояльности сотрудников..... 202

Липатникова И. Г.

Подготовка будущих учителей математики
к осуществлению межкультурного диалога
в процессе профессиональной деятельности 209

Рыбарчык-Дыевска Й.

Демонические источники детского испуга
и магические способы борьбы с ними (на примере русских заговоров) 215

Информация для авторов223

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(47)(091)«17»
ББК Ч403(2)5

ГСНТИ 14.09.39

Код ВАК 13.00.01

Емельянова Анна Вячеславовна,

соискатель, кафедра архивоведения и истории государственного управления, департамент «Исторический факультет», Институт гуманитарных наук и искусств; ведущий документовед, управление кадров, Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург); 620083, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4, к. 471; e-mail: annet1986@list.ru.

Сафронова Алевтина Михайловна,

доктор исторических наук, профессор, кафедра архивоведения и истории государственного управления, департамент «Исторический факультет», Институт гуманитарных наук и искусств, Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург); 620083, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4, к. 471; e-mail: alevtina.safronova@gmail.com.

МЕМУАРЫ О ДОМАШНИХ УЧИТЕЛЯХ В ДВОРЯНСКИХ СЕМЬЯХ РОССИИ XVIII В.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мемуары; домашнее обучение; учителя; дворянство; Россия; XVIII век.

АННОТАЦИЯ. Характеризуются мемуары как основной источник информации об учителях, нанимавшихся обучать детей дворян на дому в России XVIII в. Раскрываются национальный состав учителей, уровень их подготовки, формы найма, заработная плата, программы и методы обучения, формы наказания учеников, используемые учителями.

Emelyanova Anna Vyacheslavovna,

Competitor of a Degree, Department of Archive Science and History of State Governance, Faculty of History; Leading Document Specialist, Department of Personnel, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg).

Safronova Alevtina Mikhaylovna,

doctor of historical sciences, Professor, Chair of Archive Science and History of State Governance, Department of history, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Ekaterinburg).

MEMOIRS ABOUT HOME TEACHERS IN THE NOBLE FAMILIES OF RUSSIA IN XVIII CENTURY

KEY WORDS: memoirs; home education; teachers; noblesse; Russia; 18th century.

ABSTRACT. The article characterizes memoirs as the main source of information about the teachers employed by the nobility to educate their children at home in Russia in the 18th century. Ethnicity of teachers is revealed, as well as their level of training, forms of employment, wages, curricula and teaching methods, forms of punishment pupils used by teachers.

Мемуары являются основным источником, характеризующим состав домашних учителей, их профессиональный уровень, программу обучения, взаимоотношения учителей и учащихся в XVIII в. Из 66 выявленных нами мемуаров, затрагивающих вопросы обучения в дворянских семьях XVIII в., только в 24 имеются сведения о домашних учителях, при этом 4 автора сами выступали в качестве учителей – Ф. Ц. Лагарп, Я. Я. Штелин, Г. С. Винский, А. Е. Поспелов. Рамки небольшой статьи не позволяют рассмотреть все источники, поэтому ограничимся мемуарами, авторы которых сами выступали в роли учеников, и рассмотрим, какая информация о домашних наставниках имеется в этих 20 воспоминаниях.

Авторы 10 мемуаров принадлежали к высшему, среднему и низшему чиновничеству (2–12-й классы Табели о рангах), пятеро из них также занимались литературной деятельностью (Н. И. Греч, Ф. Ф. Вигель, А. Ю. Нелединский-Мелецкий, А. П. Степанов, Н. Н. Муравьев). На военной службе состояли генерал-майор Л. Н. Энгельгардт,

полковник Е. П. Назимов, капитан А. С. Пишчевич. Особое место среди авторов принадлежит А. Т. Болотову, ученому и писателю, составившему самые яркие воспоминания, в том числе и о домашних учителях.

Важным для нас является вопрос о происхождении авторов мемуаров, т. е. о том, в какие семьи привлекались домашние учителя, насколько отличался уровень подготовки учителей в семьях элиты и низшего чиновничества. Большинство авторов родились в семьях дворянской элиты и отразили в воспоминаниях состав учителей, обучавших детей в таких семьях. Их отцы или родственники имели чины первых 5 классов Табели о рангах: дядя Е. Р. Дашковой – канцлер М. И. Воронцов, отец А. В. Орлова – генерал-поручик, бывший директор Петербургской академии наук, М. М. Муромцева – генерал-поручик, бывший тульский губернатор, Ф. Ф. Вигеля – киевский обер-комендант, Н. И. Греча – обер-секретарь Сената, Л. Н. Энгельгардта – могилевский губернатор, Н. Н. Муравьева – архангельский губернатор, И. М. Долгору-

кого – московский уездный предводитель дворянства.

Отцы 10 авторов воспоминаний находились на военной службе или в отставке: знаменитый ученый России А. Т. Болотов родился в семье полковника Архангелогородского полка, И. В. Лопухин – обер-коменданта Киева и генерал-поручика, А. С. Пишчевич – генерал-майора, А. И. Рибопьер – бригадира, Н. Г. Левшина – премьер-майора, В. С. Хвостов и Е. П. Назимов – в семьях отставных секунд-майоров, С. Н. Глинка – в семье отставного капитана. В семьях низших офицерских чинов поручика и корнета гвардии воспитывались С. П. Протасьев и П. П. Сумароков.

Мемуары, пожалуй, единственные в своем роде источники, отражающие типичную картину того времени: приглашение домашних учителей в семью для одновременного обучения нескольких детей. Авторы вспоминают, как обучались вместе с братьями, сестрами, близкими и дальними родственниками. Общее число обучаемых детей – 47 человек, причем в 9 мемуарах точное количество обучаемых детей установить не удалось. Лишь трое авторов – А. И. Рибопьер, И. В. Лопухин, А. С. Пишчевич – обучались индивидуально.

Только в трех мемуарах речь шла о домашних учителях, преподававших в Санкт-Петербурге (Е. Р. Дашкова, Н. И. Греч, А. И. Рибопьер), в семи воспоминаниях – об учителях в московских семьях и родовых имениях этих дворян в Центральной России, куда семьи выезжали на лето (А. В. Орлов, И. М. Долгоруков, Н. Г. Левшин, П. П. Сумароков, А. Ю. Нелединский-Мелецкий, М. И. Муромцев). В половине мемуаров речь велась об учителях, трудившихся в дворянских семьях различных губерний – Киевской (Вигель), Псковской (Назимов, Хвостов), Смоленской (Глинка, Энгельгардт), Тульской, Псковской, Эстляндской (Болотов), Тамбовской (Протасьев), Новгородской (Муравьев), Калужской (Степанов).

В самых больших по объему и содержательных мемуарах А. Т. Болотова имеются сведения об учителях первой половины XVIII в. (1730–1740 гг.); об учителях середины XVIII в. рассказывается в воспоминаниях Е. Р. Дашковой; в остальных мемуарах речь идет об обучении во второй половине столетия.

Особый интерес представляют сведения о национальном составе домашних учителей. Поскольку их в семьях было по несколько человек и они часто менялись, в 20 воспоминаниях речь идет о 74-х преподавателях: 18 из них были русскими (24 %), 45 – иностранцами (61 %). В 12 случаях авторы умалчивают о национальной принадлежности учителей, не упоминают даже их

имен, на основе которых можно было бы высказать предположения о стране, из которой они прибыли. Среди иностранцев преобладали французы (19 человек) и немцы (13 человек), были и итальянцы (3), швейцарцы (2); упоминаются голландец, поляк, чухонец (видимо, финн или эстонец).

Судя по мемуарам, учителя из русских, приглашаемые в семьи, имели разные должности, но обучали недолго: их заменяли иностранцами, которые вели не только иностранные языки, но и другие предметы. Так, в 1744 г. в Пскове 6-летнего Андрея Болотова учил грамоте старик-малороссиянин, чистописанию – «маленький писарь Красиков» [1]. В 1747 г. отец Болотова, полковник Архангелогородского полка, расквартированного в мызе Лайшлос (Прибалтика), поручил обучение 9-летнего сына чтению, письму, арифметике и немецкому языку унтер-офицеру немцу Миллеру. В 1752 г. в родовом селе Дворянинове Алексинского уезда Тульской губернии для 15-летнего Болотова, ставшего сиротой, нашли для повторения иностранных языков «старичка из дворянского рода, который был в плену и возвратясь оттуда, не имея пристанища, работал домашним учителем». Он жил в доме Болотовых: «говорил, что знает немецкий и другие иностранные языки», «однако языками владел не лучше ученика», «лучше сказать позабыл» их [Там же]. В семье витебского воеводы в 1775 г. 9-летнего Льва Энгельгардта начал обучать русской грамоте дьячок униатской церкви, к которому мальчик сам ходил в дом и «едва в два года выучился порядочно читать» [16, с. 17].

В конце XVIII в. для обучения началам наук в семьях дворян начали использовать преподавателей народных училищ, подготовленных по новой методике и хорошо владевших предметом. В семье генерал-поручика, бывшего тульского губернатора М. В. Муромцева в 1796 г. уроки русского и математики давал учитель народного училища Сахаров, который летом приезжал из Данково в родовое имение, расположенное в селе Баловнево (Рязанская губерния) и, по-видимому, жил в доме. «У этого учителя в народном училище ученики ... были отличные. И я знал нескольких дворян, окончивших у него свое воспитание, которые после того отлично служили» [8, с. 62].

Мемуары отражают практику приглашения для обучения детей в богатые дворянские семьи преподавателей из университетов и академий. В 1779 г. в московский дом Долгоруковых, принадлежавших к знаменитому дворянскому роду, в качестве учителя русской словесности приходил ординарный профессор истории, нравоучения и красноречия Московского университета,

его будущий ректор Х. А. Чеботарев. Студент Курика (учебное заведение неизвестно) преподавал латинский язык, студент Московской духовной академии Михайло Гумилевский толковал церковную историю, Закон Божий и катехизис. Интересно, что Иван Долгоруков в 1777 г. сам посещал лекции в Московском университете вместе со своим домашним наставником французом Совере. Вечером при возвращении из университета Совере объяснял и повторял с юношей профессорские лекции.

Профессор Х. А. Чеботарев в 1786 г. преподавал русский язык в семье младшего из пяти братьев графов Орловых – Владимира Григорьевича, бывшего директора Академии наук. Уроки его сына Александра начались с исправления «журнала путешествия в Нижний Новгород», который составил сам 17-летний ученик [11, с. 146].

Мемуары ярко отражают обыкновение, распространявшееся на протяжении всего XVIII столетия, – приглашать в качестве домашних учителей иностранцев. В воспоминаниях содержится яркая, интересная информация об этих учителях, предметах, которые они вели, их уровне знаний, методике преподавания, характере, взаимоотношениях с учениками.

Наиболее ранние подобные сведения содержат мемуары А. Т. Болотова. Об унтер-офицере Миллере, у которого он начал обучаться в 1747 г., сообщается следующее: он прибыл из Любека, «никаким наукам не умел, кроме одной арифметики, которую знал твердо, да и умел также читать и писать очень хорошо по-немецки, почему заключаю, что надобно быть ему какому-нибудь купеческому сыну, и притом весьма небогатому и воспитанному в простой школе, и весьма просто и низко» [1]. А. Т. Болотов описывает и методику его обучения – механическое заучивание слов и вокабул: «До глаголов же и до прочих частей нам с ним и дела не было, и потому можно сказать, что все учение его было, прямо скажем, топорной работы, почему и неудивительно, что не было от того и дальнего успеха, ибо память моя отягощаема была только множеством вокабул, но которые я столь же скоро опять, по молодости своей, позабыть мог, как и выучивался, пользы же от того было очень мало» [Там же].

В 1750–1752 гг. А. Т. Болотов обучался в доме генерал-аншефа Я. В. Маслова в Петербурге. Уроки проводил француз Лапис, который был «ученым человеком, читал много французских книг, но не знал, что ему делать с детьми». Занятия велись каждый день до обеда «у самого генерала в предспальне». Учитель не знал русского языка, и с ним дети разговаривали только

по-французски. Ученики списывали статьи из большого французского словаря, изданного Французской академией наук, содержащего толкование французских слов. Дефиниции в большинстве случаев были детям непонятны, сам учитель пояснений не делал. Выписанные статьи твердили наизусть «без наималейшей пользы». Переводами текстов не занимались. По мнению А. Т. Болотова, обучая таким образом, «бездельники-французы не учат, а мучат наших детей сущими пустяками, стремясь чем-нибудь да провести время» [Там же].

Е. Р. Дашкова, рано потерявшая мать, с 4-х лет воспитывалась в семье канцлера Воронцова с его дочерью: «Мой дядя не жалел денег на учителей, и мы – по своему времени – получили превосходное образование: мы говорили на четырех языках, и в особенности владели отлично французским; хорошо танцевали, умели рисовать; некий статский советник преподавал нам итальянский язык, а когда мы изъявили желание брать уроки русского языка, с нами занимался Бахтеев...» [3, с. 33].

Тулеский губернатор М. М. Муромцев вспоминает, что их роскошный дом в Москве, в Немецкой слободе, в 90-е гг. XVIII в. был полон иностранцев: французский язык детям преподавала мадам Комб, специально выписанная из Франции. При этом немецкому языку учил дядька, немец Вельц, который одновременно был кузнецом и часто лудил посуду, подковывал лошадей. В доме жили учителя – француз Дюкре и капельмейстер (фамилия неизвестна), учитель итальянского языка итальянец Жульяни, живописцы Легоцкий и Дюронье [8, с. 61].

Орловский помещик Н. Г. Левшин, выросший в знатной дворянской семье премьер-майора, учился в Москве в последней четверти XVIII в. вместе с братьями и сестрами. В доме сменилось 8 учителей. Он помнил их имена, предметы, которым они обучали, отмечал черты характера каждого из них: «1-я была m-lle Гальцен, 2-й – г. Ганри, чахоточный, который также учил танцевать. 3-й – г-н Ришер, ... был смиренный, добрый человек; науки знал плохо, а детей рожал часто и всегда сам их крестил.

4-й – г-н Ранси – итальянец, невежда и неопрятный. 5-й – г-н Пине, с женой. Сей был в русской статской службе, имел чин 14-го класса, – по той единственно причине выведен был в чин, что женился на г-же Адамовичевой, Александре Степановне, дочери генерала Адамовича, в Смоленске. Пине был француз из простого звания, говорил изрядно, а грамматики и прочих (наук) не ведал. Он же учил нас и рисовать пером. Не зная нисколько правил искусства, заставлял нас чертить по бумаге, клетки го-

родить. 6-я – была какая-то мадам, высокая ростом, сердитая, капризная; имя ее не помню. Жила в доме несколько месяцев. Все рады были, когда ее отпустили, как господа, так и домочадцы.

7-й – почтенный профессор Эверс. 8-й – и последний учитель мой был голландец г. Аллерс, человек лет 40, умный, ученый и самый скромный, с тем вместе оригинал; всегда был молчалив, уроки же преподавал с большим тщанием, стараясь как можно яснее толковать ученикам своим» [6, с. 831–832].

Ряд авторов отмечают важное значение учителей в их жизни. Н. Г. Левшин очень высоко отзывается об учителе Эверсе и его жене: «Как он, так и супруга его были самые добродетельные и ученые люди. Имя (их) сохраняю я в душе моей. Помню, с каким истинно родительским вниманием они пеклись о воспитании нас, с какою кротостию обращались с сестрами моими и всеми нами, различая возрасты. Не только, чтобы манера их была похожа на слепое баловство обыкновенных, добрых стариков, напротив, они были взыскательны, подчас строги; но с такою мудрою, философскою разборчивостью, что все мы, дети, были привязаны к ним не из страха, а именно единственно из уважения, которое они имели дар к себе вселять. Родители наши их любили, как близких родственников. Г. Эверс был уже лет 60-ти, а супруга его – 50-ти. Во все три года пребывания их в нашем доме ни мы, ни люди домашние не слыхали от них ни одного слова неприятного или, паче чаяния, досад» [Там же, с. 833].

Сыну генерала, обер-коменданта Киева Ф. Ф. Вигелю в возрасте 7 лет наняли учителя-немца, Христиана Ивановича Мута, который, по словам автора, имел удивительную память и познания: знал хорошо историю, географию, французский язык. Обучение проходило по графику: «Поутру задавал он нам уроки, которые мы твердили и должны были сказывать ему перед обедом; а он между тем читал про себя чтобынибудь из истории и географии с тем, чтобы после обеда в виде повести нам это пересказывать. Таким образом, узнал я историю иудеев, ассириян, мидян, персов и греков, но до Рима едва только с ним дошли» [2, с. 15].

Мемуары, как ни один другой источник, очень ярко отражают вошедшее в моду приглашение учителей-иностранцев в дворянские семьи, не только в Санкт-Петербурге и Москве, но и в других городах, независимо от их уровня подготовки к преподавательской деятельности. В 1760-е гг. в семье отставного обер-коменданта Киева В. И. Лопухина был приглашен для обучения сына французскому языку савояр (житель Савойи), не знавший правил языка,

немецкому же языку обучал «берлинец», по словам автора, ненавидевший немецкий язык (видимо, уже обрусевший) [7, с. 647]. В 1780-х гг. в семье отставного поручика С. Протасьева в Тамбовской губернии детей обучали немцы, об одном из которых автор писал так: «Он был плохой учитель, но славный переплетчик и великий мастер делать бумажные коробочки и тому подобное» [13, с. 409]. Е. П. Назимова, сына отставного секунд-майора, в 1790-х гг. в Пскове французскому языку обучал г. Дюпре, бывший парикмахер, бежавший из Парижа. Прочие науки детям преподавал женевец г. Фази, «знавший многое по поверхности». Немецкому языку учил «предряхлый» немец г. Дистон, «болезненный чухонец» г. Фром был музыкантом и дядькой для детей [9, с. 51]. Судя по мемуарам, и в условиях города, даже крупного, порой принимались в семьи люди случайные, не имеющие ничего общего с профессией учителя.

Особый интерес представляет для нас информация о способах найма учителей. В московскую семью генерал-поручика М. В. Муромцева, например, была специально выписана мадам К. из Франции. Хорошо зарекомендовавшего себя в других семьях учителя подолгу ждали, даже прерывая обучение. Глава Енисейской губернии А. П. Степанов, из семьи надворного советника Калужской губернии, вспоминал: «Учить меня перестали, ожидая какого-то учителя ... матушка получила письмо, что учителя скоро привезут в нашу деревню, и потому мы поспешили с отъездом» из имения бабушки домой (1790-е гг.) [14, с. 15].

Судя по воспоминаниям Н. Г. Левшина, в те же 1790-е гг. в семье его отца, благородного московского дворянина, премьер-майора, к подбору учителей относились не столь усердно: «Когда требовалось иметь учителя, то, отправляя старого, поручалось искать и привезти на той же повозке нового; обыкновенно делалось сие на удачу – какой попадется. Комиссия сия по большей части возлагалась на покойного дядю нашего – Павла Феодуловича; но нередко бывало и так, что бывший собственный писарь и стряпчий, Осип Яковлев Поляков, пойдет на Кузнецкий мост или в католическую церковь, в воскресный день, и у крыльца спрашивает учителя (учителей), берет их адреса, потом представляет их на испытание к Павлу Феодуловичу, сторгуется в цене и непременно привезет учителя-мадам, а иногда учителя – с мадамой: так сие и продолжалось всегда безостановочно» [6, с. 833].

В дневнике С. Протасьева, проживавшего в имении отца – отставного поручика, в Тамбовской губернии в 1780-х гг., отмечалось: «На двенадцатом году моем, отцу на-

шему вздумалось учить нас <автора с братьями> языку немецкому. Он отправил старосту Ивана в Москву с пшеницей и горохом, приказав нанять немца учителя не дороже ста пятидесяти рублей в год» [13, с. 409].

Только четверо авторов из 20 приводят сведения о размерах оплаты труда домашних учителей. В 1761 г. в Москве в семью сенатора Ю. С. Нелединского-Мелецкого в наставники был приглашен иностранец Де Пексон за 300 р. в год. Вдобавок к денежному жалованию ему полагались экипаж, бесплатный чай, сахар, кофе, предоставление лечения и лекарств в случае болезни [10, стб. 107]. В 1760-х гг. учителю-немцу, выписанному из Петербурга в семью отставного секунд-майора С. В. Хвостова (Гдовский уезд Псковской губернии), давали также 300 р. в год [15, стб. 552]. В 1784 г. отставной поручик Тамбовской губернии Протасьев нанял учителя-немца всего за 140 р. в год, в 1785 г. пригласил другого за 180 р. «Через год он уехал в Москву, там женился и не возвращался» [13, с. 409]. Третьему учителю, отставному квартирмейстеру прусской службы, пришлось платить уже 250 р. По данным А. В. Орлова, его отец, отставной директор Петербургской академии наук, в 1786 г. в Москве платил итальянцу Галетию, обучавшему детей игре на скрипке, ежемесячно 100 р., т. е. 1200 р. в год [11, с. 146].

Сравним оплату труда домашних учителей, которая, как видим, была очень разнообразной, с оплатой учителей частных школ. По данным К. В. Сивкова, содержание и обучение детей в частных пансионах Москвы, открывавшихся, как правило, иностранцами в 1780-х гг., обходилось гораздо дешевле, в среднем по 150 р. в год, благодаря тому что в пансионе обучалось одновременно по 25–30 человек [17, с. 317–318]. По Уставу народных училищ 1786 г., жалование учителей главных народных училищ составляло за год в первом классе 150 р., во втором – 200 р., в двух старших – 400 р. Учителя иностранного языка получали 300 р., учителя рисования – 150 р. В малых народных училищах учителя получали от 60 до 150 р. в год.

Программа домашнего обучения дворянских детей в мемуарах отражена не полностью. Некоторые авторы детально описывают обучение, другие лишь кратко упоминают об отдельных предметах. Из мемуаров поэта И. М. Долгорукова мы узнаем, что в программу обучения в Москве 6-летнего Ивана, составленную его отцом, московским уездным предводителем дворянства, в 1770–1780-х гг. входили история, математика, география, поэзия, латинский, немецкий и французские языки, музыка, фехтование и танцы. Первым учителем француз-

ского языка этого мемуариста была «бонна» мадам Констант (Constante). В 1776 г. для преподавания французского языка и латыни был принят иезуит француз Совере, о котором автор отзывался положительно: «человек был умный, сведущий и крайне осторожный; сердце имел доброе и благородное» [4, с. 36–37].

Александр Орлов в дневнике приводит расписание одного из своих учебных дней: в понедельник в 8 часов утра начинался урок фехтования, длившийся 45 минут, затем автор занимался самостоятельно, в 10 ч 30 мин – прогулка с отцом, после обеда приезжали учителя. Помимо русского языка, юношу углубленно обучали музыке: игре на духовых инструментах – учитель-венгр Г. Оттенгоф, игре на скрипке – итальянец Галетий, аккомпанементу на клавинох – немец Вейденгамер. Петя учил немец Иван Иванович Шварц. Остальное время до 8 вечера юноша занимался самостоятельно, в 10 часов ложился спать [11, с. 147–148].

Будущего сенатора, статс-секретаря Павла I Ю. А. Нелединского-Мелецкого, родившегося в семье сенатора, француз Де Пексон обучал арифметике, истории, географии, итальянскому, французскому и латинским языкам.

Многие авторы сообщают о жестоких наказаниях, применяемых учителями. А. Т. Болотов вспоминает, что немец Миллер, когда один из учеников решил сложную арифметическую задачу, так разгневался, что оставил розгами шрам на его лице. М. В. Муромцев отмечает, что немецкий язык знал лучше, так как учитель Вельц был строгим и нередко «бывал до крови». Учитель француз Дюкре «в наказание давал спрягать глаголы: чем больше вина, тем больше глаголов, иногда до десяти». С. Протасьев так отзывался о своем третьем учителе, отставном квартирмейстере прусской службы: «Человек грубый, можно сказать, жестокий, позволял себе бить нас линейкой по рукам, щипать за уши, драть за волосы, одним словом, был солдат и обращался по-солдатски». Конеч учению был положен самим С. Протасьевым: «В небытность отца дома, этот немец, рассердясь, ... так больно ударил меня линейкой, что я выскочил из-за стола, вцепился ему в волосы, повалил и избил так, что он не мог ходить. Когда отец мой возвратился, старушка, бабушка наша, рассказала ему это происшествие в таком виде, что немца на другой же день отправили в Москву» [13, с. 409].

Даже краткая характеристика информации, содержащейся в мемуарах о домашних учителях, преподававших в дворянских семьях, свидетельствует, что эти воспоминания являются ценным источником для изучения истории домашнего обучения в России XVIII в.

ИСТОЧНИКИ

1. Болотов А. Т. Жизнь и приключения А. Т. Болотова, описанные им самим для своих потомков. 1734–1774. Т. 1. М. : Терра, 1993. URL: http://az.lib.ru/b/bolotow_a_t/text_0080.shtml (дата обращения: 22.03.2014).
2. Вигель Ф. Ф. Записки Филиппа Филипповича Вигеля. М. : Захаров, 2000.
3. Дашкова Е. Р. Литературные сочинения. М. : Правда, 1990.
4. Долгоруков И. М. Повесть о рождении моем, происхождении и всей жизни, писанная мной самим и начатая в Москве 1788-го года в августе месяце, на 25-ом году от рождения моего. Т. 1. Спб. : Наука, 2004.
5. Записки Николая Ивановича Греча // Русский архив. 1873. № 3. Стб. 225–341.
6. Левшин Н. Г. Домашний памятник Николая Гавриловича Левшина. 1788–1804 / публ. и примеч. Н. П. Барышникова // Русская старина. 1873. Т. 8. № 12. С. 823–852.
7. Лопухин И. В. Записки некоторых обстоятельств жизни и службы действительного тайного советника сенатора И. В. Лопухина, сочиненные им самим // Русский архив. 1913. Кн. 2. Вып. 11. С. 647–678.
8. Муромцев М. М. Воспоминания // Русский архив. 1890. № 1. С. 59–81.
9. Назимов Е. П. Псковский ветеран наполеоновских войн // Труды Псковского археологического общества. 1811–1812. Вып. 8. С. 43–64.
10. Нелединский-Мелецкий Ю. А. Очерк его жизни, бумаги и переписка его // Русский архив. 1867. № 1. Стб. 101–110.
11. Орлов А. В. Дневная записка А. В. Орлова // Памятники культуры. Новые открытия. Письменность. Искусство. Археология. М., 1983. С. 143–159.
12. Пишчевич А. С. Жизнь Пишчевича им самим описанная. 1764–1805. Ч. 1–3 // Чтения в обществе истории и древностей российских. 1885. Кн. 1. Отд. 1. С. 1–112.
13. Протасьев С. Страницы из старого дневника // Ист. вестник. 1887. № 11. С. 408–424.
14. Степанов А. П. Страничка из истории воспитания в России конца прошлого века // Русская школа. 1891. № 1. С. 9–28.
15. Хвостов В. С. Записки // Русский архив. 1870. Кн. 1. Вып. 3. Стб. 551–610.
16. Энгельгардт Л. Н. Записки. М. : Новое лит. обозрение, 1997.

ЛИТЕРАТУРА

17. Сивков К. В. Частные пансионы и школы Москвы в 80-е гг. XVIII в. : [публикация документов Комиссии по обследованию московских частных школ] // Ист. архив. 1951. № 6. С. 315–323.

Статью рекомендует д-р ист. наук, проф. М. В. Попов.

ИННОВАЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.21
ББК 4410.25

ГСНТИ 13.21.01; 14.23.05

Код ВАК 13.00.05

Абитова Гульбану Тастановна,

старший преподаватель, Алматинский филиал Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов; аспирант, Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов; 050004, Казахстан, г. Алматы, ул. Чайковского, 9/11, АФ НОУ СПбГУП, каб. 221; e-mail: abitova.64@mail.ru.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНФОРМАЦИОННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ КУЛЬТУРОТВОРЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культуротворчество; информационное мировоззрение; дошкольный возраст; информационная картина мира; мироощущение; мировосприятие.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается информационное мировоззрение как способность дошкольника складывать фрагменты картины мира, возникающие благодаря считыванию и обработке информации. На основе теоретического анализа показано влияние культуротворческих технологий на формирование взглядов, убеждений и ценностей детей старшего дошкольного возраста.

Abitova Gulbanu Tastanovna,

Senior Lecturer, Almaty Branch of St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences;
Post-graduate Student, St. Petersburg University of Humanities and Social Sciences.

FORMATION OF THE BASES OF INFORMATION OUTLOOK OF PRESCHOOLERS BY MEANS OF CULTURAL CREATIVE TECHNOLOGIES

KEY WORDS: cultural creativity; information outlook; preschool age; an information worldview; world sensation; world perception.

ABSTRACT. The article examines the information outlook as the ability of a preschooler to put together fragments of a worldview, which arise due to checking and processing of the information. The article shows the influence of cultural creative technologies on the formation of views, beliefs and values of children of senior preschool age on the basis of the theoretical analysis.

Современный период развития общества характеризуется существенными изменениями в сфере взаимодействия человека и информации. Эти изменения оказывают существенное влияние на формирование информационной культуры личности, преобразуют социокультурную среду, влияют на формирование личностных ценностей, норм и идеалов, что требует от человека умения быстро адаптироваться к меняющимся условиям. Основным элементом в структуре информационной культуры личности является информационное мировоззрение, значение которого постоянно актуализируется в связи с тем, что информация становится основным продуктом и ресурсом культуры современного общества. Особое значение информационное мировоззрение приобретает в контексте процесса формирования основ информационной культуры дошкольников.

Анализ исследований известных педагогов и психологов (Л. С. Выготский, М. И. Лисина, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, В. А. Петровский, Н. Н. Поддьяков) свидетельствует о том, что именно в дошкольном возрасте закладываются предпосылки процесса формирования мировоззрения личности.

Здесь мы опираемся на утверждение Л. С. Выготского: «...мировоззрение — это то, что характеризует все поведение человека в целом, культурное отношение ребенка к внешнему миру» [1, с. 65].

Интерес представляет и точка зрения М. И. Лисиной о том, что мировоззрение формируется через активное участие ребенка в культурном процессе. По ее утверждению, роль общения со взрослым в развитии мировоззрения является решающей. Как видим, в данном определении сделан акцент на взаимовлияние культуры и мировоззрения, поскольку именно «благодаря активному участию людей в процессе сотворения культуры порождается мировоззрение» [4, с. 306].

Следует отметить, что мировоззрение во многом формируется под воздействием информации. С этой позиции информационное мировоззрение — способность дошкольника складывать фрагменты картины мира, формирующие в сознании модель окружающего микромира, возникающую во многом благодаря получению и обработке информации. Особенности информационного мировоззрения обуславливают уникальность ценностно-смыслового отношения дошкольника к миру в целом и к ин-

формации в частности. Разнообразные источники информации структурируют картину мира ребенка, в которой формируется ценностно-смысловое ядро. Итак, информационное мировоззрение дошкольника представляет собой систему обобщенных взглядов на мир, куда входят ценности, убеждения, идеалы, принципы познания.

В процессе становления целостной картины мира у дошкольника формируется собственное понимание информации, а также культура восприятия этого мира и поведения в нем. Ребенок любознателен и эмоционально открыт миру информации, и в роли механизма превращения внешних раздражителей в мотивы, направляемые на творческое познание и преобразование окружающей действительности, выступает чувственное восприятие.

Всё это осуществляется в творческой среде, в которой ребенок и создает себя. Важно, чтобы человек с раннего детства находился и воспитывался в грамотно сконструированной развивающей среде, которая стимулирует его и помогает ему укрепить и сохранить креативное начало.

Совершенно очевидно, что именно в дошкольном возрасте закладываются предпосылки творчества, хотя субъективно ребенок постоянно открывает что-то новое для себя и в последующие периоды развития. В исследованиях Н. Н. Поддьякова был разработан принципиально новый подход к трактовке процесса развития творчества детей дошкольного возраста как механизма развития разнообразных деятельности ребенка, накопления опыта и личностного роста [5, с. 36]. При этом важнейшая характеристика детского творчества заключается в том, что ценность его следует видеть не в результате и не в продукте творчества, а в самом процессе такой деятельности. Следовательно, в любой деятельности и самостоятельном поступке ребенка можно увидеть маленькие крупицы творчества.

Придавая ключевое значение творчеству, В. Т. Кудрявцев рассматривает период дошкольного детства как возраст наиболее активного и успешного освоения ребенком культуры. По утверждению исследователя, процесс творческого развития и духовного становления ребенка должен трактоваться как форма культурного творчества, как активный процесс выстраивания культуры отношений с окружающим миром [3, с. 56].

Вместе с тем отечественные педагоги А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и другие связывают творчество с индивидуальностью и активностью, с проявлением радости, а также с выражением личностью своего таланта. Важным в этой позиции является то,

что ориентиром для ребенка является взрослый, его отзывчивость к детям, умение давать простор детской инициативе, ставить неожиданные, интересные, парадоксальные вопросы, тем самым стимулировать их активность и целеустремленность, уверенность в себе. Безусловно, создание соответствующей культурно-образовательной среды оказывает значительное воздействие на процесс формирования мировоззрения индивидуума, позволяет более полно раскрыть творческие возможности и склонности ребенка.

Анализ теорий детского творчества в современной педагогике и психологии позволил сформулировать определение детского творчества как активного процесса, в результате которого создается что-то новое для самого ребенка, некий новый продукт или произведение. Следовательно, в процессе творчества у дошкольника вырабатывается субъективная система взглядов на мир, конструируется собственная картина мира, что способствует формированию определенного ценностного отношения к культуре.

Однако ребенок не только формирует это отношение, он, являясь субъектом активной продуктивно-преобразовательной деятельности, выступает также в роли творца культуры.

Следует отметить, что именно культуротворческие технологии через воздействие на эмоционально-чувственную сферу человека не только положительно влияют на процесс воспитания духовности, развития познавательных сторон личности, но и способствуют формированию ее мироощущения и миропонимания [3, с. 430].

Основной целью творчески развивающих технологий является развитие творческого начала в ребенке, которое может по определению проявляться только в творческой деятельности. Творческая деятельность, как утверждал Л. С. Выготский, направлена на создание «нового», однако это «новое» может быть не только новым предметом внешнего мира, но и построением ума или чувства, существующим в самом человеке, которое оказывается «новым» относительно системы знаний личности, способов действий, оценочных суждений и т. п. [1, с. 41].

Важной составляющей в творчески развивающих технологиях является создание педагогом поисково-творческой ситуации.

Творческая ситуация требует разрешения некоторого диалектического противоречия, значимого для ребенка. Соответственно для выхода из затруднения требуется поиск нового метода, приема, средства дея-

тельности. Следовательно, творческая ситуация является незаменимым источником мотивации всей познавательной деятельности детей, способствует становлению мировидения ребенка, развивает креативное мышление и воспитывает способность общаться со сверстниками.

Поисковую ситуацию сопровождает определенное эмоциональное состояние – удивление, интерес, желание преодолеть трудности. Здесь основная задача педагога – определять и выдвигать учебно-творческие задачи, стимулирующие познавательную активность детей и создание творческой атмосферы, которая благоприятствует появлению новых идей.

Основу продуктивно-творческих технологий (технологии создания и развития культурных ценностей) составляет деятельность, направленная на создание субъективно нового продукта. Здесь важным, на наш взгляд, является то, что продукт детского творчества очень значим как для ребенка (он узнает новое о себе, заявляет об этом всем), так и для педагога, который узнает новое о ребенке. Продуктивной деятельности присущи следующие свойства: осознание способа получения оригинального продукта; способность к переносу имеющихся знаний в незнакомые, нестандартные ситуации и к их трансформации; достаточная самостоятельность при создании нового продукта; проявление творчества, инициативы, ответственности и умения взаимодействовать. Соответственно критериями оценки результата и качества продуктивного образовательного процесса являются целостность личности ребенка, сформированность личностных качеств и творческих способностей, обеспечивающих самореализацию и саморазвитие в социально-культурной среде.

Весьма существенным условием, при котором творческий процесс приобретает свойство продуктивности, является проблемность ситуации. Грамотно построенные проблемные вопросы педагога служат стимулом для активного включения ребенка в поиск путей выхода из создавшейся проблемы, формируют в результате чувство удовлетворения от собственной познавательной активности.

Одним из наиболее значимых механизмов социализации дошкольников, влияющим на формирование мироощущения, мировосприятия и системы ценностей, являются мультипликационные фильмы. Через мультипликационные фильмы ребенок узнает о способах взаимодействия с окружающим миром, получает первичные представления о добре и зле. События, происходящие в мультфильме, позволяют вос-

питывать детей: повышать их осведомленность, развивать мышление и воображение, формировать мировоззрение.

Таким образом, первостепенная задача родителей и педагогов в процессе обучения – учить сравнивать и сопоставлять ситуации, события в мультфильме; предоставлять возможности ребенку стать на место положительного или отрицательного героя и осознать свои впечатления; развивать критическое отношение к просмотренному, формулировать свои выводы, предположения, объяснения и доказательства.

Одной из форм творческого самовыражения и фантазии, формирования интеллектуального потенциала дошкольников, способствующих развитию самостоятельных суждений, критической оценки, может стать создание в дошкольном учреждении мультстудии.

Педагог в своей деятельности использует разнообразные приемы и методы развития критического мышления. Один из них – прием «стоп-кадра»: в процессе просмотра мультфильма в какой-нибудь противоречивый момент развития сюжета показ мультфильма приостанавливается, и юным зрителям дается возможность предложить свой вариант развития дальнейших событий, найти творческое решение проблемной ситуации в поиске ответов на вопрос: «Как бы ты поступил на месте героев мультфильма в той или иной ситуации?» В процессе диалога происходит взаимный обмен впечатлениями, чувствами, идеями, что способствует становлению взглядов, убеждений и личной позиции ребенка. Здесь важно то, что только при возникновении противоречий проблемная ситуация является мощным источником мотивации познавательной деятельности детей, активизирует их мышление, направляет на поиск неизвестного.

Итак, мультипликационные фильмы оказывают существенное влияние на формирование картины мира детей, их представлений о нравственных нормах взаимодействия. Вместе с тем в процессе возникновения мироощущения и миропонимания возникают тайные духовные нити «сопричастия» и сопереживания, что формирует целостную картину мира.

Известно, что дошкольный возраст – период интенсивного развития творческих способностей, неиссякаемых вопросов, неиссякаемой фантазии и разнообразных замыслов. Следовательно, одной из форм приобщения ребенка к миру маленьких тайн, их открытий может стать коллекционирование. При его рациональной организации у старших дошкольников интенсивно развиваются мыслительные процессы (ана-

лиз, синтез, сравнение, обобщение, классификация), уточняются и обогащаются знания об окружающем мире.

Приносящее пользу коллекционирование начинается с систематизации и изучения собираемого, оно расширяет кругозор, углубляет знания, приучает к исследовательской деятельности. Постепенно пополняя коллекцию новыми экспонатами, ребенок проявляет интерес к собирательству, исследованию, а также учится сравнивать и обобщать собственные наблюдения. Содержание детских коллекций отвечает духу современности: это могут быть модели автомобилей или самолетов, фигурки динозавров, фишки, наклейки, киндер-сюрпризы.

Опыт использования в процессе коллекционирования различных приемов и методов сначала способствует процессу накопления знаний, а потом получаемая информация систематизируется, и формируется готовность к осмыслению окружающего мира. Детям интересен сам процесс собирания и связанное с ним общение, в том числе с родителями, поэтому существенно, чтобы стремление ребенка к коллекционированию было поддержано в семье.

Творческое развитие дошкольника в ходе коллекционирования необходимо строить совместно с семьей, ориентироваться не только на формирование системы знаний, умений, навыков, но и, в значительной степени, – на формирование базовых интеллектуальных качеств личности, таких как компетентность, инициатива, самовыражение и особый склад ума.

Создание мини-музея в детском саду является одним из наиболее благоприятных условий для стимулирования поисковой и исследовательской работы дошкольников, формирования культурных ценностей, развития эмоционально-личностной сферы, осознания ребенком себя в окружающем мире. В данном случае элемент «мини» отражает и возраст детей, для которых экспозиция предназначена, и ее размеры, и определенную ограниченность тематики. Важной особенностью мини-музея является активное совместное творчество детей, родителей и педагогов, в процессе которого складываются хорошие доверительные отношения между ними, раскрывается творческий потенциал ребенка, формируется его мировосприятие. В силу веяний времени большинство современных детей много путешествуют, их интерес к путешествиям продиктован желанием получать новые впечатления. Именно новые впечатления и смена обстановки расширяют границы знаний, впечатлений и открытий, хорошо развивают логику ребенка и его творческий потенциал. В реализации задач по

формированию ценностных ориентиров личности дошкольника, расширению его кругозора, созданию возможности для самостоятельной познавательной, исследовательской и творческой деятельности немаловажная роль отводится созданию музея юного туриста.

Одним из важных аспектов творческой деятельности мини-музея являются совместные небольшие творческие проекты:

- тематические выставки, посвященные традициям, обычаям и достопримечательностям разных стран;

- коллекции сувениров на магнитной основе и коллекции значков, монет;

- игры-путешествия по странам мира, построенные в виде совместного виртуального путешествия педагога с детьми. Знакомясь с частями света, морями, горами, океанами, дети учатся находить их на карте, сопоставлять их символическое изображение на карте и глобусе, создавать собственные условные туристские обозначения городов, видов транспорта для путешествий, климата страны и многого другого;

- портфель юного туриста, в котором собрана информация о тех странах, в которых побывал ребенок. Портфель включает исторические факты, легенды, сказания, фотографии, коллажи семейных путешествий с записями впечатлений детей от поездок, а также полезные советы родителей для тех, кто собирается на отдых вместе с детьми.

Особенность мини-музея – это доступность для ребенка каждого экспоната музея, возможность взять в руки заинтересовавший предмет, рассмотреть его и даже поиграть с ним, что увеличивает полноту восприятия, прочность запоминания. Именно это создает у ребенка самоощущение не пассивного созерцателя, а соавтора и творца экспозиции.

Кроме того, весьма интересным является создание музея одного произведения, что позволяет сочетать эмоциональное и интеллектуальное воздействие на читателей, осуществлять нетрадиционный подход к пониманию текста, основанный на интересе детей к исследовательской деятельности, раскрывать значимость и практический смысл прочитанного, предоставлять возможность самореализации каждому ребенку, организовать интересную работу и исследовательскую деятельность. Основная цель создания музея одного произведения (для детей это чаще всего сказка) – пробуждение в ребенке огромного потенциала творческих возможностей, способствование духовному развитию личности, ее ценностных ориентаций. Одной из основных форм работы данного музея могут стать театрали-

зованные экскурсии, во время которых дети через сказки знакомятся с культурой разных народов, обычаями и традициями, творчеством писателей и художников, с предметами сказочного мира, а также принимают непосредственное участие в мини-спектаклях.

Итак, в процессе накопления творческого опыта дошкольники не только расширяют свою познавательную сферу, но и, приобретая новые знания, умения, раскрывают свой внутренний культурный, эстетический потенциал, что способствует формированию взглядов, убеждений и ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. : Союз, 1997.
2. Киселева Т. Г., Красильников Ю. Д. Социально-культурная деятельность : учеб. М. : МГУКИ, 2004.
3. Кудрявцев В. Т. Феномен детской креативности // Дошкольное воспитание. 2006. № 3. С. 71.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1986.
5. Поддьяков Н. Н. Проблемное обучение в творчестве дошкольников. М. : Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 1988.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. С. С. Комиссаренко.

Веселова Надежда Евгеньевна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 254; e-mail: vesna_pr@mail.ru.

**РОЛЬ ГОРОДСКОГО РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»
В ПРОЦЕССЕ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ресурсный центр; детская школа искусств; художественное образование; изобразительное искусство; федеральные государственные требования.

АННОТАЦИЯ. Анализируется инновационная деятельность городского ресурсного центра по тематике «Изобразительное искусство». Обозначены основные направления деятельности и перспективы развития. Обобщен опыт работы детской художественной школы № 1 г. Екатеринбурга.

Veselova Nadezda Evgenievna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**THE ROLE OF URBAN RESOURCE CENTER
IN THE COURSE OF "FINE ARTS"
IN THE IMPLEMENTATION OF THE NEW FEDERAL GOVERNMENT REQUIREMENTS**

KEY WORDS: a resource center; children's art schools; art education; fine arts; federal government requirements.

ABSTRACT. The article presents an analysis of urban innovation resource center in the course of "Fine Art". The basic directions of activity and prospects are described. The experience of the art school in Ekaterinburg is summed up.

На современном этапе развития России идет активная модернизация системы образования, нацеленная на унификацию, стандартизацию. Этот процесс затронул и систему художественного образования, носящего обособленный характер. К художественному образованию социумом предъявляются повышенные требования в силу особого места культуры и искусства в жизни общества. Постоянно обновляется гуманистическая парадигма, без которой немислимо воспитание эстетически развитых личностей, меняется понимание смысла педагогической деятельности в области художественного образования, его форм и методов, обусловленных разработкой, внедрением информационных, инновационных технологий и использованием в педагогической практике обновленных нормативных моделей.

Потребности времени диктуют объективную необходимость перехода к более эффективной и мобильной образовательной системе, основанной на применении инновационного подхода, в частности при реализации художественного образования.

Утвержденные в 2013 г. изменения в ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» и «Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств» (далее – федеральные государственные тре-

бования) являются своевременной и актуальной мерой поддержки развития системы художественного образования, так как учитывают потребности родительской общности как основных заказчиков услуг по обучению детей в соответствии с общеразвивающими программами и по предпрофессиональной подготовке одаренных детей в детских школах искусств (далее – ДШИ).

С учетом вышеуказанных потребностей, особенностей работы с педагогическими кадрами в сфере художественного образования, а также проекта «Концепции развития детских школ искусств в Российской Федерации» (2013 г.), в котором предусматривается организация федерального ресурсно-методического центра с представительством в каждом регионе [12, с. 7], для обеспечения устойчивого развития сложившейся в России уникальной системы образовательных учреждений дополнительного образования детей в процессе перехода необходимо предусмотреть следующие механизмы трансформации детской школы искусств: механизмы апробации передового педагогического опыта, инновационных программ и технологий на базе ведущих ДШИ, функционирующих в режиме ресурсных центров, инновационных площадок, с последующим созданием на их базе представительств федерального ресурсно-методического центра; механизмы сетевого, межведомственного взаимодействия ДШИ с другими организациями для

развития инновационной и социокультурной деятельности в рамках художественного образования; механизмы комплексной системы мониторинга эффективности деятельности сети ДШИ, мониторинга востребованности услуг ДШИ.

Таким образом, сформулированные государственные установки на предпрофессиональный статус ДШИ и реализацию программ по выявлению одаренных детей в раннем возрасте ставят перед администрацией школ задачу по организации научно-методического и информационного сопровождения деятельности ДШИ, внедряющих инновации в систему художественного образования детей.

В ситуации модернизации образования на базе ведущих образовательных организаций появляются новые структуры – ресурсные центры, выполняющие следующие основные функции: **образовательную**, которая заключается в реализации части основных программ пред- или профессионального образования; **методическую**, заключающуюся в учебно-методическом обеспечении образовательного процесса по профилю подготовки образовательной организации (программы, тесты, разработки, экспертиза, методические рекомендации, повышение квалификации преподавателей и др.); **организационно-информационную**, которая касается сети учреждений профобразования муниципального или регионального уровня и состоит в их информационной, информационно-аналитической, маркетинговой, организационной поддержке, обеспечении внешних связей и в сети в целом.

Понятие «ресурсный центр» достаточно полно раскрыто в трудах Н. Ю. Посталюка, В. П. Топоровского, В. В. Ветрова, М. В. Никитина, Н. Н. Петрова, Е. В. Васьиной, Е. В. Иванова и других. Развитию представлений о роли ресурсных центров в образовании как инновационной форме непрерывного образования специалистов посвящены работы Н. Ю. Посталюка, С. Ю. Маркулис, В. Ф. Зивы, А. В. Егоровой и других исследователей.

Организация городских ресурсных центров поможет решать проблемы с обеспечением информационно-методической поддержкой административных и педагогических работников по вопросам создания условий для выявления одаренных детей, условий для их художественного образования и эстетического воспитания, приобретения ими знаний, умений, навыков в области избранного вида искусств, опыта творческой деятельности и осуществления подготовки к получению профессионального образования в области искусств; проведения мониторинга качества образования; непрерыв-

ного повышения квалификации педагогов через организацию семинаров и мастер-классов для обмена опытом, проведение научно-практических конференций и городских методических советов по созданию новых форм и методов для реализации предпрофессиональных программ; организации творческих конкурсов и фестивалей для учащихся и преподавателей. Все перечисленные действия будут создавать условия для качественного перехода на реализацию нового содержания дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в статусе образовательных организаций предпрофессионального начального художественного образования.

Так, при выстраивании модели и стратегии обновленной системы художественного образования, если учесть объективно существующие противоречия [6, с. 6–7] и особенности работы с педагогическими кадрами в сфере художественного образования [Там же, с. 20–21], деятельность ресурсных центров должна быть направлена на решение задач повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений, научно-методическое и информационное обеспечение деятельности образовательных учреждений, проведение опытно-экспериментальных работ, формирование рынка образовательных услуг через маркетинг потребностей территорий с налаживанием коммуникаций и развертыванием службы сервиса ресурсов [1, с. 11–12].

Система дополнительного образования изначально представляла собой особое социально-педагогическое явление, и эта система предполагает **усиление адресности образовательных услуг**, ориентированных на специфику социальных потребностей одаренных детей и подростков, семей, социальных групп, и **создание условий для расширения возможностей самореализации специалистов** педагогической деятельности в системе дополнительного образования детей при соответствующей системе переподготовки кадров, повышения квалификации и научно-методического сопровождения [5, с. 333].

Качественное функционирование *ресурсного центра* в сфере дополнительного образования детей по направлению «Изобразительное искусство» как *формы объединения, интеграции и концентрации ресурсов* обеспечивается за счет работы высококвалифицированных педагогов – художников и искусствоведов, которые владеют современными средствами обучения и применяют их в образовательном процессе, а также менеджеров сферы культуры и искусства, выстраивающих эффективную информационную политику, маркетинговую

стратегию и создающих привлекательный и конкурентоспособный имидж учреждения культуры.

Поскольку результативность образования по дополнительным предпрофессиональным общеобразовательным программам в сфере изобразительного искусства оценивается в том числе и с точки зрения создания условий для социального становления личности подростка, так как появляются государственные требования к качеству подготовки выпускников ДШИ, на законодательном уровне конкретизируются задачи художественного образования в целом, основным направлением деятельности городского ресурсного центра по направлению «Изобразительное искусство» (ГРЦ ИЗО) является *стратегическое планирование* в новых нормативно-правовых условиях.

В соответствии с новыми требованиями, особую актуальность приобретает такое *направление деятельности*, как *методическая работа*. Целями методической работы ГРЦ ИЗО стали координация совместной методической деятельности педагогов по внедрению новой модели дополнительного предпрофессионального художественного образования и обеспечение качества методической поддержки образовательного процесса школы, отвечающие актуальным потребностям системы дополнительного художественного образования. В результате стратегического планирования преподавателями ведется персональный учет реализации творческих возможностей учащихся классов, формирует портфолио класса, а также ведутся учет собственной творческой (персональной выставочной) деятельности и методическая работа. В итоге повышается мотивация сотрудников, которая поощряется администрацией с помощью стимулирующих выплат, что в комплексе повышает качество образования в ДШИ в целом, а это соответствует стратегическим целям федеральных государственных требований.

Важными задачами ГРЦ ИЗО являются *корректировка образовательной программы учреждения* в соответствии с системой требований к учебно-методическим, кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации программы «Живопись» и *создание качественных условий для непрерывности профессионального развития педагогических работников*. Для этого были разработаны фонды оценочных средств по всем учебным дисциплинам, сформулированы критерии комплексной оценки знаний выпускников. Тем самым, в соответствии с федеральными государственными требованиями, была прописана комплексная «*модель выпуск-*

ника», в которой были смещены акценты со знаниевого (ремесленного) на компетентностный подход.

Опыт функционирования ГРЦ ИЗО в Екатеринбурге показывает, что успешность реализации предпрофессионального образования на базе этого учреждения (67 % выпускников продолжают свое обучение в профильных вузах и спузах художественного направления, что является высоким показателем выявления образовательных потребностей, уровня предпрофессиональной подготовки и осознанного выбора будущей профессии) достигается за счет многолетнего сотрудничества с профильными учебными заведениями, что позволяет использовать потенциал высшей школы, опыт их педагогов-художников.

Важной задачей, поставленной перед ГРЦ ИЗО, было *внедрение системы управления качеством образования* (мониторинг и экспертиза качества), определение содержания деятельности всех подсистем, комплексное совершенствование педагогических ресурсов и кадрового потенциала. Под *внедрением системы управления качеством* подразумевается переход на совершенно новую ступень организации труда, контроля и управления качеством подготовки выпускника ДШИ с учетом федеральных государственных требований. Внедрение системы менеджмента качества в сфере художественного образования рассматривается как мощный инструмент повышения конкурентоспособности выпускников, статуса учебного заведения, удовлетворенности потребителей [4, с. 242–243].

Для совершенствования педагогических ресурсов и кадрового потенциала детская художественная школа № 1 г. Екатеринбурга много лет успешно взаимодействует с другими образовательными учреждениями, реализующими образовательную программу в области изобразительного искусства, в том числе и профессиональными, с целью компенсации недостатка кадровых ресурсов, ведения постоянной методической работы, получения консультаций по вопросам реализации программы «Живопись», использования передовых педагогических технологий.

ГРЦ ИЗО определил, что задача *создания условий, направленных на усиление роли общественности* (в частности, родительской) в формировании и реализации образовательной политики, оценке качества подготовки выпускников, может быть решена с опорой на сложившиеся семейные традиции, в рамках совместной творческой деятельности детей и взрослых и проведения массовых социокультурных мероприятий.

Применение такого инновационного подхода к художественному образованию осуществляется в условиях перехода к более эффективной и мобильной образовательной системе. В связи с этим обмен информацией обеспечивается в ГРЦ ИЗО как **традиционными очными формами работы** (городские семинары, совещания, методические советы), так и посредством **дистанционных форм**, в частности на официальном сайте детской художественной школы № 1 г. Екатеринбурга [3], где создан раздел, посвященный деятельности ГРЦ ИЗО. Там содержатся актуальные сведения о нормативно-правовом обеспечении процесса перехода на дополнительные предпрофессиональные общеобразовательные программы в соответствующей сфере, выкладываются планы работы ГРЦ ИЗО и подведомственных структурных подразделений по учебным годам, методические публикации, ежегодные годовые отчеты и другие документы.

Информационно-методическая функция ГРЦ успешно реализуется через систему традиционных форм работы с применением инновационных приемов работы с одаренными детьми (очные и заочные конкурсы по рисунку, живописи, композиции и истории искусств, взаимодействие с культурными и образовательными учреждениями Екатеринбурга, культурные акции и пиар-мероприятия, форумы юных дарований и открытые мастер-классы, выездные пленэры, а также краткосрочные курсы повышения квалификации для педагогов и учащихся). Эта работа строится на единстве теории и практики. ГРЦ ИЗО системно ведет научно-практическую деятельность в сфере изобразительного искусства, публикуя материалы ведущих педагогов в профессиональных журналах.

Несмотря на то, что вышеперечисленные формы работы являются традиционными и в настоящее время хорошо отработаны в системе общего образования, для художественного образования как системы они становятся инновационными и востре-

бованными только сейчас. Их инновационность заключается в переносе форм деятельности из одной системы в другую – из общего образования в систему дополнительного художественного образования с обязательным системным применением этих форм. Ресурсные центры художественного образования, в свою очередь, выступают как площадки перехода из одной системы в другую, как ретрансляторы инновационного опыта и форм работы.

По результатам трехлетней работы детской художественной школы № 1 имени П. П. Чистякова (г. Екатеринбург) в статусе городского ресурсного центра по направлению «Изобразительное искусство» в условиях перехода на реализацию дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства «Живопись» можно сделать вывод о том, что комплексный подход к сопровождению образовательной деятельности в новых нормативно-правовых условиях, описанный выше, значительно повышает показатели эффективности деятельности образовательных учреждений культуры по выявлению и развитию одаренных детей в области изобразительного искусства, обеспечивает непрерывность профессионального развития педагогических работников, а также повышает качество начального художественного образования в целом, чем подтверждается статус детских школ искусств как предпрофессиональной ступени образования.

Приоритетным направлениям работы ГРЦ ИЗО становится создание условий для подготовки и формирования преподавателя инновационного типа, развития у него систематизирующих составляющих профессиональной педагогической компетентности, важнейшими из которых считаются аналитическая и исследовательская. Очевидно, что создание оптимальных организационно-педагогических условий для обучения и развития одаренных детей требует новых подходов к переподготовке, повышению квалификации педагогических кадров.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алашеев С. Ю., Голуб Г. Б., Посталюк Н. Ю. Нормативно-правовое и организационно-управленческое обеспечение деятельности ресурсных центров профессионального образования / под общей ред. Н. Ю. Посталюк. М. : Логос, 2005.
2. Ветров В. В. Как организовать ресурсный центр. М. : Изд. центр НОУ ИСОМ, 2005.
3. Детская художественная школа № 1 им. П. П. Чистякова : офиц. сайт. URL: <http://pionerart.ru>.
4. Дондокова Г. Г. Ресурсные центры как основа образовательного бизнес-инкубатора // Проблемы и перспективы развития образования в России : сб. материалов 6-й Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2010. С. 239–243.
5. Егорова А. В. Будущее дополнительного образования детей – в социально-педагогической стратегии его развития // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 11. С. 331–340.
6. Зива В. Ф. Прогностическая модель и стратегия построения инновационной системы художественного образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2009.
7. Колодий Н. А., Егорова Н. Н., Зеленин А. А., Юматов К. В. Ресурсные центры индустрии туризма: концептуальные модели и реальность // Вестн. КемГУ. 2013. № 3 (55), т. 1. С. 42–46.

8. Маркулис С. Ю. Модель повышения информационно-коммуникационной компетентности педагогических работников в условиях ресурсного центра : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2009.
9. Никитин М. В. Ресурсный центр как функциональная модель развития непрерывного образования. М. : Изд. центр НОУ ОСОМ, 2004.
10. Петров Н. Н., Васина Е. В., Иванов Е. В. [и др.]. Управление ресурсным центром профессионального образования : учеб.-консульт. пособие. М. : Логос, 2005.
11. Посталюк Н. Ю. Модели ресурсных центров // Профессиональное образование. 2006. № 12. С. 6–8.
12. Проект «Концепции развития детских школ искусств в Российской Федерации». М., 2012. URL: <http://iroski.ru/node/405>.
13. Топоровский В. П. Ресурсные центры как инновационная форма непрерывного образования специалистов // Человек и образование : академ. вестн. Ин-та образования взрослых Российской акад. образования. 2009. № 3 (20). С. 143–147.
14. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств : «Живопись». URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70053526/>.
15. Федеральный закон от 29.12.12 № ФЗ-273 (ред. 23.07.13) «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753>.

Статью рекомендует д-р культурологии, проф. И. Я. Мурзина.

УДК 372.363
ББК 4410.057

ГСНТИ 14.23.17

Код ВАК 13.00.01

Фенькина Александра Анатольевна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Авторский лицей Эдварса № 90»; аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; 432064, Ульяновск, бульвар Новосокольнический, 20; e-mail: fenkina_sasha@mail.ru.

ИГРОВАЯ КУЛЬТУРНАЯ ПРАКТИКА КАК ЖИЗНЬ ДОШКОЛЬНИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социализация; игровая деятельность; культурная практика ребенка; культурная игровая практика.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается введенное сравнительно недавно в педагогику понятие «культурная практика» (и сообразно ему введенное нами понятие «игровая культурная практика») в контексте культурной парадигмы образования (ФГТ, проекта ФГОС) и его связь с жизнью ребенка дошкольного возраста.

Fenkina Alexandra Anatolievna,

Deputy Director for Educational Work of Municipal Autonomous Educational Institution “Author Edwards Lyceum № 90”; Post-graduate Student, Ulyanovsk State Pedagogical University.

GAMING CULTURAL PRACTICES AS THE LIFE OF A PRESCHOOLER

KEY WORDS: socialization; play activities; cultural practices of a child; cultural game practice.

ABSTRACT. The article considers the relatively recently introduced into pedagogy concept of “cultural practices” (and the concept of “cultural practices play”, introduced by the author of this article) in the context of the cultural paradigm of education (Federal State Requirement, Federal State Educational Standard project) and its connection with the life of the child of preschool age.

Важным средством социализации детей дошкольного возраста является игровая деятельность, которая выступает в виде культурной игровой практики. Она согласуется с федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, которая «направлена на формирование общей культуры, развитие ... личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность ... детей дошкольного возраста» [9, с. 2]. Программа ориентирует педагога на создание педагогических условий для освоения первоначальных представлений социального характера и включение детей в систему социальных отношений через решение следующих задач: развитие игровой деятельности детей; приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми (в том числе моральным)» [Там же, с. 9]. При этом «основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра» [Там же, с. 3].

В последние десятилетия отечественная педагогическая наука обращается к понятиям, которые являются интегративными по своему содержанию и направлены на решение задач, связанных с целостным развитием личности воспитанника. Одной из подобных идей является понятие «культурные практики», которое в педагогику ввела в 2000 г. Н. Б. Крылова.

Культурные практики – это, среди прочего, «разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах и привычные для ребенка виды его самостоятельной деятельности, поведения, душевного самочувствия и складывающегося с первых дней жизни уникального индивидуального жизненного опыта. Эти-то виды деятельности и поведения он начинает практиковать как интересные ему и обеспечивающие самореализацию» [4, с. 13].

Н. Б. Крылова употребляет словосочетание «игровая практика» [Там же, с. 19], не раскрывая его сущностный смысл и рассматривая игру как одну из разнообразных культурных практик. Основываясь на взаимосвязи культурных практик ребенка и его игровой деятельности, предпримем попытку раскрыть понятие «игровой культурной практики». На наш взгляд, базовым для его определения является понятие «культурных практик». Для ребенка дошкольного возраста такая культурная практика является одной из ведущих, если у него в целом вся жизнь складывается относительно благополучно (нет серьезных волнений, переживаний, тревожности, обеспечено чувство безопасности и др.).

С опорой на свойства и признаки понятия «культурная практика», которое вводит в отечественный педагогический научный лексикон Н. Б. Крылова, определим игровую культурную практику ребенка. На наш взгляд, *игровая культурная практика ребенка* – это основанный на его текущих и перспективных интересах и привычный для

него вид самостоятельной игровой деятельности, поведения и душевного самочувствия в ней, а также складывающегося в процессе этой деятельности уникального индивидуального жизненного опыта. Из определения видно, что игровая культурная практика имеет очень тесную или неразрывную связь с жизнью ребенка. Так, если ребенку присуще чувство безопасности, удовлетворены все его потребности (в еде, отдыхе и т. д.), то при определенных условиях он начинает включаться в игровую деятельность, и одним из этих условий выступает наличие свободного времени. Д. Б. Эльконин, к примеру, указывает, что «овладение детьми орудиями труда расчленяется на два периода: первый связан с овладением бытовыми орудиями, второй период сдвигается куда-то вперед, и между ними образуется вакуум. Дети начинают предоставляться самим себе, возникают «детские сообщества». В это время как раз и появляется детская *игра*» [10, с. 34].

В определенных случаях игровая деятельность может стать настолько органичной и предпочтительной для ребенка по сравнению с другими видами деятельности, что воспринимается им как реальность. Ж. Пиаже отмечал, что именно в дошкольном возрасте ребенок живет одновременно в двух сферах – игры и действительности. При этом сфера игры для ребенка более реальна, чем сфера действительности. Вывод, созвучный этому, в отечественной психологии сделал Д. Б. Эльконин, который изучал и разрабатывал психологию детской игры. Согласно его мнению, «следует ... признать за детской игрой значение автономной реальности, понимая под этим, что настоящая реальность, которой она противопоставляется, гораздо менее настоящая для ребенка, чем для нас» [Там же, с. 147]. Также нельзя упускать из внимания, что дети «вступают в ходе игры в реальные (а не символические) отношения» [Там же, с. 149]. Таким образом, жизнь ребенка двойственна: с одной стороны, в нее входит реальность, в которой живут взрослые, с другой – вымышленный мир, в котором живут сказочные персонажи (ребенок проживает «рядом с ними» часть своей жизни).

В воспитательном процессе, организованном в дошкольном учреждении, педагоги обращают внимание ребенка как на образы реальных людей, так и на вымышленные образы: «Смотри, все ребята уже вымыли ручки, и тебе нужно вымыть» (реальность); «Вы хотели бы быть такими же смелыми, как дети – герои войны?» (полуреальность для ребенка, поскольку автор детских рассказов вносит в них что-то свое); «Откройте глазки – мы оказались в подводном царстве Нептуна» (вымышленная ситуация, фантазия).

К понятию «культурные практики» в последние годы обращаются авторы исследований различных направлений: философы, культурологи, филологи. Так, Е. А. Никитина, описывая игровой элемент балного торжества, замечает, что «бал представляется моделью игры с несколькими модификациями: это ритуал, продуманный и организованный («сценическая игра»), а также пространство, где происходит стихийное разрушение ритуализованности бала, допускающее игру случая» [5, с. 51]. Читателя не должно смущать, что мы обращаемся в статье про дошкольное воспитание к балу – взрослому развлечению. На наш взгляд, понятие культурной практики относится к базовым, а значит, может быть распространено на все возрастные группы и различные образовательные учреждения. Кроме того, игровая деятельность – также базовое понятие, вневозрастное, скорее личностное. Е. А. Никитина пишет: «...постепенно балльная культура переставала быть частью лишь столичной дворянской культуры, проникая в провинцию и захватывая другие слои общества» [Там же].

К понятию «культурные практики» в своей статье обращается также и М. Ю. Гудова. Автор рассматривает чтение как особую культурную практику. По мнению исследователя, чтение – это «практика духовной работы над собой, над воспитанием, самосознанием, смирением, освобождением, оценкой, поощрением, наказанием, оправданием собственной души». Ребенок-дошкольник начинает читать преимущественно к старшему дошкольному возрасту, однако он воспринимает большое количество информации на слух от читающих ему взрослых, и именно в процессе слушания художественных текстов в личности начинает формироваться духовная составляющая [2, с. 103].

Рассмотрим, как игровая культурная практика может повлиять на жизнь ребенка. Представим себе, что у дошкольника существует какое-то желание, которое он переживает как проблему, к примеру, в отличие от сверстников, он еще не путешествовал. В игровой культурной практике ребенок может не только нафантазировать (спроектировать) себе вымышленную страну (планету, мир и др.), но и «прожить» пребывание в этой стране в той роли, которую сам себе придумает. Дети, обделенные лаской, вниманием и теплом в семье со стороны взрослых, или дети с другими проблемами, придумывают себе вымышленные миры, в которых эти проблемы «решаются». Понятно, что ребенок вынужден постоянно возвращаться в реальность, однако «проживание» в вымышленном мире имеет

особое значение и для настоящей жизни ребенка. Периодическое погружение в фантазии – это своеобразная защита, «терапевтическое» замещение реальности, релаксация и отдых от реальности, которую ребенок часто не в силах изменить; это также обретение свободы выбора, пусть даже и в вымышленном мире. Так природная страсть ребенка к игре помогает ему в сложных жизненных обстоятельствах, а социализирующие возможности самой игры позволяют ребенку социализироваться, т. е. усваивать и накапливать необходимый социальный опыт.

Природа психики человека очень сложна, однако, несомненно, она предусмотрела механизмы защиты психического состояния ребенка, и один из них – погружение в сказочный мир. Со временем у ребенка вырабатываются и другие защитные механизмы, поэтому он все меньше верит, к примеру, «в Деда Мороза». Однако нельзя не согласиться, что наиболее ранний механизм – самый наивный, безобидный и добрый.

Правда, в сюжетно-ролевой игре дошкольник может выбрать себе недобрую роль. Это сигнализирует о каких-то проблемах ребенка, нежелательных условиях его жизни, скоплении в нем негатива, от которого можно в какой-то мере освободиться в процессе игры. Нередко ребенок проводит в дошкольном образовательном учреждении большую часть дня (за исключением выходных) по различным причинам, например в связи с загруженностью родителей или мамы, которая одна растит ребенка. В таком случае окружающие условия и жизнь ребенка во многом зависят от педагогов этого учреждения.

Н. Б. Крылова относит к новым социокультурным условиям эволюции образования сохранение и умножение разнообразия культурных моделей образования, поддержку ведущих гуманистических инновационных образовательных моделей, культивирование атмосферы педагогического поиска и его постоянного осмысления в профессиональном сообществе [3, с. 188].

Гуманный педагог стремится создать определенные педагогические условия и организовать воспитательный процесс таким образом, чтобы через эти пробы-практики красной нитью проходил призыв к добру, свету, истине. И. В. Голубович в своей статье оперирует термином «практики человечности». По мнению автора, это «практики самоотдачи, самозабвения, практики подобающего осуществления ценностно-смыслового “кода человечности”, “императива человечности” в конкретной исторической ситуации, в конкретном социокультурном формообразовании»

[1, с. 5]. Таким образом, педагог должен помогать ребенку «практиковать добро». Интересно, что автор в процитированной статье сравнивает понятия гуманизма и человечности, опираясь на идеи философа В. А. Малахова. Гуманизм, по мнению автора, пронизан духом человеческого превосходства, предполагает самоутверждение; человечность же побуждает к самозабвению и самоотдаче. Автор опирается также на идеи Т. А. Чайки и указывает, что сейчас, к сожалению, существуют и «практики расчеловечивания». Воспитатели призваны противостоять такого рода практикам как разрушающим и ведущим к «глобальному расчеловечиванию» [Там же, с. 7].

Важно отметить, какое место занимает игровая культурная практика дошкольника в его жизни. Часто ребенок дошкольного возраста ограничен рамками реалий повседневности, к которым относятся режим дня, правила поведения, настроения взрослых, ограниченная свобода, беспомощность. Игровая культурная практика как бы выхватывает ребенка из этого бесконечного потока дел и обязанностей и предоставляет малышу иные ситуации: выбора, принятия решения, расслабления, даже безобидных шалостей, развлечения, неформального общения и т. д.

Некоторые авторы справедливо отмечают проблемы, связанные с неполноценным качеством организации игровой деятельности детей в детских дошкольных учреждениях. Так, Е. Смирнова относит к подобным недостаткам перегруженность программ организованными занятиями, неумение и нежелание воспитателей учиться играть, непонимание важности игровой деятельности родителями и, как следствие, невостребованность этой деятельности, недостаточно разработанный механизм «измерения» игры, неконтролируемость данного вида деятельности управляющими органами. Вероятно, все эти проблемы возникают от того, что занятия провести куда легче, чем игру (если видеть в последнем понятии глубокий смысл) [8].

Однако, как считает В. А. Петровский, главным при воспитании дошкольников является привитие не знаний, умений, навыков, а устремлений, побуждение к возникновению у воспитанников желания жить активно и радостно, формирование способностей к этому. Между тем, если обратиться к годовым планам дошкольных учреждений, то редко можно обнаружить среди целевых ориентиров (целей и задач), например, обеспечение счастливого детства ребенка. Правильно ли это? Неужели развитие каких-либо способностей заменит минуты счастья ребенка? Вторая задача намного сложнее первой,

а не наивнее, как может показаться. Концепция воспитания, предлагаемая разбираемым автором, заключается в следующем: «Дети в нашей стране должны не только чувствовать себя счастливыми, но и иметь все основания для этого чувства» [6].

Проанализировав статьи Е. Смирновой и В. Петровского, приходим к выводу, что эти авторы солидарны в вопросе главного назначения дошкольного учреждения (мы также согласны с ними). Они считают, что детский сад должен главным образом создать условия «проживания детьми этого периода жизни как самоценного» [Там же], а не подготовить воспитанников к школьной жизни, в чем уверено подавляющее большинство родителей и педагогов.

На наш взгляд, самое главное достоинство игровой культурной практики для ребенка дошкольного возраста состоит в том, что она дает возможность переживать или испытывать светлые чувства: радости, свободы, интереса, увлеченности, упоения, загадочности, чуда, самостоятельности, ответственности. В игровой деятельности мышление ребенка независимо и мобильно, он эмоционально устремлен к положительной и оптимистической реальности, моделирует максимальное количество решений, поскольку не ограничен определенными знаниями и предписаниями, но владеет способами добычи знаний, переработки информации, ее структурирования и дифференцирования (например, выделения главной, наиболее интересующей информации).

О существовании таких детей наглядно свидетельствуют сочинения некоторых школьников, которые, соблюдая формальные правила написания сочинения, наполняют его, однако, новыми смыслами, пишут свободно, увлеченно, творчески и непохоже на других.

Аналогичные явления можно наблюдать и у работающих взрослых людей – здесь мы имеем в виду инновации. Полезные инновации приносят в нашу жизнь именно те люди, которые в детстве были включены в игровые культурные практики. Независимо от того, существовало это понятие раньше или нет, всегда существовали игры, являвшиеся игровыми культурными практиками, соответствовавшие природе

ребенка дошкольного возраста. Заслуга Н. Б. Крыловой состоит в четком терминологическом определении этого явления, что глобально облегчает исследование культурных практик в педагогическом познании.

Проект ФГОС дошкольного образования включает образовательные ориентиры и требования, которые направлены на обеспечение полноценной жизни дошкольников и которым удовлетворяет именно организация игровой деятельности как культурной практики. В числе подобного рода ориентиров отметим следующие: «сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства, ... содействие и сотрудничество детей и взрослых» [7, с. 4]; рассмотрение ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой; необходимость способов и направлений поддержки детской инициативы; некоторые требования, предъявляемые к педагогу: «уважение... к человеческому достоинству воспитанников», «поддержка педагогами положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей в разных видах деятельности», «поддержка инициативы ... детей», «возможность выбора детьми ... видов активности» [Там же, с. 18], «проявление чуткости к интересам и возможностям детей» [Там же, с. 20]. В тексте проекта ФГОС дошкольного образования идет речь об игровой деятельности, при этом указывается, что педагог должен обеспечить «широкие возможности для развития свободной игры детей, в том числе обеспечивая игровое ... пространство» [Там же, с. 21], «вовлечение всех детей в разные виды деятельности и культурные практики, способствующие развитию норм социального поведения, интересов и познавательных действий» [Там же].

Игровая деятельность дошкольников как культурная практика, представляя собой интегративное явление, обеспечивает удовлетворение актуальных запросов ребенка и общества за счет ориентации на потенциальные социальные возможности детей. Эта деятельность как образовательное средство «шагает» в ногу со временем и ориентирована на реализацию культурологического подхода в дошкольном образовании в рамках культурологической парадигмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубович И. В. Свидетельствование как культурная практика и как объект исследования в современном гуманитарном знании. Одесса, 2012.
2. Гудова М. Ю. Современное чтение как деятельность, культурная практика и социальный институт. Челябинск, 2011. С. 100–104.
3. Крылова Н. Б. Культурология образования. М. : Народное образование, 2000.
4. Крылова Н. Б. Свободное воспитание в семье и школе: культурные практики детей. М. : Сентябрь, 2007.
5. Никитина Е. А. Бал как культурная практика // Эстетические ценности в культуре. Екатеринбург, 2012. С. 50–53.

6. Петровский В. А. Дошкольная перестройка // Вести образования : электр. газ. 2013. № 26 (75). URL: <http://eurekanext.livejournal.com/207067.html>.
7. Приложения к Приказу № 655 М-ва образования и науки Российской Федерации «Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования». URL: <http://www.do.tgl.ru/index.php?newsid=1957>.
8. Смирнова Е. Как вернуть детям игру // Вести образования : электр. газ. 2013. № 26 (75). URL: <http://edunews.eurekanet.ru/edunews/page/view/N75.html>.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : проект. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf>.
10. Эльконин Д. Б. Избр. психол. тр. М. : Педагогика, 1989.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. М. Шубович.

УДК 378.146
ББК 4448.027

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Вдовина Светлана Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова; 627750, г. Ишим, ул. Ленина, 1; e-mail: Sav1157@mail.ru.

Кунгурова Ирина Михайловна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова; 627750, г. Ишим, ул. Ленина, 1; e-mail: irinakungur2011@rambler.ru.

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫХ
МАТЕРИАЛОВ НА КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ОСНОВЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образования; фонд оценочных средств; контрольно-измерительные материалы; паспорт компетенций; образовательный продукт.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема разработки контрольно-измерительных материалов, являющихся основой фонда оценочных средств для профессиональных образовательных программ, реализуемым по новым образовательным стандартам. Автор предлагает технологический алгоритм разработки контрольно-измерительных материалов.

Vdovina Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Pedagogy, of Ershov Ishim State Teachers' Training Institute, Ishim.

Kungurova Irina Michailovna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Foreign Languages, Ershov Ishim State Teachers' Training Institute, Ishim.

COMPETENCE-BASED TECHNOLOGY OF TEST MATERIALS DEVELOPMENT

KEY WORDS: quality of education; assessment tools fund; test materials; passport of competencies; educational product.

ABSTRACT. The article deals with the development of test materials, which are the basis of the assessment tools fund for professional educational programs implemented by the new educational standards. The author proposes a technological algorithm of test materials development.

Образование относится к системно-социальным явлениям и описывается через совокупность свойств, определяемых социальными нормами. Соответственно категория «качество образования» выступает как степень соответствия (адекватности) образования (образовательной системы) базовой системе описывающих его свойств, т. е. принятым требованиям, социальным нормам (стандартам) – базе сравнения.

В функции базы сравнения при оценке уровня качества образования используется норма качества образования, которая определяется как выявленная, общепризнанная и зафиксированная в нормативных документах система требований к качеству образования, соответствующих потребностям развития общества и личности. Качество образования – это нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт образования. Принято считать, что в представлениях о норме воплощаются социальные требования общества к учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения, которые зафиксированы в государственных образовательных стандартах.

В стандартах высшего профессионально-педагогического образования, стандартах нового поколения (ФГОС ВПО) используется компетентностный подход, который «потребовал внесения изменений в условия реализации процесса обучения и воспитания, коррекции всех его компонентов – целей, содержания, методов, форм» [4, с. 147]. Существенно изменился объект стандартизации: вместо конкретного описания обязательного содержательного минимума, требования нового стандарта фиксируют ожидаемые результаты, выраженные в виде определенных компетенций [6, с. 6].

Сегодня вуз имеет возможности создавать высокоэффективные образовательные программы, проектировать и внедрять оптимальные контрольно-оценочные средства, выявляющие качество обучения, уровни сформированности компетенций. В связи с этим для педагогической теории и практики особую актуальность приобретает проблема создания фонда оценочных средств, позволяющего осуществлять объективную оценку результатов обучения.

Фонды оценочных средств (ФОС), которые проектируются и утверждаются вузом,

необходимы для аттестации обучающихся и выпускников на соответствие их уровня обученности промежуточным или итоговым требованиям основной образовательной программы, результаты реализации которой соответствуют требованиям ФГОС ВПО. Оценочные средства проектируются образовательными учреждениями с ориентацией на специфику реализуемых профессиональных образовательных программ, выполняют функцию социальной меры качества в системе высшего профессионального образования, заявленной в категориях «вид профессиональной деятельности», «квалификационные требования» и других.

О. В. Гордиенко определяет фонды оценочных средств как «набор развернутых описаний учебных заданий для осуществления всех видов контроля, ... а также зафиксированные и утвержденные описания заданий и критерии их оценки...» [2, с. 171]. Существует и другая дефиниция: «ФОС – это комплекс контрольно-измерительных материалов, методических рекомендаций, описывающих способы контроля, критерии оценки уровней сформированности запланированных компетенций на каждом этапе обучения» [1, с. 109].

Таким образом, проектирование фонда оценочных средств связано с созданием контрольно-измерительных материалов, призванных обеспечить средствами эталонных квалиметрических процедур, позволяющих выявлять количественные и качественные оценки, надежность и объективность результатов.

Контрольно-измерительные материалы (КИМ), считают Л. А. Громова, П. А. Бавина, А. В. Кондрашин, это «целенаправленно разрабатываемые материалы для осуществления контроля уровня сформированности профессиональных компетенций обучающихся. КИМ определяются в качественных и количественных показателях, которые способны ярко показать степень овладения знаниями, умениями и навыками» [3, с. 29].

Проектирование контрольно-измерительных материалов должно опираться на следующие принципы.

1. Оценку компетенций нельзя подменять оценкой знаний, личностных качеств студентов.

2. Оценка готовности к профессиональной деятельности не может подменяться оценкой сформированности только специально-профессиональных или только общепрофессиональных компетенций.

3. Система контроля и оценки должна включать совокупность контрольно-оценочных материалов, адекватных набору значимых видов будущей профессиональной дея-

тельности и общему набору требований – компетенций к выпускнику учреждения высшего профессионального образования [5].

Технологию проектирования контрольно-измерительных материалов составляют пять этапов: 1) разработка матрицы соответствия; 2) создание паспорта компетенций; 3) планирование комплекса образовательных продуктов и методических рекомендаций по их созданию; 4) выявление качественных и количественных критериев результативности образовательных продуктов, показывающих достижение запланированных компетенций; 5) компоновка всех контрольно-измерительных материалов в единый пакет «Фонд оценочных средств по дисциплине». Рассмотрим особенности реализации каждого из этих этапов.

На первом этапе разрабатывается матрица соответствия компетенций, описываемых ФГОС ВПО, по всем преподаваемым дисциплинам или модулям, производственным, учебным и другим практикам, научно-исследовательской работе, итоговой государственной аттестации выпускников.

На втором этапе происходит процедура идентификации каждой из компетенций в соответствии с результатами, выражаемыми в знаниях, навыках, умениях, владениях. Создается документ, определяемый как паспорт компетенции.

Примером может служить *паспорт профессиональной компетенции ПК-6* (направление профессиональной подготовки бакалавров 050100.62 – «Педагогическое образование»).

ПК-6. Способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников

- 1.1. *Определение, содержание и основные сущностные характеристики компетенции.*

Под компетенцией, называемой способностью «организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников», понимается способность студентов к проектированию и осуществлению методов построения межличностных отношений обучающихся и воспитанников в группах разного возраста.

- 1.2. *Принятая структура компетенции.*

Бакалавр должен:

- *знать* сущность, характеристики, методы и технологии построения межличностных отношений обучающихся и воспитанников в группах разного возраста;

- *уметь* осуществлять проектирование и организацию сотрудничества обучающихся и воспитанников, основанного на методах построения межличностных отношений в группах разного возраста;

• *владеть* психолого-педагогическими технологиями проектирования и организации сотрудничества обучающихся и воспитанников в рамках учебно-воспитательного процесса.

1.3. *Планируемые уровни сформированности компетенций у студентов-выпускников вуза* приведены в таблице 1.

На третьем этапе планируются виды деятельности и образовательные продукты, ориентированные на конкретные результаты обучения. Образовательными продуктами являются сравнительно-обобщающие таблицы, глоссарий, аннотированный каталог, эссе, компендиум, решение профессионально-педагогических задач, портфолио, образовательные проекты и многое другое. Рассмотрим некоторые из них.

Портфолио – это форма и процесс организации образцов и продуктов учебно-познавательной деятельности обучаемого, а также соответствующих информационных материалов из внешних источников, предназначенных для последующего их анализа, всесторонней количественной и качественной оценки уровня обученности студента и дальнейшей корректировки процесса обучения.

Портфолио в узком смысле – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений обучающихся. Он относится к ряду «аутентичных» (т. е. истинных) индивидуализированных оценок и ориентирован не только на процесс оценивания, но и на самооценивание. Основной целью аутентичного оценивания является оказание помощи студентам в развитии их способностей анализировать собственную деятельность, причем самооценка, рефлексия занимает важное место в технологии портфолио. Выделяют следующие типы портфолио в зависимости от целей создания:

1. «Папка достижений», способствующая повышению собственной значимости ученика и отражающая его успехи в разных сферах деятельности.

2. Рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития ребенка.

3. Проблемно-исследовательское портфолио, связанное с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции.

4. Тематическое портфолио, создаваемое в процессе изучения какого-либо раздела, учебного курса.

Таблица 1

Уровни сформированности компетенции	Содержательное описание уровня	Основные признаки уровня
Пороговый	Знание сущности, характеристик, методов построения межличностных отношений обучающихся и воспитанников в группах разного возраста. Понимание значения сотрудничества для обучающихся и воспитанников. Умение проектировать и организовывать разнообразные способы построения межличностных отношений обучающихся и воспитанников в группах разного возраста	Реализация данных знаний и умений в педагогической деятельности
Повышенный	Знание сущности, характеристик, методов и технологий построения межличностных отношений обучающихся и воспитанников в группах разного возраста. Умение проектировать и осуществлять современные педагогические технологии сотрудничества обучающихся и воспитанников в учебно-воспитательном процессе. Владение психолого-педагогическими технологиями проектирования и организации сотрудничества обучающихся и воспитанников в учебно-воспитательном процессе	Проектирование и реализация современных педагогических технологий сотрудничества обучающихся и воспитанников в группах разного возраста
Продвинутый	Понимание значения психолого-педагогических технологий сотрудничества для построения межличностных отношений обучающихся и воспитанников в группах разного возраста. Владение психолого-педагогическими технологиями проектирования и организации сотрудничества обучающихся и воспитанников в образовательном процессе	Проектирование и реализация современных педагогических технологий сотрудничества обучающихся и воспитанников в группах разного возраста с учетом условий осуществления образовательного процесса

При включении портфолио в список запланированных образовательных продуктов необходимо разработать его структуру и этапы работы над ним. В портфолио любого типа включаются задания рефлексивного характера, позволяющие формировать у обучающихся способность к самоанализу и самоконтролю деятельности.

Компендиум – краткое руководство, конспект. Компендиум по учебной дисциплине представляет собой совокупность материалов, самостоятельно взятых студентами из периодической литературы, интернет-ресурсов, других источников. Компендиум представляет собой краткое изложение (в форме конспекта) научных или практических взглядов на изучаемую проблему. При составлении компендиума необходимо:

- выбрать наиболее интересную и актуальную тему;
- провести анализ научно-педагогической и методической литературы и интернет-источников;
- отобрать соответствующие изучаемой проблеме материалы, раскрывающие различные точки зрения и подходы;
- законспектировать источники, раскрывающие авторскую позицию;
- собрать все материалы по общему содержательному блоку.

Примерные темы для компендиума по учебной дисциплине «Педагогика школы» (раздел «Содержание и базовые концепции воспитания»): воспитательные системы, современные подходы в воспитании, воспитательно-образовательная политика России.

Перечисленные выше образовательные продукты могут создаваться индивидуально, в небольших группах (2-3 человека), а также коллективно. Примером коллективной работы может служить создание коллективного учебного пособия по учебной дисциплине «Педагогика школы» (раздел «Методы и средства обучения»).

Работа над пособием включает несколько этапов. На организационном этапе происходит распределение между студентами конкретных заданий, связанных с анализом методов обучения, и выбор редакционной коллегии. На проектировочном этапе изучается, обобщается и оформляется учебный материал. Итогом этого этапа является создание сравнительно-обобщающих таблиц (в качестве примера см. табл. 2).

Если реализуется продвинутый уровень, добавляется задание по подбору видеоролика, демонстрирующего реализацию выбранного метода обучения. Итогом проектировочной работы является коллективное электронное пособие, которое представляется и защищается на учебном занятии. На последнем этапе подводятся итоги и намечается коррекционная работа, позволяющая дополнить разработанные характеристики методов.

В структуру всех рабочих программ дисциплин, учебных и педагогических практик включаются методические рекомендации по контрольно-оценочной деятельности педагога и студентов (формы, методы, приемы, средства обучения, особенности самостоятельной работы), нужные для формирования компетенций.

Таблица 2

Метод обучения	Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания. Дидактическая игра – такая коллективная целенаправленная учебная деятельность, при которой каждый участник и команда в целом объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш.
Функции учителя	Перед проведением игры учитель должен доступно изложить сюжет, распределить роли, поставить перед детьми познавательную задачу, подготовить необходимое оборудование, сделать нужные записи на доске. Если дидактическая задача скрыта сюжетом, ролью, игровым действием, то в ходе беседы с детьми учитель должен обратить на нее внимание. Следует продумать способы и средства сотрудничества учащихся в процессе игровой деятельности.
Функции ученика	Ученики учатся решать самостоятельно игровые задачи, находить лучший способ осуществления задуманного, пользоваться своими знаниями, выражать их вербально.
Средства обучения	Игровые задачи, речь, иллюстрации, записи.
Условия успешного выполнения	Четкое определение задач, определение места и роли в целостном воспитательном процессе, взаимодействие с другими играми и формами обучения. Оно должно быть направлено на развитие и поощрение познавательной активности, самостоятельности и инициативы детей, применение ими разных способов решения игровых задач.

Четвертый этап связан с выявлением качественных и количественных критериев результативности образовательных продуктов с целью определения степени достижения запланированных компетенций. Для эффективного осуществления контроля и оценки компетенций необходимо разработать комплекс требований к образовательным продуктам, образцы выполнения контроля и оценки, банк типовых заданий (если необходимо), критерии оценки выполнения.

На этом же этапе можно представить балльные оценки за образовательные продукты (задания), шкалу перевода. Примером может служить компендиум как продукт деятельности, создаваемый в рамках курса «Педагогика школы». Для компендиума разработаны 4 вида показателей (требований) результативности: представление не менее 10 проанализированных источников (все они должны быть содержательно связаны, логично интегрированы, представлять авторскую позицию). Критерии оценки работы связаны с выполнением всех описываемых требований, с учетом уровней сформированности компетенций и правил оценки в рамках балльно-рейтинговой шкалы.

Если за данное задание студент получает 10 баллов, то неполное соответствие или отсутствие данного показателя-требования лишает его 1–2,5 баллов.

На пятом, последнем этапе происходит компоновка всех разработанных контроль-

но-измерительных материалов в пакет «ФОС по дисциплине». В рабочей программе дисциплины в обобщенном (табличном) виде представляются все образовательные продукты с учетом осуществляемого вида аттестации (промежуточная, текущая, рубежная), оцениваемой компетенции и дидактического учебного элемента (раздела, темы).

Фонды оценочных средств, разработанные по каждой дисциплине (модулю), практике, научно-исследовательской работе по учебному плану, соединяются и оформляются в единый пакет «Фонд оценочных средств по основной образовательной программе», который утверждается структурным подразделением вуза.

Сложность проблемы проектирования контрольно-измерительных материалов, являющихся ядром фонда оценочных средств, обусловлена недостаточностью научно-методических и практических разработок по вопросам оценивания сформированности компетенций обучающихся. Эффективность контрольно-измерительных материалов зависит от выбора оптимальных образовательных продуктов, соответствующих специфике учебного предмета и особенностям формируемых компетенций, а также требований к созданию продуктов и параметров их оценивания как результата обучения, которым являются компетенции, определенные стандартом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вдовина С. А., Кунгурова И. М. Проектирование фонда оценочных средств в условиях реализации новых образовательных стандартов // Человек и образование. 2013. № 2. (35) С. 108–112.
2. Гордиенко О. В. Проектирование фондов оценочных средств на компетентностной основе (на примере дисциплин лингвометодического цикла) // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 171–175.
3. Громова Л. А., Бавина П. А., Кондрашин А. В. Управление проектированием образовательных программ в рамках требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения : метод. пособие. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010.
4. Попова Н. Е., Лобут А. А. Компетентностный подход – новая парадигма современного воспитания // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 145–150.
5. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М. : КноРус, 2010.
6. Тряпицина А. П. Актуальные проблемы обновления современной системы образования // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4–10.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 371.11
ББК 4420.4

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

Волгина Ирина Владимировна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков, Уральский государственный медицинский университет (Екатеринбург); 620109, Ключевская, 17; e-mail: volgina7@gmail.com.

Галагузова Минненур Ахметхановна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 408; e-mail: gala_36@mail.ru.

КОРПОРАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательное учреждение; корпоративные отношения; корпоративный дух; команда.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается сущность феномена «корпоративного духа образовательного учреждения», влияния команды на развитие личности, обосновывается, что профессиональное саморазвитие педагогов и учащихся образовательного учреждения актуализируется в процессе взаимодействия как субъектов общения и сотрудничества.

Volgina Irina Vladimirovna,

Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural State Medical University (Ekaterinburg).

Galaguzova Minnenur Akhmetkhanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Chair of Social Pedagogy, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

CORPORATIVITY OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION

KEY WORDS: educational institution; corporate relations; corporate spirit; team.

ABSTRACT. This article deals with the essence of the phenomenon of “esprit de corps of the educational institution”, team influence on personality development. It is noted that professional self-development of teachers and students of the educational institution is enforced during the interaction as subjects of communication and cooperation.

Еще несколько лет назад словосочетания «корпоративная культура», «корпоративный дух», «корпоративная стратегия», использовавшиеся для описания явлений и процессов, происходящих в производственных и торгово-финансовых компаниях, крайне редко применялись для характеристики развития отечественных образовательных учреждений. Однако стремительные по историческим меркам изменения внешней среды (экономики, идеологии и общества в целом) привели к необходимости изменения и внутренней среды учебных заведений.

Глобализация, означающая обострение конкуренции всех со всеми на едином мировом рынке труда, неизбежно превращает образование и корпоративность в факторы конкурентоспособности и успеха. Продуманная и соответствующая специфике образовательного учреждения корпоративная стратегия призвана сформировать коллективное мировоззрение работников, объединить их общей целью, сверхзадачей, миссией учебного заведения, дать возможность каждому почувствовать себя участником одного общественно полезного дела, в которое он вкладывает свои силы, знания и время, реализовать внутреннюю потребность в личном и профессиональном росте.

Корпоративный дух по сути есть устойчивое внутреннее состояние группы, харак-

теризующееся солидарностью ее членов в реализации групповых интересов и самозащищающимся поведением по отношению к другим сообществам, к обществу в целом. Корпоративный дух образовательного учреждения несет в себе идеологию конкурентоспособности, обосновывает и оправдывает пути достижения высокого результата, что нередко связано с отступлениями от моральных норм в деятельности и отношениях внутри организации и за ее пределами.

Выбора – быть или не быть корпоративному духу фактором образования, фактором личностного и лично-профессионального самоизменения людей, как получающих образование, так и обеспечивающих его получение, – ни у практиков, ни у ученых нет. Этот дух в учреждениях, в том числе образовательных, уже складывается, разворачивается, работает в условиях рынка, а точнее, в условиях существования образования, выброшенного властью в область прямых рыночных отношений, где образование пытается преодолеть свою социальную незащищенность по законам выживания. Выбор только в том, игнорировать ли влияние корпоративного духа, или все-таки заметить и исследовать, вырабатывать реальные педагогические механизмы управления вектором его развития, возможностями воздействия на личность и отношения в обществе, минимизировать его деструктив-

ную силу и использовать определенный позитивный потенциал.

Так, А. Маслоу утверждал, что, «принимая человека как самостийную сущность, таким, какой он есть, мы не будем выдвигать абстрактных требований, не будем манипулировать. И насколько прочно нам удастся удержаться в этой спокойной, взвешенной позиции любящего приятия, настолько близко мы приблизимся к объективности» [4]. А. Адлер отмечал, что «если мы хотим по-настоящему помочь человеку, необходимо придать ему мужества, веры в себя и ясности в понимании им своих ошибок» [1]. Рассматривая феномены самоотношения и самоуважения, мы включаем их содержание в личностно-профессиональное саморазвитие педагогов, актуализирующееся в процессе взаимодействия педагогов как субъектов общения и сотрудничества.

В течение многих лет в некоторых негосударственных учреждениях дополнительного образования г. Екатеринбурга мы проводили такие мероприятия с педагогами, которые давали возможность им проявлять творческие способности, предлагать свои варианты решения задач и профессиональных проблем. Мы старались создать такую обстановку, в которой каждый педагог мог бы внести свой вклад в работу коллектива и ощутить себя его полноправной частью. Именно сотрудничество помогает нам сосуществовать с другими, ценить отношения с ними и позитивно относиться к их успехам. В атмосфере сотрудничества педагоги склонны оказывать друг другу поддержку и помощь.

С учетом вышесказанного в своей работе для сплочения педагогов в единый профессиональный коллектив, команду, мы использовали игры и упражнения, которые пробуждали у них интерес друг к другу, помогали формировать позитивную самооценку каждому из них, тем самым давали возможность им научиться работать в команде, развить позитивное самосознание, ценить свою и чужую индивидуальность, т. е. сформировать те качества, которые позволяют педагогам совместно решать профессиональные задачи.

Как показало наше исследование, педагоги, работая в команде, достигали поставленных целей в атмосфере не соперничества, а кооперации, давали волю своей фантазии и интуиции и стали более раскрепощенными в общении друг с другом. Тот, кто кооперируется с другими, обычно легче доверяет людям. Он может рассчитывать на то, что его дружелюбное отношение к окружающим найдет такой же приветливый отклик. Доверие влечет за собой душевную открытость, что является фактором душев-

ного здоровья и важной деталью в построении личных отношений с другими, а это, в свою очередь, способствует личностно-профессиональному саморазвитию. В свете задач нашего исследования мы выделили и такие личностные качества педагога, как ответственность и инициативность, которые актуализируются благодаря корпоративному духу в коллективе и влияют на продуктивность профессиональной деятельности.

В связи с этим и руководителю образовательного учреждения важно создавать оптимальный климат, в котором будут царить заинтересованность, искренне уважительное отношение со стороны окружающих, где признается самобытность каждого человека, и это будет способствовать повышению самоуважения, формированию чувства собственного достоинства и корпоративного духа команды.

Желание работать в команде в определенной степени зависит от руководителя образовательного учреждения, который культивирует корпоративный дух учреждения, поддерживает чувство партнерства и сотрудничества, выступая камертоном эффективного взаимодействия, определяет его стиль и задает отношения, которые в конечном счете будут способствовать положительному морально-психологическому микроклимату в педагогическом коллективе. Такой микроклимат может создать руководитель, ставящий педагога выше всего, воспринимающий его как равного партнера, имеющего право свободной самореализации, и обеспечивающий признание любого, пусть даже самого малого успеха педагога.

Залогом успешного функционирования команды является активное участие руководителя во всех этапах ее развития – от формирования до непосредственной деятельности. Он выступает лидером, на которого ориентируются члены команды, оценивающие его способность создавать обстановку открытости, сотрудничества и совместного обсуждения возникающих проблем.

На наш взгляд, воспитательный коллектив образовательного учреждения имеет способность к саморазвитию и тем самым обеспечивает возможность всем субъектам коллективной деятельности быть включенными в процесс всестороннего гармоничного развития.

К задачам, стоящим перед образовательным учреждением в целях саморазвития воспитательного коллектива, можно отнести:

- кооперацию усилий педагогов и учащихся в направлении постоянного совершенствования содержания, форм и методов обучения с целью активизации человеческого развития;

- поддержку физического и нравственного здоровья участников педагогического процесса;

- совершенствование системы управления и самоуправления в коллективе.

Реальная жизнь требует от образовательного учреждения, ответственного за обучение, воспитание и развитие человека, обеспечения условий, способствующих самоопределению, самореализации, самореабилитации, самоорганизации, т. е. саморазвитию личности. Важным фактором человеческого саморазвития является включенность в коллективную деятельность. В зависимости от позиции личности в коллективе определяется направленность ее развития. Важно понять, что главная функция воспитательного коллектива – создание необходимых условий для развития и формирования активной жизненной позиции личности, ее творческих возможностей, способностей, защита ее интересов. Тем самым воспитательный коллектив можно рассматривать как среду личностного роста обучающихся и обучающихся.

Перед каждым из молодых людей в начале пути в образовательном учреждении возникает непростая задача: человек, пока вживается в новое для себя образовательное учреждение, должен самостоятельно отразфлексировать особенности отношений в нем, превалирующих ценностных регулятивов, корпоративного духа в целом, понять положительные и отрицательные особенности последнего и найти собственные способы (иногда совершенствуя групповые отношения, а иногда обходя некоторые из них, наиболее деструктивные) сохранять и развивать свою самобытность, реализовывать собственные жизненные цели. Иными словами, молодому человеку, всерьез озадаченному получением настоящего, достойного образования, чтобы сделаться творцом собственной судьбы, необходимо стать полноправным субъектом гуманистического преобразования корпоративного духа своего образовательного учреждения.

Л. С. Выготский называл социальную среду совокупностью человеческих отноше-

ний, тем рычагом, через который педагог может влиять, пытаться изменять саму личность учащегося. Или, по образному его выражению, «это рельсы, по которым плавно движутся вагоны» [3]. Именно в среде, где создаются настоящие человеческие отношения, в таком «бытии между...» [2] лежит смысл всей осуществляющейся деятельности. Такая среда есть катализатор (ускоритель или замедлитель) всего процесса деятельности; в таких отношениях каждый принимает и понимает другого, а затем и самого себя. Это ценностно-культурная среда, в которой может реализоваться деятельность как деяние и осуществиться становление личности и нет места процессам, разрушающим истинный процесс общения, а значит, постижения знания – зависти, равнодушию, безнравственности.

Таким образом, сущность корпоративных отношений состоит не во взаимодействии друг с другом индивидов ради собственных целей, а во взаимодействии человека с человеком, где существует живое отношение как ценность, что приводит к самозменениям, пониманию себя через другого, принятию другого.

Разумеется, мы наметили лишь некоторые подходы к осмыслению отношений в сообществе образовательного учреждения под углом зрения современных научных концепций деловой культуры. Конкретизация этих подходов дает основания для научного анализа педагогических и социальных процессов в области межличностных отношений (в их сопоставлении), для акцентуации и интерпретации теоретически значимых для педагогики социально-философских обобщений, убеждает в позитивной оценке и в то же время – в необходимости принципиальной корректировки (в том числе, в свете прогрессивных тенденций мирового и российского опыта корпоративного управления) имеющихся в отечественном педагогическом наследии теорий: воспитательного коллектива, целостного педагогического процесса в масштабах образовательного учреждения, управления образовательным учреждением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адлер А. Понять природу человека / пер. Е. А. Цыпина. – СПб. : Академический проект, 1997. С. 3–7.
2. Бубер М. Два образа веры. М., 1994. С. 32.
3. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций // Собр. соч. В 6 т. Т. 3. М., 1990. С. 97.
4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб. : Евразия, 1999. С. 31–32.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

Максимова Людмила Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 364; e-mail: maximova70@mail.ru.

РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурный интеллект; компоненты культурного интеллекта; педагог; поликультурная образовательная среда; культура; межкультурный ассимилятор.

АННОТАЦИЯ. Анализируются подходы к определению поликультурной образовательной среды в контексте смежных понятий, рассматривается понятие «культурного интеллекта» в единстве его компонентов, предлагаются рекомендации по организации программ формирования культурного интеллекта педагога.

Maximova Liudmila Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Head of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

DEVELOPMENT OF CULTURAL INTELLIGENCE OF A TEACHER AS A CONDITION OF EFFECTIVE PROFESSIONAL WORK IN POLICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KEY WORDS: cultural intelligence; components of cultural intelligence; teacher; policultural educational environment; culture; intercultural assimilator.

ABSTRACT. The article analyzes the approaches to the definition of policultural educational environment in the context of related concepts, it discusses the concept of “cultural intelligence” in the unity of its components, it provides guidance on the organization of programs for creating cultural intelligence of a teacher.

Совершенствование и массовое распространение средств коммуникации, процессы глобализации, миграционные процессы, характерные для современного общества, не могут не определять общемировые тенденции развития образования. Проявлением одной из таких тенденций стало возникновение такого феномена, как поликультурное образование.

Термин поликультурное образование принято использовать наряду с такими, как «кросс-культурное», «межкультурное» и «мультикультурное» образование. Однако каждый из этих терминов несет собственную смысловую нагрузку. Так, понятие «кросс-культурное образование» (Cross-cultural Education) в большей степени характеризует ситуацию получения образования в рамках иной культуры при приезде в другую страну, встраивании в иную культуру для получения образования с последующим возвращением на родину. Именно о кросс-культурном образовании идет речь, когда в рамках программы двойных дипломов студенты временно уезжают для обучения в зарубежный вуз. Для стран Западной Европы характерно использование термина «межкультурное образование» (Intercultural Education), предполагающего подготовку студентов для совместного существования с представителями разных культур в едином образовательном пространстве через формирование толерантности, понимания национальных особенностей и уважения

к представителям других культур. Термин «мультикультурное образование» (Multicultural Education) в большей степени используется в США и Канаде и предполагает знакомство с другими культурами для объединения людей, принадлежащих к разным культурам, имеющих разные системы ценностей, разные стили поведения. Целью мультикультурного образования выступает консолидация человеческих ресурсов, концепций и идей, отсутствие дискриминации в сфере образования по расовому или этническому признаку.

В России и странах Восточной Европы большее распространение получило понятие поликультурного образования (Policultural Education). Оно содержательно близко к термину «мультикультурное образование» и понимается как образование, способствующее усвоению знаний о других культурах, выявлению общего и особенного в культурных ценностях, обычаях и традициях, воспитанию уважительного отношения к представителям других культур. Именно термин «поликультурное образование» употребляется в документах, определяющих государственную стратегию развития образования в Российской Федерации [3; 4]. Задачами поликультурного образования выступают осознание взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире, определение своего места в поликультурном мире и, как следствие, личностное развитие участников.

Идеи поликультурности в образовании разрабатывались в отечественной педагогической науке на протяжении всего XX в. (интернациональное образование А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинского, школа диалога культур В. С. Библер, поликультурализм в образовании Г. М. Коджаспировой, многокультурное образование Г. Д. Дмитриева и др.).

На современном этапе развития российской психолого-педагогической мысли образовательная среда воспринимается как управляемая, такая, основными принципами которой являются интегративность, диалогичность, культуросообразность, поликультурность. При этом поликультурное образовательное пространство понимается как некая реальность, в которой «каждый ребенок способен интегрировать в своем сознании различные культурные сферы, что позволяет ему расширять пространство собственного становления. Это возможно, когда человек постоянно находится на грани культур, умеет говорить на разных “культурных” языках, проживать различные культурные модели жизни, сопрягать в своем сознании различные типы мышления» [2, с. 453].

Единой общепризнанной теории поликультурного образования в настоящий момент еще не разработано, однако большинство исследователей обозначают важную роль культурного многообразия образовательной среды для личностного, социального развития ребенка, расширения спектра его образовательных возможностей.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве основных принципов государственной политики в сфере образования обозначены «защита

и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» [3]. Вводимый в действие с 1 января 2015 г. «Профессиональный стандарт педагога» определяет в качестве основных квалификационных требований к педагогу знание «основ поликультурного образования», умение «строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей» [4], что делает актуальным развитие у педагога такой особой способности, которую можно определить как «культурный интеллект».

Концепция культурного интеллекта (Cultural intelligence — CQ) впервые была разработана в работах П. А. Эрли, Сун Анга и Е. Мосаковски. Под культурным интеллектом авторы понимают способность личности эффективно взаимодействовать с представителями разных культур, эффективно распознавать незнакомые и многозначно трактуемые сигналы (жесты, мимику, манеру общения и пр.) таким образом, как это сделал бы представитель данной культуры [7].

Если обратиться к теории культуры как айсберга, то под видимой (осознаваемой) частью культуры (см. рис.) понимается язык, литература, обычаи, фольклор, манера одеваться и др. Невидимую (неосознаваемую) часть культуры составляют стиль общения, жесты и движения, подход к человеческим отношениям, шкала нравственных ценностей, побудительные мотивы учебы и работы, стиль обучения, система отношений (к детям, к гостеприимству, к агрессии, к авторитету, к работе, к деньгам и др.), определение статуса, пути установления контакта, ритм жизни, способы принятия решений и др.

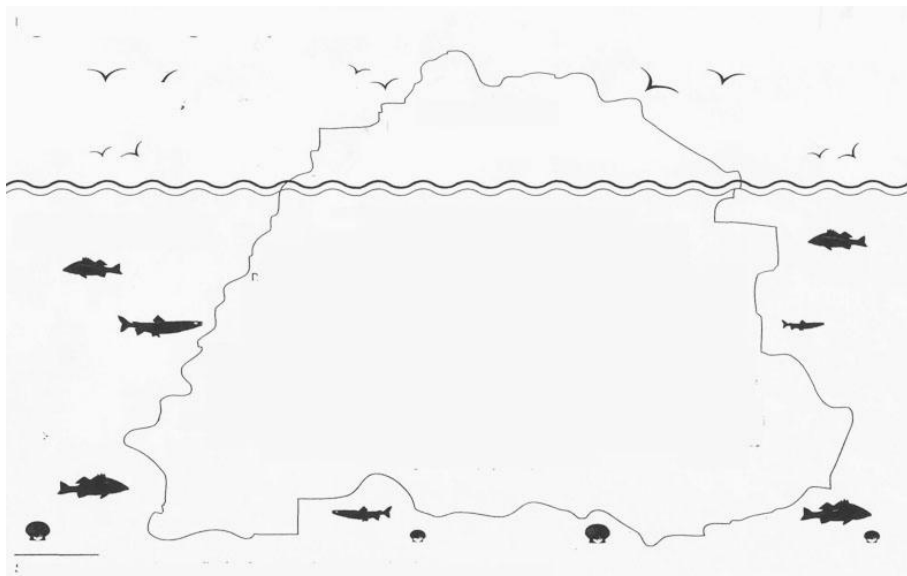


Рисунок. Представление культуры в виде айсберга

Таблица 1. Результаты диагностики педагогов, %

Уровень развития культурного интеллекта	Количество педагогов
Очень низкий	11
Низкий	20
Средний	38
Высокий	31
Очень высокий	0

Исходя из этих позиций, под культурным интеллектом следует понимать умение человека распознавать видимые (осознаваемые) и невидимые (неосознаваемые) культурные сигналы, получать необходимые знания о культурных особенностях, предвидеть последствия своих слов и действий в общении с представителем другой культуры и вести себя в этих условиях наиболее эффективно.

С. Анг и К. Эрли выделяют четыре компонента, составляющих базовую модель культурного интеллекта:

- 1) мотивационный, или «побуждение»;
- 2) когнитивный, или «знание»;
- 3) метакогнитивный, или «стратегия»;
- 4) деятельностный, или «действие».

Первый компонент заостряет внимание на изучении другой культуры, пробуждении интереса к межкультурным особенностям, побуждении к межкультурному взаимодействию. Второй компонент заключается в индивидуальном уровне знаний субъекта о другой культуре, нормах и правилах функционирования в другой культурной среде. Третий компонент определяет когнитивные стратегии, позволяющие перерабатывать уже имеющуюся информацию и подстраивать имеющиеся стратегии поведения к иным культурным условиям. Четвертый компонент состоит в умении быть гибким, демонстрировать наиболее эффективные вербальные и невербальные образцы поведения в межкультурном взаимодействии, в снятии межкультурных барьеров в общении [7].

По мнению большинства исследователей, понятие «культурный интеллект» применяется для определения способности к эффективному взаимодействию как с представителями других этнических групп, так и с представителями разных культурных слоев в рамках одного этноса [1].

Наш опыт работы с педагогами позволяет выделить следующие проблемы, проявляемые в межкультурном взаимодействии: отсутствие мотивационной готовности педагогов к организации поликультурной образовательной среды, недостаток знаний о конкретных культурах (ценностях, обычаях, традициях, национальных праздниках), отсутствие опыта использования технологий работы с детьми – представителями других культур. Среди неосознаваемых педагогами проблем можно говорить о нали-

чии этнических и религиозных предубеждений, стереотипов в отношении представителей других культур, повышении уровня тревожности в ситуациях межкультурного взаимодействия.

Для диагностики уровня культурного интеллекта у педагогов использовался опросник «Шкала культурного интеллекта». Это адаптация к отечественным условиям одноименного опросника, который составили Сун Анг, Линн Ван Дайн, Кристин Кох, выполненная Е. В. Беловол, К. А. Шкварило, Е. М. Хворовой. По сведениям авторов, надежность опросника составляет 0,877. Его пункты коррелируют с суммарным баллом. Нет ни одного пункта, исключение которого из опросника приводило бы к увеличению такого показателя, как «альфа» Кронбаха. Факторный анализ опросника выявляет его четкую четырехфакторную структуру, что соответствует заявленной его создателями модели культурного интеллекта. На этом основании можно считать, что выбранный для диагностики опросник является вполне удовлетворительным измерительным инструментом [Там же].

В опросе приняли участие 45 педагогов Екатеринбурга женского пола в возрасте от 38 до 55 лет. Результаты диагностики представлены в таблице 1.

Таким образом, у двух третей педагогов уровень развития культурного интеллекта средний и ниже среднего. В соответствии с интерпретацией шкал опросника можно сделать выводы о том, что учителя недостаточно мотивированы на получение знаний о других культурах (мотивационный компонент культурного интеллекта), не обладают необходимыми знаниями для межкультурного взаимодействия (когнитивный компонент), не способны выбирать эффективные стратегии взаимодействия (метакогнитивный компонент) и не демонстрируют адаптивные образцы поведения в реальных ситуациях взаимодействия с представителями других культур (поведенческий компонент). При этом большинство (80 %) педагогов ответили, что им в профессиональной деятельности приходится работать с детьми – представителями разных культурных сообществ. В качестве позитивной тенденции можно отметить осознание педагогами необходимости придания образовательной среде черт поликультурности.

Таким образом, результаты диагностики приводят к выводу о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию культурного интеллекта у педагогов как предпосылки эффективной деятельности в условиях поликультурного образования.

В качестве основных направлений работы с педагогами можно выделить:

- методическое – знакомство с основными понятиями, методами, технологиями поликультурного образования;
- личностное – поэтапная программа овладения компонентами культурного интеллекта (мотивация, знание, стратегия, поведение).

В соответствии с заявленной темой, рассмотрим подробнее второе направление работы.

Наиболее распространена в педагогической практике дидактическая модель работы с педагогами, предусматривающая осмысление другой культуры через знакомство с ее историей, традициями, ценностями. Однако данная модель, эффективная для повышения этнокультурной грамотности, является явно недостаточной для формирования культурного интеллекта, так как обучающиеся при получении готовых знаний остаются пассивными, эмоционально дистанцированными, не работают со своими межкультурными стереотипами и предубеждениями, не способны переносить знания в реальную практику межкультурного взаимодействия.

Больше подходят для решения поставленных задач те модели обучения, которые основаны на экспериментальной работе, когда понимание культуры достигается через личный опыт взаимодействия, решение проблемных ситуаций и пр.

Одним из наиболее эффективных методов развития культурного интеллекта является межкультурный тренинг. К его целям можно отнести осознание влияния культурного фактора на образовательный процесс; практическое освоение ценностей, норм, правил поведения представителей других культур; проработку этнокультурных стереотипов; определение этнокультурной идентичности и пр. Важнее всего то, что межкультурный тренинг позволяет на практике сделать перенос полученных знаний на новые ситуации.

Этапы организации занятий в структуре программы межкультурного тренинга для педагогов должны быть соотнесены с компонентами культурного интеллекта:

1) «Побуждение» (работа над развитием эмпатии, эмоционального интеллекта, осознания ценности межкультурного общения для собственного личностного развития и пр.);

2) «Знание» (получение сведений о традициях, ценностях и иных особенностях различных культур);

3) «Стратегия» (выделяемые подэтапы: «осознание», «планирование», «контроль»);

4) «Действие» (в том числе навыки вербального и невербального общения, активного слушания, изучение иностранного языка и пр.).

Для развития компонентов культурного интеллекта возможно использование в структуре тренинга специальных приемов и техник, развивающих прежде всего эмпатию, например ролевых игр, разработанных на материале педагогической деятельности. Ролевые игры повышают уровень волевой регуляции поведения в эмоционально окрашенных ситуациях, позволяют сформировать предпосылки эмпатийного отношения к партнеру по общению, получить обратную связь, развивают рефлекссию за счет коллективного обсуждения и самоотчета.

В практике работы с педагогами, осуществляющими свою деятельность в условиях поликультурной среды, могут использоваться различные кейсы, разработанные с учетом специфики педагогической деятельности. Пример:

Вы работаете учителем в многонациональном классе. После контрольной работы обнаруживается, что единственную двойку получил ученик-азербайджанец. Сильно возмущенный, он заявляет вам, что это дискриминация и вы поставили ему эту оценку только потому, что он не русский. Ваши действия:

1. Скажу, что я понимаю его обиду, и постараюсь сделать или сказать что-то, что повысит его самоуважение.

2. Если он так себя ведет, то с такой национальностью, видимо, связываться бесполезно. Лучше либо уступить, либо проигнорировать заявление.

3. Скажу, что в нашем классе для меня как для педагога не имеет значения национальность ученика.

4. Скажу, что я понимаю его обиду, и постараюсь объяснить, что оценка объективна.

Еще одна эффективная техника, которая может быть рекомендована для включения в программу межкультурного тренинга, называется «культурный ассимилятор». Эта довольно распространенная во многих странах мира межкультурная техника, позволяющая научить человека «вставать на место другого», оценивать ситуацию с разных точек зрения, поэтому культурный ассимилятор часто называют «техникой повышения межкультурной чувствительности» (Intercultural sensitizer).

Таблица 2. Модели межкультурного тренинга

Модели	Техники
Общекультурные	Семинары-мастерские межкультурного общения
	Симуляционные игры («BAFA-BAFA», «Диалог культур»)
	Американская модель контраста
Культурно-специфичные	Культурный ассимилятор (развитие межкультурной сенситивности)
	Рольевые игры
	Атрибутивный тренинг
	Межгрупповые диалоги

Первоначально культурные ассимиляторы разрабатывались в США в 1960-х гг. для повышения эффективности взаимодействия американцев с арабами, иранцами, пакистанцами, малайзийцами, тайцами и другими мигрантами из стран Ближнего Востока и Азии. В основе данной техники лежит атрибутивный подход. Цель культурного ассимилятора — за короткий период времени научить интерпретировать поведение представителей другой культуры и, как следствие, корректировать свои эмоциональные реакции, сформировать толерантное поведение как в ситуациях взаимодействия с представителями данных культур, так и в ситуациях пребывания в инокультурной среде.

Используемые авторами культурных ассимиляторов программные пособия с вариантами ответов и обратной связью позволяют сделать из пассивного слушателя активного участника процесса обучения. Обычно культурные ассимиляторы состоят из описаний типичных ситуаций (от 20 до 200) взаимодействия представителей двух разных культур и четырех вариантов интерпретации поведения персонажей (каузальных атрибуций). Обучаемым предлагается выбрать тот вариант, который соответствует, по их мнению, точке зрения представителя другой культуры (изоморфную атрибуцию). Затем дается «правильный» вариант, который интерпретируется и анализируется.

В основе ситуаций лежат типичные образцы поведения, стереотипы, рольевые ожидания, обычаи и традиции, ориентированность культуры на коллективизм или индивидуализм, ценности и т. п. Культурные ассимиляторы могут разрабатываться как для решения конкретных практических проблем во взаимодействии между представителями определенных культур, так и носить универсальный характер.

Многолетнее использование культурных ассимиляторов при работе с самыми разными группами населения (студенты и школьники, преподаватели вузов и учителя школ) показало, что это эффективное средство передачи информации о межкультурных различиях, изменения стереотипов, облегчения межличностных контактов между представителями разных культур [5].

В таблице 2 представлены модели и техники межкультурного тренинга, которые могут быть использованы в программе работы с педагогами.

В качестве результатов программы межкультурного тренинга выступают умения распознавать культурные сигналы, получать культурные знания, понимать культурные последствия общения в педагогических и иных ситуациях и вести себя эффективно с учащимися — представителями других культур. По этим показателям можно оценить развитие культурного интеллекта педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беловол Е. В., Шкварило К. А., Хворова Е. М. Адаптация опросника «Шкала культурного интеллекта» // Вестн. РУДН. Сер. : Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 5–15.
2. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. — М. ; Ростов н/Д, 2004.
3. Закон об образовании в Российской Федерации : 273-ФЗ : от 29.12.2012.
4. Профессиональный стандарт педагога = Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544Н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».
5. Тангалычева Р. К. Культурный ассимилятор как средство адаптации иностранных граждан к жизни в российском мегаполисе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2009. Т. 12, № 1. С. 160–178.
6. Earley P. C., Mosakowski E. Cultural Intelligence. Harvard : Harvard Business Review. 2004, Oct. P. 139–146.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 371.123
ББК 4420.421

ГСНТИ 14.01.79

Код ВАК 13.00.01

Трубина Зоя Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, теории и методики обучения, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета); 622031, Свердловская область, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57; e-mail: zoe@mail.ru.

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации; аксиологические компоненты; поведение учителя; этико-педагогические нормы.

АННОТАЦИЯ. Определяются ценностные компоненты профессионального поведения учителя, включающие в себя действия, стиль преподавания, профессионально-педагогическое общение, профессиональную позицию субъекта и ценностный (этический) компонент. Акцентируется внимание на том, что поведение учителя зависит не только от поставленных им самим целей профессиональной деятельности, но и от ценностных ориентаций, лежащих в ее основе.

Trubina Zoya Igorevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Theory and Methods of Teaching, Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (Branch of the Russian State Vocational Pedagogical University).

AXIOLOGICAL COMPONENTS OF TEACHER'S PROFESSIONAL BEHAVIOR

KEY WORDS: value orientations; axiological components; behavior of a teacher; ethic and pedagogical norms.

ABSTRACT. Value components of professional behavior of a teacher are defined, which include teaching style, professional and pedagogical communication, professional view of the person and value (ethic) component. Attention is focused on the fact that teacher's behavior depends not only on the goals of the work set by the teacher, but on the value orientations being the basis of this work.

Аксиологический аспект является неотъемлемой составляющей профессионального поведения, поскольку ценности характеризуют прежде всего качества и действия субъекта профессионально-педагогической деятельности в соответствующей среде.

Ценностные ориентации исходят из внутреннего убеждения, выступающего в форме переживания, а не из добровольного и сознательного принятия системы ценностей. Как установочное образование, они представляют собой единство трех компонентов: когнитивного, эмоционального и поведенческого.

Поведение учителя, стиль его деятельности и общения существенно зависят от приверженности определенной ценностной парадигме.

Для реализации субъект-субъектной парадигмы профессионального поведения необходимо владеть соответствующими мыслительными и поведенческими навыками, приемами и паттернами, формирующимися и реализуемыми в ходе профессионально-педагогической подготовки будущего учителя.

Развивая ценностно-коммуникативный подход к профессиональному поведению педагога, мы считаем, что его личность раскрывается в индивидуальном прочтении этико-педагогических норм, в придании им определенных личностных смыслов, что приводит к выработке и дальнейшему осу-

ществлению на практике индивидуального стиля поведения.

Профессиональное поведение – это форма практического осуществления индивидуальной педагогической культуры педагога, которая может быть оценена по таким показателям, как концептуальность, индивидуальность, креативность, соответствие профессиональной этике. Профессиональное поведение учителей с высшим уровнем педагогической культуры отличается устойчивостью и теоретической обоснованностью собственной педагогической позиции, системностью педагогической деятельности, умением творчески решать образовательные проблемы, гибкостью и вариативностью принимаемых в различных ситуациях решений. И наоборот, поведение учителей, для которых характерен «массовый» уровень педагогической культуры, отличается неустойчивостью, несформированностью собственной педагогической позиции и педагогического стиля, бессистемностью, непоследовательностью, неумением творчески разрешать педагогические проблемы [4].

Любое поведенческое качество складывается на базе закреплённой нормы и принятой субъектом ценности. Профессиональное педагогическое поведение использует средства и способы, характерные для общения, и сама педагогическая деятельность строится по его законам. Аксиологические компоненты профессионального поведения учителя включают в себя действия,

стиль преподавания, профессионально-педагогическое общение, профессиональную позицию субъекта и ценностный (этический) компонент.

Поведение учителя зависит в значительной степени не только от поставленных им самим целей профессиональной деятельности, но и от ценностных ориентаций, лежащих в ее основе. Профессиональные ценности субъекта существенно влияют на его выбор целей, средств, желаемого результата профессионального поведения. В широко известной работе Б. Г. Ананьева «Человек как предмет познания» ценностные ориентации характеризуются как направленность личности на те или иные ценности [1]. Уже в этом определении подчеркнуты два очень важных свойства: связь с миром человеческих ценностей и принадлежность не просто к сознанию, а к поведению личности, иначе говоря, их практический действенный характер.

Формирование ценностного профессионального поведения проходит следующие этапы: освоение знания о ценностях и нормах; эмоциональное переживание отношения к нормам; трансформация норм в убеждения (ценностные ориентации); углубление убеждений до идеального статуса и осознание необходимости соответствующего поведения; готовность к поведению на основе интериоризированных норм профессионального поведения (ценностных ориентаций); реализация в поведении и действиях освоенных норм.

Профессиональное поведение, являясь совокупностью различных по своему содержанию ценностных ориентаций, существует в виде идеалов, т. е. моделей должного. Модели поведения учителя связаны непосредственно с его жизненной позицией и, следовательно, коррекция ценностных ориентаций, присущих ей, приведет к развитию и формированию профессионального продуктивного ценностного поведения учителя, выражающегося в его личном и профессиональном самоопределении, ответственности, способности к соразвитию с ребенком.

Система ценностных ориентаций профессионального поведения определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее профессионального сознания. Профессиональное поведение ориентируется на представление о себе («образ «Я»»), прошлый опыт личности и ее приспособляемость к социальной среде (группе).

Перейдем к рассмотрению основных аксиологических компонентов профессионального поведения учителя.

Профессиональная позиция является определяющей для построения смысла дея-

тельности учителя, т. е. того типа взаимодействия с ребенком, который будет реализован педагогом в его педагогической деятельности. Профессиональная позиция тесно связана с мотивацией учителя, с осознанием смысла своего труда. Профессиональная позиция – это устойчивая система отношений к педагогической действительности, определяющая поведение учителя. Позиция выступает в деятельности как способ реализации базовых ценностей ее носителя. В праксиологическом контексте педагогический стиль рассматривается как выражение целостности профессиональной позиции. Наличие у педагога своего стиля на ранних этапах нахождения в профессии обещает в будущем возможность достижения мастерства.

Индивидуальный педагогический стиль может быть описан только в контексте уровня зрелости личности педагога, ее направленности (ценностей, смыслов, мотивов), в контексте профессионального труда, влияния, метаиндивидуальной представленности и т. д. Стиль деятельности педагога определяется не столько эмоциональной окраской, как это часто принято считать, сколько уровнем волевого контроля (волевого поведения) и рефлексии. Мы считаем целесообразным рассматривать стиль как ориентир для выработки учителем стратегии профессионального поведения.

Так, А. К. Маркова определяет индивидуальный стиль педагогической деятельности как устойчивое сочетание мотива деятельности, целей, способов ее выполнения, приемов оценки результатов деятельности и на этой основе выделяет эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассудительно-импровизационный и рассудительно-методический стили [5].

Б. С. Братусь, Л. М. Митина классифицируют стили педагогической деятельности по уровням смысловой сферы личности: регулятивно-прагматический, эгоцентрический, стереотипно-зависящий и субъектно-универсальный [2; 6].

В. А. Кан-Калик и Н. Д. Никандров выделяют типологию учителей согласно особенностям их коммуникативного творческого поведения в педагогическом коллективе: «Лидер», «Генератор педагогических идей», «Энтузиаст», «Исследователь». Эти типы различаются подходами к анализу фактов педагогической действительности и собственными оригинальными профессиональными идеями [3].

Задача каждого учителя – найти и закрепить оптимальный для него стиль педагогической деятельности, преодолеть профессиональную неуверенность в правильности своего поведения.

Ценностный компонент представляется чрезвычайно важным с точки зрения педагогической этики. Этические нормы, запреты и ограничения рассматриваются как необходимое сопровождение интересов педагога, влияющее на его профессиональное поведение. В ходе разработки проблемы педагогической этики возникает вопрос: что происходит, когда нормы этики начинают сталкиваться с реальностью профессионального сознания педагогов? Возникают разные проблемы, а может произойти и трансформация этих норм в угоду фундаментальным установкам профессионального сознания, которые этим нормам изначально противоречат. Основная сложность заключается в том, что ситуация педагогического вмешательства является в принципе этически напряженной. Хорошему педагогу приходится всё время думать, не нарушил ли он границу своего вмешательства, не превысил ли свои «полномочия», решая, что для ребенка благо, а что – зло. Перед нами – фундаментальное противоречие между необходимостью действовать и рефлексией относительно оснований этого действия.

Одной из ценностных ориентаций педагогической деятельности является установка на профессиональную готовность субъекта к исполнению тех обязанностей, норм, предписаний и требований, которые вытекают из существа данной профессиональной роли. Как и другие ценностные ориентации, она формируется в процессе социализации личности под влиянием семьи, школы, референтных групп, средств массовой коммуникации и на основе системы индивидуальных значений. Она включает в себя как психологическую predisposition (положительное отношение) к определенной профессиональной деятельности, так и профессиональную умелость для исполнения этой деятельности.

Наиболее существенным фактором формирования ценностных ориентаций профессионального поведения является понимание будущим специалистом своего призвания. Для огромного числа учителей призвание – это развитие, раскрытие способностей учащихся, формирование нравственности ученика, из чего следует, что педагогам не свойственно узкое понимание своей деятельности.

Плохо, когда нет дифференцированных установок, и поведение, общение учителя с учениками не индивидуализировано. Опасны неоправданные негативные установки, но также нежелательны и нереалистичные позитивные. Учитель должен быть гибким в своих оценках, установках и вытекающих из них общении и взаимодействии. Это не

тяжкий долг, а естественный, единственно приемлемый способ поведения в классе.

Профессия педагога предъявляет повышенные требования к управлению своим поведением, общением, эмоциями. Общение для субъекта профессиональной педагогической деятельности представляет собой не что иное, как специфический акт поведения.

Основными ценностями педагогического общения можно назвать эмпатию (способность к сочувствию, к сопереживанию), идентификацию (умение переносить на себя мир другого человека), понимание (интуитивное постижение смысла поведения других людей при их непосредственном восприятии), общительность (представляет собой трехкомпонентную структуру: потребность в общении, хорошее эмоциональное самочувствие до него, во время и после него, коммуникативные навыки и умения) и спонтанность (умение воспринимать и видеть мир таким, каким он является в данный конкретный момент). Практически все педагогические способности и ценности замыкаются на коммуникативных качествах.

Развитие поведенческой сферы педагога должно происходить таким образом, чтобы и ум, и чувства, и воля работали у него на оптимизацию общения с учениками, вселение в них уверенности.

К ценностям, способствующим повышению эффективности общения между преподавателем и обучаемым, относятся партнерство (контакт двух или более общающихся людей: преподаватель – учащийся (учащиеся) или учащийся – учащиеся); сотрудничество (кооперация); заинтересованность в партнере; общность ценностных ориентаций (как единство взглядов, отношений, позиций людей относительно значимых для них объектов).

Залогом формирования ценностной системы регуляции поведения является актуализация потребности в личном и профессиональном самопознании с целью лично-профессионального роста, освоение средств психологической самодиагностики, формирование профессиональных и гуманистических ценностных установок, рефлексия профессиональной деятельности и лично-профессиональных качеств, формирование потребности в профессиональном самосовершенствовании и т. п.

Нравственное, ценностное поведение учителя – залог его профессионализма и основа аксиосферы профессиональной деятельности.

Последовательное прохождение этапов освоения ценностей профессионально-педагогического поведения в процессе вузовского обучения способствует трансформации

когнитивного, формализованного аспекта
долженствования в профессионально-педа-
гогическом менталитете в поведенческий,

основанный на интериоризированных нор-
мах профессиональных действий педагога,
т. е. ценностных ориентациях.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : моногр. / Ин-т психологии РАН. М. : Наука, 2000. (Памятники психологической мысли).
2. Братусь Б. С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988.
3. Кан-Калик В. А., Никандров В. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990.
4. Кульневич С. В., Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. М. ; Рос-тов н/Д : Тв. центр «Учитель», 1999.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993.
6. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. М. : Сентябрь, 1999.

Статью рекомендует д-р филол. наук, доц. Э. В. Будаев.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 373.31
ББК 4420.266+4420.243

ГСНТИ 15.81.11; 14.85.25

Код ВАК 13.00.01

Матяш Наталья Викторовна,

доктор психологических наук, профессор, Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского; 241036, Брянск, ул. Бежицкая, 14; e-mail: komovskaya86@mail.ru.

Хохлова Мария Витальевна,

доктор педагогических наук, профессор, Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского; 241036, Брянск, ул. Бежицкая, 14; e-mail: komovskaya86@mail.ru.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность младших школьников; информационные проекты; этапы проектирования; развитие личности младших школьников; экспертные оценки; технологическая компетентность.

АННОТАЦИЯ. Раскрыта сущность информационных проектов как дидактического средства, реализующего концепцию федеральных образовательных стандартов начального общего образования. Методом экспертных оценок определено влияние информационных проектов на развитие личности младших школьников.

Matyash Natalia Viktorovna,

Doctor of Psychology, Professor, Bryansk State University.

Khokhlova Maria Vitalievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Bryansk State University.

INFORMATIONAL CREATIVE PROJECTS AS A MEANS OF PERSONALITY DEVELOPMENT OF JUNIOR PUPILS

KEY WORDS: project activity of junior pupils; informational projects; stages of design; personality development of junior pupils; expert evaluation; educational technology.

ABSTRACT. The article determines the essence of informational projects as didactic tools, implements the concept of federal educational standards of primary education. With the help of expert assessment method the effect of information projects on personality development of junior pupils was revealed.

В соответствии с федеральными государственными стандартами третьего поколения, процесс обучения в начальной школе должен быть направлен на формирование у школьников личностных, метапредметных и предметных компетенций, формируемых в процессе изучения ряда учебных дисциплин, в том числе и технологии. Именно обучение образовательной области «Технология» способствует формированию у школьников технологической компетентности на основе системы технологических и проектных знаний и умений, являющихся основой для дальнейшей трудовой социально и личностно значимой деятельности, становлению целостной личности, обладающей потребностью в различных видах умственного и физического труда, технологически важными качествами, обеспечивающими самореализацию, самоутверждение и социализацию [1; 2; 4; 5].

Требования ФГОС по технологии реализуются в целом ряде учебных средств различных авторов и авторских коллекти-

вов. В рамках научной школы профессора В. Д. Симоненко также был создан учебно-методический комплекс (учебники, рабочие тетради, методические рекомендации для учителя) по технологии, выпущенный издательским центром «Вентана-Граф» [6; 7].

Одной из содержательных линий программы по технологии для начальной школы, разработанной в научной школе В. Д. Симоненко [6], является линия «Практика работы на компьютере (использование информационных технологий)». Линия направлена на формирование у младших школьников информационно-коммуникативных компетенций, поэтому в ней содержатся теоретические сведения о различных видах и типах информации, информационных источниках, способах и средствах получения, хранения, переработки и передачи информации, а также практические задания по работе с информационными источниками (книга, учебник, словарь, чертеж, схема, инструкционная и технологическая карты, Интернет и др.) и информацией, в них содер-

жащийся (восприятие, анализ, обобщение, воспроизведение, кодирование и декодирование, замещение, схематизация, моделирование). В соответствии с программой предусмотрено выполнение младшими школьниками индивидуальных и групповых информационных проектов.

Информационный проект направлен на сбор информации о каком-либо объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления для широкой аудитории. Одним из результатов такого проекта часто является сообщение, презентация, в том числе в Интернете, создание информационной среды класса или школы и пр.

Так, в учебнике для 4 класса представлен информационный творческий проект «Наша зеленая планета» в разделе «Работаем с древесиной». При осуществлении коллективного информационного проекта «Наша зеленая планета» школьникам предлагается узнать из книг, журналов, Интернета, какое значение имеют леса для жизни нашей планеты, какие заповедники существуют в России, какую площадь нашей страны занимают леса, что будет, если постоянно вырубать леса, не восстанавливая их, что нужно делать, чтобы сохранить леса.

Актуализирующими творческий поиск являются вопросы: «Как человек использует древесину? Какие изделия из древесных

материалов вам хотелось бы научиться делать на уроках технологии? Почему? Приведите примеры».

В ходе выполнения проекта, обобщая собранную информацию, учащиеся создают электронную презентацию [7, с. 86].

Знакомство учащихся младшей школы с информационным проектом может быть реализовано по алгоритму, представленному в таблице 1.

На начальном этапе проектирования учащиеся совместно с учителем определяют потребность в информационном продукте, выясняют, с какой целью необходимо провести информационный поиск. Обоснование проекта предполагает всесторонний анализ проблемного поля исследования.

В ходе обсуждения происходит выбор объекта проектирования. Учащиеся определяют, о чем (о ком, о каком событии и пр.) необходимо искать информацию.

Выбор средств проектирования предполагает ответ на ряд вопросов, а именно: из каких источников возможно узнать об объекте проектирования? Доступны ли эти источники и средства, что необходимо сделать, чтобы получить доступ?

Целесообразно воспользоваться уже известным школьникам приемом интеллектуального поиска – «звездочкой обдумывания» или «опорной схемой рассуждений» (см. рис. 1).

Таблица 1. Алгоритм выполнения информационного проекта

Этапы проектирования	Содержание деятельности школьников
Обоснование проекта	Потребность в информационном продукте. С какой целью необходимо провести информационный поиск?
Выбор объекта проектирования	О чем (о ком, о каком событии и пр.) необходимо искать информацию?
Средства сбора информации	Из каких источников мы можем узнать об этом? Доступны ли эти источники и средства? Что необходимо сделать, чтобы получить доступ?
Технология информационного поиска	Как правильно осуществить сбор информации? Как правильно хранить информацию?
Обобщение результатов, презентация	Кому (какой аудитории) будет представлена информация? Как лучше ее оформить?

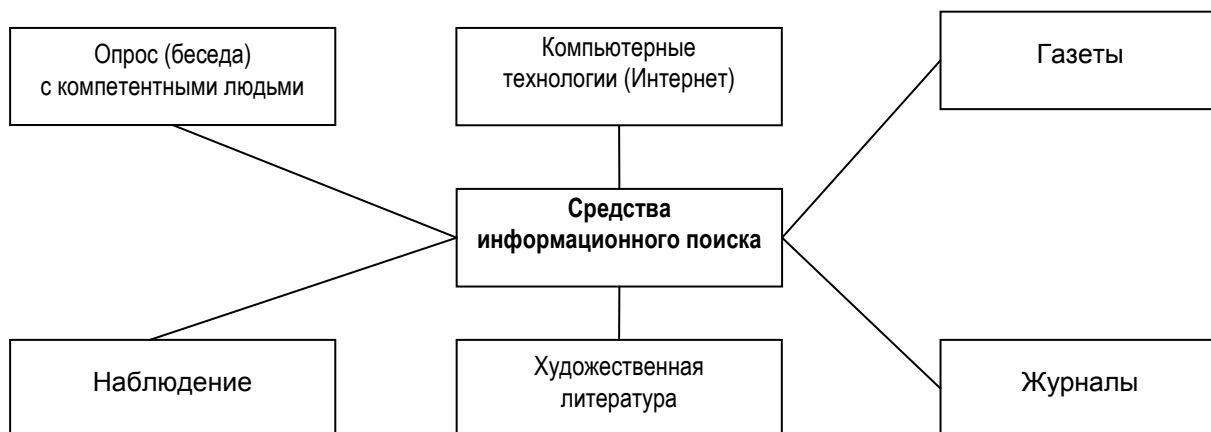


Рис. 1. Опорная схема размышлений школьников в процессе выполнения информационных проектов

В ходе обсуждения учащиеся должны вспомнить, что получать информацию можно при общении с другими людьми (беседа, опрос, интервью и пр.), из печатных источников (средства массовой информации – газеты, журналы, художественная литература), во время наблюдений, с помощью компьютерных технологий, так как широкое распространение Интернета сделало компьютер мощным источником информации.

Выбор средств информационного поиска зависит непосредственно от объекта проектирования и определяется возможностями учащихся. Целесообразно напомнить ребятам правила работы в библиотеке, правила работы с компьютером, нормы поведения в процессе общения с другими людьми.

Технологический этап информационного проекта предполагает непосредственный сбор информации. На данном этапе целесообразно обсудить, как правильно осуществить сбор информации, как правильно ее хранить, выяснить, какие средства хранения информации школьникам известны. При освоении технологических действий по поиску информации происходит формирование критического отношения к информации и избирательность ее восприятия, уважения к информации о частной жизни и информационным результатам деятельности других людей, основ правовой культуры в области использования информации.

На завершающем этапе происходит обобщение результатов исследования, подготовка презентации. Необходимо предусмотреть, какой аудитории будет представлена информация, как лучше ее оформить. Результатом проекта может стать сообщение на уроке, заметка в школьную стенгазету, электронная презентация (в третьем классе она выполняется с помощью взрослых – родителей или старшеклассников), которую можно представить как одноклассникам, так и разместить в сети Интернет, и пр.

Эффективность информационных творческих проектов в развитии личности младших школьников на основе применения учебно-методического комплекса «Технология» по предлагаемой нами методике определяется на основе экспертной оценки.

При разработке критериев оценки эффективности экспериментальной работы на этом этапе педагогического исследования нами учитывались следующие требования, выделенные в ряде работ [3; 4]: необходимость определения области применения данных критериев и их целевого назначения; семантическая определенность, т. е. точное определение смысла каждого критерия и однозначное понимание его всеми экспертами; конструктивность – признаки

должны быть конструктивно описаны в целях наиболее точного их выявления.

С целью изучения роли информационных творческих проектов в развитии личности младших школьников на основе применения учебно-методического комплекса «Технология» нами был проведен экспертный опрос учителей школ различных регионов России (Брянская, Смоленская, Калужская области, Краснодарский край). Общий объем выборки составил 156 учителей начальных классов.

Методом экспертных оценок были определены следующие основные критерии эффективности применения информационных творческих проектов для личностного развития учащихся начальных классов.

1. Формирование специальных информационно-проектных знаний и умений с заданными свойствами (форма, мера обобщенности, мера развернутости, мера самостоятельности, мера освоенности; разумность, прочность, осознанность).

2. Формирование и развитие общепознавательных действий (логических и психологических).

3. Развитие творческих способностей учащихся.

4. Формирование положительных нравственных черт и качеств личности (трудолюбия, усердия, целеустремленности, аккуратности, ответственности и др.).

5. Существенное сокращение времени формирования информационно-проектных действий.

Обработка данных психолого-педагогического исследования осуществлялась на основе статистической оценки согласованности мнений экспертов различных групп с помощью коэффициента конкордации и с учетом его значимости по критерию χ^2 . Ранжирование осуществлялось по М. Дж. Кенделу [3]. Его метод представляет собой ряд последовательно осуществляемых процедур, направленных на формирование мнений экспертов по оценке того или иного явления. Данный способ характеризуется следующими чертами: анонимностью, наличием обратной связи, коллегиальностью. Анонимность экспериментальных данных достигается применением специальных анкет, регулируемая обратная связь – за счет нескольких туров опросов, результаты каждого из которых обрабатываются с помощью статистических методов оценки, дающих возможность получить обобщенное мнение экспертов. Нами были сформирована группа экспертов из студентов старших курсов факультета начальных классов Брянского государственного университета, учителей начальных классов и родителей младших школьников.

Таблица 2. Итоговые мнения экспертов о факторах эффективности экспериментального обучения технологии младших школьников

Эксперты	Последовательность факторов
Учителя начальных классов	1, 4, 5, 2, 3
Студенты выпускных курсов	1, 2, 4, 5, 3
Родители школьников	1, 2, 3, 5, 4

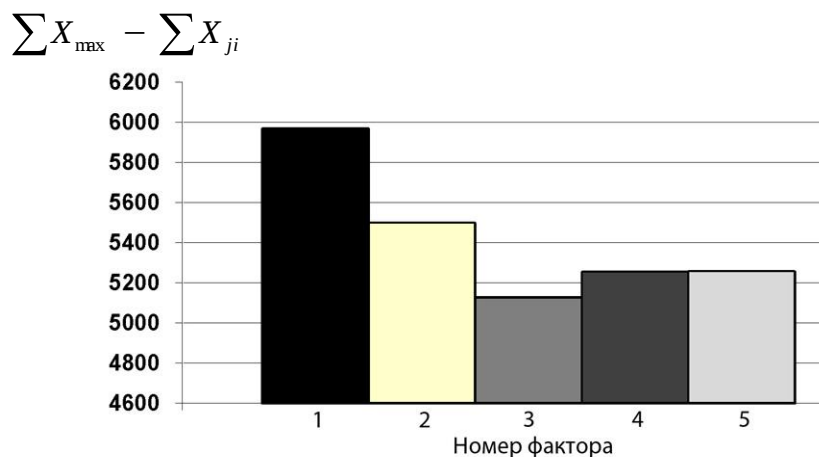


Рис. 2. Оценки экспертов

Экспертам рекомендовалось оценивать важность каждого показателя по шести-балльной системе с присвоением 1 балла самому важному свойству из всех предложенных к оценке, 2 баллов – менее важному, чем стоящее на первом месте, и так далее по нисходящей. Если встречались затруднения при выборе более важного из имеющихся двух или трех признаков, то экспертам рекомендовалось применять совпавшие ранги.

Полученный в результате математической обработки коэффициент конкордации ($W = 0,66$) не только существенно отличается от нуля, но и близок к единице, поэтому можно считать, что между экспертами имеется неслучайная согласованность во мнениях. Доказательством того, что суммарная ранжировка несет в себе объективную информацию, явился критерий χ^2 :

$$\chi_w^2 = 331,4.$$

В связи с тем, что табличное значение:

$$\chi_{0,95}^2 -$$

меньше расчетного, можно с 95%-ной достоверностью утверждать, что действительно имеется согласие в мнениях экспертов об эффективности предлагаемых нами информационных творческих проектов и методики их реализации в развитии личности младших школьников на уроках технологии.

Как видно из таблицы 2, главным фактором, по общему мнению, является возможность формирования специальных информационно-проектных действий с задан-

ными свойствами. Общая оценка значимости факторов, основанная на совокупности мнений всех групп экспертов, представлена на диаграмме (см. рис. 2).

На основе анализа оценки различных критериев эффективности информационных творческих проектов в развитии личности младших школьников посредством учебно-методического комплекса «Технология» можно сделать следующий вывод: общее достоверное мнение группы экспертов говорит о том, что наиболее важным фактором является возможность формирования специальных знаний и умений с заданными свойствами. Второе место занимает существенное сокращение времени формирования информационно-проектных действий и деятельности в целом. На третьем месте стоит возможность формирования общепознавательных умений младших школьников в процессе обучения, а на четвертом – развитие творческих способностей учащихся. Пятое место отдано фактору, указывающему на существенное влияние экспериментального обучения на формирование положительных нравственных черт и качеств личности обучаемых (трудолюбия, усердия, целеустремленности, аккуратности, ответственности и др.). Вместе с тем следует отметить единодушие всех экспертов во мнении о том, что экспериментальные переменные не могут не влиять на качество и эффективность учебного процесса, вследствие чего данному фактору было присвоено последнее место.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Афонин И. А., Матяш Н. В. Проектная деятельность школьников в системе профильного обучения // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2013. № 1-1. С. 49–52.
2. Афонин И. А., Матяш Н. В. Стратегическое планирование образовательного процесса начальной школы современного муниципального лицея как основа маркетинговой деятельности // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2012. № 1. С. 243–249.
3. Кендел М. Дж., Стьюарт А. Статистические выводы и связи. М. : Наука, 1973.
4. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение. М. : Академия, 2012.
5. Матяш Н. В., Афонин И. А. Психологический анализ принципов конструирования и применения педагогических технологий образовательного процесса в современном муниципальном лицее // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2012. № 1. С. 159–162.
6. Хохлова М. В. Технология : программа : 1–4 кл. М. : Вентана-Граф, 2012.
7. Хохлова М. В., Матяш Н. В., Симоненко В. Д. и др. Технология : 4 кл. : учеб. для учащихся общеобразовательных организаций. 3-е изд., перераб. М. : Вентана-Граф, 2014.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

Светозарова Наталия Сергеевна,

аспирант 3 года обучения, кафедра французского языка и лингводидактики, Московский городской педагогический университет; учитель английского языка высшей категории, средняя общеобразовательная школа № 1378 (г. Москва); 127495, г. Москва, Челобитьевское шоссе, д. 2; e-mail: mellasaint@yandex.ru.

КОМПЬЮТЕРНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: старший школьный возраст; компетентностный подход в обучении иностранному языку; учебная мотивация; межкультурно-компетентная личность; межкультурная компетенция; компьютерная обучающая среда; коммуникативный и информационный компоненты сетевых технологий.

АННОТАЦИЯ. Проанализированы основные особенности становления учебных интересов учащихся; обоснована необходимость изучения иностранного языка как важнейшего инструмента межкультурного обогащения и формирования личности; рассматривается компьютерная обучающая среда как основа формирования межкультурной коммуникативной компетенции учащихся основной и старшей школы; предлагается образец интернет-проекта, используемого в образовательной практике школы.

Svetozarova Natalia Sergeevna,

Post-graduate Student, Department of French and Lingo-didactics, Moscow City Pedagogical University, English Language Teacher of the Higher Category, Comprehensive School № 1378, Moscow.

IT EDUCATIONAL FIELD AS THE BASIC FORM OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCY FORMATION IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL

KEY WORDS: teens; IT-competencies; competent approach of teaching a foreign language; motivation; intercultural competency; IT educational field; communicative and informational component of IT-technology.

ABSTRACT. The research draws upon the development of student's interests; it proves the necessity of learning a foreign language as the major instrument of intercultural enrichment and the formation of the personality; it points out IT educational field as the foundation of intercultural communicative competency development in secondary and high school; it gives an example of the internet-project used in the educational practice of school.

В современном обществе период старшего школьного возраста представляет собой кардинально значимый этап развития и становления личности. В этот период завершается подготовка ко вхождению юношей и девушек в самостоятельную жизнь как полноправных участников социальных отношений. Наряду с социальным, на данном возрастном этапе происходит и психологическое развитие старшеклассника. Психологическая специфика личности старших школьников определяется теми новообразованиями, которые зарождаются еще в подростковом возрасте. Повышение интереса к своей собственной личности, стремление к самостоятельности и «взрослости», появление критичности в отношении к себе и, в особенности, к окружающим, – все эти элементы сохраняются и в юношеском возрасте, однако в значительной степени видоизменяются. По мнению Г. М. Андреевой, существенные изменения происходят прежде всего в структуре самосознания. Резко возрастает роль рефлексии, усиливается стремление к самопознанию, к оценке своих возможностей и способностей. Старшие школьники стремятся, как правило, к активному самопо-

знанию, что обнаруживается в ярко выраженной тенденции к самоутверждению. В этом проявляется специфическая трансформация чувства взрослости у старших школьников по сравнению с подростками: у подростка существует желание лишь визуально «походить на взрослого», в старшем школьном возрасте проявлены ожидания признания собственной оригинальности, права выделяться чем-то из массы сверстников [3]. В связи с развитием и качественным преобразованием самосознания заметно усиливается потребность в самовоспитании и самообразовании. Старшие школьники начинают активно и целеустремленно работать над собой, над совершенствованием собственной личности и собственных статусных возможностей. Развивается чувство ответственности. Появляется система, порой дисбалансированных, собственных задач и требований, выбираются нравственные ориентиры, которые становятся активаторами поведения и влияют на становление личности.

Готовность к самостоятельному осуществлению жизненных планов, осознанию возможностей самореализации, принятию ответственности, позитивному отношению

к внутреннему и внешнему мирам в значительной степени оказывает влияние на образовательные потребности учащихся старших классов. Можно согласиться с точкой зрения Е. А. Шумилина, который подразделяет старшеклассников с точки зрения направленности их учебных интересов на три группы: ориентированных на «точные» науки, на гуманитарные дисциплины и распределяющих интересы между разными предметами. Поскольку в старшем школьном возрасте формируются задатки, определяющие будущую профессиональную пригодность выпускника школы, некоторые исследователи выделяют группы старших школьников по мотивам их заинтересованности учебными дисциплинами: первая группа характеризуется тем, что в оценке любимого предмета учащиеся старшей школы довольно часто указывают на его важность в практической деятельности, перспективу использования данной отрасли науки в будущем. В этой группе старшеклассников четко обнаруживается влияние любимого учебного предмета на выбор профессии. Вторая группа школьников подчеркивает общеобразовательную значимость любимого предмета, его влияние на умственное развитие. Однако по сравнению с первой группой здесь меньше старшеклассников, определивших свое жизненное призвание. В третьей группе указываются такие мотивы, как качество преподавания, успехи в учении, легкость усвоения. У девушек чаще, чем у юношей, заинтересованность в каком-либо учебном предмете проявляется без видимой связи с практикой, с выбором профессии. В этом случае дается общая эмоциональная оценка предмета как интересного, увлекательного. Наконец, дополнительной активизации работы учителя требуют ученики старшей школы четвертой группы, для которых все предметы одинаковы, т. е. нет избирательного отношения к учебным дисциплинам [12].

Основная мотивация профессионального развития в старшем школьном возрасте – получение престижной, высокооплачиваемой работы. В связи с этим очень часто старшеклассники осознают необходимость качественного формирования коммуникативной компетенции в рамках общения на иностранных языках, востребованной в современном профессиональном контексте, т. е. иноязычной коммуникативной компетенции.

Под компетенциями мы понимаем взаимосвязанные качества личности (знания, умения, навыки, способы деятельности), задаваемые по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимые для качественной продуктивной

деятельности по отношению к ним [4]. Усиление внимания к английскому как языку будущего профессионального общения обусловлено достаточно существенными факторами, а именно: экономической глобализацией, культурной и образовательной интеграцией, – которые привели к активному развитию международных экономических отношений, бизнеса и предпринимательства.

В качестве коммуникативно-прагматической цели обучения английскому языку на уровне школьного образования выступает межкультурно-компетентная личность старшеклассника, обладающая коммуникативной межкультурной компетенцией на уровне функциональной грамотности. Межкультурная компетенция – это способность успешно общаться с людьми других культур, в узком смысле – способность к успешному двустороннему общению с людьми из других культур. Эта способность может быть развита определенной методической организацией учебного процесса. Исследователи определяют ряд направлений формирования межкультурной коммуникативной компетенции в условиях обучения иностранному языку в школе, к которым относят следующие: *поликультурное направление* – непосредственное обогащение своей культуры за счет принятия иной культуры (принятие новых знаний об иной культуре для более глубокого познания своей; акцент не на различиях между культурами, а на сближающих, объединяющих факторах, способность смотреть на события и их участников не только со своей точки зрения, но и с позиций иной культуры); *поведенческое направление* – умение бесконфликтно общаться с представителями иной культуры, проявлять толерантность на основе способности взаимодействовать с людьми иной культуры с учетом их ценностей, норм, представлений; корректировать своё поведение в процессе общения с представителями другой культуры; сопереживать, проявлять эмпатию, находить конструктивные компромиссы с носителем иной культуры; *лингвосоциокультурное направление* – использование лингвистических средств языка в соответствии с культурными нормами иностранного языка (умение обмениваться мнениями; умение активно слушать, на основе повторения сказанного резюмировать, подтверждать внимание к собеседнику; ставить вопросы, приводящие к разъяснению сказанного) [9].

Современная организация иноязычного образования в школе учитывает новые обучающие технологии, к числу которых можно отнести элементы компьютерной обучающей среды. За минувшие десятиле-

тия неоднократно предпринимались попытки использования компьютера в практике преподавания иностранных языков. Обучение осуществлялось в основном с применением специально созданных обучающих компьютерных программ, при помощи которых, несомненно, можно решить некоторые вопросы совершенствования языковых знаний. Однако прогресс не стоит на месте, и в начале третьего тысячелетия в России появились условия для преподавания иностранных языков с использованием интернет-технологий. Привлекательность интернет-технологий для преподавания иностранных языков связана с тем, что они создают среду, способствующую развитию творческих и когнитивных способностей учащихся в условиях нерегламентированности и многовариантности обучения, формирования и развития нестереотипного мышления, которое характеризуется способностью выдвигать одновременно множество правильных идей, быстротой, гибкостью, оригинальностью, точностью.

Функционально процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции при помощи интерактивной компьютерной обучающей среды осуществляется с помощью двух компонентов сетевых технологий: коммуникативного и информационного. Коммуникативный компонент реализуется при помощи e-mail и «Skype», публикации блогов, участия в чатах. Задача учителя состоит в том, чтобы создать модель реального общения, которая способствует возникновению у учащихся естественного желания и необходимости взаимодействовать с другими, уверенности в себе и своих силах для осуществления коммуникации. Коммуникативный подход подразумевает обучение общению и формирование способности к межкультурному взаимодействию, что является основой функционирования Интернета. Реализуя акт коммуникации в иноязычной среде, обеспеченной Интернетом, учащиеся вовлечены в реальные жизненные ситуации, в решение широкого круга значимых, реалистичных, интересующих и достижимых задач. При этом школьники обучаются спонтанно и адекватно на данные ситуации реагировать, что стимулирует создание оригинальных высказываний, а не шаблонную манипуляцию языковыми формулами [16].

В рамках использования компьютерной обучающей среды нами были отобраны следующие интернет-ресурсы:

- «Global SchoolNet Foundation» [17], способствующий вовлечению учащихся в общение со сверстниками из разных стран с целью изучения традиций и культуры изучаемого языка;

- сетевой ресурс «ePals» [15] в рамках проекта «The Way We Are» («Кто мы такие»), помогающий школьникам узнать о различных уголках земли, пообщаться с людьми, живущими там, с последующим использованием информации при написании письма другу в формате ГИА, а также эссе в формате ЕГЭ, которое предполагает элементы рассуждения на такие темы, как «Проблемы больших городов», «Лучшее место для жизни», «Экологические проекты в твоём городе» и многие другие;

- Kids' Space Connection («Место встречи детей») [20] – ресурс, который позволяет учащимся продемонстрировать свои знания на международном уровне;

- форум сайта «ePals» [15], где учащиеся участвуют в обсуждениях изучаемых на уроках тем и учатся высказываться по основным темам форума, отстаивать свою точку зрения;

- сайт Британского совета [22], предлагающий возможность поиска учащихся из различных стран, которые хотели бы принять участие в проекте по выбранной заранее тематике.

После того, как все организационные вопросы будут решены, создается блог, который доступен только его участникам (это связано с политикой сайта, приоритетом которой является безопасность детей в Интернете). В настоящее время мы создаем блог по теме «Earth Day» (День Земли). Цели данного проекта – обогащение учащихся гуманитарными знаниями (в частности, по истории и культуры изучаемых стран); развитие умений ориентироваться в современной иноязычной информационной среде с использованием мультимедийных ресурсов и компьютерных технологий для обработки, передачи, систематизации информации и создания баз данных, презентаций результатов познавательной и практической деятельности; осуществление поиска, систематизации и обобщения информации; развитие иноязычных умений общаться в виртуальном пространстве.

Общение со сверстниками из другой страны может происходить путем обмена электронными сообщениями (e-mail), что дает ученикам больше времени на анализ письма и продумывание ответа. Общение может быть как индивидуальным, так и групповым. Тематика электронных сообщений зависит от тем, изучаемых на уроках, т. е. включает школьные предметы, спортивные соревнования, путешествия, выбор будущей профессии и мн. др. Обмен электронными сообщениями в то же время способствует развитию навыков письма. Общение со сверстниками на иностранном языке, независимо от того, являются ли они его

носителями или тоже изучают язык, способствует формированию межкультурной компетенции учеников и расширению их кругозора.

На более продвинутом этапе обучения, при наличии у учащихся навыков разговорной речи, могут использоваться технологии, позволяющие общаться «вживую» с представителями изучаемой культуры. На данный момент самый распространенный сервис, предоставляющий бесплатно такую возможность, – это «Skype» (программное обеспечение, позволяющее осуществлять голосовую связь через Интернет между абонентами).

Кроме того, общение в Интернете может происходить посредством публикации блогов. Существует немало образовательных интернет-ресурсов, в рамках которых учащиеся могут общаться посредством блогов (англ. *blog*, от *web log* – интернет журнал событий, интернет-дневник). Примером может служить сервис для изучающих английский язык Британской телерадиовещательной корпорации (BBC) [14]. Одним из самых популярных сервисов для микроблогинга является «Твиттер» [23]. Зарегистрировавшись, участники могут публиковать короткие сообщения («twits») на любую тему. Любой из пользователей может прочитать микроблог и тут же ответить на него или продолжить тему. «Твиттер» предоставляет широкие возможности для обучения письму и понимания иноязычных речевых конструкций. Использование «Твиттера» служит дополнительным стимулом при изучении иностранного языка, так как в ходе чтения микроблогов других англоязычных пользователей учащийся сталкивается с незначительным количеством непонятных слов, переводит небольшие высказывания, читать которые значительно проще и интересней, чем объемные высказывания. Также учащиеся создают свой микроблог и начинают писать небольшие фразы, что способствует актуализации лексических и грамматических навыков английского языка.

Микроблог может быть создан в рамках проекта, над которым учащиеся работают с целью обмена мнениями, а также анализа статистических данных соответствующей тематики. С применением «Твиттера» нами была разработана музыкально-сценическая композиция, посвященная Дню Победы. Цель проекта – показать огромный вклад защитников Отечества в дело Великой Победы; формировать гражданско-патриотическую позицию у учащихся; воспитывать у учащихся любовь к истории своего государства. Информационный компонент реализуется благодаря тому, что интернет-

среда – неистощимый источник информации, которая может быть использована как учителем, так и учащимися. При правильной организации учебного процесса, помимо коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов, учащиеся приобретают информационную компетенцию, которая включает в себя овладение новыми информационными системами, понимание диапазона их применения, а также критическое отношение к распространяемой информации [9].

Уровень приобретаемой учениками старшей школы межкультурной коммуникативной компетенции должен позволить им эффективно использовать иностранный язык в сфере общения (устного и письменного), а приобрести психологическую готовность к такому общению. Задача педагога – сформировать и развить иноязычную коммуникативную компетенцию на уровне практического владения иностранным языком как средством межкультурной коммуникации, обеспечивающим в дальнейшем возможность продолжения образования и профессиональной деятельности в иноязычной среде.

Компьютерная обучающая среда как основа формирования межкультурной компетенции учащихся основной и старшей школы имеет ряд преимуществ, таких как возможность реализации принципа индивидуальности, наличие отработанного механизма обратной связи, большие возможности наглядного предъявления языкового материала, объективная оценка результатов действий, запись протокола последующего анализа работы, активность обучаемого, обусловленная интерактивной формой работы с учебным материалом. Старшеклассник работает на персональном компьютере самостоятельно, не отвлекается от содержания действий по решению поставленных перед ним задач и имеет возможность развернутого контроля собственных действий, что несет также и воспитательный эффект, формирует навыки самодисциплины. Кроме того, старшеклассники оказываются в условиях большего эмоционального комфорта, поскольку нет отрицательного воздействия со стороны возможных негативных эмоций учителя или одноклассников.

Принципиальное новшество, вносимое компьютерной обучающей средой в образовательный процесс – интерактивность, позволяющая развивать активно-деятельностные формы обучения. Именно это новое качество позволяет надеяться на эффективное расширение спектра учебной работы. Использование компьютерной обучающей среды позволяет, по мнению В. И. Загвязинского, воздействовать на повышение

мотивации за счет активной вовлеченности в процесс живой коммуникации; воспитание самостоятельной личности благодаря формированию навыков находить, извлекать, оценивать и анализировать релевантную информацию; повышение активности учебного процесса, позволяющее рационально его организовать как в рамках аудиторных занятий, так и в условиях самостоятельной работы; развитие профессионально-коммуникативных навыков [6].

В рамках использования компьютерной обучающей среды нами был разработан медиапроект на тему «Язык тела» («body talk») для учащихся 11 классов. Целью данной работы являлось воспитание и развитие информационной культуры старшеклассников, выявление и развитие природных задатков и творческого потенциала каждого ребенка, реализация способностей и склонностей учащихся в разнообразной школьной и внешкольной деятельности. Медиапроект был реализован в ГБОУ СОШ № 1378. Он был ориентирован на достижение ряда учебных, воспитательных и развивающих целей. К учебным целям мы отнесли следующие: дать учащимся знания о вербальных и невербальных средствах общения; актуализировать лексические навыки в соответствии с темой урока на уровне предложения и сверхфразового единства; совершенствовать навыки учащихся в основных видах речевой деятельности (в чтении, говорении, аудировании); расширить кругозор учащихся; использовать межпредметные связи при обучении иностранному языку. К воспитательным целям были отнесены следующие: воспитывать личностные качества учащихся, например уверенность при ответе, умение отстаивать свою точку зрения и т. д.; стимулировать интерес учащихся к учебному процессу, в частности к изучению английского языка; способствовать максимальному проявлению

творческих способностей учащихся. В качестве развивающих были определены следующие цели: развивать познавательные и творческие навыки учащихся; развивать умения учащихся самостоятельно применять знания, анализировать и подводить итоги; развивать навыки коллективной деятельности; развивать навыки межкультурного общения. Для реализации медиапроекта совместно с учениками использовались многие медиаресурсы [21; 19; 18; 13]. Также был использован богатый иллюстративный материал с англоязычных интернет-сайтов. В ходе урока проводились групповой обмен мнениями с представителями англоязычной культуры на портале «Lingq» [10] в ветке форума «Body language – Open Forum in English» и сравнение основных жестов русскоязычной и англоязычной культур. Как показал анализ достигнутых результатов, подобная организация иноязычной коммуникативной деятельности существенно повышает у учащихся мотивацию интерактивного взаимодействия с партнерами по коммуникации. Мотивация, в свою очередь, обуславливает их интерес к запоминанию лексики, усвоению грамматических структур, формированию основ коммуникативных стратегий.

Выявление возможностей использования компьютерной обучающей среды с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции в ближайшем будущем приобретет значительную актуальность, так как в мире активного обмена опытом, знаниями и идеями с представителями иноязычной культуры крайне важно использовать подход, который позволял бы ученикам старшей школы стать активными участниками диалогического общения, в ходе которого можно скорректировать как нехватку языковых навыков, так и качество владения иностранным языком в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова Н. И., Рубцова А. В. Принципы реализации продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании (психолого-дидактические аспекты) // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2011. Апр. С. 140.
2. Алмазова Н. И., Рубцова А. В. Процессуально-деятельностные параметры технологии модульного обучения продуктивному филологическому чтению на иностранном языке // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2011. Апрель. С. 81.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : Руксер, 2004.
4. Болонский процесс: середина пути. М. : Веди, 2005.
5. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Горелова Г. Г., Орлова Л. М. Возрастная психология: личность от молодости до старости : учеб. пособие. М. : Педагогическое о-во России : Ноосфера, 2009.
6. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. трудов. Тюмень, 2012. С. 8.
7. Пасниченко А. Э. О различиях самооценки волевых качеств личности в подростковом и юношеском возрасте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 : Психология. 2001. № 3. С. 39–45.
8. Пичугина Г. В. Компетентностный подход в технологическом образовании // Школа и производство. 2006. № 1.
9. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... д-ра. Тюмень, 2003.
10. Форум LingQ. URL: <http://www.lingq.com/forum/>.

11. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. М. : Эйдос, 2012.
12. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника. URL: www.txts.mgou.ru/psicology/1/7.doc.
13. Authorstream.com. URL: <http://www.m.authorstream.com/presentation/subh-152866-non-verbal-communication-littm-comm-education-ppt-powerpoint/>.
14. BBC – Homepage. URL: www.bbc.co.uk.
15. EPals. URL: <http://www.epals.com>.
16. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. Tübingen, Germany : Stauffenburg Medien, 2008. – P. 77.
17. GlobalSchoolNet. URL: <http://www.globalschoolnet.org>.
18. How to Detect a Lie // Howcast. URL: <http://www.howcast.com/videos/1885-How-to-Detect-a-Lie>.
19. How to Interpret Body Language // Howcast. URL: <http://www.howcast.com/videos/10608-How-to-Interpret-Body-Language>.
20. Ks-connection.org. URL: <http://www.ks-connection.org/home.cfm>.
21. Saras J. Interpreting Body Language // eHow. URL: http://www.ehow.com/how_4576761_interpreting-body-language.html.
22. Schools Online / British Council. URL: <http://schoolsonline.britishcouncil.org/>.
23. Twitter. URL: www.twitter.com.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. И. Алмазова.

УДК 378.124:78+378.124.95
ББК 4448.042

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Войтик Инна Александровна,

аспирант, кафедра музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620051, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9; доцент, кафедра вокала, Международный славянский институт им. Г. Р. Державина; 129085, г. Москва, ул. Годовикова, д. 9, стр. 25; e-mail: i.voytik@inbox.ru.

АНАЛИЗ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ВОКАЛА КАК СОВОКУПНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: повышение квалификации педагогов вокала; компетентностный подход к обучению вокалистов; непрерывное образование; ключевые компетенции.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается применимость компетентностного подхода в системе непрерывного профессионального образования вокалистов. Описывается разработка модели становления профессиональных компетенций педагогов вокала в процессе непрерывного повышения их квалификации. Выявляется системно интегрированное трехстороннее структурирование психологических, теоретических и практических основ академического вокала.

Voytik Inna Aleksandrovna,

Post-graduate Student, Department of Musical Education of Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg; Associate Professor, Department of Vocal, Derzhavin Vocal International Slavic Institute, Moscow.

ANALYSIS OF THE QUALIFICATIONS OF THE TEACHERS VOCALISTS AS A SET OF PSYCHOLOGICAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES

KEY WORDS: professional development of teachers of vocalists; competence approach to training vocalists; continuing education; key competencies.

ABSTRACT. The possibility of the organization of the competence approach in the system of continuous professional education of vocalists is discussed. Development of the model of formation of professional competences of teachers vocalists in the process of continuous improvement of their qualification is described. System-integrated tripartite structuring of psychological, theoretical and practical bases of academic vocal is revealed.

Стратегически компетентностный подход – формирование компетенций при обучении или повышении квалификации – можно определить как путь модернизации российского образования, поскольку данная стратегия требует перестройки практически всех элементов образовательной системы: от стандартов образования и их содержания до критериев и оценок уровня подготовки. Одновременно в каждом конкретном случае нужно не только определять цели, задачи и формы профессионального обучения, но и создавать условия для их реализации.

Принимая во внимание тот факт, что понятийный аппарат педагогической системы непрерывного образования не устоялся, констатируем: перед современной педагогикой и психологией стоят проблемы не только методологического, но и концептуально-терминологического характера, связанные с теоретико-практическими разработками для обеспечения и организации компетентностного подхода в системе непрерывного профессионального образования [6].

На структурном уровне компетентностный подход в вокальной педагогике мо-

жет быть представлен на базе классификации основных компетенций по этапам обучения и далее – при повышении профессиональной квалификации – по технической (совокупность технических вокальных приемов) и художественной (квалификационные возможности исполнителя) стороне.

Прежде чем перейти к разработке модели и программы становления профессиональных компетенций педагогов вокала в процессе непрерывного повышения их профессиональной и личностной квалификации, определимся, что мы будем понимать под категориями **«компетенция»** и **«компетентность»**. Лишь в идеале у педагога-профессионала востребован весь объем профессиональных знаний (когнитивная сторона педагогического процесса). «Употребление» – реальное использование знаний и методик (Н. Хомский, 1965 г.) – скорее связано с сознанием и мышлением человека, его индивидуальными профессиональными навыками, личностными качествами и опытом, чем с объемом его профессиональных знаний. Именно поэтому категории, определяющие компетенции, содержательно всегда наполнены личност-

ными (в том числе эмоциональными) составляющими, определяющими возможности формирования и проявления у педагога его индивидуальности, мотивационного поля, психологической динамики и т. д. [11].

В академическом издании словаря русского языка *компетентность* определена как свойство по отношению к прилагательному *компетентный*, но дано толкование слова «компетенция»:

– область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен;

– круг полномочий какого-либо учреждения, лица или круга дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению [7].

В «Большом энциклопедическом словаре» есть только прилагательное *компетентный* («знающий, сведущий в определенной области, имеющий полномочия делать или решать что-либо» [1]), дефиниция которого содержательно совпадает с определениями современного словаря.

На наш взгляд, с учетом семантических особенностей слова «компетенция», такую категорию, как *компетентность*, необходимо рассматривать в виде трехуровневой структуры, у которой первый уровень – *психологический*, на основе него формируется второй – *практический*, уровень компетенций (в виде профессиональных навыков, приобретающих под данным углом зрения *интегральную* направленность), а третий, последний, – *когнитивно-познавательный* – уровень специальных знаний, связанных с профессией.

Под психологической компетентностью (самый подробный перечень психологических характеристик, относящихся к анализируемой категории, дан Дж. Равеном – он выделил 37 видов компетентности) будем понимать ее главное (первое) определение: «...тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели» [5] (выделено нами. – И. В.). Остальные психологические характеристики можно сгруппировать тематически: *когнитивные* компетенции (связанные с мышлением и знаниями); *установки и эмоционально-ценностная* сфера педагога-вокалиста; *интегральные психологические* свойства индивидуально-личностного плана.

К интегральным индивидуально-личностным свойствам личности отнесем такие качества, как *адаптивность* – способность адаптироваться к требованиям, критериям и оценкам, свойственным данной профессии (зависит от типа психической асимметрии, личного опыта, устойчивости нервно-психической сферы); *оригинальность мышления* (но не поведения) – нетипичность, самобытность мышления, своеобразные особенности интеллекта (определяется

врожденными свойствами индивида и формируется на ранних этапах его развития); *настойчивость* (но не упрямство) – не только активное проявление воли в виде целеустремленности, но и решительность, упорство; *неконфликтность* (но не отсутствие внутреннего стержня) – психологическая гибкость, мягкая стратегия разрешения конфликтов, готовность к оценке противоречий и принятию ситуации; *критичность* – объективность оценок, выверенность выводов и суждений, умение анализировать поведение других людей, понимать их мотивы; способность *побуждать* других к действиям – сопряжение лидерских качеств с умением видеть мотивацию, потребности и интересы других людей; способности *к обучению* – пытливость ума, устойчивый интерес к профессии (под этим качеством будем понимать способность профессионала учиться охотно, с интересом всю жизнь).

Вторая группа свойств уровня психологических компетенций включает *когнитивные навыки и способности*, характеризующие мышление профессионала. Основными из них на современном этапе, на наш взгляд, являются исследовательские навыки (в том числе – умение логически обосновать свою стратегию и оптимизировать ее, выбирая лучшие варианты); самостоятельность мышления; способности к абстрагированию (с выделением главных моментов) и поиску связей между наблюдаемыми явлениями. При склонности к размышлениям и наличии перечисленных характеристик у профессионала формируется устойчивый познавательный комплекс характеристик, необходимый для *самообучения*, которого требует принцип непрерывного образования и повышения профессиональной квалификации [2].

Самую большую, третью группу характеристик, формирующих психологическую окраску деятельности профессионала, составляют *эмоционально-ценностная сфера* индивида и его *волевые установки*. Все психологические конститутанты данного ряда связаны с сознанием (самосознанием), самооценками и самоконтролем.

Психологические элементы самосознания (Е. А. Сорокоумова, Н. Г. Тагильцева) [8; 9] не только являются основополагающими для целенаправленного формирования компетенций, но и – на основе механизма понимания – служат критерием развития *профессионального самосознания* как *высшего квалификационного этапа профессиональной деятельности* [8].

Эмоционально-ценностная сфера вокалиста имеет в профессиональном аспекте особое значение как в силу специфики про-

фессии, так и вследствие размытости и субъективности профессиональных оценок, в связи с чем перечисленная ниже дифференциальная структура этого блока, предложенная Дж. Равеном, требует дополнительного анализа, поскольку свойства эмоционально-ценностного толка не сразу осознаются и в разных условиях могут изменять свой ценностный рейтинг. На наш взгляд, для вокалиста актуальна следующая рейтинговая дифференциация:

- выраженная *эмоциональная реактивность* и *взаимодействие* (понятие более широкого плана, чем сотрудничество) *аффективно-ценностной* направленности;
- адекватная профессиональная самооценка и *профессиональная интроекция* (дополнено нами. – И. В.);
- доверие, терпимость и лояльность;
- сотрудничество, допускающее критику и субъективность оценок (если вас критикуют педагоги вокала – значит, то, что вы делаете – интересно, необычно).

Такие эмоциональные оценки Дж. Равена, как плюрализм и отсутствие фатализма, в вокальной педагогике, на наш взгляд, не имеют существенного значения для формирования профессиональных компетенций, хотя бы в силу субъективности и релятивности применяемых вокальных методик.

Самоосознаваемая деятельность вокалиста-профессионала связана с такими волевыми установками, как *контроль*, *самоконтроль* (в профессиональном вокальном аспекте и с точки зрения умения подчинять эмоции разуму) и *ответственность*; *позиционирование самостоятельности*; *готовность* к поисковой деятельности, к новому – умение идти на оправданный *риск* (не бояться спорных моментов); *коммуникативность* (обмен информацией, взаимодействие с другими к обоюдной пользе); *обоснованная мотивация* (в том числе умение анализировать и понимать мотивацию других для побуждения их к деятельности) и *социализация* своего поведения (проявляется в умении быть как руководителем, так и подчиненным, в принятии различных форм социального контроля и переноса – интроекции – оценок).

Всё перечисленное характеризует не только конкретные психологические качества, которыми должен обладать вокальный педагог – профессионал, но и демонстрирует уровень развития индивидуального самосознания. Подобные вопросы по-прежнему редко возникают при обсуждении проблем формирования профессиональных вокальных компетенций, хотя и являются весьма актуальными в академическом вокале. Так, например, интроекция вокальных самооценок – проблема не только методологиче-

ская, но и социально-психологическая; включение данных факторов в профессиональный спектр позволяет решить ее на новой для вокала (психологической, личностно ориентированной) основе.

Уровень *практических профессиональных* компетенций характеризует основные вокальные навыки, структурирование которых в классической вокальной педагогике производится на дифференциальной основе, тематически, в соответствии с педагогическим принципом постепенности и последовательности. Однако системный *психологический* подход входит в противоречие с подобным тематизмом – в данном случае также требуется системная постановка, с выделением интегральных ключевых компетенций [4]. Отмеченный тип структурирования вокальных компетенций – главных профессиональных навыков – был лишь намечен Л. Б. Дмитриевым [3]. Согласно идее педагога, вокалист должен владеть тремя интегральными певческими навыками:

- вокальным слухом;
- двигательно-координационным контролем гортани (в совокупности с певческим дыханием, опорой и артикуляцией);
- резонаторными ощущениями и вибрационным контролем.

Подобная постановка проблемы вокальных компетенций позволяет соединить методологию личностно ориентированного подхода с междисциплинарными достижениями основ певческой вокализации [10]. Помимо указанного преимущества, такая интегральная структура логически адекватно формирует когнитивно-познавательную сферу профессиональных знаний, необходимых вокалисту, в том числе специфичных в исполнительском и учебном плане. Так, например, вокальный слух интегрирует такие навыки, как звуковедение, драматургия исполнительского и интонационного плана, выразительность исполнения, определяя мелодико-ритмические закономерности вокальной формы и т. д., а также устанавливает связи с техникой исполнения, с теоретической базой всех взаимосвязанных с вокальным слухом категорий и индивидуальным психологическим профилем вокалиста-исполнителя. Описанное системно-интегрированное трехстороннее структурирование *психологических, теоретических и практических* основ академического вокала, вместе с предложенным структурированием психологических компетенций, обладает *новизной* и особенно актуально для системы повышения певческой квалификации, где индивидуальный подход выступает основой профессионально-личностного развития специалиста, а *условия* указанного развития

должны быть конкретизированы в плане практического профессионального роста.

С учетом вышесказанного, создание педагогической системы повышения квалификации (развитие профессиональных компетенций) преподавателей академического вокала в условиях *непрерывного образования* должно, на наш взгляд, опираться на принципиальную идею *единства, целостности психологических свойств личности* и того,

что эта личность *умеет как профессионал*. Включение субъективного фактора, другими словами концепта личностно ориентированной стратегии повышения квалификации, коренным образом меняет цели и содержание непрерывного профессионального вокального образования на всех этапах, в том числе на заключительном, профессионально-компетентностном – этапе формирования профессионального самосознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. М. : Дрофа, 2009.
2. Войтик И. А. Проблемы методологии и стратегии непрерывного вокального образования // Художественное образование: проблемы и перспективы развития : материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2007.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М. : Когито-центр, 2002.
6. Рябов Л. П. Анализ позитивных изменений и инновационных процессов в системе высшего профессионального образования развитых стран: США, Японии, Германии, Франции, Великобритании. М. : НИИВО, 2001.
7. Словарь русского языка : в 4 т. Т. 2 / под ред. А. П. Евгеньевой. М. : Русский язык, 1984.
8. Сорокоумова Е. А. Психология самопознания детей младшего школьного возраста : дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2002.
9. Тагильцева Н. Г. Развитие самосознания младших школьников на уроках музыки : учеб. пособие / УрГПУ. Екатеринбург, 2001.
10. Шатская О. В. Анализ психологических механизмов восприятия и особенностей формирования индивидуальных представлений при когнитивно-направленном обучении академическому вокалу // Вестн. МГУКИ. 2012. № 5. С. 200–205. URL: <http://vestnik.mguki.ru/index.php/arkhiv-zhurnala/116-vypuska-2011-god>.
11. Isaeva T. E. To the nature of Pedagogical Culture: Competence – Based approach to its Structure // Преподаватели высшей школы в 21 веке : тр. междунар. науч.-практ. интернет-конф. Ростов н/Д, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Тагильцева.

Демеуова Лязат Нурмахановна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей, возрастной и социальной педагогики; заместитель директор по научной работе и зарубежным связям, Институт педагогики и психологии, Казахский национальный педагогический университет имени Абая; 050010, Республика Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, д. 13; e-mail: Laz.nr@mail.ru.

Машенбаев Тлеулес Бермаханович,

кандидат педагогических наук, исполняющий обязанности профессора кафедры общей педагогики, Казахский государственный женский педагогический университет; член-корреспондент Академии естествознания; 090000, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99; e-mail: web@kazmkpu.kz.

Шадиёв Кайратбек Хамзаханович,

кандидат экономических наук, старший преподаватель, кафедра социально-гуманитарных дисциплин, исторический факультет, Казахский национальный педагогический университет имени Абая; 050010, Республика Казахстан, г. Алматы, пр. Достык, д. 13; e-mail: rector@kaznpu.kz.

**ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникация; речевая коммуникация; коммуникативное поведение; коммуникативное обучение; коммуникативно-творческая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы развития коммуникативно-творческой деятельности студентов в системе высшего образования как особой формы организации процесса общения, передачи, приема и обработки информации, которая обеспечивает продуктивное преобразование личности в деятельности.

Demeuova Lyazat Nurmakhanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of General, Age-related and Social Pedagogy, Vice Director for Scientific Work and International Relations, Institute of Pedagogy and Psychology, Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan, Almaty).

Mashenbaev Tleules Bermakhanovich,

Candidate of Pedagogy, Acting Professor of the Department of General Pedagogy, Kazakh State Female Pedagogical University (Kazakhstan, Almaty), Corresponding Member of the Academy of Natural History.

Shadiev Kairatbek Khamzakhanovich,

Candidate of Economy, Senior Lecturer, Department of Humanities and Social Sciences, Faculty of History, Kazakh National Pedagogical University (Kazakhstan, Almaty).

**THE PROBLEM OF STUDENTS' COMMUNICATIVE AND CREATIVE ACTIVITY DEVELOPMENT
IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION**

KEY WORDS: communication; verbal communication; communicative behavior; communicative teaching; communicative and creative activity.

ABSTRACT. The problems of development of communicative and creative activity of the students in the system of higher education are viewed as a special form of establishing communication, receiving and processing of information, which ensures successful productive change of the personality in activity.

Частая смена парадигмы образования требует от педагогов гибкости мышления, стремления к педагогическому общению, умения найти нестандартное решение возникающих в учебно-воспитательном процессе проблем. Предъявляемые социумом к личности требования сегодня претерпевают изменения в связи с формированием коммуникативного общества.

Любая человеческая деятельность связана с определенными побудительными мотивами потенциального действия. Деятельность человека состоит из множества разнообразных поступков, но все они пронизаны речевой деятельностью.

Утверждение демократических начал развития нашего общества, в том числе в области образования, сделало возможным выход личности в открытое общество, кото-

рое направляет ее к новому виду общения – коммуникативно-творческому. Формировать такую личность – обязанность педагога. Еще А. С. Макаренко писал: «Я убежден, что хорошо сказанное детям деловое, крепкое слово имеет громадное значение, и, может быть, у нас так много еще ошибок в организационных формах, потому что мы еще и говорить часто с ребятами по-настоящему не умеем. А нужно уметь сказать так, чтобы они в вашем слове почувствовали вашу волю ... вашу личность. Этому нужно учиться» [1, с. 242].

Длительное время коммуникативная тематика не привлекала внимания научного сообщества. Однако сегодня в научных изданиях нередки такие термины, как коммуникация, речевая коммуникация, коммуникативное поведение, коммуникативное

обучение. При этом большинство ученых обошло стороной понятие коммуникативно-творческой деятельности.

Известно, что изначально коммуникация рассматривалась как передача информации, информационных сообщений (машинная коммуникация). Многие зарубежные авторы коммуникацию трактуют как взаимодействие, в котором каждый из участников оказывает влияние на ход этого взаимодействия. Социологи определяют коммуникацию как социальный процесс, каждый участник которого является активным – субъектом коммуникации, получателем или отправителем сообщения.

Мы не будем здесь затрагивать вопросы теории и методологии изучения коммуникации, коммуникационной деятельности, хотя неразработанность данного вопроса в отечественной науке очевидна. Мы остановимся лишь на некоторых социально-педагогических аспектах коммуникативно-творческой деятельности личности в системе образования.

Для начала рассмотрим информационно-коммуникативную функцию общения. По мнению психолога В. Н. Дружинина [2, с. 262], информационно-коммуникативная функция общения заключается в любом обмене информацией между взаимодействующими индивидами. Обмен информацией в человеческом общении обладает определенной спецификой. Во-первых, мы имеем дело с отношениями между двумя индивидами, каждый из которых является активным субъектом (в отличие от технического устройства). Во-вторых, обмен информацией обязательно предполагает взаимодействие мыслей, чувств и поведения партнеров. В-третьих, они должны обладать единой или сходной системой кодификации/декодификации сообщений [2, с. 355].

Любую информацию можно передать посредством различных знаковых систем. Обычно дифференцируют вербальную (в качестве знаковой системы используется речь) и невербальную (разного рода неречевые знаковые системы) коммуникацию.

В свою очередь, невербальная коммуникация также имеет несколько форм общения:

- кинетику (оптико-кинетическая система, включающая в себя жесты, мимику, пантомиму);
- паралингвистику (система вокализации голоса, паузы, покашливания и т. п.);
- проксемику (нормы организации пространства и времени в общении);
- визуальное общение (система контакта глазами).

Иногда отдельно рассматривается как специфическая знаковая система совокуп-

ность запахов, которыми обладают партнеры по общению.

Если в России последние 20 лет проводятся разнообразные мероприятия, связанные с изучением проблем коммуникации, включая международные научные конференции (например, в Пятигорске, Ростове, Волгограде, Саратове, Новокузнецке, Москве и других городах), то Республике Казахстан в этом отношении особо нечем гордиться. Указанная проблематика до сих пор остается за пределами интересов казахстанских ученых, педагогов, политологов, психологов и социологов. **Коммуникация, как нам кажется – это смысловой передатчик информации для удовлетворения (так необходимого для человека) личностных потребностей в общении.** В общении личность может почерпнуть нечто новое, ранее не известные пути решения сложных задач, в свете чего большое значение имеет коммуникативно-творческая деятельность личности в социуме.

Чтобы объединить человеческие усилия для сохранения мира от гражданских войн, экологических и иных бедствий, в том числе стихийных, необходимо генерировать общечеловеческие идеи. В решении этой проблемы не последняя роль отводится мировой коммуникативной среде. В связи с этим, по нашему убеждению, значение коммуникативно-творческой личности для сохранения мира, спокойствия на земле очевидно, и сейчас такая личность наиболее востребована.

На наш взгляд, для выхода личности в мировую коммуникативную среду необходима программа речевой коммуникативной деятельности, в рамках которой должны рассматриваться ход процесса разговора, интонации, эмоциональная сторона разговора и т. п. Целесообразно на начальном этапе данную программу апробировать в школах: школа должна понять свое предназначение, т. е. наконец-то превратиться в культурный центр воспитания учащихся, где субъекты коммуникативной среды (педагог, родитель, ученик) способствуют формированию коммуникативно-творческой личности.

В последние годы в Казахстане прослеживались элементы формирования коммуникативно-творческой личности, например, раньше на центральном телеканале «Хабар» транслировались передачи, на которых реализовалась адаптивная программа «Лидер XXI века», многие учащиеся школ республики (победители региональных конкурсов) публично соревновались на разнообразных интеллектуальных конкурсах, особое место в которых занимало ораторское искусство выступающего. К сожа-

лению, указанная программа была прекращена, а других целевых программ и активных игровых методов обучения личности коммуникативно-творческой деятельности в школах нашей республики не имеется.

Активизировать усилия по формированию коммуникативно-творческой личности должны высшие учебные заведения. Вузы гуманитарной направленности в рамках вузовского компонента преподавания в различных учреждениях могут ввести спецкурсы и специальные семинары по коммуникации. Успешный опыт подобного рода есть на Западе, где уже давно практикуется обучение по курсам «Основы публичного выступления» и «Межличностная коммуникация» [См.: 3]. В рамках первого предмета студенты знакомятся с основами теории публичного выступления и практикуются, подготавливая собственные выступления на избранную тему (речи пяти типов). К концу курса они должны уметь составлять структуру выступления, проводить короткие опросы для определения своих будущих слушателей и их отношения к теме выступления, обладать психологическими умениями воздействия на слушателей. Курс по межличностной коммуникации направлен на формирование основных знаний, умений и навыков в сфере межличностного общения.

В последние годы в системе высшего образования Республики Казахстан наблюдается насаждение, нередко принудительное, форм контроля знаний студентов методом тестирования, а опросные формы проведения сессионного контроля не приветствуются, а то и вовсе запрещаются. Мотивируется это тем, что идет перестройка системы нашего высшего образования под апробированные механизмы тестового контроля знаний студентов, принятые на Западе, поскольку западная система сегодня прогрессивнее в этом аспекте, чем наша прежняя. Известно, что тотальное тестирование вступает в противоречие с вариативностью, креативностью мышления и разнообразием качеств, черт и свойств студентов. Тем самым эта форма контроля знаний студентов противоречит принципам гуманизации и гуманитаризации образования. В результате очень часто столь необходимая диалоговая форма общения заменяется (искусственно) на механическое заучивание основных понятий.

На наш взгляд, один из способов приобщения будущих учителей к ораторскому искусству – публичная защита реферативных работ, анализ продуктивной деятельности студентов при прохождении педагогической практики. Выступление перед аудиторией учит студентов нужно говорить свободно, спокойно, не слишком тихо, но и

не слишком громко. Так как простые слова воспринимаются слушателями значительно лучше, чем выученные наукообразные термины, студентов также нужно учить уверенности при ответах на вопросы. Студенты не должны торопиться с ответом, сначала необходимо понять смысл вопроса, а каверзные, нелепые вопросы, которые иногда задают на защите, необходимо смело парировать.

Конечно, первые публичные выступления студентов в ходе защиты рефератов, эссе перед оппонентами значительно хуже, чем на последнем курсе, когда студенты выступают уже с собственными творческими сообщениями по элективным дисциплинам. Значительно помогла при подготовке будущих учителей созданная нами педагогическая экспериментальная творческая лаборатория. Мы ориентировали в этой лаборатории студентов на модели общения. Например, рекомендовали обращаться к школьнику с просьбами в следующих формулировках: «Попробуй, это интересно и должно тебе понравиться»; «Тебе это пригодится»; «Если ты это сделаешь, будешь чувствовать себя хорошо» и т. п. Одновременно предупреждали от слов, которые могут вызвать негативную реакцию ребенка: угрозы наказания, ссылки на собственный авторитет, апелляции к долгу, ответственности перед сверстниками и пр. Студентов нацеливали на новый тип человеческих отношений. Авторитаризм учителей отвергался как во имя формальных результатов обучения и воспитания, так и для того, чтобы воспроизвести модель человеческого общежития, построенного на сотрудничестве.

Таким образом, коммуникативно-творческая деятельность личности – это особая форма организации процесса общения, передачи, приема и обработки информации, обеспечивающая продуктивное преобразование личности в своей деятельности.

Новая мировоззренческая концепция казахстанского общества, поливариативность человеческого прогресса, диалог и сотрудничество как единственное средство дальнейшего поступательного развития республики обуславливает поиск новых подходов к совершенствованию системы высшего образования. В частности, актуален поиск системообразующей характеристики личности специалиста, обеспечивающей ее профессионализм в изменяющихся социальных условиях. В качестве таковой характеристики мы указываем на коммуникативную компетентность.

В связи с этим коммуникативная подготовка специалистов приобретает особую актуальность. На сегодняшний день программа подготовки казахстанских специалистов не отвечает изменившимся социаль-

ным условиям. Как показывает анализ содержания образования в казахстанской высшей школе, коммуникативный аспект представлен сегодня весьма фрагментарно. У большинства специальностей вообще нет соответствующих дисциплин. Между тем названное качество необходимо любому специалисту. Соответственно возникает потребность во введении коммуникативной компоненты в содержание высшего образования, в его конструировании и расширении.

Специалист с высшим педагогическим образованием занимается различными видами деятельности: преподаванием, научными разработками, управлением студенческой группой, кафедрой, факультетом, вузом и др. Он, следовательно, постоянно имеет дело с людьми. Поэтому специалист должен быть коммуникабельным, т. е. таким, с которым легко общаться, иметь дело, устанавливать контакты. Коммуникабельность специалиста определяет его авторитет и эффективность производственной деятельности. Коммуникабельность является

важным элементом профессиональной культуры будущего специалиста.

Специалисту необходимо хорошо владеть речью, риторическими фигурами и приемами, уметь пользоваться различными формами общения, управлять своими движениями и мимикой во время делового общения. Во всяком случае, лидеры мирового бизнеса, предприниматели, политические деятели относятся к этому с большим вниманием. В практике делового взаимодействия выделяют три группы знаков несловесной связи: знаки одобрения действий партнера (заинтересованный взгляд, произвольные, чуть заметные кивки головой, теплый тон речи и др.); оценочные жесты и позы (задумчивое выражение лица, отвод глаз от собеседника, протирание стекол очков и др.); жесты и позы защиты (холодный, чуть прищуренный взгляд, искусственная улыбка, резкие жесты, руки, скрещенные на груди, и др.).

Следует отметить, что мы перечислили лишь часть профессиональных навыков, необходимых для коммуникативно-творческой деятельности будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Макаренко А. С. Соч. Т. 5. М., 1958.
2. Психология : учеб. для экономических вузов / под общ. ред. В. Н. Дружинина. СПб. : Питер, 2010.
3. Matyash O. I. Communication Studies and Their Role a Changing Russia // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах : материалы междунар. науч.-практ. конф. Пятигорск, 2008. Ч. 2. С. 171–174.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Бейсенбаева.

Ерцкина Елена Борисовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра строительства, Хакасский технический институт — филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»; 655017, г. Абакан, ул. Щетинкина, д. 27; e-mail: erzkina@mail.ru.

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИГРОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ
В ФОРМИРОВАНИИ ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; инженерная графика; графическая компетенция; активные методы; игровые технологии; игровое проектирование.

АННОТАЦИЯ. Ставится проблема формирования графической компетенции специалиста технической направленности. Проектная методика является, как показало проведенное исследование, оптимальным условием этого процесса. Сделана попытка выявить правила организации проектной деятельности студентов и дать ее характеристику с точки зрения компетентностного подхода.

Ertskina Elena Borisovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Construction, Khakass Technical Institute — branch of FSAEE HPE "Siberian Federal University".

**THE EXPERIENCE OF GAME DESIGN REALIZATION
IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' GRAPHIC COMPETENCE**

KEY WORDS: competence approach; engineering graphics; graphic competence; active methods; playing technologies; game design.

ABSTRACT. The problem of the development of the graphic competence of students — prospective technical specialist is raised the article. On the basis of the study the project method is considered as the optimal condition for this process. The author tries to reveal the principles of organization of the students' project activity and to give its characteristics from the point of view of the competence approach.

Современная система образования развивается с учетом становления рыночной экономики, информатизации общества, уровня развития производственных технологий. Требования, предъявляемые к профессиональной подготовке выпускников вуза, предполагают достижение интегрированного конечного результата образования, в качестве которого рассматривается сформированность у выпускника ключевых компетенций. Последние трактуются как единство обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач — от личностных до социальных и профессиональных — и специальных профессиональных компетенций, определяющих владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность к инновациям в профессиональной области [4].

Использование традиционных форм и методов обучения придает учебному процессу научность, четкость, системность, обеспечивает логически правильную подачу учебного материала, оптимальность затрат ресурсов, но не решает всех задач, поставленных сегодня перед образованием. Необходимо найти наиболее эффективные способы достижения поставленной цели.

На примере дисциплины студентов технического вуза «Инженерная графика» мы организовали учебный процесс таким образом, чтобы он способствовал подготов-

ке будущего специалиста с определенным уровнем знаний и профессионализма, позволяющими принимать правильные решения в конкретной производственной ситуации. Инженерная графика включена в базовую часть предметов математического, естественно-научного и технического цикла. Задачи дисциплины — изучение теоретических основ построения изображений пространственных форм на плоскости, приобретение умений и навыков, необходимых для профессионального осуществления проектно-конструкторской деятельности, применение своих знаний и умений в производственно-технологической и научно-исследовательской работе [3].

Реализация содержания образовательной программы по курсу «Инженерная графика» непосредственно связана с графической компетенцией студента.

В статье рассматривается актуальная проблема формирования графической компетенции как интегральной составляющей профессиональной компетенции выпускников технического вуза. Решение графических задач, направленных на формирование графической компетенции у студентов таким образом, чтобы они приобрели интегративные профессионально-личностные качества, а также углубление содержания курса «Инженерная графика» позволяют использовать активные методы обучения, ориентированные на способности и склонности студентов как будущих специалистов

к достижению высокого уровня мотивации, на самостоятельную, индивидуальную и групповую деятельность, творческое мышление и работу в коллективе.

Графическая компетенция рассматривается нами как интегративное профессионально-личностное качество студента, направленное на владение пространственным мышлением, способность к обобщению, анализу, восприятию графической информации, адекватное применение знаний, умений, навыков в профессиональной деятельности, свободную ориентацию в среде графических информационных технологий [3].

Согласно классификации А. М. Смолкина, все методы активного обучения подразделяются на имитационные, представляющие собой формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности, и неимитационные, или способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях. Имитационные, в свою очередь, делятся на игровые и неигровые. К имитационным игровым относятся деловые и ролевые игры, игровое проектирование, а к имитационным неигровым – анализ конкретных ситуаций и решение ситуационных задач. Одним из самых распространенных методов активного обучения является игровое проектирование, которое относится к имитационным игровым и может использоваться на занятиях, проводимых как индивидуально, так и в группе.

Практика высшего профессионального образования показала, что занятия в виде игр формируют у студентов новые инженерные знания, интеллектуальные и практические умения, дают опыт профессиональной деятельности, ценностного отношения к профессии. В игровом проектировании занятия проходят с конкретными производственными ситуациями, что позволяет объединять знания и умения студентов, превращать их в конкретные действия.

Игровое проектирование – один из способов интенсивного обучения. Его *цель* – процесс создания или совершенствования проектов в режиме командной работы. У термина «игровое проектирование» нет единого определения. Приведем существующие дефиниции:

- средство интенсификации процесса обучения, осуществляемое с «функциональных ролевых позиций», воспроизводимых в игровом взаимодействии [7];
- воспроизведение процесса создания или совершенствование моделируемого объекта, учебно-познавательной и исследовательской деятельности, направленное притом на коллективное проектирование изучаемого объекта [1, с. 239–276];

- разработка инженерного, конструкторского, технологического и других видов проектов в игровых условиях, максимально воссоздающих реальность. Этот метод отличается высокой степенью сочетания индивидуальной и совместной работы обучаемых. Создание общего для группы проекта требует, с одной стороны, знания каждым технологии процесса проектирования, а с другой – умений вступать в общение и поддерживать межличностные отношения с целью решения профессиональных задач [5];

- целенаправленно сконструированная модель какого-либо реального проекта, имитирующая профессиональную деятельность и направленная на приобретение практических навыков в решении различных производственных ситуаций. Без опыта практического, максимально приближенного к производству решения вопросов студенты не в состоянии овладеть знаниями и практическими навыками в той мере, в какой это необходимо для самостоятельной работы на производстве [8].

Многообразные определения свидетельствуют, что игровое проектирование является средством формирования у студентов умений анализировать практические ситуации, которое позволяет принимать конкретные решения, развивать творческое мышление, оценивать ситуацию, находить и выбирать наиболее эффективные и оптимальные варианты решения. Игра стимулирует студентов к успеху, позволяет продемонстрировать свои достижения, формирует устойчивую мотивацию, увеличивает познавательную активность.

Игровое проектирование по сути является интерактивным методом: все проекты разрабатываются в рамках группового игрового взаимодействия. Студенты получают задание на разработку проекта в виде исходной информации, которая содержится в тексте, схеме проектируемого здания и таблицах со справочным материалом. Группа обязана найти эффективное решение и разработать проект его внедрения, описать и обосновать его с научной, организационно-управленческой и материально-технической стороны.

При разработке проекта студент берет на себя ответственность за принятие оптимальных решений в специально созданных производственных ситуациях, выполняя различные должностные профессиональные обязанности. Основой проекта выступает проблема, разрешение которой в условиях личностно ориентированной педагогической деятельности актуализирует у студентов полученные знания, дает личный опыт их практического применения. Это способствует более глубокому усвоению

знаний, развитию познавательных навыков, формированию умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитию аналитического мышления, организаторских и коммуникативных умений [6].

В рамках исследования был проведен эксперимент с целью проверки эффективности игрового проектирования для формирования графической компетенции студентов. В эксперименте участвовали две группы 1 курса, обучающиеся по направлению «Строительство». В одной группе занятия проводились в обычной форме, а другой была предложена поэтапная работа над проектом в виде игры. Тема задания в обеих группах была одинаковой. В первой группе задания выполнялись каждым студентом индивидуально, во второй для выполнения заданий коллектив был поделен на пять подгрупп. Тема проектного задания была сформулирована так: «Проектирование общественного здания и нормоконтроль чертежей».

Задание посвящено контролю основного комплекта рабочих чертежей в процессе их выполнения. Основная масса студенческих ошибок, выявляемых при проверке чертежей преподавателем, обусловлена незнанием государственных стандартов. В рамках предлагаемой игры студенты вы-

ступают в роли разработчиков и контролеров. Процесс контроля строительных рабочих чертежей состоит из ряда последовательных операций, входящих в алгоритм контроля. Важным компонентом игры является предлагаемый алгоритм качества рабочих чертежей. Он побуждает студента к изучению соответствующих стандартов, повышает личную ответственность, организует работу студента. За качественную проверку чертежей учащиеся получают дополнительные баллы.

Цель игры – повысить ответственность за качество выполненных чертежей, научиться находить ошибки в чертежах.

Постановка проблемы начинается со знакомства студентов с этапами и принципами организации игры, критериями оценки проекта и проектной деятельности, правилами ведения отчетной документации.

Следующий этап, *этап планирования*, посвящается планированию работы, определению сроков выполнения, источников информации, выдвижению гипотез и прогнозированию результатов.

Алгоритм контроля (табл. 1) каждый студент-руководитель группы получает через неделю после сообщения задания, после чего изучает литературу, консультируется с преподавателем.

Таблица 1. Методическое обеспечение игры

Алгоритм контроля	Контрольное действие	Справочные данные
Контроль оформления	1. Проверить формат, рамку, основную надпись, дополнительные графы. Проверить заполнение основной надписи и дополнительной графы. 2. Проверить компоновку чертежа, масштаб изображений. 3. Проверить надписи над изображениями. 4. Проверить начертание, толщину и назначение линий. 5. Проверить размер шрифта.	ГОСТ 2.301-68. ГОСТ 2.104-2006. ГОСТ 2.302-68. Поле должно быть заполнено равномерно, симметрично и максимально. Изображения чертежа должны быть четкими, поле чистым. ГОСТ 2.304-81. ГОСТ 2.303-68
Контроль изображений	1. Проверить план здания: – наличие координационных осей, выполнение привязки несущих конструкций; – изображения перегородок; – изображения оконных и дверных проемов; – изображения различного оборудования (как видимого, так и находящегося выше секущей плоскости); – изображение технических конструктивных элементов в здании; – маркировка координационных осей; – маркировка оконных и дверных блоков. 2. Проверить фасад здания: – раскладку стеновых панелей; – раскладку оконных блоков; – изображения других конструктивных элементов здания (дверных блоков, ворот, крылец, карнизов, навесов и т. п.); – изображения необходимого технологического оборудования; – открывание и маркировку оконных блоков.	СПДС – системы проектной документации для строительства. ГОСТ 21.001–ГОСТ 21.608. ГОСТ 21.501-93

Алгоритм контроля	Контрольное действие	Справочные данные
Контроль изображений	3. Проверить разрез здания : – обозначение разреза и надпись над изображением разреза; – изображения стен, оконных блоков и других конструктивных элементов, попадающих в секущую плоскость; – изображения конструктивных элементов, расположенных за секущей плоскостью; – штриховку на элементах чертежа; – изображения необходимого технологического оборудования; – изображение технических конструктивных элементов в здании	
Контроль размеров	1. Проверить правильность нанесения размеров на фасаде : – линейные или высотные размеры; – единицы измерения размеров; – применение соответствующих типов линий. 2. Проверить правильность нанесения размеров на плане : – единицы измерения размеров; – привязка несущих конструкций к координационным осям; – наличие наружных размерных цепочек; – наличие внутренних размерных цепочек; – наличие площадей помещений. 3. Проверить правильность нанесения размеров на разрезе : – единицы измерения размеров; – применение соответствующих типов линий; – наличие наружных размерных цепочек; – наличие внутренних размерных цепочек; – наличие высотных размеров	ГОСТ 21.101–97. СПДС. Основные требования к проектной и рабочей документации. ГОСТ 2.307-68. ЕСКД. Нанесение размеров и предельных отклонений

Следующим шагом является *принятие конечного решения и оформление результатов*. Подведение итогов работы и обсуждение результатов начинается с характеристики совершенных действий с точки зрения соответствия поставленным задачам. Каждый студент имеет возможность высказать пожелания и замечания для дальнейшей корректировки работы группы.

Составлению протокола (отчета) посвящен *заключительный этап* игры. Отчетные документы включают в себя:

- документы, подтверждающие работу по определению проблемы (выполненный проект);

- документы, фиксирующие совершенные действия и описывающие новые условия (составление перечня проработанной литературы и других источников информации – ГОСТов);

- рецензии, отзывы, рекомендации.

Результаты выполненного проектирования защищаются подгруппой в ходе межгрупповой дискуссии. По результатам всеобщего обсуждения определяется наиболее интересный, качественный и профессионально выполненный проект.

Для оценивания работы мы выбрали критерии оценки проекта и проектной деятельности. Показатели критериев, по которым оценивается работа, позволяют развивать уверенность в выполнении проекта и решают задачу формирования адекватной самооценки.

К *критериям оценки проекта* мы отнесли 1) соответствие содержания заявленной теме проекта; 2) актуальность и новизну; 3) оригинальность решения проблемы; 4) качество выполнения; 5) грамотность работы; 7) раскрытие содержания проекта; 8) использование технических средств и графической программы «AutoCAD».

Критериями оценки проектной деятельности явились 1) уровень самостоятельности и активности каждого участника; 2) владение материалом; 3) характер общения и взаимопомощи; 4) глубина исследования; 5) использование личного опыта; 6) приобретение новых знаний и умений; 7) личная значимость работы.

В таблице 2 охарактеризованы три уровня оценивания проектов – интуитивный, профессиональный, креативный. Для каждого уровня определено максимальное количество баллов. В оценке проекта принимают участие не только преподаватель, но и сами студенты. По результатам выполненной работы оценки суммируются и выводится результат.

Цель оценки – выявить, насколько проект соответствует поставленной задаче и способствует решению проблемы. Критерии оценки проекта применяются в контрольной и экспериментальной группах.

После подсчета оценок была проведена диагностика формирования графической компетенции студентов в контрольной и экспериментальной группе.

Таблица 2. Критерии оценки проекта

Уровни и их критерии	Максимальное количество баллов	Оценка группы	Оценка преподавателя
Интуитивный уровень	35		
1. Соответствие содержания заявленной теме проекта.	5		
2. Актуальность и новизна.	5		
3. Оригинальность решения проблемы.	5		
4. Качество выполнения.	5		
5. Грамотность и значимость работы.	5		
6. Раскрытие содержания проекта.	5		
7. Использование технических средств и графической программы «AvtoCAD»	5		
Профессиональный уровень	56		
1. Соответствие содержания заявленной теме проекта.	8		
2. Актуальность и новизна.	8		
3. Оригинальность решения проблемы.	8		
4. Качество выполнения.	8		
5. Грамотность и значимость работы.	8		
6. Раскрытие содержания проекта.	8		
7. Использование технических средств и графической программы «AvtoCAD»	8		
Креативный уровень	70		
1. Соответствие содержания заявленной теме проекта.	10		
2. Актуальность и новизна.	10		
3. Оригинальность решения проблемы.	10		
4. Качество выполнения.	10		
5. Грамотность и значимость работы.	10		
6. Раскрытие содержания проекта.	10		
7. Использование технических средств и графической программы «AvtoCAD»	10		

Таблица 3. Результаты опытно-экспериментальной работы, %

Уровни	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Интуитивный	47	37
Профессиональный	36	41
Креативный	17	22

Сравнение результатов опытно-экспериментальной работы (табл. 3) позволяет сделать вывод о том, что предложенный подход меняет систему отношений в учебном процессе между элементами «преподаватель – студент», «студент – учебный материал», «студент – другие студенты». Игровая форма занятия стимулирует познавательную и поисковую деятельность. Определяются функционально-ролевые интересы участников, алгоритм разработки проекта, предлагаемый студентами, и механизм экспертной оценки. Преподаватель становится не только проводником знаний и учебной информации, но и организатором профессиональной деятельности студентов. Его профессиональная педагогическая деятельность способствует самопознанию и развитию такого студента, который может построить свою образовательную траекторию. У студента появляется осозна-

ние собственной значимости и необходимости самосовершенствования, способность самостоятельно принимать решения и выполнять задания, развивается умение сотрудничать без каких-либо конфликтов.

Таким образом, игровое проектирование является эффективным инструментом активизации учебно-познавательной деятельности студентов, способным обеспечить участие в учебной работе всех участников процесса и установить контроль за усвоением учебного материала. Оно предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, а с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей. На занятиях по инженерной графике требуются навыки правильного выбора и оценки материалов, конструктивных и объемно-планировочных решений зданий. В основе игрового проектирования лежит развитие

познавательных навыков и умений, обучающихся самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, так как результаты

проектной работы носят реальный, практический характер, что эффективно способствует формированию графической компетенции студента технического вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. Найти идею: введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач. 2-е изд. М. : Альпина бизнес Букс, 2008.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования // Российское образование : федеральный портал. URL: <http://www.ed.ru>.
3. Ерцкина Е. Б. Формирование графической компетентности студентов средствами графического моделирования // В мире научных открытий. 2013. № 3.4 (39). С. 161–176.
4. Зыгмантович С. В. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущих библиотечарей. URL: www.nbuv.gov.ua/articles/crimea/2005/31.pdf.
5. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудихина Н. А. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Ч. 2. URL: <http://www2.asu.ru/crpkr/index.files/ucheb.files/innov/Part2/ch8/glava> (дата обращения: 5.02.2014).
6. Осипова С. И., Окунева В. С. Характеристика личности, способной к командной работе // Высшее образование сегодня. 2012. № 5. С. 96–101.
7. Посысаева О. Технологии игрового проектирования как средство интенсификации процесса обучения. URL: <http://www.profistart.ru/ps/blog/6807.html> (дата обращения: 9.02.2014).
8. Трайнев В. А., Матросова Л. Н., Бузукина А. Б. Методы игрового обучения и интенсивные учебные процессы: теория, методология, практика : моногр. / ред. В. А. Трайнев. М. : Прометей, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. И. Осипова.

Корнев Иван Николаевич,

кандидат географических наук, профессор, кафедра географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 325; e-mail: kornev_in@mail.ru.

Скок Наталья Васильевна,

кандидат географических наук, доцент, кафедра географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 325; e-mail: rgo_r66@mail.ru.

Терентьев Алексей Евгеньевич,

кандидат педагогических наук, доцент; директор Института физической культуры, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 259; e-mail: ifk@uspu.ru.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ОБРАЗОВАНИЯ
СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН «ОСНОВЫ СПОРТИВНОГО ТУРИЗМА»
И «ТУРИСТСКОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход в образовании, социокультурная компетенция бакалавра образования; регионализация образования, учебные дисциплины «Основы спортивного туризма», «Туристское краеведение».

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема формирования социокультурной компетентности бакалавра образования по направлению «География» и «Физическая культура». Раскрыты возможности учебных дисциплин «Основы спортивного туризма» и «Туристское краеведение» в профессиональной подготовке бакалавров для работы в туристско-рекреационной сфере.

Kornev Ivan Nikolayevich,

Candidate of Geography, Professor of the Department of Geography and Geography Education Methods; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Skok Natalia Vasilievna,

Candidate of Geography, Associate Professor of the Department of Geography and Geography Education Methods; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Terentiev Alexey Yevgenievich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor; Director of the Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**FORMATION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF BACHELORS OF EDUCATION
BY MEANS OF SUBJECTS "THE BASIS OF SPORTS TOURISM"
AND "TOURIST STUDY OF LOCAL LORE"**

KEY WORDS: competence-based approach in education; socio-cultural competence of the bachelor of education; regionalization of education; subjects "The Basis of sports tourism", "Tourist study of local lore".

ABSTRACT. This article is devoted to the problem of formation of socio-cultural competence of the bachelor of education in the specialties "Geography" and "Physical culture". The subjects "The Basis of sports tourism", "Tourist study of local lore" are considered as a basis of professional training of bachelors for work in the sphere of tourism and recreation.

Введение нового федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 050100 – «Педагогическое образование» актуализировало проблемы научного обоснования и разработки содержания основных образовательных программ, соответствующих им учебных дисциплин. Известно, что ФГОС ВПО третьего поколения знаменуют собой переход от знаниевой к компетентностной модели образования, предполагающей заметное усиление его практической направленности. Усиление практико-ориентированной направленности высшего образования, по мнению разных авторов, может осуществляться по не-

скольким направлениям. Так, Ю. Ветров, Н. Клушина [1] для этого предлагают повысить роль учебной, производственной и преддипломной практики студента с целью его погружения в профессиональную среду. П. Образцов, А. Козачок [5] считают, что для осуществления практико-ориентированного образования необходимо внедрение профессионально ориентированных технологий обучения, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности качеств личности, а также знаний, умений и навыков, обеспечивающих качественное выполнение функциональных обязанностей по избранной специальности. Ф. Ялалов [7] полагает, что необходим новый, *деятельностно-компе-*

компетентностный подход, поскольку «компетентность – это способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» (такое определение содержится в «Рекомендациях разработчикам образовательных стандартов нового поколения для высшей школы», которые утверждены Департаментом государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования 1 сентября 2008 г.). По мнению ученого, не может быть образование практико-ориентированным без приобретения *опыта деятельности*. При такой трактовке опыт деятельности становится дидактической единицы, которая дополняет традиционную триаду: «знания – умения – навыки – опыт деятельности» [7, с. 92].

Указанные направления не являются, на наш взгляд, взаимоисключающими, а дополняют друг друга в процессе подготовки бакалавра, в том числе и бакалавра образования. Мы исходим из того, что и усиление роли производственной практики, и профессионально ориентированные технологии, и приобретение опыта учебной деятельности – это важнейшие составляющие компетентностного подхода. Однако указанные направления усиления практической направленности для более полной реализации положений компетентностного подхода должны быть дополнены с учетом задач профессиональной подготовки бакалавра педагогического образования.

Согласно ФГОС ВПО третьего поколения, область профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования расширяется и включает не только собственно образование, но и культуру, и социальную сферу. В соответствии с видами профессиональной деятельности бакалавр педагогического образования должен уметь решать такие задачи, как «использование возможностей образовательной среды для обеспечения качества образования», «изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности», «организация культурного пространства», «разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп» и т. д. Для успешной профессиональной деятельности в социокультурной сфере необходима социокультурная компетентность (СКК) педагога. Поэтому проблема формирования СКК будущих педагогов как одной из ключевых профессиональных компетенций требует незамедлительного решения.

В настоящее время нет однозначного определения понятия «социокультурная компетентность/компетентность». Мы в качестве рабочего варианта приняли дефини-

цию С. Г. Муравьевой, которая пишет, что «это интегративная характеристика личности, предполагающая наличие знаний о различных социальных и культурных сферах, включающая способность и готовность взаимодействовать с другими людьми в различных диапазонах жизни, опираясь на свой смысловой опыт, обеспечивающая способность использовать информационные ресурсы для смыслообразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [4, с. 141].

Теоретические аспекты формирования профессиональной СКК педагога на основе концепции геокультурного пространства, как и сама концепция, нами были рассмотрены ранее [2; 3]. Данную концепцию можно рассматривать в качестве интегративного ресурса проектирования содержания вариативной части основной образовательной программы подготовки бакалавра образования. Социально-культурный потенциал геокультурного пространства региона при этом будет служить, с одной стороны, педагогическим условием формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций на основе культурологического и деятельности-компетентностного подходов, с другой – полем практической деятельности будущего педагога. Следовательно, знание специфики геокультурного пространства как своеобразного педагогического ресурса – это необходимое условие будущей педагогической деятельности выпускника педагогического вуза и составная часть его профессиональной компетентности.

В данной статье представлены результаты практической деятельности по формированию СКК педагога через разработку вариативного компонента содержания подготовки бакалавра педагогического образования по направлениям «География» и «Физическая культура» средствами двух взаимосвязанных дисциплин вариативного блока – «Краеведение и туризм» и «Основы спортивного туризма» – с учетом особенностей геокультурного пространства региона. Это связано с требованиями к структуре основных образовательных программ ФГОС ВПО, указывающими, что каждый учебный цикл имеет вариативную, или профильную часть, устанавливаемую вузом, на изучение которой отводится 1/3 учебного времени. Вариативная часть ФГОС содержательно не определена и должна разрабатываться самим вузом с учетом его кадрового состава, материально-технической базы и местоположения.

При подготовке бакалавра педагогического образования по профилям «География» и «Физическая культура» в Уральском

государственном педагогическом университете внедряется достаточно четкая и эффективная практико-ориентированная система туристско-краеведческой подготовки, сложившаяся и оправдавшая себя в процессе подготовки учителей географии и физической культуры на уровне специалитета.

Начиная с 1989 г. студентам читался курс «Организация туристско-краеведческой работы». Они изучали данную дисциплину в течение первого года обучения, что помогало им в дальнейшем успешнее работать на полевых практиках, спортивных сборах и при педагогической практике в школе.

Следующим шагом явилось создание в рамках нового учебного плана специальной программы, рассчитанной на пять лет обучения, по подготовке педагога внешкольного дополнительного образования. Первые два года студенты изучали теорию, овладевали техническими навыками разных видов туризма. На лекциях излагался материал, составляющий основу подготовки специалистов. Особое внимание уделялось вопросам организации и проведения массовых туристских мероприятий: туристских лагерей, слетов, соревнований.

На практических занятиях студенты детально изучали все аспекты подготовки туристского похода со школьниками и воплощали их на практике. Изучение данной части программы завершалось полевой практикой: после первого курса – пешим походом первой категории сложности, после второго – пешим походом второй категории сложности. Одновременно на первом и втором курсах студенты приобретали теоретические и практические знания по ориентированию и судейству туристских соревнований. Всё это давало им право сдать экзамен на звание «Инструктор школьного туризма» в маршрутно-квалификационной комиссии, работающей при Центре детско-юношеского туризма, с которым у факультета был заключен договор о сотрудничестве. Имея звание инструктора, студенты уже после двух лет обучения могли работать в школе руководителями туристско-краеведческих кружков. В течение следующих трех лет студенты занимались методикой туристско-краеведческой работы, проходили практику в школах и внешкольных учреждениях, повышали свой спортивный уровень. Завершалась подготовка изучением основ управления плановым туризмом, основ трудового законодательства и экономики туризма. Получив такую подготовку, студенты могли работать в любом звене народного образования.

Сложившаяся система подготовки специалистов стала основой туристско-крае-

ведческой подготовки бакалавров педагогического образования по профилям «География» и «Физическая культура». В свою очередь, туристско-краеведческая подготовка является основой для формирования СКК выпускников, необходимой для их дальнейшей практической деятельности в социокультурной сфере.

Как считает Ю. Г. Татур, компетенция (в том числе и социокультурная) имеет сложную структуру и включает в себя следующие компоненты: 1) гностический (знания обучающегося как основа компетенции), 2) функциональный (умения обучающегося выполнять определенные действия), 3) ценностно-этический (опирается на личностные качества обучающегося и характеризует его отношение к осуществляемой деятельности). Первые два компонента – это потенциал компетенции, а третий определяет степень его реализации в практической деятельности [6]. Приведенный подход к определению структуры СКК лег в основу составления рабочих учебных программ дисциплин вариативной части профессионального цикла «Туристское краеведение» и «Основы спортивного туризма».

Дисциплина «Туристское краеведение» нацелена на формирование краеведческих знаний о родном крае, включая знания географического, экологического, исторического, литературного, этнокультурного характера. Знания о геокультурном пространстве региона имеют обобщенный, систематизированный характер, органично включают мировоззренческие идеи, ценностные ориентиры, обеспечивающие глубокое понимание процессов познания, освоения, преобразования геокультурного пространства региона в контексте общероссийских процессов, их социокультурной динамики. При этом представления о конкретном содержании должны органично переходить в умение давать оценку туристско-рекреационного потенциала региона. Студент должен научиться выявлять и оценивать возможности регионального геокультурного пространства для организации разных видов туристско-рекреационной деятельности с местным населением. Требования к знаниям и умениям, отраженные в рабочей программе дисциплины, акцентируют внимание участников учебного процесса на том, что обучающиеся в процессе изучения дисциплины должны сформировать прочную гностическую и функциональную основу СКК, составляющую социокультурный потенциал профессиональной компетентности бакалавра образования. Приобретенные знания и умения, преломленные через личные качества обучающегося и его отношение к окружающей действительности,

составляют ценностно-этический компонент СКК.

Ценностно-этический компонент СКК далее реализуется через формирование общекультурных (ОК), профессиональных (ПК) и профессионально-специализированных компетенций (ПСК):

- готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);
- готов использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-11);
- готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (ОК-13);
- готов к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям (ОК-14);
- способен организовывать сотрудничество обучающихся и воспитанников (ПК-6);
- готов к обеспечению охраны жизнедеятельности и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7);
- способность использовать теоретические знания по туризму на практике (ПСК-8);
- владение ими и умение применять на практике базовые и теоретические знания по рекреационной географии и туризму (ПСК-15).

Таким образом, приобретенные студентами в процессе освоения дисциплины «Туристское краеведение» знания, умения и сформированные на их основе компетенции (компоненты СКК), с одной стороны, создают условия для развития базовых оснований личности студента, его самоопределения и саморазвития, основу становления ментальности, национально-культурной, гражданской идентичности по отношению к региональному пространству – пространству жизнедеятельности, с другой стороны, позволяют наиболее полно учесть актуальные и потенциальные образовательные и социокультурные потребности жителей региона, определяемые в соответствии с ведущими тенденциями развития региона, и развивать эти потребности педагогическими средствами.

Дисциплина «Основы спортивного туризма» продолжает формирование СКК бакалавра образования и в большей степени ориентирована на практическую подготовку.

Гностический компонент СКК, развиваемый средствами дисциплины «Основы спортивного туризма», представлен зна-

ниями правил техники безопасности при проведении мероприятий спортивного туризма и основных методов защиты их участников от последствий бедствий природного и техногенного характера, возможных для данного региона и имеющих региональную специфику; нормативно-правовых документов государственных и общественных органов, регулирующих туристскую деятельность на государственном и региональном уровне; индивидуальных личностных психических различий участников, средств и способов управления индивидом и группой людей.

Функциональный компонент СКК включает умения планировать и обеспечивать проведение туристских мероприятий с разными группами населения, учитывая местные особенности, в целях совершенствования физических и психических качеств участников; оказывать первую доврачебную помощь при получении травм в походах; организовывать и проводить разные по продолжительности и материальному обеспечению походы (выходного дня, многодневные, пешие, водные, конные, велосипедные и др.), а также туристско-спортивные мероприятия с подготовкой необходимой документации; ориентироваться в действующих нормативно-правовых актах всех уровней, регулирующих туристскую деятельность; оказывать положительное воздействие на развитие физических и духовных качеств личности участников в мероприятиях спортивно-оздоровительного туризма.

Ценностно-этический компонент СКК выражен в рабочей учебной программе через компетенции, которые формируются в процессе освоения дисциплины «Основы спортивного туризма»:

- готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5);
- готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе (ОК-7);
- осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);
- способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (ОПК-4);
- способен использовать возможности образовательной среды, в том числе информационной, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса (ПК-4);
- готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (ПК-7).

Таким образом, формирование СКК бакалавра образования осуществляется с помощью информационно-профессиональной среды через содержание образования, которое включает в себя не только содержание учебного предмета (в данном случае «Основы спортивного туризма»), но и управленческие навыки и умения, которые формируются в процессе овладения предметом, а также посредством активной деятельности студента в социуме. Всё это в совокупности нацелено на подготовку будущего бакалавра образования для работы в социально-культурной сфере в качестве организатора туристско-рекреационной деятельности с разными категориями населения.

В заключение необходимо отметить, что система формирования профессиональной социокультурной компетентности будущих педагогов будет успешно функционировать и приводить к запланированному результату только при наличии ряда условий, которые заложены в рабочие учебные программы: личностно развивающего характера процесса обучения на основе идей межкультурной коммуникации в духе межнационального взаимопонимания и толерантности, уважения к своей (родной) и чужой культуре; ценностно-мотивационной ориентации студентов на овладение социокультурной компетентностью; широкого использования технологии проблемно-диалогового обучения, выражающегося в сотрудничестве участников образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ветров Ю., Клушина Н. Практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 43–46.
2. Корнев И. Н. Концепция геокультурного пространства как конструктивная основа гуманитарной географии // Пространственная организация общества : сб. науч. тр. / под общ. ред. акад. РАН А. И. Татаркина. Екатеринбург : Изд-во УрГЭУ, 2007. С. 242–255.
3. Корнев И. Н., Поздняк С. Н. Геокультурное пространство региона как интегративный ресурс проектирования содержания подготовки бакалавра педагогического образования // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 21–29.
4. Муравьева С. Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовании // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Педагогика. Психология. 2011. № 9. С. 146–143.
5. Образцов П. И., Козачок А. И. Формирование компетентности у военных специалистов в вузе средствами профессионально-ориентированной технологии обучения : моногр. URL: <http://window.edu.ru/window/library>.
6. Татур Ю. Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22–31.
7. Ялалов Ф. Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–94.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 378.147
ББК 4448.025

ГСНТИ 14.85.01

Код ВАК 13.00.02

Либерман Яков Львович,

доктор технических наук т. с., кафедра «Станки и инструмент», Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург); 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 (Екатеринбург); 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: ptmir@inbox.ru.

**РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАЧ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ДИПЛОМНЫХ ПРОЕКТОВ
СТУДЕНТАМИ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проблемное обучение; проектирование; технические противоречия.

АННОТАЦИЯ. Описываются общие принципы проблемного обучения и особенности их применения в дипломном проектировании. Рассматриваются пути перехода от проблемных ситуаций к проблемным задачам проектирования и методы решения проблемных задач, эффективные для различных категорий студентов.

Liberman Jakov Lvovich,

Doctor of Technical Sciences, Department "Machinery and Tools", Ural Federal University, Professor of Russian Academy of Natural Sciences, Member of European Academy of Sciences, Ekaterinburg.

Lukashuk Olga Anatolievna,

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of the Department "Handling Machinery and Robots", Ural Federal University, Ekaterinburg.

**PROBLEM TASKS SOLVING BY TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS
WHILE DEVELOPING THEIR GRADUATION PROJECTS**

KEY WORDS: problem-based learning; project designing; technical contradictions.

ABSTRACT. The article describes the general principles of problem-based learning and the ways to apply them to the graduation project designing. It discusses the transition paths from problem situations to problem tasks of designing and methods of problem tasks solving that are effective for different categories of students.

Как известно, суть проблемного обучения сводится к следующему: «...в процессе творческого решения учащимися проблем и проблемных задач в определенной системе происходит творческое усвоение знаний и умений, овладение опытом творческой деятельности, накопленным обществом, формирование граждански активной высокоразвитой и сознательной личности» [6, с. 6, 18]. В основе проблемного обучения лежит воспитание творческого мышления, характеризующегося следующими основными чертами:

- видением новых проблем в знакомых, стандартных условиях;
- видением структуры объекта, подлежащего изучению;
- способностью самостоятельно переносить знания и умения в новую ситуацию;
- умением комбинировать ранее известные способы решения проблемы в новый способ;
- умением создавать оригинальный способ решения при известности других;
- умением видеть альтернативу решения и производить оценку вариантов.

Одной из распространенных форм проявления и применения творческого мыш-

ления является проектная работа, для которой характерны все перечисленные выше черты. В ходе проектной работы инженер разрабатывает нечто объективно новое (машину, здание, прибор), до этого не существовавшее, но необходимое обществу. Как правило, проектная работа распадается на две части – расчет и конструирование (в ряде случаев конструирование дополняется рациональным подбором типовых решений). Творческое мышление необходимо для выполнения обеих частей, однако в большей степени оно требуется при конструировании. Это не значит, что при расчете оно вообще не требуется. В ряде случаев расчет принципиальных схем, узлов и элементов проектируемого объекта чрезвычайно затруднен из-за отсутствия его методик, большого количества факторов, влияющих на параметры объекта, и т. п. В ходе расчета иногда приходится создавать необходимые методики, производить анализ существенности факторов и выбор наиболее значимых из них, а это без творческого мышления невозможно. Тем не менее ситуации, когда создается что-то новое в процессе расчета, в технике встречаются не часто. В процессе же конструирования новое создается всегда (иначе это не

конструирование, а копирование), что и обуславливает большую необходимость творческого мышления при выполнении конструкторских работ.

Дипломное проектирование в техническом вузе также распадается на расчет и конструирование со всеми присущими этим частям особенностями. Однако, в отличие проектирования в производственных условиях, оно может быть и не направлено на создание объективно нового. Поскольку дипломное проектирование носит учебный характер, его целью может являться и создание субъективно нового – объекта уже существующего, но не известного студенту. Решение, найденное студентом, будет новым только для него, но зато появляется возможность сравнения реального и учебного путей поиска этого решения.

Независимо от того, объективно или субъективно новое создается в проекте, началом создания нового всегда является проблемная ситуация. В общем случае «проблемная ситуация представляет собой явно или смутно осознанное субъектом затруднение, пути преодоления которого требуют поиска новых знаний, новых способов действия» [Там же]. Применительно к проектированию проблемная ситуация – это осознанное техническое противоречие между отдельными частями или параметрами объекта проектирования. Согласно ряду источников [2, с. 19–21; 5, с. 267–268], техническое противоречие выражается в том, что если известными способами улучшить одну часть (или один параметр) объекта, то другая его часть (или другой параметр) недопустимо ухудшается. Пусть, например, имеется кулачковый пресс-автомат для гибки изделий из проволоки. Требуется повысить его производительность. Самый простой способ повышения производительности в данном случае – это увеличение частоты вращения кулачкового распределительного вала. Но значительное увеличение частоты вращения распределительного вала приведет к повышенному износу механизмов автомата, снижению его надежности и долговечности. Налицо техническое противоречие. При создании гравировального станка необходимо повысить долговечность шпиндельного узла (в существующих станках шпиндель имеет частоту вращения до 30 тыс. об/мин, и подшипники быстро выходят из строя). Естественное решение в этом случае – замена подшипников шпинделя магнитными опорами. Но такая замена повлечет за собой потерю жесткости шпиндельного узла и точности гравирования. Это тоже техническое противоречие.

Часто технические противоречия указываются в техусловиях проектирования.

Они могут быть сформулированы и в задании на дипломный проект, однако обычно указанное задание выдается с довольно общей формулировкой темы проекта. Например, по специализации «Металлорежущие станки» тема проекта может быть сформулирована так: «Агрегатный станок для обработки деталей типа “фланец”», «Модернизация токарно-револьверного полуавтомата с переводом на программное управление». При таких темах осознание технического противоречия – дело непростое. Для этого необходимо всесторонне и тщательно проанализировать базовый вариант проекта, т. е. тот вариант, который в настоящее время применяется в промышленности. Анализ целесообразно проводить в три этапа. Первый этап – составление перечня достоинств и недостатков базового варианта. Второй этап – составление таблицы известных способов ликвидации каждого недостатка. Третий этап – анализ влияния этих способов на достоинства базового варианта. Выполнение анализа по указанным этапам дает возможность в сравнительно короткие сроки осознать технические противоречия, связанные с темой проекта, и прийти к проблемной ситуации.

Проблемная ситуация является своеобразным импульсом, заставляющим субъекта творчески мыслить. Совершенно ясно, что сам акт творческого мышления только под влиянием проблемной ситуации не начнется. Необходимо, чтобы субъект был подготовлен к восприятию такого импульса, обладал исходными знаниями, отвечающими предметному содержанию ситуации, и интеллектуальными средствами для использования, а в случае необходимости – пополнения этих знаний. Как правило, к моменту дипломного проектирования у студентов уже есть достаточные интеллектуальные возможности для использования и пополнения знаний. Однако самих знаний по узким вопросам, связанным с темой проекта, им хватает не всегда. Вместе с тем без этих знаний проблемная ситуация не может быть принята субъектом как руководство к действию, хотя бы потому, что он не имеет возможности выбрать направление мышления. А без этого субъект не мыслит, что эквивалентно отсутствию постановки перед ним каких-либо проблем. Получается, что проблемная ситуация есть, а проблемы нет.

Для того чтобы проблемная ситуация переросла в проблему, наряду с осознанием технического противоречия студент должен заняться глубоким изучением технической литературы по теме проекта. В ряде случаев такую литературу проектанту предлагает руководитель, однако более правильно выполнять студенту эту работу самостоятельно. Изучение

литературы следует вести по меньшей мере в трех направлениях: чтение книг и журналов, патентной литературы и технической документации, имеющейся в промышленности. Наряду с этим целесообразно ознакомиться с дополнительными материалами, имеющимися в Интернете, и с промышленным опытом, не освещенным в литературе.

Всякая проблема с указанием условий решения, поля ограничения поиска решений превращается в проблемную задачу. При проектировании это выражается в соотношении проблемы с требуемыми техническими характеристиками объекта. Для обеспечения заданных технических характеристик проектируемого объекта одну и ту же проблему можно решать по-разному, в зависимости от уровня оснащенности предприятий, для которых предназначен проектируемый объект, от серийности производства и т. п. Все эти факторы при формулировании проблемной задачи также должны быть приняты во внимание.

Проблемная задача – четкий, количественно сформулированный результат подготовительной работы, которую студент должен выполнить за время преддипломной практики. Решение же этой задачи осуществляется в период выполнения дипломной работы.

В общем случае, в соответствии с существующими взглядами на механизм возникновения творческого озарения, догадки [4; 11], совокупность этапов решения проблемной задачи при выполнении проектной работы можно представить в виде алгоритма, приведенного на рисунке. Однако в каждом конкретном случае, в зависимости от степени сложности задачи, условий проектирования и личностных качеств студентов, практическая реализация этого алгоритма может несколько модифицироваться. Различия обусловлены главным образом многовариантностью методологического наполнения блока поиска нового способа улучшения кортежа характеристик X.

В настоящее время существует довольно много методов отыскания таких способов. Основными из них, перспективными с позиций дипломного проектирования, являются:

- метод эвристической беседы;
- методы мозгового штурма и синектики;
- метод эвристического автодиалога;
- программа АРИЗ.

Эвристическая беседа – это система вопросов и ответов, планируемая преподавателем таким образом, чтобы каждый после-

дующий вопрос вытекал из предыдущих вопросов и ответов и представлял собой маленькие подзадачи на пути к решению основной задачи. При дипломном проектировании этот метод целесообразно применять при индивидуальных консультациях, когда руководитель, беседуя со студентом, подводит его к решению.

В отличие от других видов учебных занятий, когда преподаватель выступает в роли наставника, в данном случае руководитель проекта должен вести беседу со студентом почти «на равных», как с коллегой. Это дает возможность построить беседу как совместные размышления вслух, что иногда приводит к оригинальным, неожиданным решениям. В тех же случаях, когда решения получаются традиционными, новыми только для студента, подобное построение беседы всё равно полезно, поскольку такого рода беседа придает ему уверенность в собственных силах.

Несмотря на существенные достоинства, эвристическая беседа не всегда применима из-за больших затрат времени. Значительно экономичнее с этой точки зрения метод мозгового штурма.

Метод мозгового штурма предложен американским ученым А. Осборном в 40-х гг. прошлого века и состоит в следующем. Подбирается группа людей, которой предлагается задача. В течение 20–30 минут всеми участниками группы высказываются различные идеи по поводу решения задачи. Можно высказывать любые идеи, в том числе и заведомо нереальные, но критика высказываний запрещена. Вместе с тем разрешается подхватывать и развивать выдвинутые идеи.

Если штурм хорошо организован, возникает доброжелательная творческая атмосфера, никто не боится предложить смелую идею, а это открывает путь к новым и перспективным решениям.

При дипломном проектировании метод мозгового штурма удобно применять при групповых консультациях трех-пяти человек. Предлагается задача одного из дипломных проектов, и высказываются идеи ее решения. Если даже темы других проектов далеки от обсуждаемой, это делу не вредит. Идеи субъектов, работающих в разных направлениях, сталкиваются, и это иногда дает интересные комбинации. Кроме того, участники штурма (а они обычно различны по интеллектуальным возможностям) воспринимают некоторые методологические приемы, которые, часто интуитивно, применяются наиболее сильными студентами.

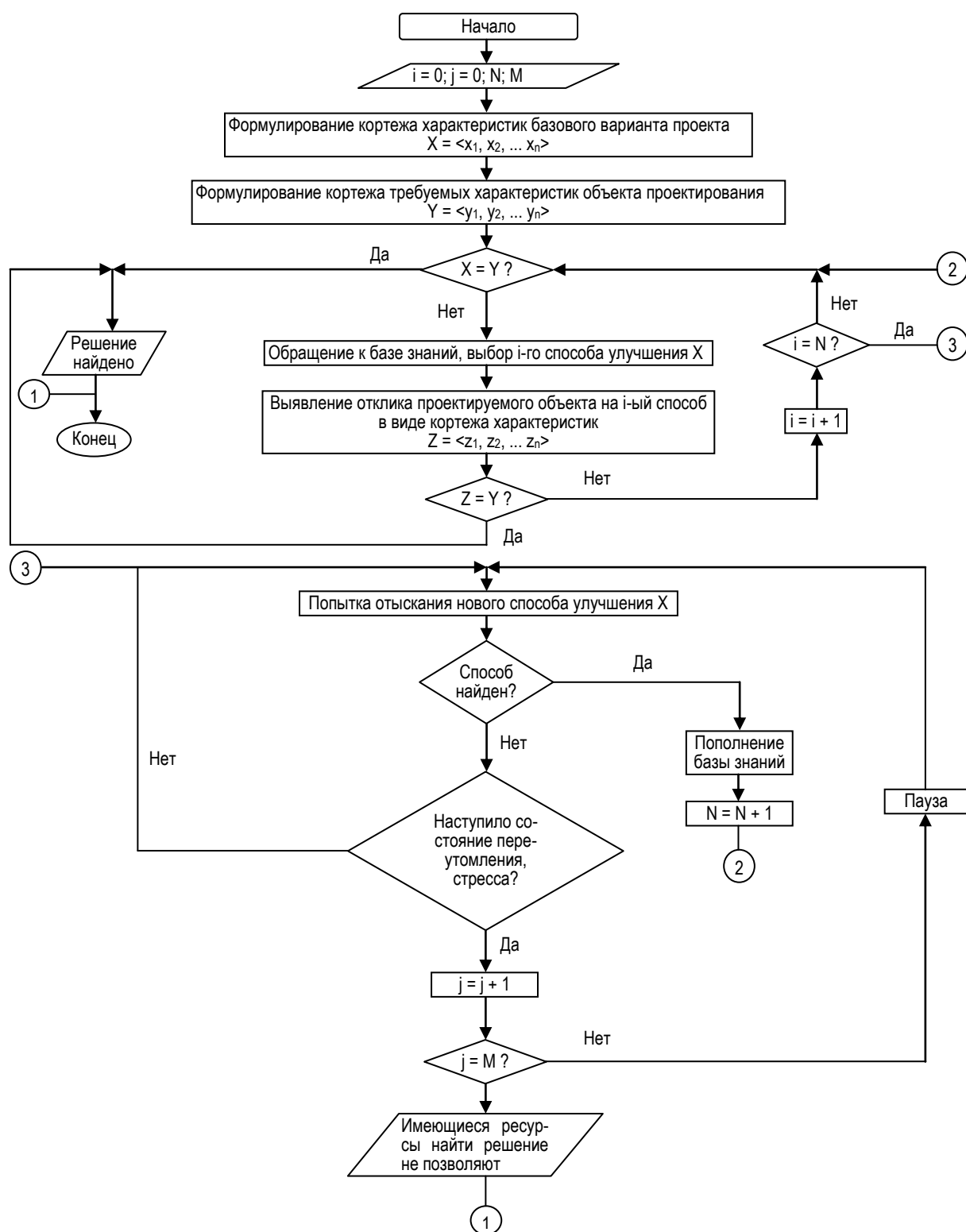


Рисунок. Алгоритм решения проблемной задачи при выполнении проектной работы

При мозговом штурме легче, чем при эвристической беседе, уходить от банальных идей, навязываемых психологической инерцией. Еще легче этого позволяет добиться модифицированный мозговой штурм, называемый синектикой. Синектика предложена в США У. Гордоном около 1960 г. и отличается от обычного штурма тем, что в ней допустимы элементы крити-

ки, а главное, предусмотрено обязательное использование четырех специальных приемов, основанных на аналогии: прямой (как решаются задачи, похожие на данную?), личной (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и попытайтесь рассуждать с этой точки зрения), символической (дайте в двух словах образное определение сути задачи), фантастической (как эту задачу

решали бы сказочные существа). Синектика наиболее эффективна, когда одна и та же группа последовательно решает разные задачи, от штурма к штурму накапливая опыт. Это делает перспективной синектику и при групповых консультациях по дипломному проектированию, когда во время одной консультации отыскиваются пути решения задач одного проекта, во время другой – другого и т. д. Единственное препятствие – необходимость предварительного обучения группы основам синектики.

Мозговой штурм и синектика – развитие эвристической беседы в сторону увеличения числа участников. Эвристический автодиалог (он был предложен в данной работе: [8]) – ее развитие в другом направлении, в направлении сокращения числа участников до одного (решающего задачу). Принципы здесь те же, что и в обычной эвристической беседе, но роль преподавателя берет на себя сам учащийся. Задавая себе вопрос, он находит на него ответ, затем, основываясь на предыдущих вопросах и ответах, задает следующий вопрос и т. д. Всё это напоминает игру в шахматы с самим собой и применимо в случаях, когда студент обладает значительными интеллектуальными возможностями и дисциплиной ума или при особой необходимости. Для слабых студентов такой метод становится пригоден только после специальных тренингов. Для сильных, однако, он и без того является мощным инструментом развития конструктивных способностей.

Важное достоинство эвристического автодиалога – развитие индивидуального творческого мышления, применимого при решении проблемных задач в любых условиях. Аналогичным достоинством, но в значительно большей степени, обладает широко известный в нашей стране метод (программа) АРИЗ, разработанный в 60-х гг. истекшего столетия Г. С. Альтшуллером (писателем-фантастом Г. Альтовым). АРИЗ – алгоритм решения изобретательских задач – представляет собой совокупность приемов, последовательное применение которых сводит сложные задачи к простым, позволяет избежать пробных решений и легко преодолеть психологическую инерцию. Не вдаваясь в подробное описание этих приемов, заслуживающих специального изложения [1], отметим, что все они разработаны на основе тщательного изучения и систематизации часто встречающихся технических противоречий. Такие противоречия были классифицированы и сформулированы в общем виде, что дало возможность каждому из них поставить в соответствие определенный набор приемов, также сформулированных в общем виде. При использовании АРИЗ вна-

чале требуется привести формулировку задачи к достаточно общей форме, а затем, выбрав приемы решения задачи, преобразовать их из обобщенной формы в конкретную, с учетом специфики задачи. Все эти преобразования предполагают определенные навыки и культуру мышления, поэтому для использования АРИЗ необходима специальная подготовка в виде теоретического курса и практических занятий. Проведение специальной подготовки целесообразно для достаточно большой (15–25 человек) группы студентов в течение полутора – двух месяцев. Это делает АРИЗ применимым лишь тогда, когда есть возможность подготовки в период преддипломной практики или еще ранее (например, при изучении курса патентоведения).

Рассмотренные методы решения проблемных задач применяются уже не один год при дипломном проектировании бакалаврами по специальностям «Металлообрабатывающие станки и комплексы» и «Подъемно-транспортные машины и роботы» в Уральском федеральном университете (г. Екатеринбург). Опыт показал, что наиболее эффективно использование двух методов – мозгового штурма и эвристической беседы – в сочетании с отдельными приемами синектики, причем при работе с более сильными студентами предпочтителен мозговой штурм, а со слабыми – эвристическая беседа. Хотя эти методы и менее эффективны, чем синектика и АРИЗ, тем не менее их применение дает хорошие результаты. Очень хорошие, нередко исследовательские проекты получаются при использовании эвристического автодиалога. Однако область его рационального применения ограничивается в основном подготовкой магистров и, после одного-двух часов обучения, – студентов-заочников.

Приведенные выводы подтверждаются многочисленными статьями, опубликованными нашими студентами по материалам дипломных проектов, полученными патентами (только за последние пять лет их около тридцати) и ежегодными победами (первое – второе места) во Всероссийском конкурсе выпускных квалификационных работ студентов вузов по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств». В настоящее время опыт использования описанных методов расширяется за счет применения новых компьютерных технологий. Таковыми являются автоматизированные системы разрешения проблемных ситуаций на основе баз знаний [3], системы формализации и интерпретации смысла текста путем построения семантических сетей [7], различные программы-помощники (см., напр.: [9; 10]) и аналогичные им. Вместе с тем нельзя

не отметить, что подобные технологии полезны скорее в реальной инженерной практике, чем в обучении студентов, поскольку,

применяя ЭВМ, студент, как правило, перекладывает поиск решения задачи на нее, не стараясь сделать это самостоятельно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. М. : Московский рабочий, 1973.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. М. : Советское радио, 1979.
3. Гольдштейн С. Л., Кудрявцев А. Г. Разрешение проблемных ситуаций при поддержке систем, основанных на знаниях. Екатеринбург : УГТУ, 2006.
4. Келлерман П. Ф. Психодрама крупным планом: анализ терапевтических механизмов / пер. с англ. И. А. Лаврентьевой. М. : Класс, 1998.
5. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления (процесс и способы решения технических задач). М. : Педагогика, 1975.
6. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М. : знание, 1984.
7. Летовальцев В. И. Алгоритмы формализации и интерпретации смысла текста на основе формальной семантики // Автоматизация и современные технологии. 2013. № 2. С. 38–43.
8. Либерман Я. Л. Проблемное обучение в дипломном проектировании. Свердловск : УПИ, 1984.
9. Либерман Я. Л., Куликова Т. Ю. Программа поиска решения технических задач методами АРИЗ (ARIZ). Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2012618017 от 6 сент. 2012 г.
10. Либерман Я. Л., Куликова Т. Ю. Программа формирования рабочей группы для решения творческих задач (Ggruppa). Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2012618016 от 6 сент. 2012 г.
11. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : Наука, 1976.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ

УДК 159.922.8:159.923.2
ББК Ю941.5-72

ГСНТИ 15.21.45; 14.07.03

Код ВАК 19.00.01; 19.00.07; 13.00.01

Злоказов Кирилл Витальевич,

кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры психологии, Уральский юридический институт Министерства внутренних дел России (Екатеринбург); 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66, к. 325; e-mail: zkirvit@yandex.ru.

Муслумов Рустам Рафикович,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии развития и педагогической психологии, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620026, г. Екатеринбург, Куйбышева, 48а, к. 607; e-mail: mrr82@yandex.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОВЛЕЧЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В МОЛОДЕЖНЫЕ ЭКСТРЕМИСТСКИЕ ГРУППИРОВКИ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экстремистская установка; деструктивность личности; лидерство в школьном коллективе; авторитарность; ксенофобия; национализм.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы вовлечения подростков в экстремистские группировки. Анализируются возрастные, индивидуально-типологические, характерологические особенности личности несовершеннолетних. Приводятся результаты эмпирического исследования старшеклассников в аспекте экстремистских установок его участников. Описывается связь между лидерством в учебном коллективе и проявлением экстремистских установок.

Zlokazov Kirill Vitalievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Psychology, Urals Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Ekaterinburg).

Muslumov Rustam Rafikovich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, Ural Federal University n. a. B. N. Yeltsin.

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF INVOLVEMENT OF THE MINOR INTO EXTREMIST GROUPS

KEY WORDS: extremist attitudes; destructive personality; leadership in the school community; authoritarianism; xenophobia; nationalism.

ABSTRACT. The article deals with the involvement of teenagers into activities of extremist groups and analyzes age and individual personality characteristics of adolescents. The article describes the results of empirical research conducted to study senior school students' extremist attitudes. In conclusion the connection between leadership in school communities and extremist attitudes is revealed.

Одной из основных внутренних угроз безопасности Российской Федерации в настоящее время является экстремизм. Нередко исполнителями экстремистских акций становятся молодые люди, даже не достигшие совершеннолетия. Основным критерием, позволяющим отграничивать молодежный экстремизм от экстремизма вообще, является возраст его сторонников, который составляет от 14 до 30 лет. Исследование феномена молодежного экстремизма представляется актуальным, востребованным, он составляет важную научную проблему.

Термин «экстремизм» обозначает приращенность крайним взглядам и радикальным мерам, а также реализацию этих мер. Исследователи, занимавшиеся проблемой экстремизма, отмечают большие трудности при его адекватном теоретическом определении, объясняя это сложностью экстремизма, его исторической изменчивостью и многовариантностью. Как правило, экс-

тремизм проявляется в отрицании существующих правовых норм, ценностей, основополагающих принципов организации общества, в стремлении к подрыву политической стабильности, низвержению существующей власти и действующих порядков. Для достижения своих целей экстремистские организации и движения используют зажигательные лозунги и призывы, демагогию, провоцируют беспорядки, забастовки, гражданское неповиновение, террористические акции и т. д. В настоящее время экстремизм проник во все сферы общественных отношений – этнические, религиозные, социальные, политические, бытовые, экономические – и оказывает существенное влияние на общество в целом. Молодежный экстремизм выступает как социальный, а также культурный феномен. Это сложная форма выражения ненависти и вражды.

Обострение социальной напряженности в молодежной среде вызвано комплек-

¹ Работа выполнена при поддержке РФГФ: проект 12-04-00175а «Лингвистика и психология: «Экстремистский текст и деструктивная личность»».

сом социальных проблем, включающим в себя проблемы уровня и качества образования, «выживания» на рынке труда, социального неравенства, снижения авторитета правоохранительных органов и т. д. Молодежный экстремизм формируется преимущественно в маргинальной среде. Он постоянно подпитывается неопределенностью положения молодого человека и его неустановившимися взглядами на происходящее. Экстремизм проявляется чаще в тех обществах и группах, в которых наблюдается низкий уровень самоуважения или условия способствуют игнорированию прав личности. Значительную опасность представляют зарубежные и религиозные организации и секты, насаждающие религиозный фанатизм и экстремизм, отрицание норм и конституционных обязанностей, а также чуждые российскому обществу ценности. Влиятелен так называемый исламский фактор, пропаганда среди молодых мусульман России идей религиозного экстремизма, организация их выезда на обучение в страны исламского мира, где представители международных экстремистских и террористических организаций осуществляют вербовочную работу.

К причинам, порождающим экстремистские настроения в молодежной среде, относятся также культурно-воспитательные проблемы: духовный кризис, преобладание досуговых ценностных ориентаций и пр. В деструктивных целях используется Интернет, благодаря которому радикальным общественным организациям обеспечивается доступ к широкой аудитории и возможность пропагандистской деятельности, размещения подробной информации о своих целях и задачах, времени и месте встреч, планируемых акциях. В сети Интернет представителями националистических организаций создаются ресурсы, на которых пропагандируется разжигание межнациональной, расовой и религиозной вражды. Экстремизм на сегодняшний день редко, только в крайних случаях, носит открытый характер, он глубоко законспирирован и адаптируется к современным условиям [2].

Современные деструктивно ориентированные общественные объединения используют психологические особенности подросткового возраста с целью пропаганды экстремистских, религиозных, антиобщественных идей, формируя антиобщественные настроения, способствуя увеличению количества преступлений, сопряженных с асоциальными действиями против личности и общества (хулиганство, вандализм) [7, с. 12].

Стремление подростков к построению собственной идентичности, активное межличностное взаимодействие, эмансипационные настроения являются подходящим

фундаментом для распространения экстремистских настроений. Необходимо отметить, что вовлечение подростков в деструктивные группировки происходит часто не на территории школы, а за счет использования систем коммуникации подростков в социальных сетях. Школа, училище, техникум выступают сферой вторичного (опосредованного) распространения радикальных идей, преимущественно самими участниками путем неформального общения.

Субъекты педагогического процесса не могут не обращать внимание на распространение экстремистских идей в классе, учебной группе, поскольку подростки, интроецируя новые ценностные установки, демонстрируют их:

- в ходе коммуникации (внутригруппового неформального общения с одноклассниками, иницируя дискуссии с учителями, классными руководителями);
- в социальном группировании (изменяя сложившийся круг общения, сужая, расширяя его, модифицируя статус в группе, классе);
- в интерактивном поле (посредством литературы, предметной символики (элементы одежды), атрибутики, рисунков, граффити и пр.).

Таким образом, распространение деструктивных идей и убеждений не может не сопровождаться перечисленными действиями, что позволяет учителю, классному руководителю фиксировать данный процесс на уровне неформальных социальных групп, классных коллективов.

Чаще всего сегодня распространяются идеи политического экстремизма, ориентирующие школьников на противодействие социальным группам, а именно правоохранительным и правоприменительным структурам (сотрудникам правоохранительных органов), политическим объединениям (партиям), этническим группам, а также на конкуренцию в среде спортивных, культурных объединений (фанатские группы). Религиозные экстремистские идеи представлены радикальными прочтениями ортодоксальных текстов (Ветхого Завета, Корана и пр.), тоталитарными и коммерческими псевдорелигиозными сектами [3].

Группы подростков вовлекаются в экстремистские группировки с целями:

- информационного воздействия (пропаганда);
- увеличения количества членов (вербовка);
- материального подкрепления (сбор материальных ценностей, денег);
- манипулирования родителями.

Подростки, являясь носителями и распространителями экстремистских идей, могут

составлять организованные группы, способствовать расширению и упрочению положения асоциально настроенных общественных объединений. Нередко подростки привлекаются руководителями подобных групп с целью организации массовых беспорядков, массовых столкновений, серий краж, грабежей, разрушения объектов культуры.

Пресечение подобных преступлений может быть организовано только в тесном взаимодействии представителей подрастающего поколения, педагогов учебных заведений и работников оперативных служб правоохранительных органов, поскольку распространение экстремистских идей является значимым показателем направленности асоциальной группы, ее задач и целей, свидетельствует о готовности к совершению правонарушений и преступлений.

Распространение идей в подростковой среде опирается на следующие психологические особенности возраста:

- соответствие психофизических и физиологических возможностей подростка уровню взрослого человека (скоростные, силовые характеристики);
- психическая неустойчивость в силу доминирования отдельных сторон (черт) характера;
- установка на негативизм и эмансипацию по отношению ко взрослым;
- стремление к демонстрации зрелого поведения;
- неустойчивость и противоречивость ценностных ориентаций, мировоззрения.

С целью изучения уровня вовлечения подростков в экстремистские группы необходимо использовать психологический инструментарий проективного типа (методики дополнения), например «Незаконченные предложения», «Сочинение на заданную тему», который следует модифицировать в соответствии с предметом исследования (этнической, культурной толерантностью, адекватной идентификацией и атрибуцией в сознании школьника представителей различных социальных групп, этносов, религиозных, спортивных объединений).

На занятиях со школьниками необходимо ориентироваться на то, что экстремистские движения формируют ксенофобскую установку у своих последователей, провоцируя восприятие субъектов иных социальных групп как аморальных, пассивных, неумелых или глупых. В ходе дискуссии подросток, усвоивший экстремистские ценностные ориентации, будет опираться на ложный, односторонний образ какой-либо социальной группы, предполагать готовность представителей подобных групп к агрессивно-насильственному поведению.

С точки зрения склонности подпадать под влияние экстремистских ценностей и установок внимание следует уделить подросткам:

- испытывающим сложности с формированием социальной, гендерной, личностной идентичности, а также находящимся на периферии школьного коллектива, с ограниченным числом социальных контактов;
- из неблагополучных (в том числе и неполных) семей, в которых у одного или обоих родителей возраст 50 лет и старше;
- с высоким уровнем эмоциональной лабильности, гиперактивности, истероидно-демонстративными и астено-невротическими характерологическими проявлениями.

Мотивация вступления в экстремистскую группировку у подростка может быть противоречивой, не исчерпываться «идейным» уровнем, происходить из множественных целей [3; 7]. Так, экстремистская деятельность может быть обусловлена материальными мотивами, стремлением повысить социальный статус либо оказаться в поле внимания одноклассников, одноклассниц, продемонстрировать псевдовзрослость, пережить эмоции, связанные с риском, опасностью, повысить свою социальную защищенность за счет членства в группе. Отдельно отметим, что асоциальные мотивы экстремистской деятельности могут быть связаны с эгоистическими установками, паранойяльными идеями, аддиктивными реакциями подростка.

Готовность подростка к совершению экстремистских действий не может остаться незамеченной, поскольку предполагает высокую степень осознанности целей и задач, манифестацию в школьном коллективе и неформальном общении. Нередко подростки используют символические изображения для опредмечивания собственных идей, нанося их на поверхности тетрадей, учебников, школьной мебели, стен и столбов [5]. В некоторых случаях возможно нанесение татуировок с экстремистской символикой.

При профилактике распространения деструктивных, экстремистских установок в неформальной подростковой среде необходимо ориентироваться на уже сложившиеся в ней группы и объединения, опираться на их лидеров, целенаправленно и последовательно вести информационную и пропагандистско-разъяснительную работу.

Необходимо учитывать, что структура правовой установки включает 1) когнитивный компонент, содержащий знание правовых норм; 2) аффективный, отражающий эмоционально-оценочное отношение к праву (его принципам, институтам и нормам; к правовому поведению людей, в том числе к пре-

ступности; к правоохранительным органам и их деятельности; к собственному правовому поведению, т. е. правовую самооценку); 3) поведенческий, выражающий готовность личности реализовать определенное поведение в сфере правовых отношений [4, с. 111].

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ. Исследование экстремистских установок было проведено в трех 11-х классах средней общеобразовательной школы. Всего для анализа отобрано 59 анкет. Выборка смешанная по признаку пола (32 юноши, 27 девушек).

С целью изучения социально-психологических установок мы использовали анкету экстремистско-деструктивных установок [6].

Методика воплощена в анкете из 25 утверждений, группируемых по четырем показателям: «Фанатизм», «Национализм», «Ксенофобия», «Авторитаризм».

Высокие значения по шкале «Фанатизм» предполагают сосредоточенность на религиозных идеях, увлеченность религией, представлениями о преимущественной роли религиозных норм в жизни испытуемого и его ближайшего окружения, использование религиозных догматов для объяснения жизненных событий.

Высокие значения по шкале «Национализм» предполагают дискриминирующую установку респондента по отношению к представителям других национальностей, нетерпимость к иным культурам и социальным нормам. Актуальна деструктивная составляющая национализма – идея о зле («Добро должно быть с кулаками»), одобрение репрессивных методов управления, призывы к радикальным действиям по отношению к представителям других национальностей.

Высокие значения по шкале «Ксенофобия» характеризуют стремление отвечающего избегать контакта с представителями других национальностей, религий и, веро-

ятно, убеждений. Нежелание контактировать с другими представителями общества может быть обусловлено негативным опытом взаимодействия (например, агрессия и дискриминация со стороны представителей иных религиозных групп, национальностей) либо агрессивно-защитной позицией вытеснения, выдавливания за пределы своего круга социальных контактов.

Высокие значения по шкале «Авторитаризм» можно интерпретировать как представления о необходимости стойкости и твердости в отношениях с окружающими. Также содержание шкалы характеризует ригидность личности, проявляющуюся через такие ее признаки, как категоричность суждений, твердость убеждений и неизменность решений. Авторитаризм как свойство личности – это своеобразный фундамент, связанный с готовностью придерживаться принятого решения, в том числе и противоречащего социальным нормам и общественным интересам.

Помимо анкетирования, мы провели исследование социометрического статуса учеников с целью определения позиции экстремистски ориентированных участников в структуре неформальных отношений классных коллективов.

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ. При формировании выборки деление на классы (группы) не проводилось, поскольку в процессе обучения (в 7 и 9 классах) учащиеся смешивались, составы классов нестабильны, а опыт общения и теснота проживания предполагает, что учащиеся взаимодействуют и вне школьных коллективов. Поэтому данные анкетного опроса обобщены в едином пространстве. С помощью методов классификации установлена факторная структура показателей «Фанатизм», «Национализм», «Ксенофобия», «Авторитаризм» в опрошенных учебных коллективах (рис. 1).



Рис. 1. Факторные координаты показателей шкал анкеты

Примечание. Факторное решение объясняет 64 % дисперсии признаков. Собственные значения факторов выше единицы.

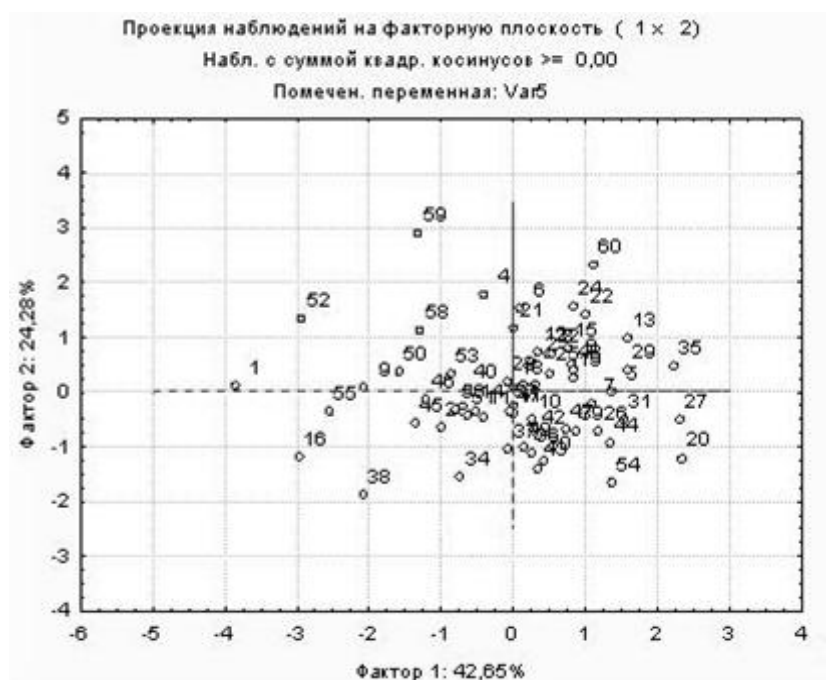


Рис. 2. Проекция показателей опрошенных на систему факторных координат

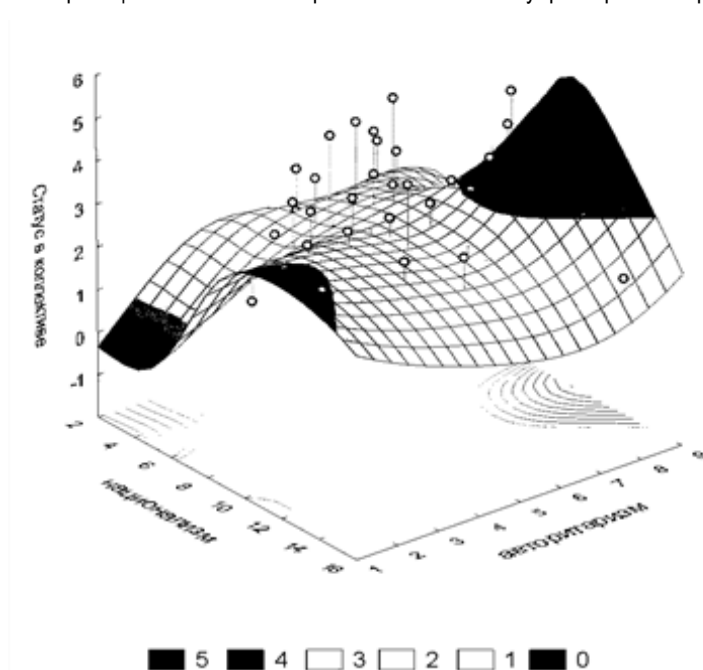


Рис. 3. Националистические и авторитарные установки как составляющие статуса обучающихся в школьном коллективе

Примечание. Шкала «Авторитаризм» – от 1 до 9 баллов, «Национализм» – от 2 до 16, показатель статуса – от 1 (изолированный) до 5 (предпочитаемый). Точками на поверхности обозначены выбросы – позиции школьников. Интенсивно черный цвет графика обозначает полярные уровни статуса (1 и 5), светлый – средний (2, 3, 4).

На рисунке 1 представлены значения и координаты факторов в пространстве факторного решения. Значения факторных коэффициентов позволяют определить специфику экстремистских взглядов опрошенных школьников. Видно, что максимально дифференцированными и выраженными у опрошенных являются показатели национализма и авторитаризма, минимально выраженными и не различающимися – ксенофобии и фана-

тизма. Можно предположить, что диагностируемые установки могут быть рассмотрены в совокупности четырех отчетливо дифференцируемых в факторной плоскости направлений – националистического, авторитарного, фанатического и ксенофобского.

Спроецируем данные по школьникам на сформировавшиеся направления (рис. 2) и проанализируем результаты. На рисунке видно, что позиции максимально удален-

ных от центра системы координат испытуемых № 52, 59 находятся выше оси ОХ системы координат, № 16, 38 – ниже. Этих старшеклассников отличает соответственно высокое значение показателя национализма и авторитарности. У испытуемого № 1 максимальная по значению показателя шкал анкеты фанатическая и ксенофобская установки.

Анализ баллов по анкете у опрошенных, чьи номера выходят за пределы скопления возле центра системы координат, показывает, что школьники обладают высоким по выборке уровнем проявления экстремистских тенденций. Результаты могут свидетельствовать о сформированной экстремистской установке, готовности к совершению действий экстремистского характера. Уместным в этом случае было бы подробное изучение причин, лежащих в основе суждений старшеклассников. Также из графика видно, что подавляющее большинство опрошенных находится на умеренных либо толерантных позициях (на графике – позиции испытуемых в 1 и 4 четвертях системы координат), что свидетельствует о развитии культуры терпимости к национальному, религиозному и социально-многообразию.

Дополнительно в исследовании изучался неформальный социально-психологический статус учащихся в учебных коллективах среди сверстников. При корреляции оценок по шкалам национализма и авторитарности с показателем статуса (см. рис. 3) оказалось, что высокий статус в коллективе учащихся (5 баллов) сочетается с высокими значениями по шкалам авторитарности (9 баллов) и повышенными – по шкале национализма (11–14 баллов). В данном случае испытуемый № 59 имеет статус 5 (предпочитаемый), а № 52 – приближенный к предпочитаемому.

Следовательно, высокий уровень экстремистской установки членов школьных, учебных, производственных коллективов может быть связан со статусом и распротраняться от лидеров неформальных групп к их окружению. Стоит отметить, что план обсуждаемого в статье исследования не позволяет установить влияние экстремистских установок на статус в коллективе, но если учесть содержание этих параметров, можно предположить, что авторитарность, логичная и обоснованная националистическая позиция школьника в глазах одноклассников может рассматриваться как признак лидера. Школьник, будучи убежденным в правоте националистических, ксенофобских идей, идентифицируется с ними, становясь агентом их распространения, подтверждая их своим статусом и одновременно повышая его, спланивая одноклассни-

ков. Таким образом, идеалы маргинальных движений становятся движущими силами процесса формирования деструктивных подростковых (молодежных) групп.

Действительно, вследствие маргинальной природы экстремистские установки легко поддерживаются подростками и молодежью, поскольку становятся своеобразным стержнем, своего рода мотивом смыслообразования. Старшеклассники группируются вокруг новых убеждений и идей, являясь, как уже отмечалось нами ранее, их исполнителями. Описываемая тенденция имеет печальное подтверждение: в соответствии со статистикой Центра по противодействию экстремизму ГУ МВД России по Свердловской области, за семь месяцев 2013 г. было зарегистрировано в полтора раза больше преступлений экстремистской направленности, чем за весь 2012 г., и в два раза больше – чем за весь 2011 г.

ВЫВОДЫ. Изучение проблемы распространения экстремизма в молодежной среде, особенно среди школьников, видится одним из актуальных направлений именно в силу возрастной специфики и особой роли этого явления в современных общественных процессах. Характерные черты подростков, склонных к участию в экстремистских движениях, – неприязненное и агрессивное отношение к мигрантам и людям другой национальности, представления о собственном превосходстве, проявления различных форм агрессивного и насильственного поведения – являются показателями высокой социальной опасности.

Анализ особенностей экстремистских установок школьников показывает, что они обладают достаточно высоким уровнем проявления экстремистских тенденций. Результаты 12 % анкет школьников могут свидетельствовать о сформированной экстремистской установке, готовности к совершению действий экстремистского характера. Подавляющее большинство из этих учеников находится на умеренных либо толерантных позициях, что свидетельствует о развитии культуры терпимости к национальному, религиозному и социально-многообразию.

Изучение статуса учащихся в учебных коллективах и неформального социально-психологического статуса в коллективах сверстников показало наличие корреляции оценок по шкалам национализма и авторитарности с показателем статуса. Высокий статус в коллективе учащихся сочетается с высокими значениями по шкалам авторитарности и повышенными – по шкале национализма. Таким образом, полученные данные позволяют понять «каналы» распространения экстремистских тенденций

(от лидеров неформальных групп к их окружению), более успешно строить профилактическую работу в группах риска.

Использование методик исследования статуса в учебном (производственном, служебном) коллективе в случае анализа ценностных установок молодежи может стать одной из мер действенной профилактики экстремизма.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веснина Л. Е. Коммуникативная стратегия запугивания в текстах религиозной организации «Свидетели Иеговы» // Политическая лингвистика. 2012. № 2(40). С. 66–70.
2. Еремин Д. Н. Проблемы типизации личности экстремиста (по материалам Северо-Кавказского региона) // Вестн. Калинингр. юрид. ин-та МВД России. 2010. № 3. С. 17–19.
3. Зиядов Д. З., Абасова С. А. Участие женщин в террористической деятельности // Терроризм в России и проблемы системного реагирования / под ред. А. И. Долговой. М., 2004. С. 84.
4. Муслумов Р. Р. Психологическая диагностика правовых установок студентов вуза // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 3 : Общественные науки. 2013. № 5 (122). С. 109–116.
5. Руденский Е. В. Теоретические и экспериментально-педагогические основания исследования дефекта социализации личности учащегося в образовательном процессе школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Кемерово : Изд-во КемГУ, 2002.
6. Сулонов П. Е., Злоказов К. В. Методика проведения социально-психологических исследований по проблемам экстремизма и деструктивности в молодежной среде // Российский науч. журн. 2013. № 5 (36). С. 219–224.
7. Экстремизм в среде петербургской молодежи: анализ и проблемы профилактики / под ред. А. А. Козлова. СПб. : Химиздат, 2003.

Статью рекомендует канд. юрид. наук, доц. Н. В. Сычева.

Москвина Елена Владимировна,

заместитель директора по учебной работе, государственное казенное специальное учебно-воспитательное учреждение Свердловской области для детей и подростков с девиантным поведением «Специальная общеобразовательная школа закрытого типа № 124» (Екатеринбург); 620085, г. Екатеринбург, ул. Бисертская, д. 143; e-mail: elena230877@yandex.ru.

ДИАГНОСТИКА ИЗМЕНЕНИЙ ПОЗИЦИЙ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ЕГО РЕАБИЛИТАЦИИ В УЧРЕЖДЕНИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подросток с девиантным поведением; позиция личности; учреждение закрытого типа; диагностика личностных изменений.

АННОТАЦИЯ. Описана диагностика изменений позиции личности подростка с девиантным поведением в процессе его реабилитации в учреждении закрытого типа. Диагностике подвергаются процессы изменения позиций личности по пунктам «должен, могу, хочу» при прохождении подростками фаз развития личности, описанных А. В. Петровским.

Moskvina Elena Vladimirovna,

Deputy Director for Educational Work, State Special Educational Institution of the Sverdlovsk Region for Children and Teenagers with Deviant Behavior "Special Secondary School of Closed Type № 124" (Ekaterinburg).

DIAGNOSIS OF POSITION CHANGES IN THE PERSONALITY OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN THE PROCESS OF REHABILITATION IN CLOSED INSTITUTION

KEY WORDS: teen with deviant behavior; the position of a person; the institution of closed type; diagnostics of personal change.

ABSTRACT. The article describes the diagnosis of position changes in the personality of a teenager with deviant behavior in the process of rehabilitation in a closed institution. The processes of changing the position of the person in his "should, can, want" undergo diagnosis, when teenagers pass through the phases of personality development described by A. V. Petrovsky.

В учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением направляются по решению суда подростки, совершившие уголовно наказуемые деяния до наступления возраста полной уголовной ответственности. В таких учреждениях создаются специальные условия содержания, обучения и воспитания, предполагающие охрану территории учреждения и материальных ценностей, организацию безопасных условий содержания воспитанников, их временную изоляцию, исключаящую возможность ухода с территории учреждения по собственному желанию, круглосуточное наблюдение и контроль за воспитанниками, в том числе во время, отведенное для сна, проведение выборочного досмотра вещей воспитанников, поступающих им посылки, бандеролей, передач.

В Свердловской области действует одна такая школа – государственное казенное специальное учебно-воспитательное учреждение Свердловской области для детей и подростков с девиантным поведением «Специальная общеобразовательная школа закрытого типа № 124». Сюда подростки направляются судом для прохождения социальной реабилитации. На достижение этой задачи направлена деятельность всех структур закрытого учреждения: школы, воспитательного отдела, социально-психологической, режимной и медицинской службы. Реабилитационная работа в учреж-

дении строится на базе теории этапности развития личности подростка, предложенной А. В. Петровским [4, с. 22–24]. Согласно этой теории, процесс становления и развития личности подростка осуществляется в три фазы: адаптация, индивидуализация, интеграция. Данные фазы согласуются, по нашему мнению, с изменением позиций личности подростка с девиантным поведением («должен, могу, хочу») [1, с. 134].

Для этого в учреждении, кроме создания специальных условий, реализуются особые педагогические подходы к организации процесса реабилитации девиантного подростка. Педагогизация всей среды учреждения и предъявление единых требований ко всем воспитанникам и работникам – основа организации реабилитации подростков, имеющих на момент поступления в учреждение осознанные позиции личности в отношении социально одобряемой деятельности, которые можно сформулировать как «не должен», «не могу», «не хочу», сформированные ими в процессе становления личности в асоциальной группе. Исходя из сказанного, мы определяем основную задачу работы коллектива учреждения закрытого типа следующим образом: создание условий для формирования позиции осознанной позитивной самореализации подростка с девиантным поведением после его выпуска из учреждения закрытого типа.

Важным в этой работе является диагностика происходящих с подростком изменений. Необходимо определить направления этой диагностики и ее периодичность. Поскольку реабилитационный процесс затрагивает всю жизнедеятельность учреждения закрытого типа, то логично, что и диагностике подвергаются все направления деятельности: учебная, спортивная, трудовая, оздоровительная, социально-психологическая и воспитательная. При диагностике по каждому направлению педагоги используют определенный набор методик.

Так, при измерении результативности спортивной работы применяется измерительный инструментальный норматив спортивного комплекса «Готов к труду и обороне», введенного в действие постановлением правительства Свердловской области от 11 октября 2010 г. № 1481-ПП «Об утверждении областной целевой программы “Развитие физической культуры и спорта в Свердловской области” на 2011–2015 годы». Также в начале и конце учебного года воспитанниками сдаются нормативы физической подготовки. Показатели результативности говорят об эффективности действующей системы спортивной работы в учреждении. Так, при поступлении все воспитанники имеют низкий уровень физической подготовленности. Через год пребывания 20% воспитанников улучшают данные показатели до среднего, 10% получают серебряный значок ГТО. Через 2 года пребывания 22% обучающихся имеют высокий уровень физической подготовленности, 40% – средний, 8% получают золотой значок ГТО, 16 – серебряный.

При оценивании результативности учебной работы особое внимание уделяется показателям, поддающимся измерению: технике чтения и знанию таблицы умножения как двум базовым навыкам, на качество владения которыми строится в том числе и реабилитационная работа. Из поступающих в школу воспитанников только 6% имеют нормальную технику чтения (более 100 слов в минуту), могут внимательно и избирательно работать с текстом, 9% читают менее 10 слов в минуту. Только 21% полностью знает таблицу умножения, 51% не знает в пределах двойки. По истечении срока пребывания в учреждении закрытого типа 96% воспитанников имеют технику чтения в пределах нормы, 100% знают таблицу умножения. Более того, 64% имеют опыт участия во всероссийских и международных олимпиадах и конкурсах, 36% становились победителями этих конкурсов. 100% обучающихся активно проявили себя при участии в предметных и тематических общешкольных мероприятиях. Помимо формализованной оценки качества учебных достижений воспитанни-

ков школы закрытого типа, в учреждении применяются методики комплексной оценки развития подростка: методика дополнений, методика контроля остаточных знаний Н. О. Вербицкой, методики «Наблюдательность», «Проверь свое внимание», «Скорость протекания мышления», «Познавательный интерес» Л. М. Фридмана.

Для социально-психологической диагностики используются методики измерения показателей и форм агрессии Басса – Дарки, опросник идентификации акцентуаций характера подростков Л. Е. Личко, метод диагностики уровня школьной тревожности Филипса, тест «Самочувствие – активность – настроение» В. А. Доскина, социометрические методики.

Однако все названные способы измерения изменений, происходящих с подростком с девиантным поведением, не отражают информацию о достижении цели деятельности учреждения, о том, изменились ли позиции личности с «не должен», «не могу», «не хочу» на «должен», «могу», «хочу», появилась ли у воспитанника потребность в осознанной самореализации в социально одобряемой деятельности после выпуска из учреждения закрытого типа.

Для диагностики процесса перехода позиций личности подростка с девиантным поведением из состояний «не должен», «не могу», «не хочу» в «должен», «могу», «хочу» в указанной специальной общеобразовательной школе закрытого типа с 2009 г. применяется особая методика, позволяющая диагностировать скорость, уровень и качество ключевых изменений, происходящих с подростком в процессе его реабилитации. С сентября 2009 г. по сентябрь 2013 г. диагностику прошли 117 воспитанников. Результаты обследований наглядно представляются в виде диаграмм и во всех случаях подтверждают действенность применяемых технологий по изменению позиций личности воспитанников.

В соответствии с этой методикой все позиции личности при поступлении подростка в учреждение оцениваются по определенным показателям. Полная диагностика проводится каждую четверть (4 раза в год). Показатели проявления того или иного качества располагаются в диапазоне от отсутствия данного качества личности до его активного проявления.

Шкалы перехода личностной позиции подростка с девиантным поведением из «не должен» в «должен», из «не могу» – в «могу», из «не хочу» – в «хочу» определяются по соответствующим показателям: отсутствие какого-либо проявления оценивается нулем баллов, а его системное проявление – 2 баллами. Таким образом, чем больше

баллов из максимально возможных набирает подросток с девиантным поведением, тем успешнее прошел очередной этап его реабилитации в учреждении закрытого типа. Приведем оцениваемые позиции с их проявлениями и количественными показателями (в скобках указаны баллы):

1. Позиция личности «Не должен – должен»:

- 1) случаи нарушения дисциплины:
 - систематически нарушает дисциплину (0);
 - нарушает дисциплину не чаще 1 раза в месяц (1);
 - дисциплину не нарушает (2);
- 2) периодичность выполнения домашнего задания, отношение к учебе:

- не выполняет домашнее задание (0);
- иногда выполняет домашнее задание (1);
- всегда выполняет домашнее задание, к учебе относится ответственно (2);

3) конфликты со сверстниками:

- постоянно конфликтует со сверстниками (0);
- иногда происходят конфликты со сверстниками (не чаще одного-двух раз в месяц; 1 балл);
- конфликтов со сверстниками нет (2);

4) сознательность и дисциплинированность в трудовом аспекте:

- не проявляет интереса к трудовым занятиям (0);
- проявляет избирательный интерес к труду, но большинство видов труда не интересуют (1);
- имеет устойчивый сознательный интерес к трудовой деятельности (2);

5) Отношение к педагогическим воздействиям:

- грубая форма неприятия любых педагогических воздействий, замечаний, порицаний (0);
- избирательное отношение к педагогическим воздействиям в зависимости от характера взаимоотношений с педагогом (1);
- адекватно реагирует на замечания педагогов, переживает из-за порицаний, старается не повторять осуждаемых действий, поступков (2).

2. Позиция личности «Не могу – могу»:

1) успешность в учебной деятельности:

- не осваивает материал учебных курсов, не проявляет интереса к обучению (0);
- средне усваивает материал учебных курсов, участвует во внеурочной работе, если предложит педагог (1);
- материал учебных курсов осваивает с интересом, активно принимает

участие в урочной и внеурочной работе по предметам (2);

2) успешность в трудовой деятельности:

- не осваивает основные трудовые навыки при работе в учебно-производственной мастерской, не проявляет интереса к трудовым делам (0);
- занятия в учебно-производственной мастерской посещает, задания выполняет с помощью педагога и сверстников, интерес к труду слабый, избирательный (1);
- занятия в учебно-производственной мастерской посещает с желанием, к выполнению заданий подходит творчески (2);

3) проявления в социально одобряемой деятельности:

- не участвует в работе органов классного самоуправления и не интересуется этим, не выполняет поручения класса (0);
- выполняет поручения в классе, участвует в дежурстве, но не проявляет инициативы (1);
- активно участвует в жизни класса, является инициатором или активным участником дел класса (2);

4) внешний вид подростка:

- всегда неряшливый, неаккуратный внешний вид, мятые детали одежды; отсутствуют пуговицы, не соблюдаются требования к форме одежды, не соблюдаются санитарно-гигиенические требования (0);
- иногда допускает недочеты во внешнем виде (1);
- всегда опрятен (2);

5) сформированность внутренней позиции подростка:

- не осуждает отрицательные поступки сверстников, молча их поддерживает, сам выступает инициатором подобного (0);
- осуждает отрицательные поступки сверстников; открыто их не критикует, но и не поддерживает, сам не иницирует подобное (1);
- осуждает отрицательные поступки сверстников, открыто высказывает свою позицию, препятствует подобному (2).

3. Позиция личности «Не хочу – хочу»:

1) проявление познавательных интересов:

- не проявляет интереса к системе внеурочной работы (0);
- принимает участие во внеурочной работе, но выборочно (1);
- активно интересуется внеклассными и внеурочными мероприятиями и

делами, принимает в них активное участие (2);

2) творческая деятельность:

- не интересуется возможностью организации творческой деятельности (0);
- участвует в творческих мероприятиях, но выборочно (1);
- самостоятельно ищет способы проявления творческой активности, участвует в системе творческих мероприятий и конкурсов (2);

3) интеллектуальная деятельность:

- не интересуется интеллектуальными мероприятиями, занимая позицию равнодушного наблюдателя (0);
- знаком с системой интеллектуальных мероприятий, участвует в них выборочно, чувствует неуверенность в собственных силах (1);
- активно участвует в системе интеллектуальных мероприятий школьного, городского, областного, все-российского и международного уровня (2);

4) проявление трудовых интересов:

- не интересуется возможностью применения своих трудовых навыков вне стен учебно-производственной мастерской (0);
- знаком с возможностями организации трудовой и творческой деятельности, но участие в ней принимает выборочно (1);
- охотно участвует в общественно полезном труде, результаты работы которого представляются на внутришкольные, городские, областные выставки (2);

5) общественная активность:

- пассивно наблюдает за жизнью класса, школы (0);
- знает о возможностях участия в общественно полезной деятельности в школе, но участвует выборочно (1);
- активно участвует в общественно полезной деятельности, акциях (2).

Максимальное количество баллов по каждому показателю составляет 10, по всем трем показателям – 30.

Регулярное обследование подростка с девиантным поведением позволяет определить, готов ли он к переходу на следующую фазу развития личности, или ему требуется дополнительное время для освоения способов деятельности текущей фазы. Данные заносятся в листы-опросники, которые заполняются классными руководителями на заседаниях мини-педагогического совета класса, что позволяет объективно оценить достижения воспитанника в той или иной сфере жизнедеятельности.

После заполнения листов-опросников данные заносятся классным руководителем в карту обследования личностных изменений девиантного подростка в процессе прохождения им фаз развития личности. Эта карта является составным элементом маршрута реабилитационной работы с подростком в условиях учреждения закрытого типа и позволяет наглядно представить результаты личностных изменений, произошедших с подростком, в соответствии с названными выше показателями.

Переход из одной фазы развития личности в другую возможен только при условии положительных личностных изменений позиций подростка по всем показателям оценки:

- в фазе адаптации личностная позиция подростка меняется с «не должен» на «должен». Результат успешного прохождения фазы отражается в положительной динамике по всем показателям от 0 до 1 или до 2, от 1 до 2. Если один из показателей не изменился с момента поступления подростка в учреждение, то при работе с таким воспитанником продолжают применяться технологии, характерные для той же фазы – адаптации. Если все показатели имеют положительную динамику и достигли уровня не ниже 1, то подросток считается прошедшим фазу адаптации. Изменения, характерные для позиций «не могу – могу» и «не хочу – хочу», для перехода со стадии адаптации в фазу индивидуализации не принципиальны;

- в фазе индивидуализации наблюдается изменение позиции с «не могу» на «могу». Результат успешного прохождения фазы отражается в положительной динамике по всем показателям от 0 до 1 или до 2, от 1 до 2. Если один из показателей не изменился с момента поступления подростка в учреждение, то при работе с таким воспитанником продолжают применяться технологии, характерные для той же фазы – индивидуализации. Особенно важно заметить отрицательное изменение хотя бы по одному показателю позиции «Не должен – должен». В таком случае подросток также считается не завершившим прохождение стадии индивидуализации, и к нему продолжают применяться технологии, характерные для этой стадии развития личности. Подросток может считаться перешедшим в фазу интеграции, если с момента поступления у него улучшились все показатели индивидуального развития, характерные для позиции «Не могу – могу», и остались прежними или улучшились показатели позиции «Не должен – должен». Изменения показателей позиции «Не хочу – хочу» для перехода в стадию интеграции не принципиальны;

– в фазе интеграции наблюдается изменение позиции с «не хочу» на «хочу». Результативность успешного прохождения фазы отражается в положительной динамике по всем показателям от 0 до 1 или до 2, от 1 до 2. Фаза является наиболее продолжительной по времени прохождения, поэтому помимо основной функции – изменения личностной позиции «Не хочу – хочу» – ведется работа по доведению до максимального показателя (2 балла) остальных позиций личности («Не должен – должен» и «Не могу – могу»), а также по закреплению полученных результатов формирования модели поведения девиантного подростка в виде «осознанной позитивной самореализации».

Диагностика, проводившаяся с сентября 2009 г. по май 2013 г., подтвердила предположение о том, что организация реабилитационной работы с подростками с девиантным поведением в соответствии с представлениями о фазах развития личности дает положительные результаты и приводит к изменению позиций личности подростка на социально одобряемые и способствующие его успешной социализации после выпуска из учреждения закрытого типа. Об общей тенденции изменения позиции личности воспитанника специальной общеобразовательной школы закрытого типа дает представление диаграмма (см. рис. 1), обобщающая данные по одному из воспитанников упоминавшегося в начале статьи учебного заведения.



Рис. 1. Тенденция изменений показателей позиции личности подростка с девиантным поведением в процессе его реабилитации

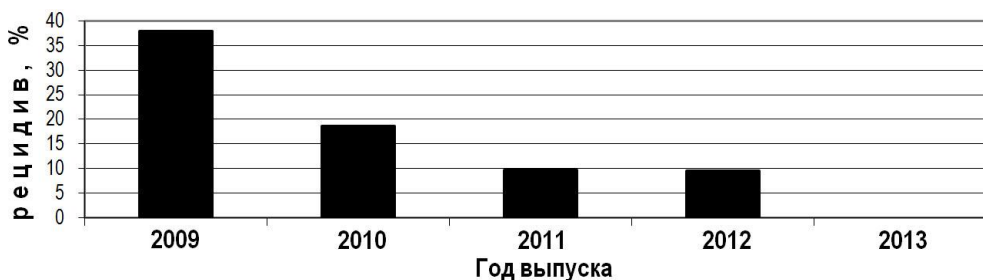


Рис. 2. Тенденции уровня делинквентности среди выпускников ГКСУВУ Свердловской области «Специальная общеобразовательная школа закрытого типа № 124» (по состоянию на 1 апреля 2014 г.)

Как уже говорилось, максимально возможное количество получаемых подростком в ходе диагностики баллов по каждой позиции личности – 10; их можно получить при условии сформированных и регулярно демонстрируемых позитивных изменений позиции личности. Поскольку диагностике подвергаются изменения трех позиций личности и качество их перехода (из «не должен» – в «должен», из «не могу» – в «могу», из «не хочу» – в «хочу»), то равенство суммы набранных при диагностике оценок 30 баллам означает завершенность процесса реабилитации, готовность к осознанной позитивной самореализации подростка после выпуска из школы и сформированность личностных позиций в виде формулы «должен, могу, хочу».

Таким образом, диагностика изменений позиций личности подростка с девиантным поведением, применяемая в государственном казенном специальном учебно-воспитательном учреждении Свердловской области для детей и подростков с девиантным поведением «Специальная общеобразовательная школа закрытого типа № 124», подтверждает, что организация реабилитации подростков с девиантным поведением с опорой на теорию этапности А. В. Петровского позволяет на выпуске из учреждения получить выпускника с измененными позициями личности (с «не должен», «не хочу», «не могу» соответственно на «должен», «хочу», «могу») и установкой к осознанной позитивной самореализации.

Конечной целью деятельности учреждения закрытого типа для подростков с девиантным поведением, как сказано выше, является осуществление перехода воспитанника к осознанной социально одобряемой самореализации после выпуска, показателем чего также является уровень рецидива среди выпускников школы. В своей работе на это указывает и Н. Н. Савина, говоря об элиминировании (устранении) делинквентности [5, с. 347] у подростков,

применяя данный показатель для измерения действенности технологий креативной педагогики при работе с «трудными» подростками. Тенденции изменений по этому показателю также подтверждают нашу теорию. В согласии с данными по состоянию на 1 апреля 2014 г. (речь идет о той же специальной общеобразовательной школе), обобщенными на диаграмме (см. рис. 2), с 2009 г. количество выпускников, осужденных к лишению свободы, сокращается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герт В. А. Субъектность индивидуального бытия человека / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
2. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков. М. : Академия, 1999.
3. Макаренко А. С. Педагогические соч. : в 8 т. М. : Педагогика, 1983–1986.
4. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 22–24.
5. Савина Н. Н. Креативная педагогика для «трудных» : моногр. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2009.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доц. В. А. Герт.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.42+37.034
ББК 4420.051+4466.08

ГСНТИ 14.27.01; 14.07.05

Код ВАК 13.00.02

Алдакушева Евгения Сергеевна,

социальный педагог, муниципальное бюджетное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 60» г. Челябинска; аспирант, Челябинский государственный педагогический университет; 454010, г. Челябинск, ул. Дзержинского, 94; e-mail: aldakusheva@bk.ru.

МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЯСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ У ДЕТЕЙ С ДЕВИАНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание; нравственные ориентиры; нравственное воспитание; социализация; дети с девиантным поведением; эксперимент.

АННОТАЦИЯ. Характеризуется проведение опытно-экспериментальной работы по формированию нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением, включение в эту работу педагогов и обучающихся. Цели и задачи опытно-поисковой работы ориентируют на корректировку содержания воспитательной работы.

Aldakusheva Evgenia Sergeevna,

Social Educator, Municipal Budget Special (Correctional) Educational Institution for Students and Pupils with Disabilities (Correctional) "Type VIII Comprehensive School number 60" (Chelyabinsk), Post-graduate Student, Chelyabinsk State Pedagogical University.

METHODOLOGY OF EVALUATION OF MORAL STANDARDS OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR

KEY WORDS: education; moral orientations; moral education; socialization; children with deviant behavior; experiment.

ABSTRACT. The article presents the features of the experimental work on the formation of moral orientations for children with deviant behavior, inclusion of teachers and children in this work. Goals and objectives of the experiment are focused on correction of the content of educational work.

Проблема данного исследования чрезвычайно актуальна. В условиях становления новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, идет активный процесс поиска моделей воспитания, которые позволят сохранить нравственные и культурно-исторические традиции отечественного образования, сформированные как в дореволюционный, так и в советский и современный периоды его развития.

В целях формирования нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением младшего подросткового возраста и решения задач педагогического эксперимента мы использовали следующие методы исследования: экспертные оценки, самооценку, тестирование, беседы, ранжирование, наблюдение, моделирование, анализ результатов знаний о нравственных понятиях, методы математической и компьютерной обработки результатов, методы обобщения полученных эмпирическим путем данных и др. Такое комплексное использование методов обеспечило возможность целостного определения уровня сформированности нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением на

всех этапах педагогического эксперимента. Все этапы эксперимента в ходе нашего исследования были взаимосвязаны и подчинены основной цели, но каждый характеризовался своими задачами, методами, средствами их достижения и результатами [1; 2; 3].

В ходе разработки программы диагностики с опорой на принцип адекватности (соответствия полученной информации объекту измерения) в качестве обобщенного критерия сформированности нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением целесообразно принять проявление более высокого уровня нравственного поведения в повседневной жизни и деятельности детей младшего подросткового возраста. Этот уровень, в свою очередь, можно определить через внешние и внутренние критерии.

Внутренние критерии включают в себя мотивационно-целевой, который проявляется в просоциальной мотивации нравственного поведения ребенка, и эмоционально-оценочный, проявляющийся в личностной значимости нравственного поведения. Данные критерии позволяют определить уровень сформированности нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением [3].

Внешние критерии могут быть обозначены как организационно-поведенческий и деятельностно-практический, проявляющиеся в деятельности детей на основе моральных общественных норм. Такие критерии позволяют определить уровень развития нравственных ценностей, нравственных ориентиров личности (выраженность содержательных характеристик нравственного поведения), создания отношений с окружающим миром на основе нравственных ценностей и норм общества [Там же].

Выделенные критерии отражают абстрактный (теоретический) уровень описания объекта измерения – уровня сформированности нравственных ценностей, нравственных качеств личности ребенка младшего подросткового возраста. Тем не менее результаты, которые мы хотим получить в ходе эксперимента, носят конкретный характер. Переход от абстрактного уровня к конкретным наблюдениям осуществляется с помощью эмпирических индикаторов, которые обеспечивают операционализацию теоретических понятий [Там же].

На основе теоретического анализа научно-педагогической литературы и эмпирических данных, полученных нами на констатирующем этапе педагогического эксперимента, были выделены следующие критерии и показатели, отражающие компоненты модели формирования нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением.

Мотивационно-целевой критерий определяется направленностью личности. В зависимости от того, какие мотивы, потребности, ценности подросток принимает для себя в качестве личностно значимых, сформированность нравственных ориентиров, создание отношений с окружающим миром на основе нравственных ценностей и норм и правил общества приобретает позитивный или негативный характер (просоциальный или антисоциальный).

Данный критерий также характеризуется осознанностью нравственного поведения, носящего просоциальный характер и направленного на преобразование микро- и макросоциума. Этот критерий оценивался по следующим показателям: сформированность знаний о нравственных ценностях и моральных нормах, нравственных понятиях, сформированность мотива нравственной деятельности на основе знаний о правилах и нормах общественной жизни, сформированность нравственных качеств личности.

Сформированность личных мотивов для нравственного поведения оценивалась с помощью методики «Я хочу...», методики выявления мотивации к успеху Дж. Роттера и Т. Элерса [1].

Уровень сформированности нравственных представлений учащихся оценивался методикой «Оценка сформированности нравственных представлений» [2].

Сформированность ценностных ориентаций у детей оценивалась по методике М. Рокича, модифицированной Е. Хмелевым [1], которая позволила определить уровень сформированности нравственных ориентиров у подростков, выделить группу детей со средним и низким уровнем сформированности данных параметров, а также определить объем и содержание воспитательной работы. Объем и содержание воспитательной работы определяется с учетом списка приоритетных ценностей, выбранных испытуемыми.

Эмоционально-оценочный критерий отражает субъективную оценку подростком собственного поведения, личностных ощущений, переживаний и складывающихся отношений. Данный критерий оценивался с помощью следующих показателей: способности к сопереживанию, стремления к нравственному поведению.

Для выявления уровня эмпатийных тенденций была использована методика И. М. Юсупова «Диагностика уровня эмпатии» [Там же].

Организационно-поведенческий критерий отражает способность ребенка к нравственному поведению, соответствующему нормам и правилам общественной жизни. Данный критерий оценивался по таким показателям, как уровень воспитанности, поведение детей в разных формах общения.

В целях выявления нравственной воспитанности был применен тест Н. Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте» [Там же].

Методика К. Томаса [Там же] была применена в целях выявления характерных для людей форм поведения в конфликтных ситуациях. С помощью этой методики можно выявить учащихся, склонных к соперничеству или сотрудничеству, стремящихся к компромиссам, избегающих конфликтов или старающихся обострить их, а также выявить сформированность тех или иных качеств характера, проявляющихся в конфликтных ситуациях.

Деятельностно-практический критерий определяет степень сформированности нравственных ориентиров, уровень сформированности нравственного поведения, соответствующего нормам и правилам общества. Данный критерий оценивался по такому показателю, как стремление к деятельности на основе нравственных ценностей.

Стремление к нравственному поведению определялось с помощью экспертной

оценки воспитанности учащихся («Экспертная оценка воспитанности» [3]).

Результативность как продуктивность деятельности оценивалась с помощью метода экспертных оценок. Для выявления результата деятельности в рамках проявления сформированных нравственных ориентиров у детей мы проводили мониторинг воспитанности за время участия в эксперименте [2].

Данный метод основывается на едином алгоритме проведения мониторинга группой экспертов. В группу экспертов входят, как правило, специалисты, способные дать квалифицированное заключение, основанное на знаниях о поведенческих проявлениях детей в разных формах общения, в различных ситуациях (в урочной и вне-

урочной деятельности). В данном случае мониторинг воспитанности осуществляется классными руководителями с привлечением учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, специалистов службы сопровождения.

Для оценивания уровня воспитанности мы использовали механизм мониторинга воспитанности с определенными критериями, показателями воспитанности и уровнями, выявленными на основе анализа педагогической методической литературы соответствующей тематики (см. табл. 1). В конце учебного года подводятся итоги и делаются выводы по мониторингу воспитания. Оценка уровней происходит на основе критериев, представленных в таблице 2.

Таблица 1. Мониторинг воспитания (бланк)

Показатель воспитанности	Уровень	Учебный год 201__–201__				
		Ф. И. учащегося				
		Иванов И.	Петров П.	Сидоров С.	Федоров Ф.	Фролов Ф.
Нравственные знания, убеждения, поступки	в/с					
	ср					
	н/с					
Восприимчивость к воспитательным воздействиям	в/с					
	ср					
	н/с					
Дисциплинированность	в/с					
	ср					
	н/с					
Выполнение гигиенических требований	в/с					
	ср					
	н/с					
Отношение к учению	в/с					
	ср					
	н/с					
Отношение к труду	в/с					
	ср					
	н/с					
Отношение к дежурству	в/с					
	ср					
	н/с					
Участие в коллективных делах	в/с					
	ср					
	н/с					

Таблица 2. Критерии оценки по мониторингу

Выше среднего уровня	Средний уровень	Ниже среднего уровня
Нравственные знания, убеждения, поступки		
Учащийся соблюдает нормы общественного поведения. Отрицательно относится к нарушителям общественного порядка. Способен оценить свои действия и действия своих сверстников. Знает нормы поведения учащихся, поступает в соответствии с ними	Не всегда соблюдает нормы общественного порядка. Знает нормы поведения учащихся, но не всегда поступает правильно	Не признает норм общественного порядка. Не знает норм поведения учащихся, поступает плохо

Выше среднего уровня	Средний уровень	Ниже среднего уровня
Восприимчивость к воспитательным воздействиям		
Учащийся соблюдает нормы общественного поведения. Отрицательно относится к нарушителям общественного порядка. Способен оценить свои действия и действия своих сверстников. Знает нормы поведения учащихся, поступает в соответствии с ними	Не всегда соблюдает нормы общественного порядка. Знает нормы поведения учащихся, но не всегда поступает правильно.	Не признает норм общественного порядка. Не знает норм поведения учащихся, поступает плохо.
Дисциплинированность		
Учащийся дисциплинирован, ведет себя примерно, соблюдает правила поведения в школе, в общественных местах. Побуждает к хорошему поведению других. Объективно оценивает себя	Дисциплинирован, ведет себя примерно, соблюдает правила поведения в школе, в общественных местах. Не побуждает к хорошему поведению других. Объективно оценить себя не может	Соблюдает правила поведения при систематическом контроле. Не всегда дисциплинирован. Объективно оценить себя не может. Или нарушает дисциплину, даже при наличии контроля со стороны взрослых и сверстников. Мало реагирует на внешнее воздействие
Выполнение гигиенических требований		
Учащийся всегда следит за своим внешним видом. Выполняет все требования санитарно-гигиенических норм в школе	Не всегда следит за своим внешним видом. Не всегда выполняет требования санитарно-гигиенических норм в школе. На замечания учителя реагирует положительно	Не следит за своим внешним видом. Не выполняет требования санитарно-гигиенических норм в школе. На замечания учителя не реагирует
Отношение к учению		
Учащийся относится к учебе добросовестно. Выполняет требования учителей. Интересуется познавательными передачами. Читает дополнительную литературу	Не всегда относится к учебе добросовестно. Читает литературу в пределах школьной программы, но бессистемно	Учится по принуждению. Пропускает уроки. С большим трудом усваивает школьную программу. Не читает. Ничем не интересуется
Отношение к труду		
Учащийся принимает активное участие во всех трудовых делах класса, школы. Проявляет инициативу, активность, выполняет большой объем работы. Все требования учителей выполняет	Принимает участие в трудовых делах, но без особого усердия. Инициативы не проявляет. Самостоятельно выполнить поручение не может	Уклоняется от участия в трудовых делах. Иногда выполняет работу, но по принуждению. Или не принимает участия в трудовых делах
Отношение к дежурству		
Учащийся дежурит в классе, в школе без напоминаний. Проявляет инициативу. Контролирует других	Выполняет обязанности дежурного при наличии контроля со стороны учителя или сверстников	Выполняет обязанности дежурного по принуждению. Иногда не выполняет обязанности
Участие в КТД		
Проявляет инициативу, предлагает свою помощь, активно участвует во всех делах класса и школы	Участвует в коллективных делах по просьбе учителя, сам инициативу не проявляет	Учащийся уклоняется от участия в коллективных делах. Иногда участвует, но по принуждению

На втором этапе разработки программы диагностики уровня сформированности нравственных ориентиров мы осуществляли поиск измерителей выделенных в качественном анализе критериев и показателей. Уровневый подход позволяет рассматривать любой процесс развития личности как переход от одного

уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Мы ввели следующие количественные показатели: 3 балла – высокий (творческий) уровень; 2 балла – средний (репродуктивный) уровень, 1 балл – низкий (пассивный) уровень. Как присваиваются баллы, показано в таблице 3.

Таблица 3. Механизм оценки уровня сформированности нравственных ориентиров у детей младшего подросткового возраста с девиантным поведением

Показатели	Методы диагностики	Уровни и баллы		
		высокий	средний	низкий
Мотивационно-целевой критерий				
Сформированность лич- ных мотивов нравствен- ного поведения	Выявление иерархии потребностей «Я хочу», мо- тивации к успеху Дж. Роттер, Т. Элерс	3	2	1
Сформированность нравственных представ- лений	Выявление степени знаний и представлений в нравственных категориях и понятиях, модифици- рованный вариант методики «Оценка социализо- ванности» С. Г. Молчанова	3	2	1
Сформированность цен- ностных ориентаций	Выявление сформированности нравственных ориентиров (М. Рокич, Е. Хмелев)	3	2	1
Эмоционально-оценочный критерий				
Стремление к нравст- венному поведению	Выявление уровня сформированности нравст- венного поведения – методика «Как поступить: моральные дилеммы» (ЧИППКРО)	3	2	1
Уровень эмпатийных тенденций	«Диагностика уровня эмпатии» (И. М. Юсупов)	3	2	1
Организационно-поведенческий критерий				
Уровень нравственной воспитанности	«Размышляем о жизненном опыте» (Н. Е. Щуркова)	3	2	1
Нравственное поведе- ние в конфликтных си- туациях	Выявление форм поведения в конфликтных си- туациях (К. Томас)	3	2	1
Деятельностно-практический критерий				
Воспитанность	«Экспертная оценка воспитанности» (мониторинг классного руководителя)	3	2	1

Таблица 4.

Техника определения уровней сформированности нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением

Уровень	Высокий (творческий)	Средний (репродуктивный)	Низкий (пассивный)
Баллы	16–24	8–16	0–8

Таблица 5. Сводная таблица оценки уровня сформированности нравственных ориентиров

№ п/п	Фамилия, имя подростка	Баллы по показателям								Сумма баллов	Уровень сформированности нравственных ориентиров
		1	2	3	4	5	6	7	8		
1	Иванов И.	1	1	2	1	1	2	1	1	9	Средний
2	Петров П.	1	1	1	1	1	1	0	1	7	Низкий
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Обобщенный результат определялся следующим образом. Суммарный балл по показателям меняется в пределах от 0 до 24. В таблице 4 представлена техника определения уровней сформированности нравственных ориентиров. Индивидуальные баллы, полученные в результате диагностики, мы заносили в сводную таблицу.

Предложенная диагностическая программа оценки уровня сформированности нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением апробировалась нами в

ходе констатирующего эксперимента и использовалась в формирующем эксперименте более глобального исследования.

Таким образом, мы определили методику оценивания сформированности нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением младшего подросткового возраста, этапы опытно-экспериментальной работы. Мы выделили применительно к детям с девиантным поведением критерии и показатели сформированности нравственных ориентиров и методы их диагностики.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алдакушева Е. С. Результаты опытно-экспериментальной работы по формированию нравственных ориентиров у детей с девиантным поведением // В мире научных открытий. Красноярск : науч.-инновационный центр. 2013. № 11.4 (47). С. 11–19.
2. Молчанов С. Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении : учеб.-метод. пособие для классного руководителя. Челябинск : Челябин. гуманитарий, 2010. С. 12–34.
3. Соколова Н. А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании : моногр. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. С. 35–165.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. А. Соколова.

Атаханов Разиюлло,

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ СОДЕРЖАНИЯ И СТРУКТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методология; системный подход; функционально-структурный подход; деятельностьный подход; содержание профессиональной педагогической деятельности; структура профессиональной педагогической деятельности.

АННОТАЦИЯ. Излагаются основные положения методологических подходов к анализу содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности: функционально-структурного подхода (А. И. Щербаков), системного подхода (Н. В. Кузьмина), деятельностьного подхода (А. К. Маркова). Раскрываются психологические составляющие содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности.

Atakhanov Raziullo,

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

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE CONTENT AND STRUCTURE OF PROFESSIONAL TEACHING

KEY WORDS: methodology; systematic approach; functional and structural approach; activity approach; the content of professional pedagogical activities; structure of professional pedagogical activities.

ABSTRACT. The basic features of the methodological approaches to the analysis of the content and structure of professional pedagogical activity are described, among them: functional-structural approach (A. I. Shcherbakov), systems approach (N. V. Kuzmina), the activity approach (A. K. Markova). Psychological components of the content and structure of professional pedagogical activity are revealed.

Интерес к исследованию вопросов психологии личности и труда учителя особенно усилился во второй половине XX в. В работах ученых того времени особое внимание уделялось выявлению характеристик структурных компонентов педагогической деятельности, особенностям личности учителя, его педагогическим способностям и умениям (Ф. Н. Гоноболин, А. И. Щербаков, Н. В. Кузьмина, В. А. Крутецкий и др.). Исходной идеей в их трудах по выявлению компонентов педагогической деятельности было определение закономерностей выполнения профессиональных функций. Естественно, исследователи ориентировались на определенные методологические положения при анализе содержательных характеристик структуры педагогической деятельности.

1. Функционально-структурный и системный подходы. А. И. Щербаков, рассматривавший деятельность педагога в русле функционально-структурного подхода, выделил в ней информационную, мобилизационную, развивающую и ориентационную функции. Автор указывает, что *информационная* функция предполагает наличие у педагога глубоких знаний, умения владеть учебным материалом, применять в своей работе разнообразные методические приемы и другого; в результате обеспечивается осмысленное и прочное усвоение знаний школьниками. Выполнение

мобилизационной функции связано с развитием познавательных возможностей и познавательных интересов школьников, а *ориентационная* функция нацелена на формирование у учащихся социально одобряемых мотивов поведения и активной жизненной позиции и т. д. Кроме собственно педагогических функций, А. И. Щербаков выделяет также общетрудовые функции: исследовательскую, организаторскую, коммуникативную, конструктивную [12, с. 14]. Совокупность всех этих функций необходима и достаточна преподавателю для того, чтобы успешно выполнять профессиональную деятельность.

Системный анализ педагогической деятельности был выполнен Н. В. Кузьминой. Она выделила структурные компоненты педагогической системы, которые связаны с *целями обучения*, с *предметом совместной деятельности* субъектов педагогической системы, со *средствами педагогического воздействия*, с *объектом педагогического воздействия*. Затем Н. В. Кузьмина выделила функциональные компоненты в структурных компонентах педагогической системы, подчиненной достижению результата образовательного процесса, которые бывают гностическими (исследовательскими), проектировочными, конструктивными, коммуникативными и организаторскими [4, с. 11–12, 82–118; 5, с. 9–13; 10,

с. 318–319]. По названиям эти функциональные компоненты совпадают с упомянутыми общетрудовыми функциями, указанными А. И. Щербаковым (см. схему на рис. 1). При этом, например, *конструктивная* функция связана с определением педагогом собственных действий, а *коммуникативная* проявляется в умении устанавливать и развивать контакты с учащимися и коллегами.

Анализ описанных А. И. Щербаковым содержательных характеристик функций педагогической деятельности и представленных Н. В. Кузьминой и ее последователями функциональных компонентов структурных составляющих педагогической деятельности в педагогической системе позволяет отметить, в частности, следующее:

1) сложно сказать, насколько оправдано неявное игнорирование собственно педагогических функций в исследовании профессиональной педагогической деятельности, выполненном Н. В. Кузьминой;

2) каждая функция может выполняться неоднократно, на разных звеньях одного и того же педагогического процесса, что связано с содержанием учебного предмета и особенностями организации процесса обучения.

Действительно, подготовка к учебному занятию начинается с выполнения *конструктивной* функции, которая направлена на упорядочение содержания учебного материала, выбор методов преподавания и средств обучения. Это требует предварительного выполнения *информационной* функции, обеспечивающего подбор источников информации из научных, популяр-

ных изданий и учебно-методических материалов. Далее педагог *проектирует* (*конструирует*) деятельность учащихся по усвоению информации, а также свою деятельность в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися. Выполнение *гностической* (*исследовательской*) функции направлено на пополнение педагогом своих знаний и на их методическую переработку в целях сообщения учащимся учебного материала. Такая работа предусматривает также изучение и учет возрастных и индивидуальных психологических особенностей учащихся. *Коммуникативная* функция проявляется в возможности предвидения возникновения различных ситуаций во взаимоотношениях с учащимися.

Очевидно и то, что собственно учебное занятие начинается с выполнения *информационной* функции, которая предполагает обеспечение успешной передачи учебного материала и его усвоение учащимися. Эта функция проявляется также в умелом использовании разных методов и средств обучения при объяснении содержания учебного материала. Затем педагог в определенной последовательности выполняет *мобилизационную*, *ориентационную* и *развивающую* функции.

Во время проведения учебного занятия проявляются *конструктивная*, *организаторская* и *коммуникативная* функции, которые позволяют осуществить преподавателю упорядочение информации, включение учащихся в различные виды деятельности, связанные с учением, и установление правильных взаимоотношений с учащимися.



Рисунок 1. Функции педагогической деятельности (по работам А. И. Щербакова и Н. В. Кузьминой)

После завершения учебного занятия выполняется *гностическая (исследовательская)* функция, проявляющаяся в рефлексивном отношении педагога к своему прошлому опыту, в осознании необходимости оставаться на должном уровне информированности о современном состоянии знаний по изучаемому материалу, поддерживать свою методическую оснащенность и мотивационную обеспеченность. Выполнение *информационной, конструктивной, коммуникативной* функций позволяет уточнить содержание предстоящих учебных занятий, скорректировать сложившиеся взаимоотношения с учащимися, нацелиться на изучение и познание способов воздействия на других людей, в том числе учащихся.

Приведенная, хотя и несколько условная, характеристика функций педагогической деятельности (А. И. Щербаков), или ее функциональных компонентов (Н. Ф. Кузьмина), дает основание утверждать, что их реализация обусловлена реальным ходом образовательного процесса и возможностью его психологической интерпретации. (Отметим, что тогда, когда были предложены описанные теории, еще достаточно устойчивой была позиция тех авторов, которые в качестве предметного содержания педагогической психологии видели именно возможность психологического комментирования реального образовательного (учебно-воспитательного) процесса и умение выполнять такую работу.)

2. Деятельностный подход. Деятельностный подход, основывающийся на положениях психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева, получил признание многих исследователей, занимающихся как психологией, так и другими научными сферами, в том числе изучением образования. Деятельностный подход проявляется в стремлении исследователей ориентироваться на положения теории деятельности и использовать их при интерпретации содержания и продукта своей научной активности. Примером успешного применения деятельностного подхода к образованию является создание теории учебной деятельности [2].

Применительно к описанию особенностей психологических составляющих профессиональной педагогической деятельности учителя наиболее показательна работа А. К. Марковой. По ее словам, «педагогическая деятельность – это профессиональная активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [9, с. 11]. В психологической структуре педагогической деятельности А. К. Маркова выделила три звена: мотивационно-ориен-

тировочное, исполнительное и контрольно-оценочное, которые, в свою очередь, обуславливают существование трех компонентов целостной педагогической деятельности:

- 1) постановки учителем педагогических целей и задач;
- 2) выбора и применения средств воздействия на учащихся;
- 3) контроля и оценки учителем собственных педагогических действий (педагогический самоанализ) [9, с. 11–12].

Охарактеризуем содержание и структуру профессиональной педагогической деятельности, ориентируясь на положения деятельностного подхода. Нам представляется, что более четкая дифференциация действий, обеспечивающих выполнение профессиональной педагогической деятельности, и их содержательная характеристика позволяют педагогам эффективно решать разноплановые текущие и перспективные педагогические задачи.

2.1. Содержание профессиональной педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность – это один из видов трудовой деятельности, которая связана с обучением и воспитанием обучающихся. Она является также *профессиональной*, поскольку осуществляется лицами, занимающими определенные должности, проявляющими соответствующую профессиональную позицию и удовлетворяющими ряду требований:

- 1) умеют организовывать процессы обучения (преподавания и учения) и воспитания и управлять ими;
- 2) умеют создавать условия для личностного развития и саморазвития учащихся;
- 3) заботятся о профессиональном самообразовании, стремятся использовать достижения психологии и педагогики наук в своей повседневной работе.

Такой уровень осуществления трудовой деятельности требует наличия у педагога специальной подготовки и осознания социальной значимости своего труда, проявления профессиональной смелости в виде способности брать на себя ответственность за получаемый результат [6, с. 24].

Профессионализм в педагогической деятельности проявляется в том, что задача достижения поставленных учебных и воспитательных целей требует определения педагогом системы специфических *воздействий*. Характер реализации таких педагогических и психологических воздействий приводит к соответствующему поведению и встречному воздействию учащихся, что обеспечивает установление контакта между ними и возникновение последующего педагогического *взаимодействия* [1, с. 94] (то, что профессиональная педагогическая деятельность

есть взаимодействие педагога и обучающегося, отмечалось многими авторами в разные годы. Например, еще С. Л. Рубинштейн подчеркивал: «Процесс обучения в целом включает взаимодействие ученика и учителя» [11, с. 76], а В. В. Давыдов писал: «Обучение – это взаимодействие учащихся и учителей, взаимосвязь учения и профессиональных усилий учителя ...» [3, с. 252]). Всё содержание педагогической деятельности должно содействовать психическому развитию ученика, где *взаимодействие представляется как «инструмент»* реализации этой цели.

Таким образом, справедливо достаточно распространённое утверждение, что педагог в процессе своей профессиональной деятельности вступает в *активную форму взаимодействия* с учащимися и оказывает на них *обучающие и воспитывающие воздействия*, направленные на *личностное и интеллектуальное развитие* каждого ученика как основы его будущей работы над *самосовершенствованием и саморазвитием*.

Педагог выступает и как профессионал, и как должностное лицо. Выполнение этих ролей требует от него осуществления множества специфических функций. Их можно разделить на две группы: общегражданские и профессиональные. К первой относятся выполнение общественных, гражданских и семейных функций, что характеризует любого человека с трудовыми обязанностями. Содержание профессиональной деятельности педагога связано с организацией учебного процесса, воспитательной работы с учащимися, с пропагандистской работой. В каждом виде деятельности необходимо решать задачи целеполагания, прогнозирования, организации и информирования, контроля, оценки и возможной коррекции своих действий. В то же время содержание деятельности педагога может характеризоваться с точки зрения ее соответствия социальным ожиданиям различных категорий педагогического сообщества и профессиональным установкам самого педагога [2, с. 241–245].

Несомненно, все виды профессиональной педагогической деятельности (обучаю-

щая, воспитательная и др.) находятся в состоянии взаимопроникновения. При этом они без потери своей целостности могут содержательно быть связаны с основной на конкретный момент педагогической задачей.

2.2. Структура профессиональной педагогической деятельности. Профессиональная педагогическая деятельность, как и любой вид деятельности, по определению включает три части: мотивационно-целевую, исполнительно-продуктивную и контрольно-оценочную (см. схему на рис. 2).

По А. Н. Леонтьеву, выделение вида деятельности обусловлено ее предметным содержанием: «...различные деятельности, осуществляющие многообразные жизненные отношения организма к окружающей действительности, существенно определяются их предметом; поэтому мы будем различать отдельные виды деятельности по различию их предметов» [7, с. 50], например: «...во внешней деятельности происходит замыкание круга внутренних психических процессов как бы навстречу объективному предметному миру ...» [8, с. 92]. Осуществление того или иного вида деятельности в исполнительно-продуктивной части носит преимущественно внешний характер и отличается от другого вида деятельности соответствующим составом конкретных действий. Отсюда очевидно, что различие в содержательных и структурных характеристиках конкретных видов деятельности проявляется в их исполнительно-продуктивной части.

Это означает, что педагог при переходе к осуществлению конкретного вида педагогической деятельности опирается на имеющиеся реальные условия и средства ее осуществления, определяет и решает текущие учебно-педагогические задачи, получая продукт, характеризующийся мерой обученности и воспитанности учащихся. Собственно исполнительно-продуктивная часть педагогической деятельности требует последовательного выполнения следующих действий: а) постановки учебно-педагогических задач; б) планирования учебно-педагогических действий; в) контроля; г) оценки.

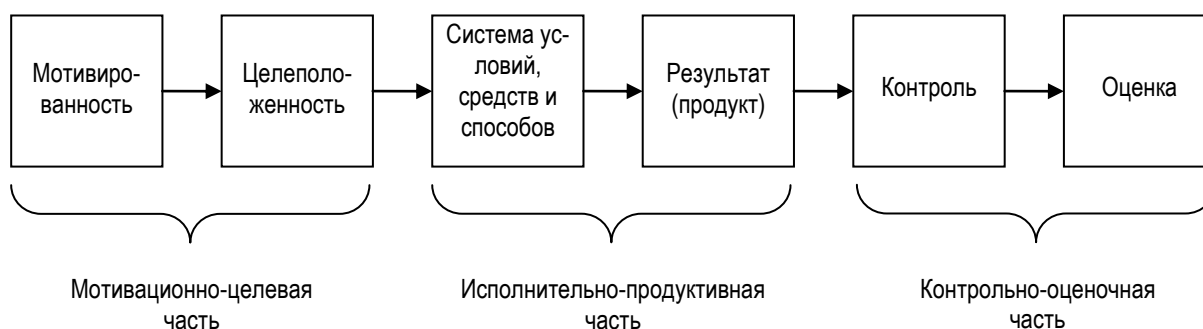


Рисунок 2. Три части деятельности

2.2.1. *Постановка учебно-педагогических задач.* Для осуществления профессиональной педагогической деятельности педагог должен сформулировать систему целей, которая соответствует как объективным задачам системы образования и их региональным характеристикам, так и субъективным профессиональным позициям самого педагога. Совокупностью этих факторов определяются тактические особенности осуществления педагогом профессиональной деятельности. На данном этапе он формулирует соответствующие конкретной ситуации педагогические цели, конкретизируя их содержание путем постановки учебно-педагогических задач и определения последовательности их выполнения.

Например, такое действие, как постановка учебно-педагогических задач, учителем-предметником конкретизируется в формулировке темы и определении содержания предстоящего учебного занятия в контексте общих задач преподавания учебного предмета и требований учебной программы, учебно-методических материалов, в выделении решаемых на предстоящем занятии задач и оказании соответствующих воспитательных воздействий.

2.2.2. *Планирование учебно-педагогических действий.* После формулировки учебно-педагогических задач преподаватель определяет систему методов, средств и приемов, обеспечивающих эффективное изложение учебного материала. Для последующего взаимодействия с учащимися педагог старается найти способы формирования мотивационной основы учения, конкретный перечень и последовательность действий, выполняемых им самим по ходу учебного занятия и направленных на осмысленное усвоение учебного материала учащимися.

При планировании учебно-педагогических действий учитель продумывает моменты взаимодействия с учащимися таким образом, чтобы и ученики направлялись на реализацию своих возможностей в интеллектуальной, личностной и эмоциональной сферах, и сам преподаватель совершенствовал собственную профессиональную деятельность. Для этого педагог при осуществлении деятельности, например, должен:

- быть гибким в упорядочении учебного материала и его предъявления учащимся на протяжении учебного занятия;
- уметь оперативно, по ходу занятия, дополнять уже используемые методы обучения и соответствующие им учебные материалы и средства обучения;
- уметь определять последовательность действий конкретного ученика

и учащихся класса в целом при выполнении ими учебного задания;

- уметь предвосхищать использование учащимися других способов выполнения учебных заданий, выделять наиболее продуктивные из них, определять свое отношение к ним, в том числе к способам поощрения успешных учащихся;
- уметь определять приемы работы по развитию мышления и других познавательных процессов; предвидеть возможность использования разных способов организации внимания учащихся на занятии;
- не забывать о значимости работы по формированию познавательных и социальных мотивов учения, их сочетания.

Преподаватель в ходе учебного занятия демонстрирует навыки воспроизведения разработанного учебного занятия, оперативного реагирования на изменяющиеся или не учтенные ранее обстоятельства, в том числе общение, принятия адекватных педагогических решений. У преподавателя со временем вырабатывается педагогическая интуиция, позволяющая ему найти не предусмотренные пути достижения цели и их обоснования. Временная отстраненность принимаемых педагогических решений придает педагогической деятельности творческий характер. Примером такого творческого решения новой учебно-педагогической задачи, возникшей во время проведения занятия, может быть педагогическая импровизация.

Успешное решение учителем поставленных учебно-педагогических задач и достижение педагогических целей обусловлено:

- 1) качеством подготовки учителя к учебному занятию, зависящим от выполнения первых двух действий (постановки учебно-педагогических задач и планирования учебно-педагогических действий);
- 2) особенностями организации деятельности учащихся класса по усвоению учебного материала и управления ею, зависящими от содержательных и структурных характеристик учения, учебной деятельности или ориентации на другие виды деятельности учащихся по усвоению знаний;
- 3) полнотой восприятия учащимися изучаемого объекта, непосредственным применением установленной закономерности в практических и жизненных ситуациях, контролем деятельности учащихся и оценкой их успешности в учебе.

При осуществлении деятельности, направленной на решение воспитательных задач, педагог выполняет уже *указывавшиеся* действия: постановку системы воспи-

тательных задач, планирование соответствующих воспитательных воздействий и их непосредственное воплощение.

В ходе учебного занятия (или воспитательного мероприятия) проявляются и реализуются коммуникативные возможности педагога, которые связаны со следующими особенностями педагогически направленного общения:

- умением точно, доступно и интересно преподнести учебную информацию, преодолевать возможные смысловые барьеры и обеспечивать обратную связь;
- умением производить первое, благоприятное и впоследствии не ухудшающееся впечатление;
- стремлением к достижению взаимопонимания;
- владением разными приемами взаимодействия с учащимися и предупреждения возможности возникновения конфликтных ситуаций.

2.2.3. Контроль. При проведении учебного занятия педагог осуществляет текущий контроль выполнения предусмотренных учебно-педагогических действий. Это позволяет в случае необходимости оперативно вносить изменения в элементы взаимодействия с учащимися при решении поставленных учебно-педагогических задач.

Контроль как самостоятельное действие в структуре профессиональной педагогической деятельности имеет рефлексивный характер. Это означает, что учитель, мысленно возвращаясь к содержанию и характеру своих предшествующих действий и анализируя их от момента подготовки к за-

нятию до завершения учебного мероприятия, замечает свои достижения и находит ошибки, соотносит их с предшествующим опытом и оценивает пункты, в которых наблюдается профессиональный рост. Такое действие, как контроль, направляет активность педагога на познание самого себя как профессионала, обуславливает изучение и оценку педагогом уровня своего педагогического мастерства, что служит фактором профессионального развития. По мере увеличения опыта практической работы у педагога формируются и совершенствуются возможности самоконтроля.

2.2.4. Оценка является показателем удовлетворенности человека своими возможностями, обусловленными особенностями личности и характеристиками профессиональной деятельности. В практической работе учителя оценочные действия проявляются в том, насколько он признает вклад и значимость собственной деятельности с точки зрения соответствия требованиям к решению учебно-педагогических задач.

Контроль и оценка функционируют как механизмы становления педагогического целеполагания – определения системы ближних и дальних учебно-педагогических целей, селекции более эффективных и перспективных учебно-педагогических действий. Таким образом, умение педагога оценивать свою деятельность, воспитывать у себя потребность в самореализации, приводящую к становлению высокого уровня профессионального самосознания, является фундаментальным условием профессионального развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаханов Р., Бобкова М. Г. Психологическое воздействие и профессиональная установка педагога на эмпатийный способ взаимодействия // Психологическая наука и образование. 2007. № 1.
2. Атаханов Р., Орлова О. А. Профессионально-личностные качества учителя в структуре социальных ожиданий субъектов образовательного процесса // Научно-методическое и кадровое обеспечение образования на современном этапе инновационного развития экономики и социальной сферы : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (18–19 марта 2010 г.). Тюмень, 2010. С. 241–245.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.
4. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967.
5. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Л. : Знание, 1985.
6. Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности : метод. пособие. СПб. ; Рыбинск, 1993.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981.
9. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993.
10. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб. : Питер, 2000.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т. 2. М. : Педагогика, 1989.
12. Щербаков А. И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология личности и труда учителя : сб. науч. тр. / под ред. А. И. Щербакова. Л., 1976. Вып. 1.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор кафедры технологий социальной работы, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru.

ФГОС ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ САМООБРАЗОВАНИЯ, САМОПОЗНАНИЯ, САМОВОСПИТАНИЯ И САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: основное общее образование; деятельностная методология; самообразование; самопознание; самовоспитание; самореализация; технологии саморазвития обучающихся; терминальные, инструментальные и социальные качества обучающихся; полисубъектность обучающихся; самопознание как интегративный фактор реализации требований Стандарта.

АННОТАЦИЯ. Анализ Стандарта осуществлен с позиции деятельностной методологии. Отмечается концептуальная нечеткость Стандарта и отсутствие в нем таких базовых видов деятельности обучающихся, как самопознание и самовоспитание, из-за чего воспитание обучающихся в основном сведено к воспитательному воздействию на них педагогов. Провозглашая ориентацию на достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов, Стандарт не дает каких-либо технологий их достижения. Доказывается, что самопознание обучающихся – интегративный фактор реализации требований Стандарта, а рефлексивная культура обучающихся выступает как высший уровень их культуры, поскольку именно с ее помощью определяется их личностная и социальная ответственность.

Bailuk Vladimir Vasilievich,

Doctor of Philosophy, Professor of the Chair of Social Work Technologies, Institute of Social Education, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE LIGHT OF SELF-EDUCATION, SELF-COGNITION AND SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS

KEY WORDS: general secondary education; methodology of activity; self-education; self-cognition; self-actualization; technologies of self-development of students; terminal, instrumentals and social qualities of students; polisubjectivity of students; self-cognition as an integrative factor of realization of the requirements of the Standard.

ABSTRACT. Analysis of the Standard is undertaken from the point of view of the methodology of activity. Conceptual vagueness of the Standard and absence of such basic types of students' activity as self-cognition and self-education is proved; as a result students' upbringing is limited by the teachers' upbringing activity. Proposing orientation on reaching personal, metasubject and subject results by the students, the Standard doesn't offer any technologies to reach the set goals. It is proved that self-cognition of the students is an integrative factor of realization of the Standard's requirement; reflexive culture of the students is the top level of their culture as it helps to determine their personal and social responsibility.

МЕТОДОЛОГИЯ ОСВОЕНИЯ СТАНДАРТА. В ФГОС Основного общего Образования указано [2], что в его основе лежит системно-деятельностный подход. При его реализации необходимо исходить из следующих представлений о человеческой деятельности как системе. Любая деятельность человека – **взаимодействие субъекта и объекта** (субъекта), в котором субъект, на основе того или иного **осознания своих потребностей** и возможностей, ставит **определенные цели** и посредством использования тех или иных **средств** в определенных условиях стремится получить намеченный результат. Если выделить **важнейшие потребности**, которые стремится удовлетворить современный человек, и те **объекты**, на которые направлена его активность, то мы получим представление **о видах человеческой деятельности** и их системе в современном обществе. К ним относятся

деятельность познавательная, нравственная, эстетическая, профессиональная, общественно-политическая, образовательная, правовая, религиозная, здравоохранительная, экологическая, экономическая, семейно-половая, коммуникативная, бытовая и досуговая. В каждый из этих видов деятельности всякий человек непосредственно или опосредованно включается либо в качестве субъекта, либо объекта, либо объекта и субъекта. Человек не может быть свободным от общества, живя в нем. В связи с этим всякий индивид есть, с одной стороны, нечто одно, единое, целое, обозначаемое как «Я-самость» (он выделен в мире). С другой стороны, поскольку он включен во все виды деятельности, «погружен» в них, его «Я» одновременно представляет собой множество деятельностных «Я»: «Я» познавательное, нравственное, эстетическое, профессиональное, общественно-политическое (социальное или гражданское), этни-

ческое, самообразовательное, самовоспитательное, правовое, коммуникативное, религиозное, семейно-половое, оздоровительное (валеологическое), экологическое, экономическое, бытовое, досуговое и историческое (каждый индивид имеет личную историю и является продуктом истории своей страны). При этом **познавательное «Я» человека разделяется на «Я», познающее внешний мир, и «Я», познающее самого себя (самопознавательное «Я»).**

Отмечу сразу, что требования к результатам освоения обучающимся основной образовательной программы связаны с функционированием почти всех выделенных мною деятельностных «Я» (кроме досугового и бытового), в рамках которого обучающиеся выступают в роли субъектов, а результаты деятельности представляют собой следствия их активности. Однако в Стандарте результаты различных видов деятельности определены, а сами виды деятельности отсутствуют, хотя всякое формирование, воспитание личности возможно только в деятельности. Это – закон педагогики.

Какова структура видов деятельности индивида? Если исходить из тех конкретных объектов, с которыми взаимодействуют индивиды, и тех целей, которые они перед собой ставят, то можно выделить три блока (группы) видов деятельности индивида. Я их буду рассматривать как продуктивные виды деятельности, хотя, разумеется, они могут быть и деструктивными.

К первой группе относятся те виды деятельности, в которых объект активности индивида находится и в нем самом, и за пределами него, а целью является получение благ для самого себя и других, и которые, с одной стороны, являются относительно самостоятельными, а с другой – выступают сторонами всех других видов деятельности. *Это деятельность познавательная, нравственная и эстетическая.* Поскольку все они связаны с такими базовыми ценностями человеческой жизни, как истина, добро, красота, я их предлагаю называть **базовыми видами деятельности**, лежащими в основе всех других видов деятельности личности обучающегося и человека вообще.

Ко второй группе видов деятельности индивида относятся те из них, в которых он одновременно является и субъектом, и объектом. Это самообразовательная деятельность (самообразование), самопознавательная (самопознание), самовоспитательная (самовоспитание) и самооздоровительная (самооздоровление). Так как эти виды деятельности осуществляются только внутри индивида (в них в роли объекта выступа-

ет сам индивид), их можно назвать *внутренними*, или *эзотерическими* (от греческого слова со значением «внутренний»). Посредством этих видов деятельности индивид делает самого себя, производит свою субъектность. Ввиду того что внутренним видам деятельности, деланию собственной субъектности принадлежит решающая роль в производстве, жизнь человека зависит прежде всего от того, насколько он сам себя образовал, познал, воспитал и в какой степени заботится о своем здоровье.

К третьей группе видов деятельности относятся те, в которых объект активности находится вне индивида, выступает по отношению к нему как нечто внешнее. Назовем эти виды деятельности *внешними*, или *экзотерическими* (от греческого слова со значением «внешний»). **К первой подгруппе** этих видов деятельности относятся те, в которых индивид производит блага и для других, и для себя. Это *деятельность профессиональная, общественно-политическая (гражданская или социальная), правовая, экологическая, коммуникативная и семейно-половая.* **Ко второй подгруппе** относятся те виды деятельности, в которых индивид осуществляет производство благ только для самого себя. Это *бытовая, экономическая и досуговая деятельность.* Экзотерическим видам деятельности принадлежит *определяющая* роль, так как в них утверждаются основные ценности бытия и основные виды субъектности индивида.

Достижение обучающимися в процессе освоения основной образовательной программы результатов, соответствующих ее требованиям, связано прежде всего со внутренними (эзотерическими) видами деятельности: самообразованием, самопознанием, самовоспитанием и самооздоровлением. Закономерная взаимосвязь трех первых видов деятельности обучающегося – основа универсальной технологии его саморазвития.

Первый этап. Самообразование обучающегося. Этап включает две стадии: 1) самообразование (учебная активность обучающегося) в процессе образовательного взаимодействия с учителями, 2) полностью самостоятельная учебно-познавательная деятельность, прежде всего при выполнении домашних заданий. Цель самообразовательной деятельности обучающегося – овладение знаниями по данному учебному предмету, предполагающее понимание смысла этих знаний. Овладеть знаниями – значит познать определенную часть мира, построить частную картину мира (например, биологическая научная картина мира – это система знаний о биологической реальности, языковая научная кар-

тина мира – система знаний о языковой реальности, политическая научная картина мира – система знаний о политической реальности и т. д.). В связи с этим, на мой взгляд, ошибочным является положение стандарта о том, что только естественные науки способствуют построению научной картины мира. Все восемь предметных областей и 22 учебных предмета основной образовательной программы дают обучающимся знания о различных подсистемах мира, а заключающиеся в них знания представляют собой частные научные картины мира. Обобщенные же знания наук об обществе и природе представляют собой **общую (философскую) научную картину мира**, которая определяет **мировоззрение** человека. На основе той или иной освоенной научной картины мира, ее понятий определяется **стиль (способ, культура) мышления обучающегося**, ведь мышление – это оперирование понятиями. Кроме того, усвоенные обучающимся понятия различных учебных предметов (а за ними стоят соответствующие науки) выступают методами в его самостоятельном (прежде всего эмпирическом) познании явлений мира, например при проведении учебных экспериментов.

Конечный результат самообразовательной деятельности обучающегося – его образованность. Образованность означает, что он в результате освоения различных предметных областей сформировал в своей голове их гносеологические образы, *образы подсистем мира, и стал образованным*. Однако это понятие в Стандарте почему-то отсутствует. Вместо него в ряде случаев используется понятие *грамотности* (например, *экологическая грамотность*). В русском языке у прилагательного «грамотный» выделяются следующие значения: «1) умеющий читать и писать, а также умеющий писать грамматически правильно, без ошибок; 2) обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-нибудь области» [1, с. 143] (выделено нами. – В. Б.). Слово «образованный» означает «получивший, имеющий образование, ... имеющий разносторонние знания» [Там же, с. 436], а связанное с ним «образование» – «1) получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение; 2) совокупность знаний, полученных в результате обучения» [Там же, с. 436]. Таким образом, термин «образованность» (производный от прилагательного «образованный») для обозначения результата образования (в узком смысле слова) является более подходящим.

Виды самообразования обучающихся определяются видами их деятельности (на-

пример, самообразование эстетическое, коммуникативное, валеологическое и т. д.).

Второй этап. Самопознание обучающегося. Итак, знания о мире, в котором живет обучающийся, он получил. А что дальше? В ходе освоения знаний о мире у обучающегося возникают вопросы такого типа: «Как использовать эти знания?», «А кто я такой в этом мире?» Осваивая разные предметные области, познавая относящиеся к ним процессы и явления, обучающийся в той или иной мере, с одной стороны, осознает или интуитивно чувствует, что они относятся и к нему (например, биологические процессы, нравственность, язык и т. д.), что со многими предметами (людьми, животными) он сходен, что он тоже часть окружающего мира, а с другой – чувствует и в определенной мере осознает, что он не похож на другие явления мира, например на животных, других людей, что он отличается от них. В результате в подростковом возрасте (с 10–11 до 15 лет) у обучающегося начинается развитие самосознания и самооценки, интереса к себе как личности, к своим возможностям и способностям. У него возникают вопросы: «Кто я такой?», «Почему я такой?», «Как я отношусь к себе?», «Каким я хочу быть?» и др.

Так как обучающийся есть часть мира, его эхо, зеркало, фактически «вмонтирован» во все его процессы и явления, то учителя при изучении обучающимся различных учебных предметов должны демонстрировать ему, что постигая, например, анатомию человека, обществознание, язык и т. д., ученик познает и себя, но с точки зрения того общего, или всеобщего (универсального), что присуще всем людям. Обучающийся в этом случае может рассуждать подобным образом: «Поскольку, к примеру, всем людям присуща способность мыслить, а я тоже человек, значит, эта способность присуща и мне». В Стандарте это явление фиксируется в терминах «идентичность» («формирование гражданской, этнической и социальной идентичности, позволяющей быть понятым» (8; здесь и далее цифрами обозначены требования, содержащиеся в различных разделах и подразделах ФГОС ООО [2])) и «самоидентификация» («формирование основ ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации личности» (11)). То общее, что объединяет обучающегося с явлениями социума и природы, я предлагаю называть «Я» универсальным» в человеке.

Из сказанного можно сделать принципиально важный вывод: «Все науки, которые постигают обучающиеся при освоении учебных предметов, являются не только

науками о мире, но и науками о самопознании обучающихся». Учебные дисциплины дают учащимся знания об их «Я» универсальном. При осознании обучающимися этой истины у них начинает формироваться личный интерес к освоению разных учебных предметов, учащиеся уясняют, что изучают не абстрактную биологию или нравственность, что посредством изучения этих предметов они одновременно познают себя, открывают свое «Я» универсальное.

Итак, первый этап универсальной технологии саморазвития обучающегося – самообразование, которое идет параллельно с познанием своего «Я» универсального. Затем у обучающегося возникают новые вопросы: «Где мне применять полученные знания о мире? Чем я отличаюсь от других людей? В чём моя уникальность и как её познавать?» И оказывается, что методом познания обучающимся своего «Я» уникального являются все те понятия, которые он освоил в процессе изучения разных учебных предметов. Например, в учебнике по обществознанию в разделе о социализации дается представление о темпераменте, в курсе основ духовно-нравственной культуры народов России – представление о совести.

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ СВОЕГО «Я» УНИКАЛЬНОГО

Первый этап. Опираясь на знания о темпераменте и совести, обучающийся ставит следующие вопросы: «Каков мой темперамент? Каков я с точки зрения совести?» Эти вопросы, являющиеся личными проблемами, служат пусковыми механизмами самопознания. Результат такого вопрошания – знание о незнании обучающимся себя в соответствующих аспектах. Выявленное же незнание формирует потребность в знании, становится импульсом поиска ответов на поставленные вопросы. Принципиально важно отметить, что обучающийся только в том случае сознательно познает себя, когда сам ставит вопросы относительно себя и ищет ответы на них, истину. Если нет вопросов, то нет и самопознания, а нет самопознания – нет и саморазвития. *Отметим, что постановка вопросов и поиск ответов на них, истины, – это движущая сила и учебного познания (самообразования), и всякого познания, в том числе учебно-исследовательского. Отмечу также и то, что в Стандарте такая фундаментальная ценность, как истина, даже не упоминается.*

Второй этап связан с самостоятельным наблюдением обучающегося за различными проявлениями своей жизнедеятельности под углом зрения усвоенных понятий. Результат этих наблюдений – вероятный вывод (гипотеза) о том, что, например,

у индивида, скорее всего, холеристический темперамент, а совесть не всегда чиста.

Третий этап. Проверка гипотезы тем же методом – наблюдением. На основе вторичных самонаблюдений обучающийся может сделать вывод и решить (самоопределившись), что, например, у него холерический темперамент и он не может похвастаться чистой совестью, потому что порой поступает как эгоист, лжет.

СТУПЕНИ САМОПОЗНАНИЯ

1. Предметное самопознание. Его методологическая основа – теоретические знания разных наук. Цель – получение обучающимся знаний о себе, о том, каким он является сам по себе, безотносительно к чему-либо. В этом самопознании обучающийся описывает свои разнообразные действия, поступки, проявления и стремится их объяснить, найти их причину. Выявив у себя, например, неуверенность, он может поставить вопрос: «Откуда у меня появилось это качество?»

2. Оценочное самопознание. Его методологическая основа – прикладное (нормативное) знание. Содержанием нормативного знания являются требования общества к личности и личности к самой себе. Стандарт основного общего образования – это тоже система требований общества к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы. Эти требования также выступают критериями оценки результатов обучения как самими обучающимися, так и учителями. Цель оценочного самопознания – выявление отношения к самому себе, своей значимости, ценности. Результат этой ступени – самооценка, которая является следствием сопоставления предметного знания о себе с нормативным знанием (нормами, требованиями, образцами и т. д.) и выявления степени соответствия установленным нормам.

3. Проектное самопознание (самопроектирование). Его непосредственная основа – предметное и оценочное знание обучающегося о самом себе, а цель – конструирование своего будущего, своего «Я» идеального, или «Я»-проектов. Конструирование «Я»-проектов – это высшая форма самопознания личности, определение своего жизненного пути, своей судьбы.

Самопроекты – непосредственная основа самообразования, самовоспитания и самореализации обучающегося во всех видах его деятельности. Виды самопознания обучающегося определяются видами его деятельности (самопознание нравственное, эстетическое, валеологическое, коммуникативное и др.).

Сделаем промежуточные **выводы**.

1. Ставя на основе усвоенных научных знаний вопросы относительно самого себя и

ища ответы на них, обучающийся мотивирует себя к самопознанию и развивает в ходе него креативность.

2. Обучающийся учится использовать научные знания не только в процессе самопознания, но также, по его образцу, и в других видах познания (например, в учебно-исследовательской и проектной деятельности).

3. Учащийся осознает «железную» логику самопознания: без предметного самопознания нельзя осуществить самооценочное познание, а без первого и второго – построить обоснованный «Я»-проект.

4. Учителя при рассмотрении различных учебных предметов должны пробуждать у обучающихся интерес к ним самим и организовывать их самопознание.

Интегральный результат самопознания обучающихся – система предметных, оценочных и проектных самоопределений, которые интегрируются из различных деятельностиных «Я»-концепций (например, гражданская «Я»-концепция, эстетическая «Я»-концепция, экологическая «Я»-концепция и др.). Деятельностные «Я»-концепции в конечном счете принимают вид самопроектов развития обучающегося, которые определяют смысл работы, цели, средства их достижения, готовность и способность достигать успеха в соответствующих видах деятельности.

Если в частных «Я»-концепциях определяется смысл различных видов деятельности, то в общей «Я»-концепции определяется смысл всей жизни обучающегося. Это, на мой взгляд, сводится к ответу на два вопроса. 1. Для кого жить? Варианты ответа: 1) жить прежде всего для себя или исключительно для себя (эгоизм); 2) жить прежде всего для других (альтруизм); 3) жить и для себя, и для других (эгоальтруизм). 2. Как жить? Возможные варианты: 1) ориентироваться в основном на адаптацию, приспособление к условиям жизни, на исполнение указаний извне; 2) без отрицания функциональных сторон жизни ориентироваться прежде всего на творческий подход ко всем видам своей деятельности.

Результатом изучения обучающимися всех учебных предметов, на мой взгляд, должно быть построение ими «Я»-концепций тех видов деятельности, с которыми связаны соответствующие предметы. При изучении, например, искусства это художественная «Я»-концепция, физической культуры – оздоровительная «Я»-концепция; их формирование соответственно означает осуществление художественного и оздоровительного самоопределения.

АНАЛИЗ СТАНДАРТА С ПОЗИЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ МЕТОДОЛОГИИ. При рас-

смотрении самопознания и самоопределения обучающихся принципиально важно учитывать их единство и различие. Результат самопознания – знания о себе. Знания о себе – основа самоопределения. Однако самоопределение не сводится к знанию о себе. **Самоопределение – это ценностная позиция обучающегося. Это его готовность осуществлять в соответствии с имеющимся знанием определенную деятельность, это его убеждение.** Так, например, знать, что надо быть честным, и быть готовым поступать честно – это далеко не одно и то же.

Результатом самопознания и самоопределения обучающегося является его **самосознание**. Самосознание – это осознание человеком себя как индивидуальности. При этом самосознание может рассматриваться не только как результат самопознания, но и как процесс (я осознаю себя). В Стандарте используются термины «самоопределение» («готовность и способность обучающихся к личностному самоопределению» (4)), «самосознание» в виде осознания («осознающий свои обязанности перед семьей, обществом» (3); «осознанно выполняющий правила здорового образа жизни» (3)); «осознание своей этнической принадлежности» (5); «осознанное отношение обучающихся к выбору индивидуального рациона здорового питания» (34)). Собственно самосознание фигурирует только два раза: «национальное самосознание» и «правовое самосознание» (10), хотя в принципе речь о соответствующем самосознании должна идти при рассмотрении всех видов деятельности обучающегося (самопознание нравственное, учебное, эстетическое, социальное, коммуникативное и др.). Самым странным является то, что в Стандарте отсутствует **исходное, родовое ко всем указанным понятие «самопознание»**. Что касается **уровней самопознания – предметного, самооценочного и самопроектного**, – то представления о них используются только фрагментарно, чаще всего спорадически, да и то только по отношению к отдельным видам деятельности обучающегося. Остановимся на этом вопросе подробнее.

Предметное и самооценочное самопознание. В Стандарте эти феномены нашли отражение в следующих положениях: «Совершенствование в изучении иностранного языка, в том числе на основе самонаблюдения и самооценки» (10), «формирование умения вести наблюдение за динамикой развития своих основных физических качеств, оценивать текущее состояние организма и определять тренирующее воздействие на него занятий физической куль-

турой» (23), – а также в том, что для оценки личностных, метапредметных и предметных результатов предусматривается использовать в качестве средств «самоанализ и самооценку, самонаблюдение» (29). Есть и другие положения Стандарта, в которых отражены рассматриваемые понятия.

Проектное самопознание, или самопроектирование. Следует сразу же отметить, что термин «самопроектирование» в Стандарте отсутствует. Упомянуты только его частные виды: целеполагание, планирование, моделирование и принятие решения. Вследствие этого не учитывается то, что конечные продукты самопроектирования – самопроекты – это инструменты самоуправления обучающегося. Эту мысль подтверждают следующие формулировки Стандарта: *«способность ставить цели и строить жизненные планы»* (5), *«самостоятельно планировать учебную деятельность»* (5), – а также другие.

Вывод. В Стандарте при рассмотрении отдельных **видов деятельности** обучающегося различные **формы самопознания** упоминаются фрагментарно, беспорядочно, т. е. отсутствует ориентация на целостное самопознание обучающегося в школьной жизни. Тем не менее и представленные в Стандарте положения о самопознании свидетельствуют, что *самопознание обучающегося есть собственный элемент всех видов его деятельности и достижения в них успеха, саморазвитие человека возможно только на основе познания себя*. Самопознание предполагает познание обучающимися своих потребностей и возможностей, построение самопроектов и оценку результатов их реализации. **Самопознание, или саморефлексивность, – самое главное системообразующее качество человека.** Вот почему для освоения основной образовательной программы в рамках основного общего образования необходимо читать обучающимся курс «Самопознание», выявлять и использовать самопознавательный потенциал всех учебных дисциплин.

Из сказанного вытекает следующее: 1) самопознание обучающегося в образовательной деятельности – системообразующий фактор; 2) важнейшая задача основного общего образования – учить обучающихся самопознанию. Для этого, в свою очередь, необходимо ввести учебный предмет «Самопознание и самореализация личности». Целостный результат самопознания – объективные представления о «Я» (познание «Я»).

Итак, в процессе образования и самообразования у обучающихся формируются научные картины мира различных подсистем

человека, образованность, система знаний о мире, а в процессе самопознания на основе научной картины мира (знаний о мире) – научная картина самого себя, «Я»-концепция, система знаний о самом себе. Поскольку результат самопознания – новые знания о себе, оно также относится к саморазвитию.

Третий этап универсальной технологии саморазвития обучающегося – его **самовоспитание**, которое предполагает и внешнее воспитание.

После того как на определенном этапе своей деятельности обучающийся получает знания о мире и о самом себе, у него, естественно, возникают следующие вопросы: «Где можно использовать эти знания?» и «Как можно их использовать?» Поскольку в процессе оценочного самопознания обучающийся определяет не только свои достоинства, но и недостатки, у него появляется стремление изменить себя. Так запускается механизм самовоспитания обучающегося.

Самовоспитание обучающегося – сознательная деятельность, которая направлена на самоформирование и самоизменение своих качеств, находящих интегративное выражение в становлении своей субъектности. Самовоспитание начинается в подростковом возрасте (12–15 лет) и, отмечу еще раз, связано с осознанием подростком своих положительных и отрицательных качеств, поступков и их самооценкой. Ребёнок рассуждает примерно следующим образом: «Это честный поступок. Я отдала девочке красивый значок, который она потеряла. А если бы я его не отдала, то это был бы нечестный поступок».

Начало самовоспитания в собственном смысле слова связано с появлением у подростка стремления к самопознанию, с осознанием своих положительных и отрицательных качеств, ведущим затем к осознанию связей между качествами своей личности и своими поступками. Именно в этом возрасте возникает недовольство собой и стремление стать лучше, ставятся цели по формированию тех или иных качеств. Подросток как бы говорит себе: «Я хочу воспитать у себя волю, настойчивость, подготовиться к труду».

В рассматриваемый период подросток проявляет всё большую самостоятельность, стремление к независимости, а внешнее воспитание со стороны учителей и родителей в виде прямых требований и стимулирующих поощрений и наказаний за их выполнение или невыполнение теряет свою силу: ребенок начинает всё больше отвергать требования извне, хотя и не знает, куда самому двигаться в процессе индивидуализации и каким образом. У него возникает

определенный душевный вакуум. И если подобный вакуум не замещается под руководством учителей формированием ценностных ориентаций на самообразование, самопознание, самовоспитание, интересом к этим процессам, которые способны обеспечить индивидуализацию, то он заполняется разного рода отрицательными влияниями, обусловленными злом, действующим во внешней среде. Из-за отсутствия условий для индивидуализации и позитивной реализации подростком своих возможностей его самоутверждение может принимать уродливые формы и приводить к отклоняющемуся поведению. Именно в состоянии описанной неопределенности школьники становятся жертвами всякого рода ловцов «неокрепших душ».

Разумеется, переориентация воспитания в основном общем образовании с внешнего воспитания на самовоспитание обучающихся не означает отрицание первого. Речь идет о смещении акцента в целостном воспитании обучающегося с внешнего воспитания на самовоспитание и на организацию этого самовоспитания с опорой на самопознание.

Непосредственная цель самовоспитания, как и внешнего воспитания, – формирование у обучающегося субъектности для всех видов его деятельности, включая самообразование и самопознание. Осуществляться самовоспитание может только в деятельности, так как имеет деятельностную природу. Воспитание вне деятельности – пустой звук.

Предмет самовоспитания обучающегося – система качеств. Качества личности – это такие формирующиеся или сформированные ее компоненты, которые определяют воздействие на объект или взаимодействие с ним. Они разделяются на следующие группы:

1) **терминальные** (от латинского прилагательного «конечный»), связанные с ответом на вопрос «Что я хочу», определяющие направленность деятельности. Это потребности, интересы, цели, мотивы, установки, идеалы. В них выражается готовность личности осуществлять определенную деятельность. Показателями этой готовности являются такие характеристики, как целеустремленность, целенаправленность;

2) **инструментальные**, иначе говоря, качества-средства, или своеобразные инструменты (орудия деятельности), определяющие способность личности целесообразно воздействовать на объекты деятельности, т. е. то, что она может делать (связаны с ответом на вопрос «Что я могу»). Эти качества также можно назвать технологиче-

скими. К ним относятся прежде всего прикладные знания, умения, навыки, компетенции, креативность;

3) **социальные**. Это тоже качества-средства, но в них выражается система отношений человека к действительности: отношение к другим людям, народу, стране и ее истории и культуре, к труду, учебе и их результатам, к самому себе и т. д. *Социальные качества – это типичные для данного субъекта способы поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах* (например, такие положительные качества, как чуткость, гуманность, правдивость, внимательность, ответственность и др.). Основанием многообразных социальных качеств личности являются нравственные качества, а в роли интегрального для них качества выступает ответственность. Если терминальные качества личности отражают то, что она **хочет**, инструментальные – что **может**, то социальные – что **должна** делать, как надо поступать.

Знания личности о мире и о себе превращаются в ее производительные силы только через ее качества. *Поэтому все личностные результаты, метапредметные и предметные, могут рассматриваться как те качества, которые обучающийся должен сформировать в процессе освоения основной образовательной программы в рамках основного общего образования.* Качества обучающегося – это его ценности, имеющие личностное и социальное значение.

Качества обучающегося, или его субъектность, интегрирующая их, во всех видах его деятельности функционируют как причины, а результаты, продукты этих видов деятельности – как следствия. Например, на основе знания о честности человек формирует такое качество, как честность, а честность – причина того, что он говорит правду. Нет необходимых качеств – нет и причин, а если причины не действуют, то не возникают и следствия.

Рассмотрим теперь в свете изложенных выше идей о самовоспитании отдельные компоненты Стандарта основного общего образования.

Терминальные качества нашли отражение в следующих положениях Стандарта.

Личностные результаты: «Сформированность мотивации к обучению и целенаправленной мотивации деятельности»; «ценностно-смысловые установки, отражающие личностные и гражданские позиции в деятельности» (4); «на основе мотивации к обучению и познанию формирование готовности и способности обучающегося к саморазвитию и самообразованию» (5).

Метапредметные результаты:

«Развивать мотивы и интересы своей познавательной деятельности» (6) и др.

Предметные результаты. В связи с различными видами деятельности обучающегося вспоминаются разные составляющие терминальных качеств – то потребности, то мотивы, то интересы, то цели, то установки, то идеалы, то убежденность, то готовность. Иногда они встречаются в сочетании: мотивы и цели, мотивы и потребности, мотивы и интересы. О терминальных качествах оздоровительной деятельности, связанной с учебным предметом «физкультура», не сказано ни слова. Замечу, однако, что детерминантами направленности каждого вида деятельности обучающихся являются и потребности, и интересы, и мотивы, и цели, и установки, и идеалы.

Инструментальные качества. Их основаниями, как отмечалось, являются прикладные знания, умения, навыки, компетентность, креативность, а *интегральным выражением – способность*. Данные качества дают обучающемуся возможность успешно воздействовать на объекты (взаимодействовать с ними) различных видов деятельности. Инструментальные качества в Стандарте нашли отражение в следующих формулировках.

Личностные результаты: «Развитие ... компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора» (6); «формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми...» (6); «развитие ... творческой деятельности эстетического характера» (6).

Метапредметные результаты.

В первых пяти пунктах все умения связаны с самопознанием в учебно-познавательной деятельности обучающегося: «умение ставить цели познавательной деятельности, планировать её, оценивать»; «умение самостоятельно планировать пути достижения целей...» и др.

В Стандарте наиболее полно представлены инструментальные качества обучающегося. Это связано с многообразием осуществляемых обучающимся видов деятельности в процессе освоения основной образовательной программы. Чаще всего для фиксации инструментальных качеств используются термины «*умения*», «*навыки*», затем, по убывающей, – «*способности*», «*компетентности*», «*освоение*» (приемов работы), «*приобретение опыта*» (степень овладения умениями), «*учебные действия*», а в ряде случаев – «*культура*» («формирование основ художественной культуры», «овладение основами совре-

менной культуры безопасности жизнедеятельности»). Естественно, возникает вопрос, почему термин «культура» используется только в отношении двух видов деятельности обучающегося: **культура обучающегося – это уровень его общего индивидуального развития на основе усвоения социального опыта**. Она включает и приобретение знаний о мире и о себе, и их использование в процессе самовоспитания терминальных, инструментальных и социальных качеств, и использование всех этих ресурсов в процессе самореализации. Отсутствие терминологического единообразия затрудняет применение Стандарта.

Социальные качества. В них, как отмечалось, выражается отношение личности к действительности. Они нашли отражение в следующих формулировках Стандарта: «Воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России»; «воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной»; «формирование ответственного отношения к учению»; «приятие ценностей семейной жизни, уважительное и заботливое отношение к членам своей семьи» и др.

Социальные качества в Стандарте выражаются терминами *гражданская идентичность, патриотизм, ответственность, долг, уважительное отношение, доброжелательное отношение, заботливое отношение, бережное отношение, толерантность, веротерпимость*.

Итак, выше рассмотрены качества обучающихся, которые являются результатом освоения ими основной образовательной программы основного общего образования. Теперь естественно ответить на вопрос о том, какие в Стандарте используются *средства, инструменты, необходимые для достижения указанных в нем результатов*. Это развитие, воспитание, формирование, совершенствование, освоение, овладение, приобретение, самосовершенствование, социализация. Объединяет все эти воздействия на обучающегося то, что они **нацелены на становление его личности, субъектности**. То, что в этих процессах объектом является обучающийся, очевидно. Ясно и то, что субъектом в них является учитель. Но учитывается ли в полной мере в Стандарте роль субъектности обучающегося?

В процессе образования субъектность обучающегося фигурирует в виде его самообразования. Как уже отмечалось, фрагментарно, спорадически учитывается эта субъектность и в самопознании. А вот определению роли самовоспитания в формировании

у обучающегося различных качеств явно не повезло. Подтверждением этого является не только отсутствие в Стандарте термина «самовоспитание», но и однократность использования термина «самосовершенствование». Таким образом, из Стандарта следует, что едва ли не единоличным субъектом воспитания обучающегося выступает учитель. Однако внешнее воспитание подростков с 12 до 16 лет, стремящихся к независимости, нацеленных на самостоятельное решение вопросов о том, какими стать, является, как уже говорилось, малоэффективным.

Воспитание всегда связано с определенными *нормативными требованиями к личности, которые она должна выполнять. Однако для внутренней готовности выполнять эти требования личность должна осознать их, найти в них личностный смысл, сделать выбор и принять их (интериоризировать). Только после этого она будет действовать в соответствии с ними.* Иначе говоря, внешнее воспитание обучающегося в подростковом возрасте только тогда достигает цели, когда оно опосредуется его самопознанием и самовоспитанием. Как говорил К. Д. Ушинский (1824–1870), «никто не сможет воспитать человека, если он сам себя не воспитывает». Если же внешнее воспитательное воздействие не опосредуется указанными выше внутренними процессами обучающегося, то он сопротивляется выполнению внешних требований, отвергает их. Правда, требования он может и выполнять, но только до тех пор, пока над ним стоит, так сказать, «учитель-надзиратель». Нет учителя – и ничего не делается. Кроме того, внешнее воспитание во всех его формах имеет эпизодический характер, а самовоспитанием культурный человек должен заниматься непрерывно, хотя бы для поддержания тех положительных качеств, которые у него есть.

Самовоспитание обучающегося без самопознания невозможно. *Чтобы научить обучающегося самовоспитанию, вначале надо научить его самопознанию. А самопознание возможно только на основе владения знаниями различных учебных предметов, которые служат методологией самопознания.* Это является доказательством от обратного эффективности универсальной технологии образования в виде следующей цепочки: **самообразование – самопознание – самовоспитание.**

Приведу свой прогноз в отношении перспектив внедрения Стандарта в образовательную практику. Если в основном общем образовании не будет задействована предлагаемая технология и если в преподавании принципиально не будет смещен ак-

цент с передачи предметных знаний обучающимся и с внешних к ним требований выполнять требования Стандарта на стимулирование самостоятельного обучения, самообразования, самопознания, самовоспитания, результаты, которые предусмотрены в Стандарте, не будут достигнуты.

Мало поставить верные цели, надо также определить адекватные средства их достижения. Я убежден, что одним из таких средств является внедрение в образовательные процессы основного общего образования указанной выше универсальной технологии и культивирование таких видов деятельности обучающихся, как самопознание и самовоспитание. Во-первых, самопознание пробуждает у обучающегося интерес к самому себе, а интерес к самому себе вызывает интерес к учебным предметам, так как только усвоенные в процессе их изучения знания могут помочь познать себя, во-вторых, знания о своих недостатках, выявленные в ходе самопознания, побуждают обучающегося к самоизменению, самовоспитанию.

В Стандарте сказано, что он **устанавливает личностные, метапредметные и предметные требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования.** Достигаемые результаты в виде сформированных целей, мотивов, умений, навыков, компетенций, ответственности и т. д. представляют собой совокупность, сумму, множество. Однако личность обучающегося – это не только множество разнообразных качеств, но и нечто одно, единое, «Я», самость (цельность) В чем же эти качества интегрируются? Ответа на этот вопрос в Стандарте нет.

На наш взгляд, *совокупность различных качеств, проявляемых в отдельных видах деятельности, интегрируется в таком качестве обучающегося, как субъектность. Обучающийся как субъект – это носитель соответствующих требованиям характеристик, готовый и способный успешно осуществлять ту или иную деятельность, активно действовать в этом мире. В его деятельность вовлечены все качества: и терминальные, и инструментальные, и социальные. Соответственно результат деятельности обучающегося обусловлен системным эффектом от взаимодействия его качеств. Если субъектность обучающегося соответствует требованиям культуры, то она является культурной субъектностью.* Следовательно, целью основного общего образования является не просто достижение личностных, метапредметных и предметных результатов, а формирование у обучающегося такого системного, интегратив-

ного качества, как культурная субъектность. При этом каждому виду деятельности обучающегося соответствует определенная культурная субъектность: коммуникативная, учебно-познавательная, эстетическая, валеологическая и др. Следовательно, субъектность обучающегося является поликультурной субъектностью.

Впрочем, полисубъектность обучающегося – это тоже не простая совокупность, множество разных субъектностей, а их **система**. Системность субъектности выражается во взаимосвязи у обучающегося различных видов деятельности. Нами уже были рассмотрены взаимосвязи между самообразовательной, самопознавательной и самовоспитательной деятельностью обучающегося. Но они связаны и с другими видами деятельности (например, самообразовательная деятельность обучающегося, его учение связано с бытовой и семейной деятельностью), а эти другие виды деятельности связаны между собой (например, коммуникативная деятельность обучающегося связана не только с его учебно-познавательной деятельностью, но и с семейной). Чтобы связь между различными видами деятельности обучающегося была, так сказать, нормальной, развитие их должно быть относительно гармоничным. Значит, в Стандарте основного общего образования должна быть заложена идея не только разностороннего, но и относительно гармоничного развития обучающихся. Таким образом, идея советского общества о всестороннем и гармоничном развитии личности сохраняет свою актуальность и сегодня.

У обучающегося, естественно, возникают следующие вопросы: «Зачем нужно заниматься самообразованием, познавать себя, воспитывать себя? Зачем нужно разносторонне, гармонично и культурно развиваться?» Ответов на эти вопросы в Стандарте тоже нет. Обучающийся должен осознать (а учителя ему в этом помочь), что всё это необходимо, во-первых, для того чтобы интегрироваться в общество, стать, так сказать, принятым обществом, «своим», а не «чужим», т. е. разделяющим его ценности, во-вторых, чтобы быть готовым и способным продолжить свое образование в колледже или вузе, в-третьих, чтобы в будущем быть успешным в своей профессиональной деятельности. При этом обучающимся необходимо помочь осознать принципиальную особенность профессиональной деятельности: она, в сравнении с другими видами деятельности, наиболее полисубъектна. Соответственно практически все виды деятельности, которыми обучающийся занимается в процессе получения основного общего образования (познавательная, нрав-

ственная, эстетическая, экологическая, коммуникативная и др.), являются и составляющими профессиональной деятельности. Обучающийся, формируя в них культурную субъектность, одновременно формирует и профессиональную субъектность. В-четвёртых, и это, возможно, самое главное, своей активной позитивной деятельностью в школе, направленной на саморазвитие, обучающийся создает условия не только для самореализации уже в школе, но и для самореализации во взрослой жизни.

В связи с этим отметим, что идея самореализации в Стандарте присутствует только в пункте об условиях реализации основной образовательной программы, в котором отмечено, что они должны обеспечивать возможность самореализации обучающегося через организацию учебной и внеучебной деятельности, социальной практики, общественно полезной деятельности, систему кружков, клубов, секций, студий с использованием возможностей учреждений дополнительного образования детей, культуры и спорта и в виде формирования конкретных способов самореализации (33). Однако при рассмотрении различных видов деятельности обучающегося (эстетической, учебно-познавательной, оздоровительной, экологической и др.) понятие самореализации почему-то не используется. Критерием позитивной самореализации обучающегося провозглашается производство благ для себя и других (общества) при нанесении никому вреда.

САМОПОЗНАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕБОВАНИЙ СТАНДАРТА. Итак, универсальная технология образовательной деятельности обучающегося в процессе получения им основного общего образования включает **образование/самообразование, самопознание, воспитание/самовоспитание, самореализацию**. Эта технология обеспечивает саморазвитие и самореализацию обучающегося во всех видах его деятельности. **При этом интегральная роль в образовательной деятельности обучающегося принадлежит его самопознанию.** Это определяется тем, что самопознание обеспечивает:

- 1) взаимосвязь в деятельности обучающегося образования и самообразования;
- 2) взаимосвязь в деятельности обучающегося внешнего воспитания и самовоспитания;
- 3) взаимосвязь в деятельности обучающегося самообразования и самовоспитания;
- 4) взаимосвязь самообразования и самовоспитания обучающегося с его самореализацией, так как приобретение знаний и качеств осуществляется только на основе

разработанных им в процессе самопознания проектов самореализации. А через самореализацию обучающегося за рамками образовательной среды обеспечивается взаимосвязь образования и общества;

5) взаимосвязь разрозненных знаний различных наук в относительно упорядоченные подсистемы в виде личностных научных картин мира;

6) контроль за процессом осуществления во всех видах деятельности обучающегося, а при необходимости – внесение в деятельность корректив;

7) оценку результатов всех видов деятельности обучающегося и определение путей их самосовершенствования;

8) результатом самопознания в виде самосознания определяется ответственность обучающегося.

Чтобы эффективно организовывать самообразование, самопознание, самовоспитание и самореализацию обучающихся, учителя сами должны систематически заниматься самообразованием, самопознанием, самовоспитанием и самореализацией. Можно сформулировать следующий закон инновационного образования: **уровень саморазвития и самореализации обучающегося находится в прямой зависимости от уровня саморазвития и самореализации учителей.**

ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М. : Азбуковник, 1997.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки Российской Федерации от 17 дек. 2010 г. № 1897.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 159.922.1-057.875
ББК Ю962.3+Ю932.3

ГСНТИ 15.81.11; 14.07.03

Код ВАК 13.00.01

Балыкина Ольга Сергеевна,

кандидат психологических наук, Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского; 241036, Брянск, ул. Бежицкая, 14; e-mail: komovskaya86@mail.ru.

Петухова Лариса Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского; 241036, Брянск, ул. Бежицкая, 14; e-mail: bryanskgu@mail.ru.

**ГЕНДЕРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ
СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендер; социальный пол; гендерные стереотипы; саморазвитие; маскулинность; фемининность; андрогиния.

АННОТАЦИЯ. Молодые люди стремятся найти свое место в жизни, активно выбирая пути эффективной самореализации в обществе. Однако общество навязывает жесткие гендерные нормы и стереотипы «успешности», ограничивая проявление индивидуальности. Происходит сужение возможностей саморазвития, провоцирующее поиск путей его оптимизации в юношеском возрасте, в том числе в виде стремления преодолеть те гендерные стереотипы, которые препятствуют саморазвитию личности. Данная проблема до сих пор не полностью исследована, а значит, актуальна.

Balykina Olga Sergeevna,

Candidate of Psychology, Bryansk State University.

Petukhova Larisa Petrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Bryansk State University.

**GENDER DETERMINANTS OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT
OF THE STUDENT OF DIFFERENT SPECIALITIES**

KEY WORDS: gender; social gender; gender stereotypes; self-development; masculinity; femininity; androgynous.

ABSTRACT. Young people tend to look for their place in life, actively choosing ways of effective self-realization in society. However society promotes rigid gender norms and stereotypes of "success" by limiting expression of individuality. Narrowing of opportunities for self-development takes place, which stimulates young people to find ways of its optimization including getting rid of gender stereotypes that hinder personality self-development. This problem is topical as it is not studied well enough.

В сложные, кризисные периоды внимание общества в большей степени сконцентрировано на молодом поколении, на наиболее прогрессивной его части, которой принадлежит особая роль, — студенческой молодежи.

С юношеством общество связывает надежды на возрождение и развитие, на прогресс науки и технологии, так как в юношеском возрасте и молодости человек наиболее способен к творческой деятельности, к формулировке эвристических идей и максимально работоспособен. На данном возрастном этапе личностного, профессионального и духовного самоопределения, формирования жизненных планов личность переживает психологические и социальные изменения по ряду направлений. Всё это содействует тому, что молодые люди стремятся найти свое место в жизни, активно выбирают пути эффективной самореализации в социуме. Вместе с тем общество пропагандирует жесткие гендерные нормы и стереотипы «успешности», тем самым ограничивая проявления индивидуальности, нестандартность и творческий взгляд на

мир. Гендерное пространство во многом определяет карьерные притязания и их реализацию. Профессиональное саморазвитие личности чаще всего противопоставляется семье и личной жизни. В результате возникает противоречие между выраженной потребностью реализации себя в жизни и необходимостью социальной адаптации. Всё перечисленное неизбежно приводит к сужению возможностей саморазвития и поиску путей его оптимизации в юношеском возрасте, в том числе к стремлению преодолеть те гендерные стереотипы, которые препятствуют саморазвитию личности.

В научной литературе гендер рассматривается «как социальный пол, представляющий собой комплекс соматических, репродуктивных, социокультурных и поведенческих характеристик, обеспечивающих индивиду личностный, социальный и правовой статус мужчины и женщины» [9, с. 96]. Существенные гендерные различия проявляются в сфере целеполагания и мотивации профессиональных и личностных достижений, в развитии социального интеллекта. С. С. Минава считает, что развитие соци-

ального интеллекта позволяет мужчинам и женщинам преодолевать рамки традиционной гендерной роли и способствует более эффективному взаимодействию с окружающим миром, саморазвитию и достижению самореализации [8, с. 237]. Мы считаем, что в настоящее время наибольший интерес вызывает реализация гендерных особенностей поведения личности в учебной и профессиональной деятельности, связанных с саморазвитием.

Не изученным до настоящего времени остается гендерный аспект саморазвития личности. Несмотря на то что вопрос о половых различиях достаточно популярен в психологической науке последнего времени и представлен многими работами (Т. В. Бендас (2000), И. С. Клецина (2004), А. В. Кудинов (2005), С. И. Кудинов (1999), С. С. Кудинов (2009), Л. С. Махакова (2007), Е. Н. Мухиярова (2007) и др. [3; 7]), специальных исследований гендерных особенностей саморазвития личности в отечественной психологии не проводилось.

Под саморазвитием личности мы понимаем «целостный процесс социально-личностного развития, обусловленный субъективностью, субъектной деятельностью личности, условиями жизни и труда, ... приводящий к необратимым качественным изменениям психологического статуса личности» [4]. Процесс саморазвития всегда осуществляется в рамках жизнедеятельности, он связан с социальной активностью людей. Это означает, что необратимые качественные изменения наступают по собственной воле человека и сама личность берет на себя ответственность за свое развитие. Очень важно создать подрастающему поколению необходимые условия для формирования субъективного опыта саморазвития. А. В. Мендель среди первостепенных выделяет необходимость создания культурного пространства и создание соответствующих взаимоотношений между студентом и педагогом, при которых становятся реальной субъективная позиция молодых людей.

Теоретический анализ существующих работ, посвященных исследованию саморазвития личности, показал, что история изучения данного образования до сих пор имеет спорные и нерешенные вопросы, требующие более глубокого и разностороннего рассмотрения.

Таким образом, проблема исследования обусловлена потребностью социума в личности, способной к саморазвитию и полноценной самореализации в современных условиях, отсутствием целостных научно обоснованных знаний о гендерных

особенностях проявления этого психологического образования личности в юношеском возрасте.

Теоретической и методологической основой работы выступили деятельностный подход, сформулированный в работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, принцип детерминизма, разработанный С. Л. Рубинштейном, согласно которому особенности феноменов человеческой психики закономерно зависят от порождающих их внешних и внутренних условий и факторов, принцип системности, реализуемый в трудах П. К. Анохина, А. И. Крупнова, Б. Ф. Ломова, В. С. Мерлина и других, гуманистические принципы детерминированности развития личности социальными условиями и содержанием ее жизнедеятельности.

Методы и методики исследования. В работе задействованы методы теоретического анализа, опрос, анкетирование и тестирование: методика диагностики уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности (Л. Н. Бережнова), методика «Маскулинность – фемининность» С. Бем (Bern Sex Role Inventory). Для обработки и интерпретации эмпирического материала применялись статистические методы.

Исследование проводилось на базе Брянского государственного университета. В исследовании приняли участие студенты факультета физической культуры и студенты факультета истории и международных отношений. В выборку вошло 200 студентов.

В результате исследования уровня стремления к саморазвитию студентов факультета физической культуры были получены следующие результаты. 6% имеют низкий уровень стремления к саморазвитию, 42% – ниже среднего, 33% – средний, 12% – выше среднего. Среди юношей низкий у 11%, ниже среднего – у 44%, средний – у 33%, выше среднего – у 11%. Среди девушек уровень ниже среднего преобладавал 46%, средний – 38%, высокий – 15% (рис. 1).

С учетом психологического пола уровень стремления к саморазвитию среди студентов факультета физической культуры распределился следующим образом. Среди юношей-андрогинов большинство (54%) имеют уровень стремления к саморазвитию ниже среднего; из юношей маскулинной направленности у 33% он ниже среднего, у 33% – средний, у 33% – высокий. Все студентки факультета физической культуры имеют андрогинный психологический пол (см. рис. 2).

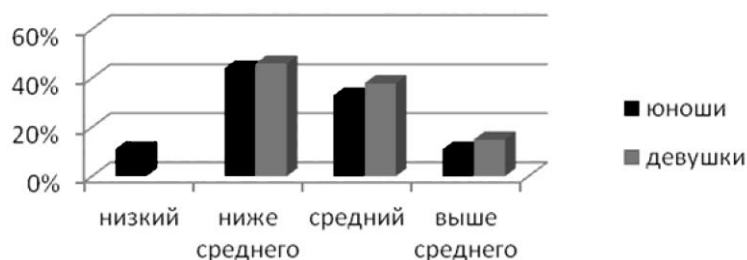


Рис. 1. Уровень стремления к саморазвитию студентов факультета физической культуры

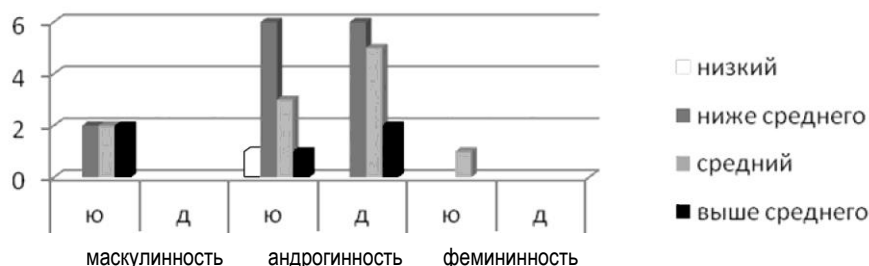


Рис. 2. Уровень стремления к саморазвитию студентов – юношей и девушек факультета физической культуры с учетом их психологического пола

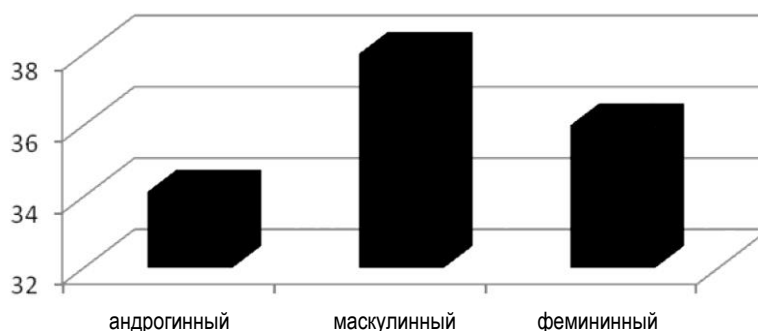


Рис. 3. Средний показатель стремления к саморазвитию у студентов ФФК различного социально-психологического пола

На наш взгляд, отмеченное можно объяснить тем, что все студентки факультета физической культуры занимаются профессиональным спортом, а это предполагает наличие таких мужских качеств личности, как сильный характер, решительность, целеустремленность, выдержка, стремительность принятия решений, склонность к риску и др. Средний показатель уровня саморазвития у них 34,6, что соответствует среднему уровню стремления к саморазвитию.

Таким образом, 84% студентов факультета физической культуры обладают выраженной андрогинией в поведении. Средний показатель стремления к саморазвитию у всех студентов факультета физической культуры (ФФК) с учетом их психологического пола представлен на рисунке 3.

Мы также высказали предположили, что показатель социально-психологического пола и уровень стремления к саморазвитию связаны между собой. Для проверки выдвинутой гипотезы мы применили коэффициент корреляции Пирсона. Расчеты показали, что между показателем соци-

ально-психологического пола и уровнем стремления к саморазвитию у студентов факультета физической культуры существует отрицательная корреляция. То есть индивиды, имеющие по опроснику склонность к фемининному типу, демонстрируют более низкий уровень стремления к саморазвитию.

Также мы предположили, что студенты с более высокими показателями по шкале общей интернальности и интернальности в области имеют более высокий уровень стремления к саморазвитию, так как высокий показатель по указанной шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями. Такие люди считают, что всего самого хорошего в своей жизни они добились сами и что они способны с успехом идти к намеченной цели в будущем.

После анализа ответов студентов факультета физической культуры по опроснику уровня стремления к саморазвитию статистически зависимость между уровнем стремления к саморазвитию и показателем

общей интернальности и интернальностью в области достижений не подтвердилась.

В результате исследования уровня стремления к саморазвитию студентов факультета истории и международных отношений были получены следующие результаты: 8% имеют низкий уровень стремления к саморазвитию, 39% – ниже среднего, 50% – средний, 13% – выше среднего. Среди юношей уровень ниже среднего демонстрируют 13%, средний – 32%, выше среднего – 13%; среди девушек низкий уровень показали 13%, ниже среднего – 31%, средний – 44%, высокий – 8% (рис. 4).

С учетом психологического пола уровень стремления к саморазвитию среди студентов факультета истории и международных отношений распределился следующим образом. Среди юношей большинство (88%) составляют андрогины. Из них низкий уровень стремления к саморазвитию у 13%, ниже среднего – у 26%, средний – у 63%, выше среднего – у 13%. Один юноша-маскулин имеет высокий уровень стремления к саморазвитию. Все студентки факультета истории и международных отношений, за исключением одной, имеют андрогинный психологический пол (см. рис. 5).

Таким образом, 84% студентов факультета истории и международных отношений

обладают выраженной андрогинией в поведении.

Для проверки выдвинутой в исследовании гипотезы о том, что стремление к саморазвитию у юношей и девушек обусловлено их гендерными особенностями и спецификой учебно-профессиональной деятельности мы выделили несколько групп опрошенных: студенты обоего пола факультета физической культуры с андрогинным социальным полом; студенты обоего пола факультета истории и международных отношений с андрогинным социальным полом. Также мы сравнили студентов этих двух факультетов с одинаковым социальным полом.

Сначала мы проверили, значимы ли отличия между девушками и юношами, учащимися на факультете физической культуры, с одинаковым социальным полом. Для этого мы применили критерий Манна – Уитни, позволяющий оценить различия между двумя выборками испытуемых по уровню количественно измеренного признака. Данные выборки удовлетворяют требованиям критерия.

Эмпирическое значение критерия $U_{\text{эмп}} = 109$. Это больше критического значения при пятипроцентном уровне значимости. Следовательно, на факультете физической культуры студентки не превосходят студентов, имеющих тот же социальный пол, по уровню стремления к саморазвитию.

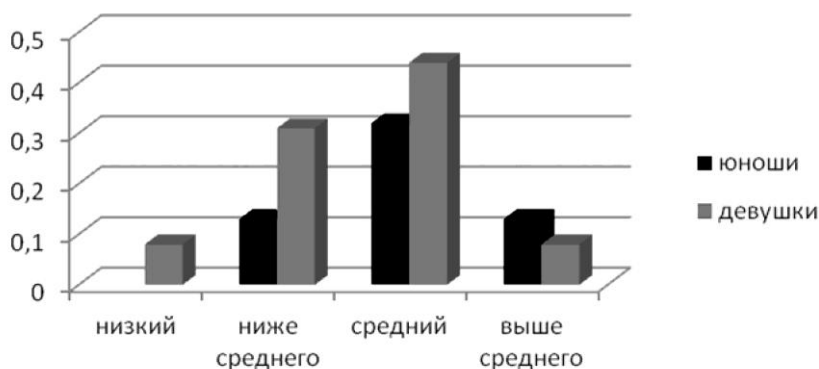


Рис. 4. Уровень стремления к саморазвитию студентов факультета истории и международных отношений различного пола

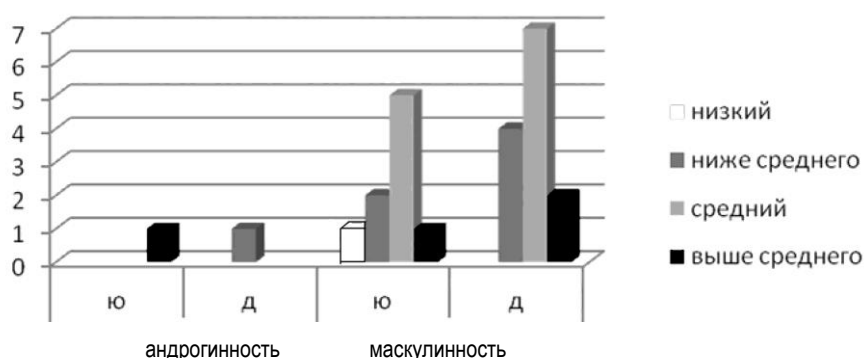


Рис. 5. Уровень стремления к саморазвитию студентов обоего пола факультета истории и международных отношений

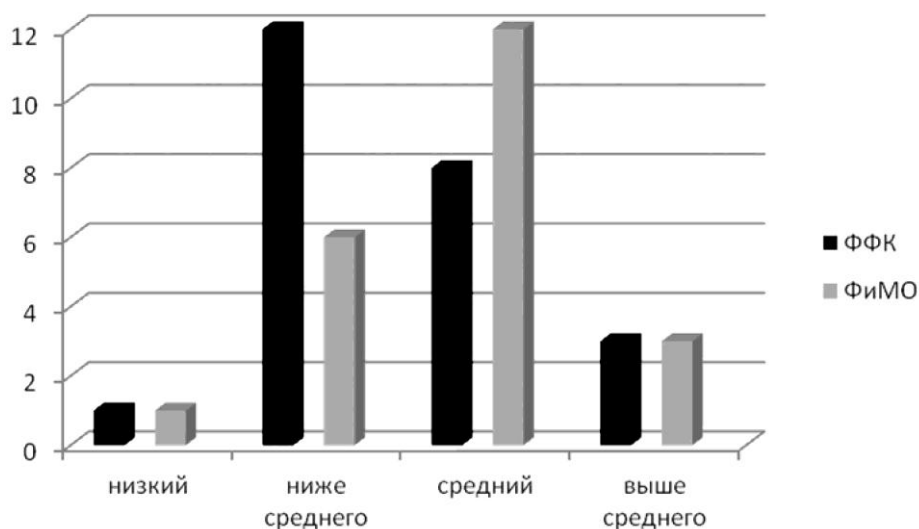


Рис. 6. Уровень стремления к саморазвитию студентов различных специальностей с одинаковым социальным полом

Далее мы проверили, значимы ли различия между девушками и юношами с одинаковым социальным полом, учащимся на факультете истории и международных отношений.

Эмпирическое значение критерия $U_{\text{эмп}} = 62,5$. Это больше критического значения при пятипроцентном уровне значимости. Следовательно, на факультете истории и международных отношений студентки не превосходят студентов с тем же социальным полом по уровню стремления к саморазвитию.

Для ответа на вопрос, влияет ли учебно-профессиональная деятельность на уровень стремления к саморазвитию, мы сравнили студентов факультета физической культуры и студентов факультета истории и международных отношений с одинаковым социальным полом (рис. 6).

Для оценки значимости различий мы применили угловое преобразование Фишера. Данный критерий предназначен для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего эффекта. Эмпирическое значение критерия $\varphi^* = 1,52$. Это меньше критического значения при уровне значимости 0,05. Следовательно, студенты факультета физической культуры не отличаются от студентов факультета истории и международных отношений с тем

же социальным полом по уровню стремления к саморазвитию. Таким образом, данная гипотеза не подтвердилась.

Для проверки статистической значимости выдвинутой в исследовании гипотезы о том, что стремление к саморазвитию и самореализации у юношей и девушек обусловлено их гендерными особенностями, мы применили критерий корреляции Пирсона. Корреляция значима на пятипроцентном уровне. Это подтверждает, что стремление к саморазвитию и самореализации у юношей и девушек обусловлено их гендерными особенностями. Коэффициент корреляции имеет отрицательный знак, а значит, индивиды с фемининными качествами имеют более низкий уровень стремления к саморазвитию.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что в современном обществе среди студенческой молодежи наблюдается тенденция к развитию таких качеств, как независимость, твердость, способность к лидерству и др. Все эти качества способствуют карьерному росту, повышению социального статуса, дают возможность более успешной адаптации в социуме. Изменения в гендерных ролях и стереотипах, на наш взгляд, в большей степени происходят по инициативе женщин, стремящихся к независимости, как материальной, так и социальной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология. СПб. : Прайм-Еврознак, 2002.
2. Бем С. Трансформация дебатов о половом неравенстве // Феминизм и гендерные исследования : хрестоматия. Тверь, 1999.
3. Бендас Т. В. Гендерная психология лидерства. Оренбург : ИПК ОГУ, 2000.
4. Кириллова И. О. Доклад к семинару «Руководство профессиональным ростом педагогов» // Открытый урок : 5-й фестиваль педагогических идей. 2011. URL: festival@Iseptember.ru.
5. Клещина И. С. Гендерная проблематика в работах российских психологов // Гендерные проблемы в общественных науках / Семашко И. М. (ред.). М. : ИЭА РАН, 2001.
6. Клещина И. С. Гендерная социализация : учеб. пособие. СПб., 1998.
7. Клещина И. С. Психология гендерных отношений. Теория и практика. СПб. : Алетей, 2004.

8. Минава С. С. Сравнительное исследование особенностей взаимосвязи социального интеллекта с гендерными характеристиками в студенческом возрасте // Вестн. БГУ. 2011. № 1. С. 235–240.
9. Могилевкин Е. А. Карьерный рост: диагностика, технологии, тренинг : моногр. СПб. : Речь, 2007.
10. Шахтарина М. В. Гендерные особенности социальных установок современной российской молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 159.9:22.8+155.922.3-058.862
ББК Ю981.5-72

ГСНТИ 15.81.21; 14.07.05

Код ВАК 19.00.07; 13.00.01

Володина Юлия Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра вычислительной техники и информационных технологий, Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского; 241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14, e-mail: psyabgu@ya.ru.

МЕХАНИЗМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ-СИРОТ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: кризисная ситуация; психологическая защита; защитные модели поведения; жестокое обращение; характер; личность.

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты исследования защитных механизмов поведения детей-сирот, находящихся в трудной (кризисной) жизненной ситуации. В качестве испытуемых выступили 30 подростков, оставшихся без попечения родителей, 10–13 лет. Проведен сравнительный анализ защитных моделей поведения подростков, переживших жестокое обращение и насилие в семье, и их личностных особенностей.

Volodina Julia Anatolievna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Computer Science and Information Technology, Bryansk State University n. a. Academician I. G. Petrovsky, Bryansk.

PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF ORPHANS' DEFENSE IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS

KEY WORDS: crisis; psychological defense; protective behaviors; abuse; character; personality.

ABSTRACT. The results of the study of protective mechanisms of behavior of orphans in difficult (crisis) situation are given. 30 adolescents aged 10 - 13 without parental care were test subjects. A comparative analysis of the protective behaviors of adolescents who survived abuse and violence in the family and of their personal characteristics is undertaken.

Современные исследования защитных моделей поведения детей-сирот сложны и многовариантны, что связано с малоизученностью кризисных и стрессовых ситуаций, которые влияют на становление и развитие личности детей «группы риска». В свете этого особого внимания заслуживает выявление и описание основных типов психологической защиты детей-сирот как механизма преодоления трудных жизненных ситуаций и совладания с ними, так как в наибольшей степени подвержены различным стрессам именно дети-сироты, и обеспечение их психического и социального благополучия является одной из основных задач общества.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проблеме исследования поведения, направленного на преодоление стрессовой ситуации и совладание с ней, и способов психологической защиты личности в зарубежной и отечественной психологии посвящено множество работ (J. J. Ano, S. Folkman, R. S. Lazarus, N. Haan, L. Pearling, M. E. Seligman, M. F. Scheier, C. K. Нартова-Бочавер, Т. О. Гордеева, Е. И. Рассказова, Р. М. Грановская, И. М. Никольская, Е. Н. Осин).

Однако исследование способов совладающего поведения детей-сирот в трудных жизненных ситуациях носит в основном прикладной характер и направлено на вы-

явление и изучение преобладающих стратегий (субстилей) в стрессовых ситуациях (Т. Е. Аргентова, Е. В. Тополова). Проводя анализ результатов исследования, ученые чаще всего опираются на один из традиционных подходов к описанию совладающего поведения, когда оно трактуется или как процесс адаптации личности к трудным ситуациям (психоаналитический подход), или как процесс реагирования на стрессовые события определенным образом (диспозиционный подход), или как деятельность личности по поддержанию и сохранению баланса между требованиями среды и ресурсами, удовлетворяющими эти требования (когнитивно-поведенческий подход), или как субъективная оценка трудных ситуаций, которая закрепляется в виде систем значений, убеждений и ценностей (ситуационный подход) [1, с. 68–69].

При этом практически не учитывается роль стрессоров, воздействию которых подвержены дети-сироты, и степень их влияния на психологические и поведенческие характеристики. Особую опасность представляют стрессоры для детей-сирот, находящихся в кризисной жизненной ситуации, подвергшихся жестокому обращению и насилию в семье, которые оказывают неблагоприятное психическое воздействие на ребенка, тормозящее развитие его личности, что приводит к формированию деструктивных психологических защит и патологических черт характера.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта Президента МК-99.2014.6.

Исследования психологов показали, что общее физическое и психическое развитие детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в семье, отличается от развития сверстников, воспитывающихся в нормальных условиях. Чувство безопасности является основным механизмом успешного развития. Отсутствие безопасности ведет к широкому спектру эмоциональных реакций – от беспокойства и замкнутости до гнева и неконтролируемого аффективного поведения [2; 8].

Стрессоры психического воздействия на ребенка, исходящие со стороны ближайших родственников (постоянная критика ребенка, угрозы в его адрес, унижение, обвинения, принижение его успехов, отвержение, длительное лишение любви, нежности, заботы и безопасности со стороны родителей, принуждение к одиночеству и т. п.) способствуют формированию защитных реакций, проявляющихся в импульсивности, конфликтности, обидчивости, эмоциональной неустойчивости, обособленности, агрессивности, деструктивных неосознаваемых поведенческих реакциях, приводят к потере смысла и целей в жизни, к попыткам суицида, ночным кошмарам, нарушениям сна, страхам. Появляются нарушения в сфере самосознания (от переживания вседозволенности до ущербности), регресс в поведении, интеллектуальные дисфункции, формируются психологические защиты как следствие угрозы «Я» ребенка, закрепляются неэффективные ролевые позиции, ограничивающие сферы его деятельности.

Следовательно, поведение детей-сирот, направленное на преодоление стрессовых состояний (coping) и кризисных ситуаций, представляет собой довольно сложный феномен, а потому не может быть рассмотрено только с одной теоретической позиции.

Модель защитного поведения представляет собой актуальные вариационные ответы личности на воспринимаемую угрозу, реализуемые в копинг-стратегии и способе управления стрессом, а также обеспечивающие психологический фон преодоления трудной (кризисной) жизненной ситуации в виде проявляемых эмоционально-поведенческих реакций и личностных характеристик.

В связи с этим важным является изучение способов психологической защиты детей-сирот, переживших жестокое обращение и насилие в семье.

Впервые систематически описать психологические защиты детей попыталась А. Фрейд, рассмотрев их не только как врожденные особенности, но и как индивидуальные свойства, приобретаемые индиви-

дом в ходе онтогенеза. А. Фрейд выделила три группы защитных механизмов (перцептивные, интеллектуальные и двигательные), которые возникают в процессе произвольного и непроизвольного научения и обеспечивают последовательное искажение реальности с целью ослабления травматического эмоционального напряжения [11, с. 54].

В настоящее время механизмы психологической защиты представляются, с одной стороны, как мешающие, тормозящие, препятствующие развитию личности и возможности ее самореализации, а с другой – как защищающие личность человека от внешних воздействий, в том числе и социального характера (Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис).

В связи с этим функции психологических защит, с одной стороны, можно рассматривать как позитивные, поскольку они предохраняют личность от негативных переживаний, восприятия психотравмирующей информации, устраняют тревогу и помогают сохранить свое «Я». С другой стороны, они могут оцениваться как негативные, когда психологический комфорт достигается ценой искажения восприятия реальности [4].

Многие сложные механизмы защиты представляют собой сочетания более простых, ранее сформировавшихся. У большинства известных механизмов психологической защиты границы действия и влияния не четкие, а размытые и неопределенные, что соответственно вызывает проблему в их различении. При этом защитные процессы сугубо индивидуальны, многообразны и плохо поддаются рефлексии.

Наиболее часто в научной литературе по психологии встречаются следующие типы психологической защиты: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия [7].

Кроме того, выделяют дополнительные психологические защиты: подавление, изоляция, интроекция, перенос, обесценивание, сновидения, фантазия, уход в виртуальную реальность, оглушение (зависимость от психоактивных веществ), идентификация, изгнание роли, сублимация, аскетизм, агрессия, нигилизм, идеализация, юмор, ретрофлексия, комплекс Ионы и др.

Основным фактором, который способствует формированию психологической защиты, чаще всего называют тревогу, вызванную внутренними конфликтами, фрустрацией из-за какой-либо потребности, нарушением или неподтверждением самооценки, представлениями человека о себе, снижением самоуважения или чувства уверенности, потерей самости и т. п.

Формирование механизмов защиты происходит в процессе развития личности, начиная с самого раннего возраста. Непосредственно в первые годы ребенок еще не имеет механизмов защиты как таковых. Они начинают формироваться как результат неблагоприятных эмоциональных переживаний. Защитный механизм – это способ ослабления тревоги, эмоционального напряжения, психологического дискомфорта. Защита начинает функционировать, когда организм на подсознательном уровне воспринимает внешнее или внутреннее воздействие как угрожающее. Если нормальный процесс социализации на ранних этапах развития индивида по каким-то причинам нарушается, это ведет к формированию неадекватных ситуаций механизмов защиты. Таким образом, изначально предназначенные для адаптации, механизмы защиты могут приводить при определенных условиях к дезадаптации [9].

Очень редко ребенок использует только один тип защиты. Индивидуальный набор психологических защит зависит от конкретных обстоятельств жизни человека, от особенностей взаимоотношений с социумом.

На базе постоянно используемых психологических защит формируются определенные черты характера. Например, постоянное использование «регрессии» может перерасти в наивность, «смещения» – в агрессивность, «отрицания» – в доверчивость, «вытеснения» – в неуверенность, «проекция» – в подозрительность, «реактивного образования» – в общительность, «интеллектуализации» – в любознательность.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка. В исследовании приняли участие 30 подростков-сирот 10–13 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Психодиагностические методики. Методика LSI (методика выявления ведущих механизмов психологической защиты Е. С. Романовой и Л. Р. Гребенникова). Предназначена для диагностики механизмов психологической защиты «Я». Измеряется восемь видов защитных механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсация, реактивное образование, проекция, интеллектуализация (рационализация) и регрессия.

Методика состоит из 97 утверждений, описывающих чувства, поведение и реакции людей в определенных жизненных ситуациях, с которыми испытуемому предлагается согласиться или не согласиться [9].

Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А. Е. Личко. Предназначен для определения типов акцентуаций характера в подростковом возрасте, а также сопряженных с ними некоторых личностных особенностей (психологической склонности к алкоголизации, делинквентности и др.). Включает 25 таблиц – наборов фраз («Самочувствие», «Настроение» и др.), содержащих от 10 до 19 предлагаемых ответов [5].

Методы анализа данных. Анализ данных проводился с применением статистических пакетов «Statistica 6.0» и «SPSS 13.0». Для оценки взаимосвязей исследуемых параметров вычислялись коэффициенты линейной корреляции Пирсона.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Основной задачей эмпирического исследования было изучение типов психологической защиты детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье.

Полученные результаты показали, что подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации, применяют все виды защитных механизмов: вытеснение, отрицание, замещение, компенсацию, реактивное образование, проекцию, интеллектуализацию (рационализацию) и регрессию, которые проявляются с разной интенсивностью (рис.).

Результаты проведенного исследования показывают следующее. Наиболее распространенной психологической защитой у испытуемых является отрицание и замещение (по 64%), меньше всего дети-сироты, находящиеся в трудной жизненной ситуации, используют реактивное образование (28%) и интеллектуализацию (30%), что свидетельствует о неосознанности травмирующего события, которое зачастую вытесняется в область подсознательного. Подростки, пережившие жестокое обращение в семье и демонстрирующие защитные механизмы отрицания и замещения, чаще всего проявляют мстительность, агрессивность, обидчивость, несговорчивость, нетерпимость к возражениям, критике и замечаниям.

Меньше всего у детей-сирот проявляется такой механизм психологической защиты, как реактивное образование, который развивается для сдерживания радости обладания определенным объектом (например, собственным телом) и возможности использования его определенным образом (например, для агрессии). Данный механизм проявляется в виде неприятия всего, связанного с функционированием организма и отношениями полов.

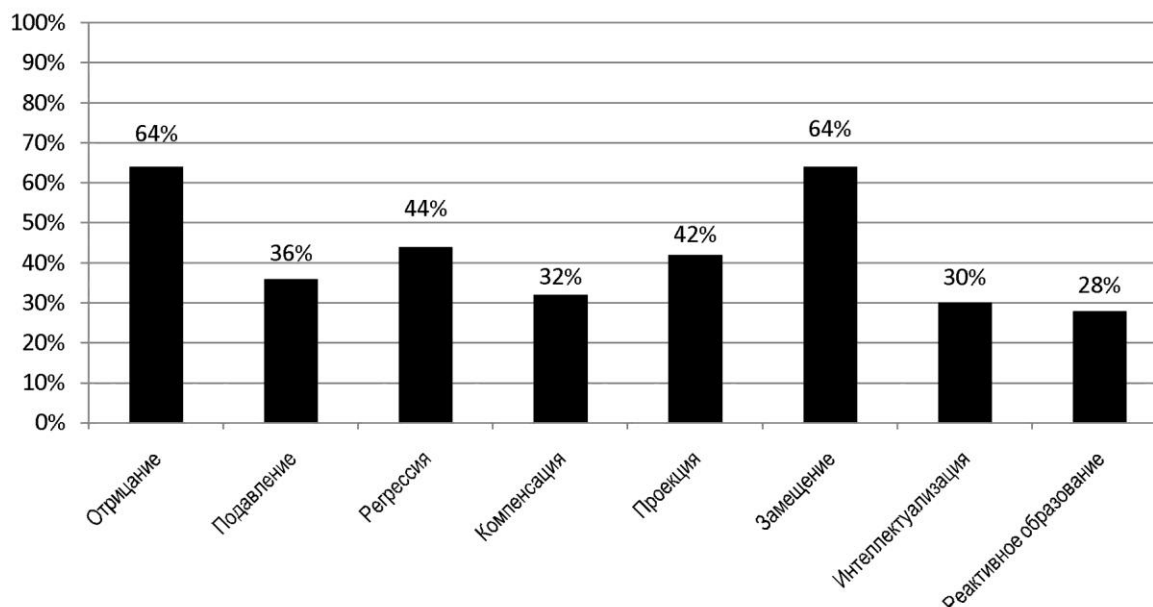


Рисунок. Результаты исследования психологических защитных реакций у детей-сирот, переживших жестокое обращение в семье

Выявленные показатели соотношений между типами психологических защит и особенностями личности подростков-сирот, переживших жестокое обращение в семье, показали, что прямые положительные корреляции наблюдаются между механизмом психологической защиты «отрицание» и неустойчивым типом личности ($r = 0,42$), механизмом «подавление» и шизотимным типом личности ($r = 0,43$), «подавлением» и «диссимилиацией» ($r = 0,49$).

Обратные отрицательные связи выявлены между показателями «регрессии» и психопатией ($-0,42$), «регрессии» и шизотимным типом ($-0,42$). Регрессия развивается в раннем возрасте для сдерживания чувства неуверенности в себе, а в случае стресса проявляется в демонстрации незрелых, первичных паттернов поведения.

Таким образом, для детей-сирот, находящихся в трудной жизненной ситуации и проявляющих психологические защитные механизмы, свойственны замкнутое поведение, неспособность устанавливать контакты с другими людьми, неспособность отстаивать свое мнение в споре, покорность ли-

бо, наоборот, чрезвычайная неосознаваемая агрессия, стремление «уйти в себя», подозрительность и раздражительность.

Прямые корреляции между «проекцией» и конформным типом ($r = 0,511$) поведения личности говорят о том, что при приписывании окружающим каких-либо качеств подростки постепенно осознают их наличие и у себя (проецирование по формуле «все так делают»). Они начинают жить по правилу: надо думать «как все», поступать «как все», стараться, чтобы всё у них было «как у всех». Чем сильнее проецирование, тем сильнее конформность.

Таким образом, психологические защиты, формируемые в процессе преодоления кризисной жизненной ситуации подростком-сиротой, оказывают значительное влияние на развитие его личностных и психологических черт, а преодоление данных защит активизирует процессы рефлексии и децентрации, которые способствуют восстановлению адекватного восприятия ребенком реальности, формированию конструктивных действий, согласующихся с интересами других людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аргентова Т. Е., Тополова Е. В. Особенности совладающего поведения детей-сирот старшего подросткового возраста // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 67–73.
2. Володина Ю. А., Матяш Н. В. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению детей-сирот в условиях предпрофильной подготовки // Вестн. БГУ. Сер. : Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Методология и методики исследований. Психология. Частные методики. Информатика. 2008. № 1. С. 134–140.
3. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М. : ЧеРо : Изд-во МГУ, 1997.
4. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу. URL: <http://www.klex.ru/5w3> (дата обращения: 7.05.2014).
5. Личко А. Е. Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М. : Апрель Пресс, 1999.
6. Никольская И. М., Грановская Р. М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2006.
7. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб. : Питер, 2005.

8. Психологические защиты. Опросник Плутчика – Келлермана – Конте. URL: <http://www.liveinternet.ru/users/dinka-irinka/post303997439> (дата обращения: 7.05.2014).
9. Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи : Талант, 1996.
10. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. URL: http://modernlib.ru/books/freyd_anna/psihologiya_ya_i_zaschitnie_mehanizmi/read/ (дата обращения: 7.05.2014).
11. Фрейд А. Эго и механизмы психологической защиты. СПб. : АСТ, 2008.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

Иванова Елена Леонидовна,

аспирант, кафедра педагогики, Вятский социально-экономический институт; 610002, г. Киров, ул. Казанская, 91; e-mail: esopro@vsei.ru.

ВЛИЯНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННЫХ ИГР НА КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В СЕМЬЕ**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** театрализованная деятельность; культурно-речевое развитие; дошкольное воспитание.**АННОТАЦИЯ.** Раскрывается одна из проблем современного общества – низкий уровень культуры речи детей дошкольного возраста. Совместные театрализованные игры не только улучшают взаимопонимание между домочадцами, но и влияют на развитие нравственных ценностей, культуру поведения, а также активизируют словарь ребенка, развивают диалогическую и монологическую речь, что благотворно влияет на межличностное общение в социуме.**Ivanova Elena Leonidovna,**

Post-graduate Student, Department of Pedagogy, Vyatka Social-Economical Institute.

INFLUENCE OF THEATRICAL GAMES ON CULTURAL AND SPEECH DEVELOPMENT OF CHILDREN IN THE FAMILY**KEY WORDS:** theatrical activities; cultural and language development; pre-school education.**ABSTRACT.** The author reveals one of the problems of modern society – the low level of speech standard of preschool children. A joint theatrical game not only improve understanding between people in the household, but also influence the development of moral values and standards of behavior, and also activates the child's vocabulary, developing dialogues and monologues that has beneficial effects on interpersonal communication in society.

Проблема владения языком на протяжении многих веков привлекала внимание известных исследователей и ученых. Актуальной эта тема становится потому, что грамотное и культурное владение языком играет огромную роль в становлении личности детей дошкольного возраста. Ученые-психологи традиционно считают, что язык влияет на развитие мышления, воображения, памяти и отражается в эмоциях человека. Овладение культурой речи приобщает детей к духовным ценностям и является основным условием воспитания, обучения и нравственного развития.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе социализации, формируется под влиянием речи взрослых, речевого окружения и воспитания. В условиях современной социокультурной ситуации, информатизации общества происходит дезинформация воспринимаемыми «эталоном» для подражания. Так, например, среди современных мультипликационных и сказочных персонажей достаточно много нравственных антиподов культурных героев. Поступки и речь таких персонажей служат отрицательным примером неправильного и осуждаемого социального поведения. В результате снижается культура поведения и культура речи дошкольников. Впрочем, воспитание подрастающего поколения зависит от культуры поведения взрослых – родителей и воспитателей.

Так, согласно А. Я. Флиеру, «обучение человека желательному социальному пове-

дению происходит не столько путем теоретического осмысления им действий культурных героев и их мотивации, сколько посредством стимуляции его к непосредственному подражанию этим культурным образцам. Рефлексия над ними – удел интеллектуальной элиты (философов, писателей), а масса населения прибегает к простому механическому воспроизведению поступков культурных героев в схожих жизненных ситуациях, что обеспечивает эффект социального порядка» [5].

Взаимосвязь культуры речи дошкольника и его культуры поведения очевидна: одно без другого не может существовать в человеке. Культура поведения дисциплинирует ребенка, благотворно влияя на его речь, и наоборот. Под влиянием внешнего окружения и собственных интересов, а также культуры речи родителей и воспитателей, модель поведения и общения которых дети часто перенимают, дошкольники нередко копируют негативные поступки, поведенческие аспекты, разговорную речь. Формирование грамотной речи побуждает ребенка к овладению языком, его грамматическим строем, лексикой, фонетикой. Это очень важно, ведь если человек умеет слушать собеседника, не перебивать его, грамотно излагать свои мысли, демонстрируя хороший уровень владения языком, без слов-паразитов, сленга и просторечий, про такого человека говорят, что он владеет культурой общения.

Р. С. Буре, раскрывая вопросы нравственного развития детей дошкольного возраста, подчеркивает, что следование нормам морали должно рассматриваться как сознательное управление своим поведением на основе понимания их значимости, развития нравственных чувств. Следовательно, возникает необходимость организации в семье «процесса воспитания таким образом, чтобы дети, усваивая нормы морали, осознавали их смысл, убеждались в их справедливости, обязательности, личностной значимости» [2, с. 83]. Дошкольнику не всегда доступен смысл моральных требований общества без конкретизации и перевода в правила, которые бы ориентировали на нравственные поступки. Более того, формирование этических представлений и социальных норм должно воздействовать как на разум, так и на чувства ребенка. Здесь огромную роль играет умение родителя дать ребенку возможность ощутить радость от общения, проявить сочувствие к другому человеку, воспитать культуру поведения и культуру речи.

Одним из средств формирования грамотной речи детей дошкольного возраста может выступать театрализованная деятельность. В процессе театрализации у детей расширяется общий кругозор, а умело поставленные взрослым задачи и вопросы к игре побуждают детей думать, анализировать ситуации, делать выводы и обобщения. Всё это способствует умственному развитию, что, в свою очередь, приводит к улучшению разговорной речи. В процессе инсценировки, заучивания текстов персонажей, реплик, песен, собственных высказываний у дошкольников активизируется и обогащается словарь, улучшается диалогическая и монологическая речь, эмоциональный строй, звуковая сторона речи.

Для детей старшего дошкольного возраста общение с родителями и со сверстниками есть необходимая составляющая их гармоничного развития. Поэтому особое внимание следует уделить театрализованным играм в домашних условиях. Совместная творческая деятельность детей и родителей может быть самой разнообразной: от раскрашивания сказочных персонажей до подготовки к театрализации, от прочтения книг до создания своих театров, например, бибато, перчаточного, пальчикового, конусного, театра из киндер-сюрпризов, ложечного, театра на палочках из-под мороженого, театра из спичечных коробков, фланелеграфа. Когда ребенок увлечен, заинтересован творческим процессом, он легко воспринимает и воспроизводит получаемую из внешней среды информацию.

Разыгрывание в лицах литературных произведений (рассказы, сказки, песенки,

этюды, инсценировки), перевоплощение, переодевание в костюмы – увлекательная деятельность для детей и взрослых, которая помогает решить жизненные конфликты, педагогические ситуации, а также позволяет ребенку посмотреть на себя другими глазами. Сказочные и мультипликационные герои и персонажи становятся действующими лицами, а их приключения, события из жизни, измененные детской фантазией, – сюжетом игры. Нравственная идея, которая заключается в каждой сказке, литературном произведении (честность, дружба, уважение, отзывчивость, доброта, смелость), должна благодаря тематике и содержанию такой игры воплотиться в импровизированных постановках, а персонажи – стать образцами для подражания. Способность к идентификации с положительными персонажами позволяет через подобные инсценировки и игры оказывать непосредственное влияние на детей. Перевоплощаясь, ребенок добровольно принимает и присваивает какие-либо черты поведения, манеры общения. Самостоятельное разыгрывание роли позволяет формировать опыт нравственного поведения, умение поступать в соответствии с нравственными нормами. Поскольку, по требованиям социума, положительные качества поощряются, а отрицательные осуждаются, дети хотят подражать добрым героям. А одобрение взрослыми достойных поступков создает у дошкольников ощущение удовлетворения, которое служит стимулом к дальнейшему контролю за своим поведением [4].

Положительное влияние театрализованных игр на личность ребенка позволяет использовать их как эффективное педагогическое средство. Воспитательные возможности театрализованных игр усиливаются тем, что их тематика ничем не ограничена, а это дает возможность всестороннего, не только нравственного развития личности ребенка. Родители совместно с детьми в домашних условиях могут создавать свои театры, разыгрывать этюды, сочинять сказки, рисовать интересных персонажей, обучаться этикету (например, совместно с игрушками), разучивать стихи и песни, тренируя память, мышление и разговорную речь. Более того, ребенок способен сосредоточиться не только на той деятельности, которая его увлекает, но и на той, которая требует некоторых волевых усилий, что формирует дисциплинированность, усидчивость и трудолюбие. Правда, не следует забывать, что дети все же способны переутомляться от однообразной деятельности.

Театрализованные игры, сопровождаемые музыкой, позволяют решать многие другие педагогические задачи, касающиеся

формирования выразительности речи, интеллектуального, коммуникативного, художественно-эстетического воспитания, развития музыкальных и творческих способностей. Музыкальное сопровождение деятельности ребенка является действенным средством нравственного воспитания, обладает большим потенциалом эмоционального воздействия, воспитывает чувства человека (патриотизм, интернационализм, чувство ответственности и долга).

По свидетельству Л. Ф. Островской, в период старшего дошкольного детства у ребенка имеются необходимые психологические предпосылки для воспитания культуры общения в процессе организованного взаимодействия с педагогом и сверстниками. При эмоционально положительном общении с ними у ребенка формируется гуманное отношение к окружающим. В основе культуры общения лежат сопереживание как основа тактичности и взаимопонимание как основа вежливости. Следовательно, если у человека с детства сформировано доброжелательное, чуткое отноше-

ние к окружающим, то оно в большей или меньшей степени находит выражение в общении и под его влиянием формируются привычки культурного общения с окружающими людьми, отражающие его нравственное отношение к социуму [2].

Из вышесказанного следует, что совместная театральная деятельность и театрализованные игры родителей и детей объединяют семью, с помощью данной деятельности создается дружелюбная атмосфера в общении между домочадцами, улучшается их настроение и взаимопонимание. Следовательно, театральная деятельность благотворно влияет на развитие культуры поведения, усвоение нравственных ценностей и культуры речи у детей 5–7 лет. В ходе театральной деятельности дошкольники осознают свои поступки, анализируют и диагностируют поступки других, у детей развивается самооценка, воспитывается уважение к сверстникам, старшим, что в целом положительно сказывается на межличностном общении в социуме и развитии всей личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева Г. В. О праве ребенка на игру // Обруч. 2001. № 1.
2. Буре Р. С., Островская Л. Ф. Воспитатель и дети : пособие для воспитателя детского сада. 2-е изд., испр. и доп. М. : Просвещение, 1985.
3. Маханева М. Д. Театрализованные занятия в детском саду : пособие для работников дошкольных учреждений. М. : ТЦ «Сфера», 2001.
4. Сорокина Н. Ф. Играем в кукольный театр: программа «Театр – творчество – дети». М. : АРКТИ, 2004.
5. Флиер А. Я. Культурная среда и ее социальные черты // Знание. Понимание. Умение : информационный гуманитарный портал. 2013. № 2 (март – апрель). URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/2/Flier_Cultural-Milieu/.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. С. Александрова.

УДК 159.922.3
ББК Ю953.1

ГСНТИ 15.21.51; 14.35.19

Код ВАК 19.00.07; 19.00.01; 13.00.01

Никитина Оксана Павловна,

аспирант, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: xenia_ok@inbox.ru.

ВЛИЯНИЕ ДУХОВНЫХ ПРАКТИК НА ФОРМИРОВАНИЕ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: уверенность в себе; духовные практики; йога.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрена философия и психология йоги, особенности влияния йоги на психику человека, а также на формирование уверенности в себе.

Nikitina Oksana Pavlovna,

Post-graduate Student, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

INFLUENCE OF SPIRITUAL PRACTICES ON BUILDING SELF-CONFIDENCE

KEY WORDS: self-confidence; spiritual practices; yoga.

ABSTRACT. Philosophy and psychology of yoga are considered. Features of the influence of yoga on the human psyche and on the formation of self-confidence are described.

Термин «уверенность» может рассматриваться с двух позиций: с философской и психологической. Приведем его определение: «Уверенность в себе (англ. self-reliance) – переживание человеком своих возможностей, как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам. Уверенность в себе в каком-либо виде деятельности имеет место в тех случаях, когда самооценка человека в этом виде деятельности соответствует его реальным возможностям. Если самооценка выше или ниже реальных возможностей, имеет место, соответственно, самоуверенность или неуверенность в себе» [4, с. 132]. С философской точки зрения уверенность – это, равно как и убежденность, аспект знания. Продемонстрируем это на примере простых фраз: «Я знаю, что оно там лежит» (значит, уверен в этом); «Я не знаю точно, что оно там лежит, но предполагаю» (значит, не уверен). С психологической же точки зрения уверенность – это психическое состояние человека, при котором он считает некоторые сведения истиной; уверенность является психологической характеристикой веры и убеждений человека. Возможно, именно поэтому на сегодняшний день так актуальны духовные практики, которые построены на философском понимании уверенности в себе, и всё больше людей начинает ими интересоваться. В последнее время духовные практики перестают быть прерогативой достаточно зрелых людей, всё чаще на занятиях можно увидеть молодежь.

Это объясняется тем, что студенты находятся в поиске жизненного пути, для их возраста характерно завершение процесса роста, приводящее в конечном итоге к расцвету организма. Тем самым появляется ос-

нова не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. В студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни. В этом возрасте происходит переосмысление стереотипов, духовный рост через идентификацию с идеалом, на котором строятся все духовные практики.

Понятие духовной практики – очень емкое. Рассмотрим его с точки зрения телесных духовных практик, к которым можно отнести йогу, цигун, даосские практики. На сегодняшний день самой популярной духовной практикой является йога: про нее снимают телевизионные передачи, о ней рассказывают известные артисты.

Профессиональные психологи признают существование большого числа состояний сознания, но до сих пор не знают, как лучше описывать и сравнивать их. В отличие от большинства терапий, работающих с симптомами, духовные практики напрямую работают с самой природой человека – сознанием, духовностью, присутствием, – помогая самыми короткими путями прийти к раскрытию этой природы. Цель духовных практик совпадает с целью психотерапии [3].

Еще К. Г. Юнг отмечал, что современная ему религия в психологическом смысле пуста. В ней нет конструктивной духовности – конкретной культуры помощи человеку, который идет по пути индивидуализации. В каждой большой религии много времени и места занимает ритуальная часть, через которую нередко трудно пробиться к сути вероучения. В современных направлениях психотерапии происходит то же самое: много внимания

уделяется методам и техническим вопросам, и утрачивается понимание цели психотерапии как восстановления связности сознания. Проведем сравнительный анализ телесно-духовных практик [6] (см. табл.).

Как видно из таблицы, все духовные практики в результате приводят к духовному росту, развивают человека как личность, формируют идеалы. Возможно, именно поэтому сейчас многие стремятся заниматься духовными практиками.

Для уравнивания нервной системы и психики, развития уверенности в себе сегодня создано несчетное число методов, школ и систем. Если традиционный спорт совместно с индустрией тренажеров, диет, новых продуктов и пищевых добавок пытается решить проблемы тела, то методы психотерапии, как бы они ни назывались, – школой Фрейда, Юнга, Адлера и т. д. – пробуют решить проблемы с психикой. О комбинированных методах, подобных психотерапевтической технике холотропного дыхания Станислава Грофа, написано несчетное множество книг, даже основано целое направление так называемой трансперсональной психологии, но существенного влияния на положение вещей всё это не оказывает [1; 6].

Человечество изобретает велосипед, поскольку именно индийская йога в ее классическом варианте является универсальным методом адаптации как к окружающей среде, так и ко внутреннему миру человека, с которым он обычно не имеет никакого контакта. Йога дает избавление от социаль-

ных страхов, устойчивость нервной системы, идеалы и многое другое, что в конечном итоге формирует уверенность в себе. Однако для эффективного применения необходимо глубинное знание предмета [3].

Рассмотрим в интересующем нас аспекте комплексы упражнений йоги как одной из древнейших традиций духовного и физического совершенствования. Физическими упражнениями в практике йоги являются комплексы асан (положений тела), которые практикуются в разных тренировочных режимах: «Асаны представляют собой точные энергетически наполненные движения, правильное выполнение которых приводит практикующего в определенное состояние тела и сознания» [2, с. 8]. За одну тренировку выполняют, как правило, несколько различных функциональных комплексов, направленных на активизацию основных участков тела, что позволяет воздействовать на весь организм, причем не только на физическое тело, но и на его энергетические составляющие и связанные с ними аспекты сознания [2].

Проблемы и заболевания организма напрямую связаны с ограничением подвижности его отдельных частей, суставов, позвоночника, изменением функционирования и состояния внутренних органов и систем, а в энергетическом теле – с возникновением зон труднопроходимых «блокировок». Каждое заболевание приводит к ограничению сознания и искажению психики и, как следствие, – к ограничению восприятия окружающего нас мира.

Таблица. Сравнительный анализ телесно-духовных практик

Название	Определение	Цель практики	Идеал
Йога	Понятие в индийской культуре, в широком смысле означающее совокупность различных духовных, психических и физических практик, разрабатываемых в разных направлениях индуизма и буддизма и нацеленных на управление психическими и физиологическими функциями организма с целью достижения индивидуумом возвышенного духовного и психического состояния [7, с.10]	Достижение индивидуумом возвышенного духовного и психического состояния	Присутствует
Цигун	целостная система знаний и методов практики, включающая в себя упражнения, медитацию и разные способы дыхания, направленные на развитие человека, его оздоровление и лечение, расширение сознания, понимание своих жизненных задач и своей миссии	Развитие тела, личности и пробуждении энергии ци	Присутствует
Даосские практики	комплексная система саморазвития человека, гармоничное развитие на физическом, ментальном и духовном планах. Человек выходит за рамки физических ограничений посредством развития души и духа	Достижение духовного бессмертия	Присутствует

Человек состоит из нескольких слоев: из физического тела, тонко-энергетических и психических составляющих (разделение достаточно условно). В связи с этим движение в физическом теле тут же отзывается изменениями в других составляющих человека и окружающего его пространства.

Например, при растягивании мышцы или сустава происходит впитывание энергии в его тонкие эфирные слепки, так как природа не терпит абсолютной пустоты. При скручивании же позвоночника происходит завихрение пространства вокруг его центральной оси и активизация энергетических потоков в его центре. Также в процессе занятий йогой происходит глубокий массаж внутренних органов и активизация нервной, сердечно-сосудистой, лимфатической и других систем организма. Именно на этих энергетических явлениях и построена практика йоги, именно поэтому она дает оздоравливающий эффект. Другими словами, если у человека нарушена осанка, из-за этого у него заблокирована область солнечного сплетения, которая отвечает за настроение и является центром накопления жизненной энергии, так что осанка отражается на эмоциональном состоянии.

Согласно законам древней медицины, живот является энергетическим центром организма. В китайской медицине эта энергия зовется ци (цигун), в индийской медицине – прана (буквально на санскрите означает «дыхание» или «жизнь»). Если живот слаб, слабеет и энергетический центр, и человек чувствует себя усталым и безжизненным [7].

Угнетенный человек никогда не будет стоять, выпрямив спину, развернув плечи, и улыбаться. Это обусловлено тем, что наша поза стимулирует мозг. Когда мы угнетены, то сразу же сгибаем спину и опускаем плечи, никогда не смотрим прямо перед собой. Однако интереснее всего то, что, зная об этой взаимосвязи, мы можем контролировать свое настроение, изменяя осанку.

Когда вы стоите или сидите, расправив плечи, и улыбка играет на вашем лице, то даже если у вас нет повода улыбаться, вы просто не можете чувствовать себя подавленным. Мы можем изменить свое эмоциональное состояние за счет исправления осанки, и таким образом избавиться от подавленности. Всего этого позволяет достичь постоянная практика йоги.

Фиксация внимания в зонах основных энергетических центров (чакр) в процессе занятия, растягивание, раскрытие и заполнение этих зон приводит к существенному повышению энергетичности в них, а также к активизации всех «слоев пирога», связанных с каждым энергетическим центром:

«Чакра в духовных практиках индуизма – центры силы и сознания, расположенные во внутреннем (тонком) теле человека» [5, с. 21]. В индуизме считается, что в теле человека чакрам соответствуют различные нервные сплетения и железы. В духовных практиках индуизма чакры – это точки пересечения нади, по которым в теле человека протекает жизненная энергия (прана). В результате в процессе тренировки мы имеем возможность напрямую корректировать кармические особенности реакций на соответствующие раздражители и, как следствие, – психическое состояние. Коррекция кармы, которую традиционно приписывают практике йоги, вызвана именно этим процессом [2; 5].

В результате выполнения специализированных комплексов асан, направленных на проработку определенных зон организма, эти зоны активизируются, и изменяется состояние сознания, инициируемое ими. Так, например, при работе с зоной солнечного сплетения на выходе наблюдается жар во всем теле, распирание в области солнечного сплетения, а на психоэмоциональном уровне – радость, легкая эйфория и ощущение счастья.

До мельчайших подробностей разбираться в механизме построения асан и их воздействии на человека, древние мастера создавали точные и действенные тренировочные последовательности движений, приводящие практикующих в определенные состояния сознания.

Практически всем современным западным школам йоги свойственны некоторые ошибки. Для того чтобы все вышеперечисленные эффекты проявлялись в полной мере, совершенно необходимо иметь опыт практических занятий по биоэнергетике, которые позволяют научиться на уровне ощущений и волевых манипуляций взаимодействовать с тонкими энергиями и полями человека и окружающего его мира. В противном случае йога из мощного инструмента преобразования и исследования человека превратится в обыкновенную гимнастику, иногда даже вредную для здоровья. Такой подход сужает практику йоги до практики асан. Это происходит от традиционно присущего западной цивилизации упрощения всего, что лежит за рамками физического, материального. Таким образом, йога сводится к выполнению обыкновенных физических упражнений под названием «фитнес-йога» (это происходит во всех спортивных и фитнес-центрах мира). Та же участь в свое время постигла восточные единоборства.

Конечно, нельзя недооценить эффект от занятий йогой. Если у человека есть какие-либо физические заболевания или фи-

зическая слабость, то йога может значительно помочь преодолеть эти проблемы, но следует помнить, что йога никогда не заменяет медицину, не является панацеей от всего. Цель йоги – это самопознание, цель медицины – лечение. При помощи йогического самоанализа можно достичь такого состояния сознания, когда психологические проблемы просто перестают возникать. В современном мире у подавляющего большинства людей нет либо желания, либо возможностей так глубоко заниматься собой. Им просто нужно, чтобы любая возникшая проблема как можно быстрее ре-

шалась и не отвлекала от дел насущных [1, с. 30].

Таким образом, духовные практики, в частности йога как один из видов психологической терапии – наиболее действенное средство, способное в масштабах человечества послужить избавлению от преждевременного старения, развитию уверенности в себе, активизации резервов собственного организма и его взаимодействия с миром, средство, которое помогает своими силами, усилием своей волей добиться исцеления в психологическом плане, не попасть в какие-либо зависимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гроф С. Путешествие в поисках себя. АСТ : Ин-т трансперсональной психологии : Изд-во К. Кравчука, 2008.
2. Патанджала-Даршана. Йога-сутры / сост. В. Данченко.
3. Пахомов А. Хатха – Йога: корректный подход к позвоночнику. Киев : Велес, 2007.
4. Ромек В. Г. Понятие уверенности в себе в современной социальной психологии // Психол. вестн. 1996. Вып. 1., ч. 2. С. 132–138.
5. Садгुरु Шивайя Субрамуниясвами. Танец с Шивой. Современный катехизис индуизма : пер. с англ. Киев : София, 2001.
6. Юнг К. Г. О психологии восточных религий и философий. М. : Медиум, 1994.
7. Jacobsen Knut A. Theory and Practice of Yoga: Essays in Honour of Gerald James Larson. Brill Academic Publ., 2005.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

УДК 372.881.161.1'373.423
ББК 4426.819=411.2,3

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Ахметшина Виктория Ильясовна,

студентка дневного отделения, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: soutsnow@gmail.com.

Чечулина Любовь Семеновна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: love-semenovna@rambler.ru.

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ОМОНИМИИ В ШКОЛЕ

АННОТАЦИЯ. Указывается на необходимость специального рассмотрения в школьном курсе русского языка темы «Функциональные омонимы». Это поможет детям правильно определять часть речи слова в предложении, особенно в случае перехода слова из одной части речи в другую. Приводятся примерные задания для школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: функциональные омонимы; части речи; критерии определения частей речи; морфологические свойства; синтаксические функции.

Akhmetshina Viktoria Ilyasovna,

Full-time Student, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Chechulina Lyubov Semenovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General Linguistics and the Russian Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE PROBLEM WITH THE STUDY OF FUNCTIONAL HOMONYMY AT SCHOOL

KEY WORDS: functional homonyms; parts of speech; criteria for identification of parts of speech; morphological features; syntactic functions.

ABSTRACT. The necessity of detailed discussion of the topic "Functional Homonyms" in the School Course of the Russian Language is stated. It will help students identify parts of speech in the sentence correctly, especially when they come across with the case of transition from one part of speech to the other. Exercises for students are given.

Тема «Функциональная омонимия» в виде отдельного раздела в школьных учебниках не представлена, но для эффективности усвоения курса русского языка она имеет большое значение и должна изучаться как «сквозная» тема.

По данным ЕГЭ, морфологическая характеристика частей речи (особенно служебных) вызывает у учащихся серьезные затруднения: процент выполнения задания (А11) очень низкий (50%). Экзаменующиеся чаще всего не узнают краткие причастия, краткие прилагательные, производные предлоги, наречия, существительные с собирательным значением: *впоследствии, вымытый, принят, сохранено, необходимо, нужны, вследствие, множество* и др.

Проблемы у учеников возникают также при выявлении местоимений различных разрядов, служебных частей речи: союзов, частиц, предлогов. В целом причины ошибочных ответов в задании В2 заключаются в поверхностном усвоении теоретиче-

ской части курса русского языка, неумении комплексно учитывать различные признаки, определяющие принадлежность слова к той или иной части речи (частеречное значение словоформы, вопрос, морфологические свойства, синтаксическую роль).

Труднее всего детям определить частеречную принадлежность слов, имеющих функциональные омонимы: *ли* – союз и частица, *что* – местоимение, союз, часть частицы, *как, однако, и, это, в течение, включая* и т. п.

Отдельного параграфа, посвященного функциональной омонимии, в школьных учебниках нет, но фрагментарно некоторые материалы представлены.

Например, в учебнике «Русский язык» под ред. В. В. Бабайцевой [1] в параграфе 119 «Словообразование наречий путем перехода слов из одной части речи в другую» рассмотрен переход существительных в косвенном падеже и существительных в косвенном падеже с предлогом в наречия.

В параграфе 120 «Слова состояния» рассказывается о разграничении наречий и слов категории состояния, которые похожи на наречия. В параграфе 145 «Переход слов из одной части речи в другую» представлен переход прилагательных в существительные и причастий в существительные. В параграфе 154 «Переход слов из самостоятельных частей речи в служебные» при характеристике процесса перехода из самостоятельных частей речи в служебные особое внимание обращается на изменение значения и грамматических свойств и написание (слитно, раздельно).

В учебнике «Русский язык» под ред. П. А. Леканта и М. М. Разумовской [3] в параграфе 2 «Как различить части речи и члены предложения» обращается внимание на определение частей речи с учетом разных языковых примет: вопроса, типичных суффиксов, личных окончаний и грамматических признаков слова.

В учебнике «Русский язык» под ред. М. Т. Баранова [2] в параграфе 32 «Наречие как часть речи» рассматриваются отличия наречия от прилагательного, а в параграфе 45 «Категория состояния как часть речи» – разграничение слов категории состояния и наречий. В этом же параграфе обращается внимание на то, что союзы (*также, тоже*) следует отличать от сочетаний *так же* (наречие + частица), *то же, что бы* (местоимение + частица).

Во всех учебниках по русскому языку есть типовые задания по рассматриваемой теме:

- найдите наречие (существительное, прилагательное, глагол и т. д.) в предложении и выпишите (*задание на обнаружение части речи по комплексу признаков*);
- найдите наречие (существительное, прилагательное, глагол и т. д.) в предложении и доказите, что вы верно отыскиали данную часть речи, указывая ее признаки (*определение части речи с опорой на комплекс ее признаков и на дифференциальные признаки*);
- подчеркните в предложении наречие (существительное, прилагательное, глагол и т. д.) как член предложения, доказывая, что это наречие (*определение частеречной принадлежности по синтаксической валентности и синтаксической функции*);
- выпишите словосочетание, в которое входит наречие (существительное, прилагательное, глагол и т. д.) – *выявление по синтаксической валентности части речи*;
- определите, какими частями речи являются выделенные слова. Приведите доказательства (*задание с опорой на дифференциальные признаки частей речи*).

Учитывая неполноту изложения анализируемой темы, мы считаем необходимым дополнить учебники следующими теоретическими и практическими материалами: понятием функциональных омонимов; методологией разграничения омонимичных частей речи; различными упражнениями, заданиями и проблемными ситуациями для отработки стойких практических навыков по определению частеречного статуса и разграничения функциональных омонимов; заданиями для аудиалов, кинестетов и для правополушарных детей, так как их личностные особенности практически не учтены авторами учебно-методических комплексов.

Отбирая теоретический материал для раскрытия сущности функциональных омонимов, учитель должен иметь в виду, что при возникновении функциональных омонимов происходит значительное переосмысление слова или отдельной словоформы, за ними обычно закрепляется иная синтаксическая функция, у них развивается новое категориальное значение части речи. Поэтому функциональные омонимы различаются категориальным значением, грамматическими (морфологическими и синтаксическими), а также валентностными особенностями.

Понимание частей речи как структурно-семантических единиц предполагает их выделение с учетом совокупности наиболее существенных дифференциальных признаков. Для знаменательных слов это лексическое значение, категориальное значение, частное грамматическое значение, морфемный состав, валентность слова, синтаксические функции.

Для служебных частей речи общими становятся признаки, связанные с семантикой слова, его категориальным и лексическим значением. Значимыми для служебных частей речи в процессе разграничения остаются такие признаки, как семантические, морфемные, морфологические, валентностные, синтаксические.

Своеобразие каждой части речи зависит от конкретной реализации набора признаков. Признаки, определяющие лексико-грамматическую индивидуальность каждой части речи, можно рассматривать как их своеобразные конституционные признаки.

В зависимости от того, какая группа частей речи охватывается процессами возникновения функциональных омонимов, необходимо разграничивать три основные зоны их образования:

- 1) внутри знаменательных частей речи;
- 2) внутри служебных частей речи;
- 3) между знаменательными и служебными частями речи, модальными словами и междометиями.

Взаимодействие внутри знаменательных частей речи характерно в первую очередь для имен и причастий. Это следующие процессы.

1. **Субстантивация:**
 - прилагательных (*операционная комната / операционная*);
 - местоимений (*ничья* победа / «Разводи – *ничья!*» – крикнуло сразу несколько голосов);
 - причастий (юноша, *учащийся* в техникуме / *учащийся*).
2. **Адъективация:**
 - числительных (*первый* ряд / *первый* ученик);
 - причастий (река, бурно *несущая* свои воды / *несущая* конструкция).
3. **Прономинализация:**
 - прилагательных (*известный* гравер / *известная* доля свободы);
 - числительных (Каждый человек должен вырастить хотя бы *одно* дерево / Жили в старину *одни* люди);
 - причастий (Солнцем *данный* лик / высказаться по *данному* вопросу).
4. **Адвербиализация:**
 - существительных (любоваться *рядом* елей / жить совсем *рядом*);
 - деепричастий (продолжал смеяться, *шутя* над собой / учил его все-му *шутя*).
5. Образование **омонимичных форм** слов категории состояния в результате перехода в эту часть речи:
 - наречий и кратких прилагательных (*туманно* намекнуть / утро *туманно* / утром *туманно*);
 - существительных (Унылая *пора!* / *пора*, мой друг, *пора!*).

Внутри служебных частей речи чаще наблюдается появление омонимичных **союзов и частиц**: Красный ли цвет ей понравился, или вспомнила она про детей своих, *только* (союз) долго стоит она неподвижно и смотрит вслед... – Мне бы *только* (частица) смотреть на тебя...

В результате перехода знаменательных частей речи в иные категории слов появляются омонимичные служебные части речи:

- 1) предлоги, омонимичные:
 - существительным: он *отсутствует по причине* болезни / Лошадь задрала голову и встала. Но встала все же *по причине* иной;
 - наречиям: в зарослях *вокруг* нас шевелились и дрожали низкие звезды / Ночь. *Вокруг* тишина;
 - деепричастиям: Лобачев перечислял список умерших портов, *начиная* с Карфагена. / *Начиная* дело, запасись терпением;

2) союзы, омонимичные:

- наречиям: В памяти все было ясно, *точно* расстался он с Анной Сергеевной... / Мы *точно* следовали примерам;
- местоимениям: Невольно в голову приходила мысль, *что* шелестят звезды / давно poznali мы, *что* значит зрелость, но юность нас тревожит все равно;
- 3) частицы, омонимичные:
 - местоимениям: Посади его, Пантелей, на тюк, и пусть едет себе, едет помаленьку, а мы догоним;
 - числительным: Тоска *одна*, канитель... / Таких две жизни за *одну*, но только полную тревог, я променял бы...;
 - наречиям: Старый пенёк можно разломать *просто* руками. / Он был недурен собой, держался *просто*;
 - глаголам: *Бывало*, он все сидит в клубе... / За долгую жизнь всякое *бывало*;

4) модальные слова, омонимичные существительным: Как *будто правда* прилетели жаворонки... / *Правда* светлее солнца.

5) междометия, чей класс пополняется за счет функциональных омонимов: ...Волк мой по лесу поднял вой; кричит он: «*Караул!* Разбой!» / почетный *караул*.

Учитывая уровень сложности анализируемой темы, мы предлагаем дополнить материалы учебников авторскими заданиями, проблемными вопросами и проблемными ситуациями, которые позволят учащимся лучше понять сущность рассматриваемого явления, осознать необходимость комплексного подхода к оценке частеречного статуса, выработать навык разграничения грамматических омонимов.

Задания средней сложности

Задание 1. Постройте простые предложения так, чтобы в одном случае слово «**больно**» было наречием, а в другом – словом категории состояния.

(Для аудиалов мы произносим предложения вслух, а для визуалов и кинестетов выдаем это задание на карточках).

Задание 2. Схематично докажите, в каком предложении наречие, а в каком слово категории состояния.

Ему грустно.

Старик грустно улыбнулся.

Задание 3. Какое слово нужно вычеркнуть из предложения, чтобы выделенное прилагательное стало существительным?

Дизайн интерьера **столовой** комнаты должен способствовать хорошему аппетиту.

Задание 4. В соответствии с функцией определите, в каком предложении слово **что** является союзом, местоимением или частицей.

- **Что**, скажешь, я неправ?
- Спроси его, было ли **что** на самом деле.
- Я знаю, **что** он уже был там.

Справка. «Что» может быть разными частями речи:

- местоимением (указывает);
- частицей (употребляется для усиления вопроса);
- союзом (связь между простыми предложениями в составе сложного).

Задание 5. Выпишите совпадающие по звучанию и написанию слова и определите, к какой части речи они принадлежат. Разберите их по составу.

*Ты белых лебедей кормила,
Откинув тяжесть черных кос...
Я рядом плыл; сошлись кормила;
Закатный луч был странно кос.
Вдруг лебедей метнулась пара...
Не знаю, чья была вина...
Закат замлел за дымкой пара,
Алея, как поток вина.*

*Мгновенья двигались и стали,
Лишь ты паришь, свой свет струя...
Меж тем в реке – из сизой стали
Влачится за струей струя.*
В. Я. Брюсов

Задание 6. При образовании от значимых слов предлоги застывают в определенной форме, отличной от омонимичной формы исходной части речи. Найдите предлоги с конечной буквой *е*, производные от имен существительных.

- а) *В течен.. реки, в продолжен.. поведсти, в заключен.. не был.*
- б) *В течен.. часа, в продолжен.. суток, в заключен.. выступления.*

Задание 7. Установите соответствие между выделенным словом и частью речи. Приведите аргументы и свои примеры на каждую часть речи.

- Лицо его было **весело**.
- Он **весело** смеялся.
- За обедом было **весело**.

Части речи:

- а) краткое прилагательное;
- б) наречие;
- в) слово категории состояния.

Задания повышенной сложности

Проблемная ситуация 1

Выделенные слова одинаково звучат, имеют омонимичное окончание, но в од-

ном предложении это согласованное определением, а в другом – дополнение. В этих предложениях одна часть речи или разные?

Будущее время в английском языке.

Сергей заканчивал работу над новым монопланом, которому пророчил большое будущее сам профессор Жуковский (В. Саянов).

Проблемная ситуация 2

Думать о вечном. «О вечном».

Выделенные слова внешне ничем не отличаются от прилагательного, но в данных примерах обладают синтаксической функцией, не свойственной прилагательному. Какая же это часть речи? (свой ответ обоснуйте).

Проблемные вопросы

1. Билетов сегодня **нет**.

Данное предложение – односоставное, безличное. Один главный член – сказуемое (**нет**). Сказуемое в безличном предложении может выражаться самыми разными частями речи: глаголом, словом категории состояния и т. д. Какая часть речи «**нет**»?

2. И **невозможное** возможно, дорога долгая легка, когда блеснет в дали дорожной мгновенный взор из под платка (А. Блок).

Слово «невозможное» имеет все признаки прилагательного, но почему в данном контексте слово не изменяется по родам, а имеет постоянное значение рода?

3. Имя числительное – самостоятельная часть речи, обозначающая число, количество и порядок предметов. Отвечает на вопрос «сколько?».

Слова **много, немного, мало** отвечают на вопрос «сколько?», обозначают количество, но они также имеют признаки наречия. В лингвистике определение части речи у данных слов находится под вопросом, так что предположите, какой частью речи могли бы быть эти слова; свой ответ аргументируйте.

4. **Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрёнка** (Л. В. Щерба).

Перед вами искусственно созданная фраза, соответствующая грамматическим законам русского языка, в которой корневые морфемы заменены на бессмысленные сочетания звуков. Выявите признаки, указывающие на частеречную принадлежность слов данного предложения.

Задание 1. Выполните задание на соответствие. В правом столбце – предложения с подчеркнутым словом, в левом столбце – название части речи. Вам нужно провести стрелки от слова к части речи, которой является слово.

а) частица	Любое число делится на один .
б) неопределенное местоимение	Один ученик.
в) прилагательное	Выхожу один я на дорогу.
г) числительное	Остались одни воспоминания.
	Пришел отец, и с ним еще один .

Задание 2. Выполните задание на соответствие. В правом столбце – предложения с подчеркнутым словом, в левом столбце – название части речи. Вам нужно провести стрелки от слова к части речи, которой является слово. В правом столбце есть два лишних варианта.

	Время ехать.
а) слово категории состояния	Густо и пахуче дымит самовар (И. Бунин).
б) существительное	Как только проводим наших , сядем работать (А. Чехов).
в) наречие	Утро сегодня ветрено и промозгло .
г) краткое прилагательное	
д) прилагательное	
е) местоимение	

ЛИТЕРАТУРА

1. Русский язык. Теория. 5–9 кл. / В. В. Бабайцева, Л. Д. Чеснокова. М., 2012.
2. Русский язык. 7 кл. : учеб. / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова и др. М., 2012.
3. Русский язык. 5 кл. : учеб. / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М., 2012.

Задание 3. *И легче тени Татьяна прыг в другие сени...* (А. Пушкин).

«Прыг» – от слова прыгать (процессуальный корень).

Выполняет функцию сказуемого (глагольная функция).

Если предположить, что это глагол, то к какой глагольной форме он относится? (такой формы нет).

Подобные примеры:

• Он развернулся – **хрясь** в ухо: «Циркуляр читал?» (В. Пиккуль).

• И только я приоткрыл клетку, эта самая мангуста – **юрк!** – и убежала к каюте (Б. Житков).

Можно ли слово «**прыг**» отнести к какой-либо части речи?

Задание 4. *Тысяча, миллион, миллиард.* Какие морфологические признаки у этих слов? К какой части речи относятся данные слова?

Приведенные выше вопросы и типы заданий, на наш взгляд, позволят учащимся детально разобраться в сложном материале, хорошо его усвоить и научиться правильно квалифицировать языковой материал.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

Барковская Нина Владимировна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современной русской литературы, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации; Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, пр-т Космонавтов, 26, к. 268; e-mail: n_barkovskaya@list.ru.

ПРОБЛЕМА ДИСКУРСИВНОГО КОНФЛИКТА В СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современная детская литература; конфликт поколений; дискурсная формация; В.И. Тюпа; речевая игра.

АННОТАЦИЯ. Одной из важнейших проблем, рассматриваемых в современной детской литературе, является проблема поколений, их конфликта и коммуникативной неудачи при общении между ними. Рассматриваются три варианта речевой стратегии взрослых по отношению к детям: авторитарный дискурс власти, провокативная стратегия дискурса свободы и наиболее перспективный дискурс ответственности, сотрудничества и любви.

Barkovskaya Nina Vladimirovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of Modern Russian Literature, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication; Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE PROBLEM OF DISCOURSE CONFLICT IN MODERN CHILDREN'S LITERATURE

KEY WORDS: modern children's literature; generation gap; discursive formation; V. I. Tyupa; speech game.

ABSTRACT. One of the main problems in modern children's literature is the generation gap, conflict and communicative failure arising between generations. Both variants of speech strategy of the adults with the kids are discussed: authoritarian discourse of power, provocative strategy of freedom discourse and the most perspective discourse of responsibility, cooperation and love.

Детская литература сегодня не обочина литературного поля, а самый его центр, где разыгрываются самые острые конфликты и ведутся наиболее интенсивные поиски их разрешения. Существует целый ряд специализированных детских издательств, журналов, сайтов и премий; «толстые» журналы все больше внимания уделяют произведениям для детей (например, журнал «Октябрь», 9-й номер которого за 2013 г. весь посвящен детской литературе; существует рубрика «Детская» в журнале «Урал»). Растет число научных конференций, посвященных проблемам этого сектора литературного поля. Более того, время от времени вспыхивают скандалы, запрещаются те или иные книги, происходит судебное разбирательство с авторами, принят специальный закон о защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию. Возрастающее внимание к литературе для детей спровоцировано рядом факторов: обострением проблем семьи в постсоветском обществе [11], существенным отличием жизненного и культурного опыта «отцов» и «детей» [10], желанием взрослых уберечь в рыночном обществе чистоту нравственных принципов у подрастающего поколения, задачей сохранения культурной памяти, непрерывающейся традиции. Ситуация осложняется падением интереса к чтению у детей-визуалов, хотя психологи уже говорят о серьезных проблемах, связанных с установкой на мгновенное «счи-

тывание» картинки и быстрый поиск готовой информации [14].

Одной из проблем, рассматриваемых в современной детской литературе, является ситуация дискоммуникации старшего и младшего поколений, отсутствие «общего языка», когда слова и поучения родителей воспринимаются детьми как «пустой дискурс», а родители не слышат детей.

Существует процесс естественного перехода целых слоев лексики в разряд устаревшей: например, современные пятиклассники могут и не знать слова «телеграмма», и учитель должен объяснить это слово, приступая к чтению и обсуждению рассказа К. Паустовского. Еще пример: в рассказе А. Жвалевского, Е. Пастернак «От Пушкина не только к Чаадаеву» семиклассница Таня никак не может выучить стихотворение «Люби, надежды, тихой славы / Недолго тешил нас обман...», потому что, как она признается: «...из семи слов знаю только два» [6, с. 109]; непонятными оказались слова «томление», «упование», «призывание» и проч. Линор Горалик, передавая свои впечатления от чтения с детьми 8–11 лет повестей Гоголя, говорит, что предварительно она разослала детям «словарик» Гоголя. Но нас интересует другой аспект проблемы – дискурсивный, если понимать дискурс как конфигурацию коммуникативных инстанций субъекта, объекта и адресата, как реализацию высказывания в процессе общения. Коммуникативные кон-

фликты, представленные в современной литературе для детей, можно рассмотреть сквозь призму концепции дискурсных формаций В. И. Тюпы [13].

Неприятие у детей вызывает «дискурс власти», реализующий авторитет непререкаемого слова. По характеристике В. И. Тюпы, такой дискурс выражает императивную, стабильную картину мира, с однозначной оценкой, формулирует должное, предполагает благоговейное приятие со стороны слушателя. Дискурс власти выражает ролевое сознание [13, с. 106–113]. В рассказе А. Жвалевского, Е. Пастернак «Новый год в 7 “А”» веселившиеся («по приколу», т. е. играя в детство) ученики были остановлены классной руководительницей, потребовавшей прекратить «дикие танцы». Остаток вечера прошел в тоске, особенно семиклассников раздражило обращение к ним – «ребята» – из уст Деда Мороза с фальшивой бородой: «...от этого слова многих передернуло». Зато классная доложила директору, что «все прошло организовано», только «дети теперь пошли циничные, они совсем не верят в Деда Мороза» [6, с. 8–9]. В рассказе «Радость жизни» учительница недовольна тем, что дети не чувствуют трагедии литературного героя, для них «нет ничего святого» (апелляция к сакральному слову высокой литературы). Таня, задумавшись о смерти, решает помириться с подругой, представляет, как они пойдут гулять, там солнце, воздух, счастье – и девочка улыбнулась, заслужив окрик учительницы и запись в дневнике: «Улыбалась на уроке литературы» [Там же, с. 14–15]. Получается, что авторитетное (властное) слово учителя/взрослого стремится парализовать присущую ребенку жажду радости, полноты существования, игры и дурачества; такое слово никак не вступает в диалог с внутренним миром слушающего, попросту игнорируя его, не принимая во внимание. Речевой этикет может играть роль коммуникативного насилия. Так, в рассказе «Типа смотри короче» бабушка-редактор из самых лучших побуждений борется со словами-паразитами в речи внука, пытающегося рассказать ей историю о драке, но от переполняющих его эмоций не могущего начать без «короче» и «ну... типа, смотри». Бабушка пресекает попытки внука: «Так хирург-онколог стремительно вырезает злокачественную опухоль, пока она не дала метастазы» [Там же, с. 133]. Бедный Никита в отчаянии, его буквально распирало от желания поделиться новостью, он схватил зазвонивший телефон, «как умирающий от жажды в пустыне путешественник хватается флягу с водой». Бабушка остается непреклонной. Правда, в конце рассказа она сама упот-

ребляет выражение внука. Уверая в телефонном разговоре свою коллегу в том, что никак не может редактировать ужасную рукопись академика (в частности, говорит, что за модное слово «дискурс» она его распять готова), бабушка в конце концов успокаивается и говорит «примирительным» тоном: «Короче, смотри!», прибегнув тем самым к терапевтической функции вполне асемантичных слов «типа», «смотри», «короче», по функции близких к междометиям, привлекающим внимание слушателя, подчеркивающим важность предстоящего сообщения и т. п.

Особую опасность «дискурс власти» приобретает в случае назиданий, предписаний, поучений. В рассказе Кс. Драгунской «Новости из Лысогорска» «ужасно строгая» мама девочки Наташи даже летом на даче не давала дочери расслабиться. Она поучала: «Посмотри на меня, Наталья. Я всю жизнь, с детства встаю ровно в семь утра и тружусь. Никогда я не тратила время на какие-то там прогулки, разговоры с девочками и другую вредную ерунду. Именно поэтому я окончила школу с золотой медалью, меня приняли в институт без экзаменов, я выучилась на врача, выбилась в люди, работаю в Москве, и мной гордится весь мой родной город Лысогорск» [4, с. 61]. Характерно обращение к дочери – «Наталья». А потом приехал в гости мамин брат дядя Володя и рассказал, какой озорницей и выдумщицей была в детстве эта самая мама. Мама сначала смутилась, но, в конце концов, «вдруг улыбнулась совершенно по-человечески. Как человек, который всегда был просто человеком и не выбивался ни в какие люди» [Там же, с. 64]. Таким образом, дискурс власти довлеет и над самими взрослыми, играющими некую социальную роль и вынужденными подчиняться вышестоящим инстанциям. В повести Елены Сокоveniной «Волшебная палочка госпожи Тендер, или Приключения дорогой редакции» рассказывается об издании веселого детского журнала «Класс». Редакция старается писать так, как «никто не пишет» (отсюда – непрестанная борьба с редакторами, вычеркивающими все нестандартное), но так, как станут читать дети. Корректор Катя, работающая также в школе учителем русского языка, рассказывает:

«– Прихожу, – рассказывает Катя, – в школу, а там бегают тетя и кричит: “Сдавайте самоанализы!”»

– Что-что сдавать? – интересуемся мы.

– Самоанализы. У нас разработали кто-то методику самоанализа педагогической деятельности. Так она бежит и кричит: “Сдавайте самоанализы!”»

– А что это?

Катя долго ищет слова. Наконец, находит:
– Такой документ на десять листов.
– А что там написано?
– Написано там, – вздыхает культурная Катя, – “как выполнить деятельность”. Ну, речь идёт о педагогической деятельности. Прямо так и написано: “как выполнить деятельность”.

– И что?
– И всё. “Деятельность должна выполняться”.

Повисает долгая пауза» [12].

Слово предписания формализуется, теряет смысл, будучи рассчитанным на некритичное восприятие, бездумное исполнение. Пустые знаки чиновничьего «жаргона», в отличие от предельно экспрессивного молодежного сленга, теряют связь с живой действительностью, начинают функционировать в замкнутой сфере «бумаготворчества». Без сомнения, учителя подчинятся и сдадут «самоанализы», но слова при этом выхолащиваются, утрачивают вес и не внушают доверия. Дети, пока еще не вполне вписанные в социальные роли, могут бунтовать против речевого насилия и двоемыслия взрослых. Об этом рассказ К. Арбенина «Секундант» [1]. Автор говорит, что во многом опирался на рассказы о школьной жизни своей дочери, ученицы седьмого класса. К. Арбенин уверен: «Школа очень выпукло отражает все те процессы, которые происходят в нашем обществе, так что, “Секундант” – это не только о школе, но и о том, что сейчас происходит вокруг нас и какие мысли и чувства возникают у нас внутри, независимо от возраста. Поэтому я адресую рассказ одновременно и школьникам, и родителям, и педагогам» [2]. Рассказ написан от лица мальчика:

«У нас сегодня на занятиях произошел взрыв. Прямо на уроке биологии.

Но это был взрыв не химический, а совсем другой – тихий. Просто произошло событие, которое было равносильно взрыву. Меня самого как будто бы задело взрывной волной, как будто бы контузило. Я теперь хожу как раненый и ни о чем другом думать не могу».

Во время урока биологии в класс пришла молоденькая завуч по воспитательной работе, на каблучках, в короткой юбке, и начала проверять внешний вид учеников – «приступила к досмотру», не извинившись, конечно, за срыв урока биологии. Она придиралась к форме, находила мнимые несоответствия, оскорбительно и надменно обращалась к детям. «А мы стояли перед завучем и ее помощницей, как солдаты на построении. Не знаю, как другим, а мне все это было неприятно. Что-то в таких проверках есть унижительное – как будто мы какие-то злостные нарушители дисциплины или арестанты. В такие моменты, даже если ты ничего не на-

рушал, все равно противно и неудобно. Но Анюта, похоже, считает такое унижение частью воспитательной работы». И при этом она жевала жвачку, потом какое-то время болтала по телефону. Один мальчик не выдержал, собрал портфель и пошел к выходу. Когда завуч его грубо остановила, он сказал, что не будет учиться в такой школе, где такие педагоги. И ушел. Рассказчика больше всего поразило это взрослое слово «педагоги», Ленка словно бы сразу стал старше всех остальных, бросив вызов системе: «...стал совсем взрослым человеком. То есть человеком, способным сказать то, что он думает, без всякой боязни и принять самостоятельное решение».

Мальчик, рассказывающий эту историю, тоже отпросился из класса, почувствовав себя секундантом Ленки. Он нашел Ленку в туалете, тот плакал и рвал дневник, потому что в напечатанных там «Правах и обязанностях учащихся» указано, что учащиеся имеют право на уважение и защиту собственного достоинства, на постановку вопроса об изменении форм и методов обучения и воспитания – и все это лишь пустые слова! Ленка говорит, что педагоги не заинтересованы в самостоятельности мышления детей, потому что так ими легче управлять, так растится дешевая рабочая сила, а не самостоятельные, уважающие себя люди. Печально то, что Ленка был героем в глазах класса только на первой перемене, а уже после следующего урока, когда выяснилось, что нужно оставаться на классный час, ребята стали попрекать Ленку: мог бы и сдержаться, прогнуться, не лезть на рожон, а то теперь лишний урок в школе сидеть. Да и сам рассказчик, секундант, не решил для себя, на чьей он стороне – Ленки или товарищей, привыкших подчиняться системе. Дети не готовы к протесту, к связанным с ним жертвам и осложнениям. Большую роль играет страх, воспитанный дискурсом власти.

В 2013 г. к читателям пришла книга Евг. Ельчина «Сталинский нос» [5]. Трагедия сталинских репрессий объясняется автором не только злой волей власти, но и психологией самих людей – терпеть атмосферу лжи и насилия над личностью заставлял страх, разделить народ на жертв и палачей невозможно: «...мы все были и жертвами, и палачами одновременно. <...> мы убивали себя – нашу индивидуальность, наш голос, наш талант, наше сердце» [5, с. 167]. Сюжет разворачивается вокруг событий из жизни мальчика Саши, которого должны принять в пионеры, но происходит совсем другое: отца Саши, работника НКВД, арестовывают, Саша попадает в категорию детей врагов народа. В книге показана давящая атмосфера, царящая даже в начальных классах, грубое обращение учительницы к тем, чьи родители

арестованы, раскрыта технология запугивания детей. Вот Нина Петровна требует, чтобы дети написали на листке фамилии тех, кого они подозревают в порче бюста вождя (Саша случайно отбил нос). Все сидят, не знают, чьи фамилии писать. Тогда учительница велит написать тех, кто, по мнению пишущего, точно не разбивал бюст. Дети начинают писать, но тут учительница предупреждает: «Пиши, пиши, Зина. Молодец. Только смотри не ошибись. Если хотя бы один ученик в твоём списке попадет под подозрение, знаешь, что будет? <...> Ты сама попадешь под подозрение, Зина. Мы теперь будем знать, что Зина Кривко покрывает врагов народа». Девочка в растерянности перестает писать, она не знает, кого подозревать, а кого нет. Учительница советует: «Те, в ком ты не уверена, всегда под подозрением. Вот их фамилии и пиши» [Там же, с. 95]. Слово доноса становится доказательством лояльности, слово становится основанием для репрессий, слова клятвы юного пионера воспринимаются как сакральный завет. А слово Вождя – непрекаемо и абсолютно.

Многие произведения современной литературы показывают, как этот страх въелся в душу и заставляет если не подличать, то приспособливаться, мимикрировать, говорить не то, что думаешь, а то, чего ждут от тебя в данной ситуации. Тем ценнее изображение попыток сломить давление, преодолеть страх. В рассказе К. Арбенина ребенок еще не сделал свой выбор. А вот в повести А. Жвалевского, Е. Пастернак «Я хочу в школу!» детям удастся добиться увольнения учительницы по прозвищу Злыдня – правда, далось это им непросто, да и повесть имеет черты утопии. Гораздо реалистичнее выглядит детская тактика компромисса. В рассказе Кс. Драгунской «Наши корни» дети пришли к директору школы Ярославу Святославовичу и устроили показательное выступление: Яха прочел стихи Пушкина про осень, Серафим прочел три молитвы, Гия декламировал «Витязя в тигровой шкуре» на грузинском языке, Саша Молева рассказала много народных примет и рецептов от простуды, Ильнара долго тянула что-то протяжное, а ее брат Равиль сказал, что это была вторая часть третьей половины начала запева первого куплета, Митя рассказал о традициях резьбы по дереву древних сицкарей. Убедив директора, что они не отрываются от народных корней, дети попросили разрешение праздновать Хеллуин и День Святого Валентина [4, с. 88–90].

Однако чаще всего писатели показывают не открытое противостояние и не игру по правилам взрослых, а тактику игрового острашения, комической абсурдизации дискурса власти, реализуя тем самым дискурс свобо-

ды. Характеризуя эту рекреативную, девинантную дискурсивную практику, В. И. Тюпа отмечает, что дискурс свободы провозглашает окказиональную картину мира, без единой для всех истины, когда значима уникальность мнения и видения, собственного желания [13, с. 113–124]. Игра как территория свободы всегда считалась атрибутом детской литературы. В рассказе Кс. Драгунской «Бабушка» эта самая бабушка – тогда еще МАМА – напутствовала сына перед отправкой в первый класс: уходи с уроков, если станет скучно; не бойся, если будут пугать завучем или директором, потому что мама главнее директора и завуча; помни, что школ много, а ты у меня один. Бабушка считала, что в ребенка нужно вкладывать, но не деньги, а «вкусы, сюрпризы, подарки, поездки к морю <...> побольше чудесного и прекрасного, а не трясти у него перед носом учебниками и нотными тетрадами». Когда бабушке становилось грустно, она дарила всем подарки, и настроение сразу улучшалось. Уезжая на зиму из деревни, бабушка оставляла гостиницы и письмо для воров с призывом вести себя прилично [4, с. 139–150]. Обилие подросткового сленга как раз демонстрирует желание оттолкнуться от занудства взрослых и, как всякий жаргон, создает особую территорию общения, понятную только «своим». В качестве примера можно отметить начало рассказа А. Жвалевского, Е. Пастернак «На войне» [6, с. 11].

Впрочем, гораздо важнее такие ситуации, когда дети испытывают потребность в «дискурсе ответственности». Согласно концепции В. И. Тюпы, это ситуация взаимодополнительности сознаний, когда от адресата ждут понимания, со-мыслия. Этот «дискурс любви» есть «коммуникативное событие совместного с адресатом продвижения по направлению к точке взаимоприемлемого смысла» [12, с. 124–136]. Так, в рассказе А. Жвалевского, Е. Пастернак «Мастер-класс по списыванию» мама, видя мучения дочери, которая никак не запомнит к контрольной работе названия столиц множества каких-то экзотических государств, делится своим школьным опытом по изготовлению шпаргалок разных видов. Дочь в восторге. Мама интересуется, а как же сейчас дети без шпаргалок живут, дочь объясняет, что помогают SMS, телефоны, группа «ВКонтакте»... Мать в восторге: «Это же гениально!» Тут происходит, хоть и в комической ситуации, обмен новыми для каждой из сторон словами: «шпора», «бомбы» (домашняя заготовка контрольной работы) – и «SMS», «рассылка», «ВКонтакте». В рассказе Кс. Драгунской «Время» (полном совершенно неправдоподобных и смешных деталей) девочку выгнали с урока, потому что она принесла с со-

бой маленькую собачку (она боялась оставить ее дома), мальчик пошел девочку провожать, они весело провели время... А погода была такая хорошая, что стало понятно – скоро весна, детям вдруг захотелось сделать людям что-нибудь хорошее, и они начали кричать: «Грибной дождь! Море! Каникулы! “Лексус” джи-эл-икс! Любовь и дружба! Айфон четыре эс!! Вре-мяаааааа!..» [4, с. 123]. Как показывает этот пример, для дискурса ответственности или согласия, этоса солидарности, важна именно интенция осуществлять коммуникацию, направленность на доброе дело, на помощь и сочувствие, сам же набор слов, во-первых, случаен, во-вторых, бессвязен – каждое слово тут самоценно как знак ассоциаций с чем-то «очень хорошим».

Нередко произведение основывается на речевой игре, игре в слова и со словом, каламбурах, буквализации метафоры, обыгрывании «внутренней формы» слова или даже морфемы. Так происходит овладение языком как особым миром, в котором есть свои оттенки значений, скрытые возможности и тайны. Приведем в качестве примера маленькую сказочку из цикла Лены Климовой «Какой огромный мир».

«Приставка без-

Приставка без- была очень влюбчивой. Оно и понятно: вокруг столько красивых прилагательных!

– Разрешите к вам присоединится, – говорила им порой приставка.

– Еще чего! – в голос возмущались прилагательные.

– Кем я с тобой буду? Бескультурным!

– А я – безнравственным!

– А я – бездеятельным!

– А я – безрадостным!

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбенин К. Секундант // Октябрь. 2013. № 9.
2. Арбенин К. URL: <http://www.arbenin.info/news.php>.
3. «Вся история наполнена детством»: наследие Ф. Арьеса и новые подходы к истории детства. В 2 кн. М. : РГГУ, 2012.
4. Драгунская Кс. Мужское воспитание. М. : Жук, 2012.
5. Ельчин Е. Сталинский нос. М. : Розовый жираф, 2013.
6. Жвалевский А., Пастернак Е. Типа смотри короче. М. : Время, 2013.
7. Климова Л. Какой огромный мир // Урал. 2013. № 5. URL: <http://magazines.russ.ru/ural/2013/5/k11.html>.
8. Кукулин И., Майофис М. Новое родительство и его политические аспекты // Pro et Contra. 2010. Т. 14. № 1/2. С. 6–19.
9. Лукьянова И. Данный рассказ заставляет задуматься // Октябрь. 2013. № 9. С. 168.
10. Отцы и дети: поколенческий анализ современной России / под ред. Ю. Левады, Т. Шанина. М. : Новое литературное обозрение, 2005.
11. Семейные узы: модели для сборки : сб. статей. В 2 кн. / сост. и ред. С. Ушакин. М. : Новое литературное обозрение, 2004.
12. Соковенина Е. Волшебная палочка госпожи Тендер, или Приключения дорогой редакции. URL: <http://profilib.com/chtenie/149619/elena-sokovenina-volshebnaia-palochka-gospozhi-tender-ili-prikladyucheniya-dorogoy-redaktsii-18.php>.
13. Тюпа В. И. Дискурсные формации: очерки по компаративной риторике. М. : Языки славянской культуры, 2010.
14. Эко У. Письмо к внуку. URL: <http://inosmi.ru/world/20140124/216819572.html>.

– А я – бесперспективным!

– Иди своей дорогой! Дураков нет. Присоединяйся к кому-нибудь другому!

А к кому? Никто не хотел дружить с влюбчивой приставкой: всех она делала хуже.

Но мимо проходило прилагательное ценный. Узнав, в чем дело, оно призадумалось. Рискованно присоединять к себе такую неблагонадежную приставку... Но ценный было добрым прилагательным и в каждом старалось находить хорошее.

– Ладно, – сказала оно, – присоединяйся ко мне.

Приставка без- была без ума от счастья. А ценный ничуть не проиграло от этого союза: стало бесценным» [7].

Таким образом, если речевое насилие и речевое «гетто» жаргона/сленга обесмысливают слово, то ситуация сотрудничества в овладении искусством общения делает языковое чутье более тонким, а значит, и внутренний мир собеседников – более богатым. Дискурс любви и ответственности отвечает той новой концепции детства [8], согласно которой ребенок – полноценный партнер, а не малозначимый «другой», которым можно пренебречь, и не послушный материал, из которого можно вылепить свое подобие, и не субъект-жертва, которая должна реализовать все нереализованные амбиции родителей. Говорить с ребенком следует на *общем языке*. В статье И. Лукьяновой из «детского» номера журнала «Октябрь» приводятся очень точные слова одной девочки, обращенные к детским писателям: «Не делайте своих героев похожими на подростков, сделайте их похожими на людей» [9].

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

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.29

Код ВАК 13.00.01; 10.02.19

Ваулина Ирина Александровна,

аспирант, специалист по учебно-методической работе, кафедра общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: irinkakakakaka@mail.ru.

КОННОТАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗВУКОВОГО ОБЛИКА ИДЕОФОНА: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экспрессивность звукосемантического слова; языковое сознание; психолингвистический эксперимент

АННОТАЦИЯ. С помощью психолингвистического эксперимента выявляются коннотативные аспекты семантики звукосемантической экспрессивности.

Vaulina Irina Alexandrovna,

Post-graduate Student, Specialist for Educational and Methodical Work, Department of General Linguistics and the Russian Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

CONNOTATIVE POTENTIAL OF THE SOUND STRUCTURE OF IDEOPHONE: PSYCHOLINGUISTIC VERIFICATION

KEY WORDS: expressive potential of symbolic sounding of a word; linguistic consciousness; psycholinguistic experiment.

ABSTRACT. With the help of psycholinguistic experiment connotative aspects of semantics of symbolic sounding of expressive unit are revealed.

Звуковое оформление лексической единицы выступает одним из важнейших факторов ее экспрессивной выразительности. Фонетическая экспрессивность традиционно рассматривается в двух разновидностях: звукоподражание (имитация звуковой оболочки слова акустического облика явлений окружающей среды) и звукосемантизм (передача звуком образа). Для обозначения экспрессивных данных типов С. В. Воронин предложил термины онома топы и идеофоны [3].

Вопрос о коннотативной значимости фонетического облика *звукосемантического слова* до настоящего времени является дискуссионным и требует экспериментальной верификации. В лингвистической науке разработаны серии психолингвистических экспериментов, направленные на верификацию эмотивного значения как отдельных звуков, так и звукокомплексов и целых слов (см. об этом: [5; 6; 7; 3; 9; 12; 2; 8; 13] и др.). При этом исследователи искали возможность отвлечься от лексической семантики слова для достижения максимальной «чистоты эксперимента», например, испытуемым предъявлялись в качестве стимулов звуки и слова незнакомого языка [9], искусственно сконструированные квазислова [6].

Исходя из положения о том, что лексическая единица является неделимым единством формы и содержания, мы считаем необходимым исследование фоносемантической экспрессивности и с предъявлением испытуемым в качестве стимула слов родного языка.

Для выявления экспрессивного восприятия слов-фоносемантов (идеофонов) в соотношении с их нейтральными синонимами в качестве экспериментального материала из толкового словаря русского языка [14] с применением методов компонентного анализа словарной статьи, фонетического анализа звукового облика слова (выводы об экспрессивной выразительности звуковой оболочки слова делались на основании полученных в фоносемантических исследованиях данных о степени коннотативной маркированности звуков и звукокомплексов [6; 7; 3; 9 и др.], а также с учетом полученных при верификации по электронной программе «ВААЛ» (1991) [1] параметров эмоционального значения фонетического облика слова) было отобрано 25 синонимических пар слов, максимально совпадающих по значению и отличающихся звуковым оформлением. Проиллюстрируем ход эксперимента на примере синонимических пар существительных *лилипут/карлик* и прилагательных *страшный/жуткий*.

Существительные *лилипут* и *карлик* представлены в словаре как полные синонимы, ср.: *лилипут* – «Человек ненормально маленького роста; карлик» [14, т. 2, с. 183], *карлик* – «Человек ненормально маленького роста» [Там же, с. 34]. Об экспрессивности слов свидетельствует присутствие в их лексическом значении параметрической семы «отклоняющийся от нормы»: **ненормально** маленького роста.

Выразительность фонетического облика существительного *лилипут* обусловлена повтором сочетания мягкого сонорного [л']

с гласным переднего ряда [и]: «Образно-символическое значение “маленького” имеют мягкие согласные и гласные высокого тона» [См.: 5; 3]. Кроме того, сонорные согласные (имеющие в русском языке положительную коннотативную окраску [См.: 6]) связаны с благозвучием, представлением о прекрасном, добром, гармоничном: *лилия, лира, идеал, мир* и др. Эмоциональное значение фонетического облика слова, выявленное с помощью электронной программы «ВААЛ» (В. И. Шалак, 2001) [1], коррелирует с его понятийным содержанием: «хилый, маленький», а также включает дополнительные коннотативные характеристики «хороший, красивый, гладкий, округлый, добрый, светлый, нежный». Слово является заимствованным из английского языка, придумано писателем Д. Свифтом для называния крошечных человечков, жителей сказочной страны Лилипутии [10], закрепилось в русском языке как фонетически «удачное» для обозначения маленького человека.

Иное ассоциативное впечатление вызывает звуковая оболочка слова *карлик*, которая характеризуется «фонетическим экзотизмом», фонемным составом, противоречащим нормам звуковой системы русского языка: коннотативную нагрузку заключает в себе неблагозвучная консонантная основа [крл]; соседство гласных противоположной артикуляции (верхнего и нижнего подъема) способствует созданию образа «угловатого». При верификации по программе «ВААЛ» фонетический облик лексемы получил следующие характеристики: «угловатый, подвижный, злой». Слово заимствовано из польского языка, «где *karlik* “карлик, человек небольшого роста” – суф. производное от ср.-нем. *karl* “мальш”» [15].

Слова второй синонимической пары стимулов (*страшный* – «Вызывающий, внушающий чувство страха» [14, т. 4, с. 284] и *жуткий* – «Вызывающий чувство страха, ужаса; тягостный, неприятный» [14, т. 1, с. 489]) отличаются степенью фоносемантической выразительности. Прилагательное *страшный*, согласно данным «ВААЛ», «не обладает выраженными фоносемантическими характеристиками», является нейтральным, *жуткий* оценивается как *плохой, отталкивающий, страшный, сложный, шероховатый, злой, низменный, горячий* (полученные параметры созвучны с лексическим значением слова, ср.: *плохой, отталкивающий, страшный, злой*). Звукосимволическая экспрессивность лексемы *жуткий* связана с отрицательной коннотативной маркированностью щелевого согласного [ж] в сильной позиции абсолютно-го начала слова: согласно эксперименталь-

ным исследованиям А. П. Журавлева, щелевые по способу образования согласные *с, с', ф, ф', ш, щ, ж, х, х'*, «редкие в русском языке, воспринимаются носителями языка как “неприятные”, “негативные”, связанные с отрицательной оценкой явлений» [5, с. 18]. Дополнительным усилителем звуковой выразительности слова выступает редкий гласный [у] в ударной позиции: относительно редкие в русском языке гласные *ы, у* получают, по результатам экспериментов, фонетическое значение «плохой, темный, страшный» [7; 5]. Фоносемантическая экспрессивность прилагательного *жуткий*, согласно этимологическим данным, имеет исконный характер: «Исконное. Соврем. форма из *жудкий*, суф. производного от *жуда* “ужас, страх, тоска, печаль”, в диалектах еще известного» [15].

Верификация обозначенных аспектов звукосимволической экспрессивности возможна путем психолингвистического эксперимента.

В процессе исследования нами использовался метод направленного ассоциативного эксперимента с применением элементов методики прямого толкования и завершения высказывания (методика Э. Бендикса, адаптированная В. А. Масловой для выявления коннотативных различий стилистических синонимов [11]). От испытуемых требовалось объяснить различия в значениях заданных стимулов, продолжив следующие высказывания: *не лилипут, а карлик, потому что...; не страшный, а жуткий, потому что...* Данная методика, построенная по принципу вероятностного прогнозирования [4], направлена на выявление «скрытых» коннотативных различий слов-фоносемантов, стимулирует языковую рефлекссию носителей языка.

В эксперименте приняли участие 40 студентов второго курса филологического факультета (девушки и юноши в возрасте 17–20 лет).

В качестве экспериментальной гипотезы принималось положение о том, что звуковая оболочка идеофонов обнаруживает способность задавать эмоционально-экспрессивно-оценочный характер восприятия лексических значений слов в сознании носителей языка, что проявляется при субъективном толковании в виде сем «интенсивность», «эмоциональность», «оценочность».

В процессе анализа полученных результатов были выявлены следующие типы маркеров фоносемантической экспрессивности слова *карлик* в соотношении с синонимом *лилипут*:

– эмоционально-оценочные реакции, свидетельствующие о не нейтральном восприятии стимула: *некрасивый, неприят-*

ный, непропорциональный, он мне не нравился, смешон. Характерно, что в лексическом значении слова, указанном в словаре, нет указания на названные респондентами оценочные характеристики;

– параметрические реакции: *лилипут меньше карлика (2), лилипут ниже (2); больше, выше; очень низкого роста; очень маленький, необыкновенно маленький*. Одной части испытуемых *лилипут* представляется более маленьким, чем *карлик* (вероятно, это это связано именно с «маленьким» звучанием слова) – данные реакции находятся в зоне ближней периферии ассоциативного поля. Другая группа респондентов оценила карлика как **очень, необыкновенно** маленького;

– реакции, отражающие рефлексию респондентов над звуковым обликом слова: *карлик звучит обиднее (3 – ядро ассоциативного поля); слово используется, когда хочется обидеть человека и подчеркнуть свое превосходство*;

– показательные реакции, называющие эмоциогенные явления: *болезнь (2), мутация, больной, карлик – это диагноз*. В сознании респондентов слово *карлик* связано с образами болезни и уродства.

На экспрессивное восприятие синонимов *лилипут* и *карлик* оказывают воздействие, с одной стороны, их звуковой облик, с другой – стереотипные образы, сформированные литературными произведениями: *карлик – сказочный страшный герой, лилипуты в сказке, а карлики в реальности; лилипут – волшебное создание, сказочное, лилипут в «Приключениях Гулливера», а карлик в жизни; не Гулливер; лилипут – сказочное, а карлик – реальное; у карликов голова больше, чем у лилипутов; голова непропорциональна телу, с носом и горбом*.

Некоторые испытуемые не отметили коннотативных различий слов, что свидетельствует о неоднозначной и сложной природе звуко-символизма: *это маленькие люди, они небольшого роста, одинаково и др.*

Фоносемантическая экспрессивность прилагательного *жуткий* в соотношении с нейтральным эквивалентом *страшный* проявилась в виде следующих групп ассоциативных маркеров:

– ассоциации, содержащие сему интенсивности, указывающие на высшую степень проявления признака: **очень страшный (5), непреодолимый** страх; «жут-

кий» передает **огромную степень страха; пробирает до кости; потрясает так, что снится потом; смотреть невозможно; бросает в дрожь (2); сильно страшный, это гораздо отрицательней, чем страшный; слишком пугающий своим видом, очень пугающий**. Полученные ассоциации свидетельствуют об экспрессивном восприятии прилагательного *жуткий* носителями языка. Возможны следующие варианты:

– эмоционально-экспрессивно-оценочные реакции, прилагательные со значением крайней степени проявления эмоциональной оценки: *противный, омерзительный, более отвратительный; мало того, что страшный, так еще и мерзкий*;

– эмоциональные реакции: *вызывает не страх, а неприятное чувство; не просто страх вызывает, а неприязнь еще; некрасивый, похож на бабайку*;

– реакции, отражающие рефлексию респондентов над звуковым обликом слова: *жуткий звучит ужаснее*;

– ассоциации, свидетельствующие о восприятии стимула по принципу синестезии: слово «*жуткий*» представляется более **темным, черным; темный, неприятный**.

При этом в полученном ассоциативном поле присутствует определенный процент нейтральных реакций (10%), не указывающих на экспрессивное восприятие стимула: *я ничего не боюсь; фильм; реальный, пугающий не внешне, а внутренне; человек, мурашки*.

Таким образом, экспериментальные данные подтверждают гипотезу о том, что звуко-символическая экспрессивность проявляется в ассоциативном поле в виде реакций с выраженными компонентами «интенсивность», «эмоциональность», «оценочность». Наиболее показательными являются ассоциативные семы, не представленные в словарных значениях слов. Это свидетельствует о значимости фонетического облика лексем при восприятии их значений носителями языка. Звуковая оболочка слова обнаруживает способность задавать оценочный контекст восприятия его семантики. Используемая нами экспериментальная методика дает возможность выявлять коннотативные различия синонимичных слов, обусловленные их звуковым обликом.

ЛИТЕРАТУРА

1. ВААЛ : сайт. URL: <http://www.vaal.ru/proekt/vaal2000.php>.
2. Валуйцева И. И. Влияние фонетической значимости текста на особенности его восприятия : дис. ... д-ра филол. наук. М., 1987.
3. Воронин С. В. Основы фоносемантики : моногр. Л., 1982.
4. Гридина Т. А. Методика завершения высказывания: стратегии текstopорождения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. Вып. 10. С. 18–35.

5. Журавлев А. П. Звук и смысл. М., 1991.
6. Журавлев А. П. Содержательность фонетической формы знаков в современном русском языке (психолингвистическое исследование) : дис. ... д-ра филол. наук. Калининград, 1973.
7. Журавлев А. П. Фонетическое значение : моногр. Л., 1974.
8. Ищенко Д. С. Фоносемантические и цветофоносемантические художественные ассоциации в поэтической речи (на материале творчества В. Я. Брюсова) : дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2010.
9. Левицкий В. В. Звуковой символизм. Основные итоги : моногр. Черновцы, 1998.
10. Лилипут // Этимологический словарь Крылова. URL: <http://www.slovopedia.com/25/203/1650505.html>.
11. Маслова В. А. К построению психолингвистической модели коннотации // Вопросы языкознания. М., 1989. Вып. 1. С. 108–120.
12. Михалев А. Б. Теория фоносемантического поля : дис. ... д-ра филол. наук. Пятигорск, 1995.
13. Никрошкина С. В. Экспериментальное исследование универсального звуко-символизма на материале разнотипных языков (русского, китайского, армянского и английского) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2010.
14. Словарь русского языка : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М., 1999.
15. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. М. : Дрофа, 2004. URL: <http://etymology-dictionary.info>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 811.161.1'373
ББК Ш141.12-36

ГСНТИ 14.37.01; 16.21.63

Код ВАК 13.00.08; 10.02.01

Воробьева Наталья Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: vorobyevanat@mail.ru.

ОСОБЕННОСТИ СБОРА САКРАЛЬНОЙ ДИАЛЕКТНОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: диалектная фразеология; сакральная фразеология; признаки фразеологической единицы.

АННОТАЦИЯ. Описаны способы сбора сакральной диалектной фразеологии, критерии, позволяющие определить объем языкового материала, варианты его фиксации.

Vorobieva Natalia Alexandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of General Linguistics and the Russian Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

PECULIARITIES SACRED DIALECT PHRASEOLOGY COLLECTION

KEY WORDS: dialect phraseology; sacred phraseology; features of phraseological unit.

ABSTRACT. Methods of sacred phraseology collection are described, criteria that make it possible to determine the number of linguistic material and variants of its record are given.

В настоящее время возрастает интерес к изучению народной культуры, причем не только (и не столько) материальной, сколько духовной (в частности, представлений о сверхъестественной силе, народных праздниках и обрядах, народном календаре природы, мифологических персонажах и т. д.). В центре внимания лингвистов оказывается проблема взаимосвязи языка и духовной культуры народа, в том числе проблема фиксации в устойчивых сочетаниях идей и образов народного сознания. С этим связана необходимость сбора сакральной диалектной идиоматики, анализ которой позволяет выявить особенности менталитета того или иного этноса, стереотипы национального сознания, закрепленные в устойчивых языковых единицах.

Традиционно понятие «сакральное» связывается с понятиями «священное», «религиозное». Ср.: «сакральный [лат. sacer, sacri] – священный, относящийся к религиозному культу и ритуалу, обрядовый» [5, с. 213].

В качестве основополагающего для целей исследования принимается широкое определение понятия «сакральное». Сакральное – «1. Вымышленные, наделенные сверхъестественными качествами *существа* – персонажи религиозных мифов; 2. Религиозные *ценности* – вера “истины”, вероисповедания, таинства, церковь; 3. Совокупность *вещей, действий, текстов, языковых формул*, зданий и прочее, входящее в систему культа» [1, с. 391]. Ср. также: Сакральное – «священное [от лат. sacrum – священность] – предмет религиозной веры: 1. Особые существа, связи и отношения, ко-

торые в различных религиях приобретают характер сверхъестественного; 2. Совокупность вещей, лиц, действий, текстов, языковых формул, зданий, входящих в религиозную культовую систему» [6, с. 337]. Таким образом, «сакральный компонент характеризуется следующими содержательными характеристиками: с одной стороны – через конкретизаторы: *священный, обрядовый, ритуальный, таинственный, магический, сверхъестественный*; с другой – через релятивные параметры: *относящийся к существу, персонажу, лицу, вещи, действию, таинству* и т. д. В этот ряд включаются как субстанциональные свойства сакрального, так и функциональные признаки, которые характеризуют форму его проявления (обряд, ритуал, магия). Здесь понятие *священное* – лишь один из компонентов, составляющих сверхъестественное, одна из его ипостасей» [4, с. 53–54]. С этим таинственным сверхъестественным человек связывает и желаемое благополучие, и выпадающие ему несчастья и страдания. Безотчетный страх перед необъяснимым и благоговение перед ним являются психологической основой любой веры, будь то самая развитая или самая примитивная религия. Сакральное может представлять как всемогущий Бог, как души умерших, как неопределенно-диффузная сила и т. п., и все, что кажется величием этой силы, предстает как сакральное, одновременно опасное и драгоценное, завораживающее. Ср. также: «Сакральность принадлежит как стабильное либо преходящее свойство некоторым вещам (предметам культа), некоторым людям (царю, жрецу), некоторым пространствам (храму, церкви, святылищу), некоторым

моментам времени (воскресенью, дням пасхи и рождества и т. д.). Все что угодно может стать ее носителем и тем самым обрести в глазах индивида или коллектива ни с чем не сравнимый престиж. Также все, что угодно, может и лишиться ее. Этим качеством вещи не обладают сами по себе – их наделяет им некая мистическая благодать» [3, с. 152]. Такой подход к определению сути понятия *сакральное* позволяет собрать и проанализировать большой объем языковых единиц с учетом разного рода культурной информации, представляющей сферу сакрального в языковом сознании диалектоносителей (например, *Бог дал, богоданный батюшка, как Господь на душу положит, Господь прибрал, черт дернул, лихо-манка затряси, святые вечера, бесенята в глазах, лешак бросил* и т. д.).

Вполне закономерно, что расширенное понимание сути сакрального позволяет зафиксировать языковые единицы как религиозного (и – шире – культового, обрядового) содержания, так и демонологическую лексику и идиоматику как два полюса одного феномена.

Сложность сбора подобного материала обусловлена боязнью диалектоносителей передать «чужому» «священное, тайное» знание, которое, во-первых, может причинить вред другому, во-вторых, может «лишить силы» носителя этого знания.

При сборе и фиксации материала мы предлагаем учитывать следующие признаки идиоматических выражений: **относительная устойчивость, воспроизводимость, неоднословность, целостность значения, раздельнооформленность**, независимо от того, обладают ли они переносным значением. В этом случае в состав идиоматики включаются:

а) словоформы типа *под руку* 'не вовремя' (о досадной помехе);

б) устойчивые сравнительные обороты, например: *как кикимора* 'о грязной, неопрятной или угрюмой женщине'; *выть (завыть)* как *домовой* 'о каких-либо жалобных, тоскливых, похожих на плач звуках (издаваемых ветром, пургой и т. д.)';

в) собственно фразеологизмы: *будто Бог на телеге едет* 'о сильном ударе грома'; *родимец бы ты (тебя) взял* 'пожелание худы, ругательство'; *порча ядреная* 'человек, доставляющий неприятности'; *накованный глаз* 'по суеверным представлениям: взгляд недоброжелательного человека, причиняющий вред, приносящий беду, несчастье'; *девка лесная* 'согласно суеверным представлениям, девушка по воле лешего долго блуждавшая в лесу и других местах и научившаяся колдовству и знахарству; по выходе замуж утрачивала свое звание';

г) устойчивые номинативно-характеризующие сочетания (т. е. не только экспрессивные или метафорические, но и нейтральные неоднословные номинации), например: *Чистый понедельник* 'первый понедельник Великого поста'; *Прощеный день / прощенное Воскресенье* 'последнее воскресенье перед Великим постом, когда православные верующие просят друг у друга прощения'; *святые вечера* 'время от Рождества до Крещения' и т. д.

Сбор материала может производиться разными способами:

1. По предложенному списку устойчивых выражений.

Примерные вопросы для информантов:

- Говорят ли у вас так (слышали ли вы такое выражение)?
- Когда (в каком случае) у вас так говорят?
- Про кого у вас так говорят?

Примеры устойчивых сочетаний, включенных в опросник: *слезливая барыня, свадебный каравай, обидящую свечу ставить, лешак поберет, черт ядрами кормит, завивать горе веревочкой* и т. д.

2. По предложенному списку вопросов.

Как у вас называют:

- толстого человека (например, *черт ядрами кормит*);
- пьющего человека (например, *не всех чертей еще вылепил*);
- человека, сильно пьющего ранее и бросившего пить (например, *яко ангел во плоти*);
- мужчину, после свадьбы переехавшего в дом жены, или мужчину, живущего у женщины (например, *блинник на деревне*);
- дальнего родственника (например, *породником приходится*); незарегистрированную жену (например, *налепная жена*) – и т. д.

3. Путем выбора устойчивых выражений из записанного текста (например, рассказ о проведении традиционного свадебного, похоронного или другого обряда, связанного с жизненным циклом человека). В этом случае в тексте подчеркивается устойчивое выражение, а после оно выписывается и сопровождается комментариями собирателя в виде словарной дефиниции; приводится толкование значения, а также указывается наличие вариантов фраземы или описываются условия, ограничивающие ее функционирование: связанность значения, ограниченность ситуацией, стилем, возможностью употреблять выражение по отношению к любому адресату или ограниченному кругу адресатов и т. п. (например, *друг дружке скажут ...*,

между своими говорят ..., по-городскому ..., у нас так говорят/не говорят, а Бог его не знат, чтоб не обидеть дак не скажут ..., ему-то не говорим, а меж собой только... и т. п.). Приведем некоторые примеры текстов, записанных в полевых (экспедиционных) условиях:

- *Чтоб невесту расклевать, песни поют жалостливые. Лучшие ты пореву у матери за столом, чем потом за столом, замуж-то выйдет, там-ить никто не пожалеет. Песни поют, когда невесту готовят, у нас их пѣсельницами зовут или **слезливыми барынями**, если таких женищин нету, дак подружки поют или материны сестры (Талиц., Свердлов.). Устойчивое выражение – **слезливая барыня** ‘плакальщица’.*

- *Высватали невесту, она отдавала раньше то скатерть, то полотенце вышито, то шаль. **Задаток отдала**, так уш не откажется. А если она не пойдет, так этот задаток жених не отдает (Талиц., Свердлов.). Устойчивое выражение – **задаток отдавать / залог отдавать** ‘в свадебном обряде невеста после сватовства в знак согласия отдавала жениху какой-либо предмет, чаще сделанный своими руками’.*

- *Я вон два раза свахой была. Поехали в Вихляево, наклали мне в сумку вина, конфет, пряников, шанежек. Подъезжаем к воротам, а там веревку привязали. Там дѣржат, тут дѣржат, вина бутылку подала – и пропустили нас. Заходим в горницу, там опить ни пускают. Так вот там подай, тут подай, а мне только пять бутылочек дали. Чѣ делать? В сумке у меня вина-то уж мало остается, как-то надо домой еще ехать, а вдруг да загородят, а потом-то ее подружкам конфет вытаскивала да поллитра вина, дак отдали невесту. Обратнo-то поехали, а брат невесты сел в легкову, не пускает – опять бутылку вина подала, а осталось уж одна. Чѣ делать – не знаю. Но пока ехали, нас нигде не заворотили, так и **выкупили невесту** (Талиц., Свердлов.). Устойчивое выражение – **выкупать невесту** ‘в свадебном обряде выкупают у подружек и родственников невесту’.*

- *Ране-то придано девки сами готовили, соберут в покрывало и завяжут наглухо. У кого чѣ есть, то и везут. Везут придано после свадьбы, когда договорятся. А готовят его заранее. Полотенца, скатерки. А у коих и одетъ нече, каво повежут, иногда и через год привозили (Талиц., Свердлов.). Родители невесты все придано в шаль или покрывало ложили и края-то шали в узел завязывали наглухо, чтоб кто не изурочил, пока везут к жениху. Вот и называли **глухой воз** или по-нашему*

*еще глуховѣк (Богд., Свердлов.). Устойчивое выражение – **глухой воз** ‘приданое’.*

- *Мы ить не сами женихов-то выбрали, родители чаще. Придут, высватают, и пойдешь замуж, хоть век жениха не знала. Меня ить так же хотели замуж отдать, а я уж Степана любила. Так за ево и вышла убѣгом, без родительского согласия, потом уж и к тятѣ приехали повиниться (Богд., Свердлов.). Устойчивое выражение – **убѣгом выѣти** ‘выйти замуж без согласия родителей’.*

4. Кроме этого, можно **проверить территорию употребления ранее собранных фразеологических единиц**, зафиксированных в словаре «У народа как у праздника» [2], увеличить количество уже собранных контекстов, расширить их для того, чтобы можно было проанализировать особенности употребления подобных языковых единиц и выявить процессы десакрализации и десемантизации, сопровождающие функционирование сакральных идиом.

Во всех случаях сбора диалектной фразеологии следует как можно более точно определять для себя значение выражения: задавать наводящие вопросы, уточнять ситуации, в которых употребляется фразема, спрашивать, как можно сказать по-другому, стараясь записать как можно больше контекстов употребления устойчивого выражения не только пояснительного типа, но и живой разговорной речи. Собранные материалы могут быть представлены следующим образом:

Родимец бы тя (тебя) взял ‘пожелание худа, ругательство’ Кака-то болей, типа эпилепсии. Если осердится человек, это говорит в злость, чтоб навредить / На кого осердятся – говорят, чтоб припадки были / Болей така детская. Ненавидят человека, злятся на него и желают, чтоб родимец тебя взял // Детска болей, бабка ее лечила. Сама хороша бабка та, которая 12 родимцев лечила (12 видов болезней). Про нее говорят: “Она хорѣша, она это знат, 12 родимцев лечит” / Это такая болезнь, которая получается от испуга маленьких детей, их трясет, и это как бы эпилепсия по-современному. Я чаще еще слышала, говорят, что меня родимец чуть не хватил, если человек сильно испугался (Богд., Свердлов.).

Простывать в Петровки за чаем ‘без причины болеть, отличаться слабым здоровьем’. Шутка. Летом за чаем не простыть. Еще говорят: “Пил чай в Петров день в варезках” / Насмешка. В жару за чаем простыл. Говорят у нас еще: “Без рукавиц чаю напился, так заболел” / Жарко, лето. Не простынешь за чаем в жару / Петров день 12 июля. Смешно простывать

в Петровки в самый жар за чаем / У нас как бы с иронией, что простыть летом за чаем, простудиться значит, потому что Петров-то у нас пост летом, в июле, Петровка / Что ой да простыл в Пет-

ровку за чаем, значит сделал не в тему, ой, не в тему-то ты тут делаешь, ну то есть чё к чему ты это говоришь, к слову-то Мирон? Или еще: "По пути-то поп с гармонью".

ЛИТЕРАТУРА

1. Атеистический словарь / под ред. М. П. Новикова. М., 1984.
2. Воробьева Н. А., Гридина Т. А., Зуева Т. А., Коновалова Н. И. У народа – как у праздника : слов. русской диалектной фразеологии / под общ. ред. проф. Т. А. Гридиной. Екатеринбург, 2012.
3. Кайуа Р. Миф и человек. Человек и сакральное / пер. с фр. и вступ. ст. С. Н. Зенкина. М., 2003.
4. Коновалова Н. И. Динамический аспект интерпретации фразеологизмов с сакральным компонентом // Образ человека и человеческий фактор в языке: словарь, грамматика, текст. Екатеринбург, 2004. С. 53–56.
5. Крысин Л. П. Толковый словарь иноязычных слов. 5-е изд. М., 2003.
6. Энциклопедический словарь по культурологии / под ред. А. А. Радугина. М. : Центр, 1997.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.29; 14.25.01

Код ВАК 10.02.21; 13.00.02

Гридина Татьяна Александровна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: tatyana_gridina@mail.ru.

ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ СЕМАНТИЗАЦИИ СЛОВА И ОСВОЕНИЕ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ ЯЗЫКОВОЙ ИГРЫ В ОНТОГЕНЕЗЕ: ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детская речь; языковая игра; тренинги вербальной креативности; семантическая компетенция; словотворчество.

АННОТАЦИЯ. Анализируются факторы, стимулирующие проявление интенции к языковой игре в онтогенезе. Экспериментально верифицируется гипотеза о востребованности операциональной техники языковой игры при решении нестандартных лингвистических «задач». Выявляются лингвокреативные стратегии, используемые респондентами-школьниками в условиях направленной рефлексии над семантикой спонтанных словотворческих инноваций детей-дошкольников. Постулируется идея о необходимости разработки тренингов вербальной креативности с применением психолингвистических методик формирования игровой компетенции.

Gridina Tatiana Alexandrovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of the Chair of General Linguistics and the Russian Language, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

LINGO-CREATIVE STRATEGIES OF WORD SEMANTIZATION AND OPERATIONAL TECHNIQUE OF LANGUAGE GAME ACQUISITION IN ONTOGENESIS: EXPERIMENTAL DATA

KEY WORDS: child's speech; language game; verbal creativity trainings; semantic competence; word building.

ABSTRACT. Factors stimulating display of intention to language game in ontogenesis are analyzed. Hypothesis of importance of operational technique of language game in the process of solving non-typical linguistic "tasks" is verified experimentally. Lingo-creative strategies used by pupils-respondents in the condition of directed reflection on semantics of spontaneous word building innovations made by preschoolers are revealed. The conclusion is made of the necessity of introduction of trainings of verbal creativity with the use of psycholinguistic methods of linguistic competence formation.

В сферу онтолингвистики как науки о становлении и развитии речи ребенка в качестве самостоятельной проблемы входит изучение природы детской лингвистической креативности и форм ее проявления в зависимости от сформированности соответствующих компонентов языковой способности. Истоки вербальной креативности лежат в тех практиках речевой деятельности ребенка, которые, с одной стороны, позволяют ему компенсировать недостаток языкового опыта, с другой стороны, проявляют особенности языкового выражения ребенком собственной уникальности (в том числе наличие осознанной установки на игру словом) [4]. Грань между вынужденной креативностью и преднамеренной языковой игрой оказывается в сфере детской речи весьма зыбкой. Возникает вопрос о том, какие факторы способствуют переводению спонтанного навыка использования лингвокреативной техники в осознанную интенцию к языковой игре. Казалось бы, в числе таких факторов в первую

очередь следует выделить возраст ребенка и накопление им языкового опыта (в том числе полученного в процессе школьного обучения языку). Однако еще Б. де Куртенэ, а затем К. И. Чуковский и многие другие исследователи детской речи отмечали тенденцию к затуханию лингвистической креативности при переходе детей от самонаучения языку к его усвоению в рамках школьной программы. Груз познаваемых правил и стереотипов «блокирует» выход в зону потенциальных реализаций системного языкового механизма. Вместе с тем наращивание языковых знаний и расширяющаяся речевая практика, несомненно, способствуют развитию ассоциативной лабильности и операциональных навыков, которые могут стимулировать проявление лингвокреативных способностей детей школьного возраста, в частности способность к языковой игре. Следовательно, для обнаружения интенции к языковой игре весьма актуально обращение к рефлексии школьников начального и среднего звена над формой и содержанием

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ № 14-04-00175 «Экспериментальное исследование лингвокреативной деятельности ребенка: игровой потенциал детских словотворческих инноваций».

языковых знаков в условиях направленного эксперимента.

Весьма продуктивным для решения этой задачи является метод психолингвистического эксперимента, опирающийся на показания языкового сознания ребенка и стимулирующий его к эвристическому поиску нестандартных решений. Выполнение предлагаемых респондентам заданий имеет диагностический характер и одновременно выступает тренингом вербальной креативности. В основе эксперимента лежит гипотеза, согласно которой лингвокреативная составляющая детской речи отражает тесное взаимодействие спонтанных эвристик, компенсирующих дефицит языкового знания и опыта ребенка, и преднамеренной интенции ребенка к нарушению языковых конвенций (правил, нормы) [5; 4].

В данной статье описываются результаты проведенной нами экспериментальной серии, связанной с диагностикой такого важного критерия вербальной креативности, как семантическая гибкость (этот критерий вербальной креативности предполагает способность определить семантическую функцию (значение) слова и предложить его новую интерпретацию без изменения или с частичным изменением формы слова (образная семантическая гибкость). Наличие нескольких вариантов интерпретации одного и того же словесного знака (спонтанная семантическая гибкость) выявляет разные стратегии его интерпретации, обусловленные актуальными для говорящих ассоциативными аналогиями и способностью к дивергентному мышлению). Школьникам 5-го класса средней общеобразовательной школы (всего в эксперименте приняло участие 50 учащихся 5-х классов школы № 21 г. Каменска-Уральского) предлагалось дать толкования окказионализмов из речи детей-дошкольников; при этом респонденты получали инструкцию привести **любое** возможное (с их точки зрения) объяснение предъявленного стимула (поиграть в игру «Что это слово может называть?»).

Эта процедура соответствует психолингвистической методике прямого толкования, которая выявляет стратегии и способы осмысления знакомого или незнакомого слова на фоне актуальных для респондентов ассоциативных аналогий и сформированности семантического компонента языковой способности (в том числе культурного фона) испытуемых. При проведении эксперимента в качестве стимульного материала респондентам были предложены словотворческие инновации детской речи двух типов – мотивационные и собственно словообразовательные.

К **мотивационным инновациям** мы относим слова-модификаты, созданные

по принципу ложноэтимологической мотивации – сближения узуального слова с актуальным для ребенка мотиватором (как правило, неродственным) и внесения нового «корня» в модельную сетку слова. При этом реноминация может иметь как рациональный, семантически обусловленный, так и парадоксальный характер, когда ассоциативная связь между соотносительными лексемами устанавливается исключительно по формальному (звуковому) сходству, часто весьма приближительному (см. об этом: [2; 1]). **Словообразовательные инновации** детской речи отзеркаливают существующие в языке и отрефлексированные сознанием ребенка способы и модели «конструирования» новых слов. Потенциальность детских словообразовательных инноваций (их системная предсказуемость) [6] сочетается с идиоматичностью их семантического наполнения, отражающей детскую ментальность [5].

Прокомментируем полученные результаты с точки зрения использованных респондентами стратегий семантизации стимульных слов и их игрового потенциала. В скобках приведен индекс частотности полученных реакций.

Акулист – врач (6); окулист; это врач, который проверяет глаза/зрение (2); врач, лечащий глаза/зрение; глазной, смотрит; *глаза акулам лечит*; врач, лечит зубы; акула (10), от слова «акула», зубы акулы лечит; тот, кто придиричивый; кулон сделал.

Комментарий. В основе исходной детской инновации лежит ложноэтимологическое сближение *окулист* с *акула*: врач, который лечит глаза акулам (в больнице услышала слово «окулист». Спрашивает маму: – Он акулам глаза лечит? (Настя, 5 л.). Реноминация имеет парадоксально-прогностический характер, связанный со стремлением «прояснить» связь звучания и значения слова, которое воспринято ребенком на слух (ср. омофоническое тождество начальных сегментов в словах «АКУЛА» и «[А]КУЛист»). Толкования школьников обнаруживают осознание ими прототипа *окулист* в значении «глазной врач». Вместе с тем написание *окулист* с начальным «а» многими детьми не воспринимается как ошибка, поэтому не всеми респондентами считывается связь со словом *акула*. Наряду с *окулист* (глазной врач) отмечается расширительное толкование – без учета специализации слова, только по родовому признаку (*врач*) и одновременно со смешением со словом *стоматолог* (зубной врач). Однако ассоциация с *акула* наиболее частотна, есть прямые указания на связь *акулист* со словом *акула*. Закономерна ситуативная актуализация значения «врач, который лечит акул» и соответственно «тот, кто у аку-

лы *зубы* лечит», ведь акула – хищная рыба с острыми зубами. В зоне периферии оказываются толкования на основе семантического признака *смотреть* «осматривать» (о враче), получающего оценочную характеристику «придирчивый», и единичная паронимастическая ассоциация по созвучию – *окулист* с *кулон* («тот, кто делает кулоны»). Несмотря на то что условность (произвольность и допустимая вариативность) толкований детских инноваций изначально задана инструкцией, в большинстве случаев вряд ли можно говорить о преднамеренной установке респондентов на языковую игру (даже совпадение с исходным значением стимульной инновации не сопровождается осознанием ее парадоксальности). Как потенциальные игремы (термин *игрема* («продукт» языковой игры, полученный в результате применения особой лингвистической техники деавтоматизации ассоциативных стереотипов) наш (Т. Г.) Ср. также термин *игровая трансформация* [3]) выступают разве что варианты «тот, кто делает кулоны» (возможно, из акульих зубов) и «придирчивый» (с повадками акулы человек).

Безбардак – не порядок, беспорядок, беспорядок, когда нет порядка, бардак (4); большой бардак, бардачина; безобразия; мусор в комнате, мусор (3); разбросано, все разбросано (2); грязь; *бардак не бардак*, нет бардака (3), порядок (2); уборка, чистота, аккуратно, чистая комната, чисто; дом, здание; я, человек; тот, у кого всегда порядок; бард, баран; *омега* (буква).

Комментарий. В исходном значении детская инновация выступает как контаминация слов *беспорядок* и *бардак* (тавтологическая экспрессема). В экспериментальных условиях наметились следующие стратегии толкования: 1) синонимизация с *беспорядок* или *бардак*; при этом маркируется интенсивность проявления признака (*большой бардак*), отрицательная оценка (*безобразия*); 2) конкретизация значения через указание на атрибуты бардака, беспорядка: *мусор в комнате, все разбросано, грязь*; сюда же можно отнести указание на локусы порядка и беспорядка – *дом, здание*; 3) антонимизация с узуальным *бардак* (при актуализации значения приставки *без-*: «отсутствие того, что названо мотивирующим словом»): *нет бардака, порядок*. Промежуточным (переходным) звеном в этом ряду оказывается толкование *бардак не бардак*. Соответственно так же, как и в первом толковании, отмечаются ассоциативные «атрибуты» порядка: *уборка, чистота, аккуратно, чистая комната, чисто*; 4) паронимастическая (формальная) актуализация значения: *бард, баран*; 5) индиви-

дуальная (произвольная) стратегия толкования – условное символическое отождествление слова с названием одной из букв греческого алфавита (*омега*); очевидно, это представлялось респонденту оригинальным (он так же, с помощью букв греческого алфавита, кодировал и все остальные слова-стимулы); 6) антропонимизация – характеристика аккуратного человека (*безбардак* – «тот, у кого всегда порядок»); переключение предсказуемого толкования в новое семантическое русло (по метонимическому и/или оценочному принципу) соответствует игровому принципу ассоциативной провокации.

Блестярики – блестяшки (6), блеск (2), блестячка, блестяки, блестят, блестящее, блестящие, блестящие предметы, блестящее что-нибудь/что-либо; алмазы, украшения, наклейки, шарики, стекло, стразы, финтифлюшки, стикеры, бисер; что-нибудь яркое, они яркие, *речи*, солнце; это может быть человек *наряженный, счастливые люди, дети; люди, которые много думают о себе*; здесь.

Комментарий. Толкования имеют широкую зону референции, связанную с наличием у обозначаемых признака «блестящий», и отражают особенности лексической и структурной мотивированности слова, к которым относятся: 1) идентификация с однокоренными существительными иной структуры: *блестЯШКи, блестяЧКи* (при сохранении семантики уменьшительности, свойственной суффиксу *-ик*); 2) опора на прямое значение мотиватора с выходом в сферу конкретных предметных номинаций (*блестящее что-нибудь* – блестяки, украшения, алмазы, стразы, стикеры, бисер, стекло; *нечто мелкое и яркое* – безделушки, игрушки – наклейки, шарики, финтифлюшки); 3) оценочная актуализация переносного значения мотиватора с выделением признака «яркий» применительно к человеку (*наряженный человек*), ср. метонимическую связь ассоциатов *блестящий* – *яркий* – *броский* – *выделяющийся из толпы* (люди, которые много думают о себе) и *яркий* – *светящийся* (солнце) – *счастливый* (счастливые люди, дети). Установка на языковую игру в толкованиях третьей группы проявляется в изменении вектора актуализации с прямого значения на переносное (с явным увеличением индекса оригинальности).

Болетка – туфля (8), балет (4), обувь (2); пуанты (2), туфли, туфли без каблук, маленькая туфля, чешки, тапки; тапка для танцев, тапочка для балета, снаряжение участника балета; балерина, девушка-балерина; платье, нога, бал; болеет, тот, кто болеет, болит, боль, болезнь, здоровье, таблетка, *таблетка от боли*; самостоятельная (работа); лето, *эта* (буква греческого алфавита).

Комментарий. *Болетка* (в живой детской речи) – результат ложноэтимологического сближения слов *таблетка* и *болеть* (буквально «таблетка от боли»). Толкования этой инновации в условиях эксперимента распределяются в зависимости от устанавливаемой респондентами мотивационной связи: 1) омофоническая идентификация с формой ед. ч. *балетки* – «балетные тапочки» (актуализирована мотивационная связь слова-стимула с *балет*, причем написание *болетка* при соотношении с мотиватором *балет*, очевидно, не осознается как ошибочное – или орфография при выполнении экспериментального задания «игнорируется» респондентами); сюда же можно отнести толкования денотативной категории «обувь и ее разновидности» (по форме, назначению, размеру) – *туфля/туфли, маленькая туфля, туфли без каблука, чешки, тапка для танцев* и т. п.; 2) синонимическое соотношение *болетка* с *балерина* (по аналогии с номинациями той же структуры типа *акробатка, гимнастка* и т. п.); 3) ассоциативное сближение *болетка* с *бал* и *балет* (по звуковому сходству и/или по ситуативному принципу (на балу танцуют), ср. также ассоциаты *нога, платье*); 4) толкование через мотиватор *болеть*, обнаруживающее совпадение с исходным значением детской инновации: *считан прототип таблетка* и актуализированы однокоренные ситуативные ассоциаты *боль, болит, болезнь* (ср. антоним *здоровье*); 5) формальные аналогии по частичному созвучию: *болетка* – *лето, эта* (буква); 6) единичная реакция, актуализирующая переносный смысл мотиватора *болеть* (ср. «переживать, волноваться»): *самостоятельная* (работа). Пожалуй, эту реакцию можно рассматривать как оригинальную в плане предсказуемости (ср. оригинальность как критерий креативности, основанный на способности устанавливать отдаленные ассоциации, в данном случае языковые).

Быстряк – быстрый (10), очень быстрый, тот, кто быстрый, быстрый человек; очень быстро (2), по-быстро, скорость; первый; быстрый *аппарат*; заяц (3), бег, танец, язык, музыка, конь, крыса, быс, черепаха.

Комментарий. Толкования слова выявляют его потенциальную экспрессивную семантизацию (в опоре на мотивационное значение и форму слова). Актуализаторами семы интенсивности в значении мотиватора выступают ассоциаты *скорость* и наречия *очень быстро, по-быстро*; *быстряк* в значении «танец» антонимически отзеркаливает разговорную (преимущественно функционирующую в молодежном жаргоне) одноструктурную узкую экспрессему *медляк* (медленный танец); ср.

быстряк – музыка (быстрая); язык (очевидно, быстрый темп речи). По тому же признаку происходит соотношение номинации с образом животного: *заяц, крыса*. В данном ряду явно иронический характер имеет толкование *черепаха*, образу которой, как известно, приписывается символика медлительности. Игровой эффект моделируется по принципу ассоциативного контраста. Толкование «первый» применительно к *быстряк* (о человеке) имеет одновременно прямой и переносный смысл: тот, кто опережает других (в скорости), и тот, кто является *лучшим* (обошедшим других) в каком-то деле. Принцип ассоциативного наложения создает потенциальную игровую (ср. *шустряк, шустрить, пошустрить* как экспрессы разговорной речи и молодежного жаргона).

Ввиду ограниченности объема статьи далее приведем только некоторые варианты толкований школьниками предложенных стимульных слов, которые обнаруживают тенденцию к намеренно игровому (условному) переключению ассоциативных стереотипов их восприятия и выявляют лингвистические механизмы осмысления мотивированного потенциального (оказионального) слова. Первым приводится «угаданный», совпавший со значением словотворческой единицы детской речи вариант толкования (он выделен полужирным курсивом), далее – оригинальные варианты семантизации того же слова.

Буквашки – буквы (6), маленькие буквы, буковки (2); буквари; первоклашки; русский (предмет в школе?), буки. В представленных креативных толкованиях актуализированы ситуативно-метонимические ассоциации (*буквы – букварь – учиться по букварю – писать – первоклашки – русский язык*) и коннотация уменьшительности, заданная суффиксальным оформлением слова-стимула (ср. ассоциаты *маленькие, дети, буковки*). Вариант *буки* (из сферы детского фольклора, сакральный мифический персонаж) имеет, очевидно, шуточный характер (потенциальное углубление игрового смысла этого толкования возможно при соотношении с *буки* (названием буквы кириллического алфавита). Но это уже задача тренинга – с расширением зоны культурного фона в ассоциативном контексте слова), что позволяет говорить об осознанной игровой интенции респондента.

Головокружилка – карусель (8); вскружение головы (о том, кто зазнается); егиза, юла (девочка-вертушка); скукота; головоломка. Помимо исходного значения детской инновации, актуализирована коннотативно-оценочная семантика внутренней формы слова: синонимизация с *егиза*,

юла по признаку *вертеться* (ср. *юла* в прямом и переносном значении); отождествление с разг. экспрессивной *скукота* по признаку «отторжения» умственных усилий, доводящих «до головокружения» (ситуативная привязка к скучному, надоевшему, утомительному занятию); семантический коррелят *головоломка*, возможно, имеет двойной – прямой («головная боль») и переносный («трудная задача») смысл, что создает эффект *ассоциативного наложения* как основу языковой игры.

Заблудинка – тропинка (3); лабиринт (4); человек, который заблудился (2), лес (5); заблуждение (3), *блудный сын*; зубрилка. В числе несовпадающих с исходным вариантом «реакций» особо отметим прецедентное толкование *блудный сын* (при дополнительном опросе было установлено, что приведший это толкование школьник 5-го класса знаком с содержанием библейской притчи о блудном сыне). Эффект языковой игры создает и стилистический контраст при отождествлении слова-стимула с однокоренным узуальным существительным *заблуждение* (в значении «ошибка»). Сближение *заблудинка* с одноструктурным разговорным *зубрилка* в опоре на переносное значение глагола *заблудиться* создает потенциальный эффект языковой игры¹ по принципу *ассоциативной выводимости* (буквально «тот, кто затрудняется в объяснении того, что зазубрено без всякого понимания»).

Звонофон – телефон (6), *телефон, который звонит*, айфон, домофон; бабушка (комментарий школьника: «Часто звонит мне»), человек, который постоянно говорит по телефону; кубок за песню. Основные векторы мотивационной выводимости значения слова-стимула связаны с номинацией аппаратов для телефонной связи и характеристикой человека, активно пользующегося телефоном (ситуативно актуализирован ассоциат *бабушка*). Наиболее оригинален ответ «кубок за песню», где слово-стимул вводится в новый ассоциативный контекст (очевидно, срабатывает аналогия с названием конкурса песни «Золотой граммофон»).

¹ О потенциальном эффекте языковой игры мы говорим в том случае, когда развернутый комментарий значения слова-стимула в ответах школьников отсутствует, что не позволяет судить о глубине ассоциативного контекста (например, об актуализации переносного значения в предложенном толковании). В частности, ассоциация *заблудинка* с *зубрилка*, возможно, обусловлена только структурным подобием; не исключено также, что толкование *заблудинка* через однокоренной коррелят *заблуждение* связано и с прямым значением мотиватора *заблудиться* (это может быть, в частности, результат омонимического словообразования или непреднамеренное «игнорирование» школьником переносного смысла слова). Однако уже сам факт таких сближений способен вызывать у более компетентного носителя языка (в том числе в ходе более углубленно направленной рефлексии над содержанием слова) осознание эффекта языковой игры.

Зналка – умная девочка; девочка, которая знает все; отличница; тот, кто в школе учится на одни пятерки; тот, кто все знает (2), человек, который много всего знает (2); *знайка* (4), *знай*, *всезнайка*, *всезналка*; *умник*, мультяшный герой в «Незнайке»; *знание* (4), литература, книга (2), *смекалка*, *гадалка* (2). Обращают на себя внимание толкования через однокоренные слова, создающие креативное поле кодироват: ср. *всезналка* (наряду с узуальным *всезнайкой*), *знай* (наряду с узуальным *знайкой*); слову *зналка* приписывается значение общего рода (ср. *отличница*, *умник*, *та и тот, кто много знает*). В игровом регистре может быть востребована также синонимизация разнотипных и стилистически разнородных *зналка* и *знание*. Актуализирован также вектор «источник знаний» – литература, книга. Несомненно оригинальны толкования *смекалка*, *гадалка*.

Далее в порядке информативного перечисления приведем заслуживающие внимания с точки зрения проявленных игровых векторов толкования еще нескольких стимулов: **контролюга** – контрольная (работа); наблюдательница; мама, папа, человек-контроль (ср. человек-паук), вредный контролер, учитель, *полицейский и милиционер*; **кукарекушка** – курица (9), петух, курятник, звонок, будильник; **луноходы** – сапоги (ср. сказочную аналогию *сапоги-скороходы*), кроссовки; ракеты, корабли в космосе; лунные самоходы, машины, исследующие Луну; лунные хороводы; **меховик** – куртка с мехом (ср. *пуховик*), меховой воротник; одеяло, ковер (ср. *половик*); медведь; кто-то пожилой (ср. *старик*); **накомпотить** – сварить компот, заработать, накопить денег; о том, кто «ловит информацию компом»; **писало** – ручка, перо, карандаш, кисть; ручонка, рука пишущего; писатель; листок, лист, письмо; кидало (тот, кто написал плохое про своего друга); **плаки** – слезы, младенцы, плаксы; платки, плач.

Для сравнения приведем результаты пилотного эксперимента по произвольному толкованию теми же респондентами узуальных слов, что должно (при знании детьми значений этих слов) создавать естественный «барьер» для переключения стереотипа и требует больших лингвокреативных усилий, чем при семантизации слова с «неопределенным» денотатом. Ср., например: **валенки** – дети, не умеющие ходить (те, кто часто падает); **водолазка** – закрытый купальник; **ворон** – вор он, невнимательный человек (ср. *ворона*); **всадник** – что-то сажает, в саду работает, ребенок в садике; **вязанки** – спицы, вязальщицы, соревнования по вязке; **горчица** – кто

горюет, та, что огорчается, плачет от горя; **грабитель** – работает граблями; кто гребет (гребец); раб; **дневник** – лицо ученика, обед (ср. *утренник, завтрак*); **искусница** – кузница, художница, кусачая собака; **мок-рица** – человек под дождем, роса; промокашка, плакса; **начальник** – первоклассник; **пахарь** – запах духов; **почитатель** – читатель; **распутник** – спутник, запутник, заблудившийся человек (стоит на распутье); **спальник** – кровать; спальня, ночник; сонник, засоня; **сыроежка** – сырая еда, сыроед; **часовня** – часовой, час; **язычица** – язык, девушка с длинным языком (сплетница), болтушка; гадалка.

Как видно из приведенных примеров, операциональная техника нестандартных толкований узуальных слов связана прежде всего с актуализацией и обыгрыванием их внутренней формы (т. е. соответствует конструктивному принципу ассоциативной выводимости на базе мотивационной рефлексии и актуальных для ребенка-школьника фонетических, структурных и смысловых аналогий), для чего используются: **паронимическая подмена**, вызывающая переключение денотативной отнесенности слова через ситуативную привязку (см. *валенки от валать* «скатывать шерсть» и от *валиться* «падать» – о маленьких детях, не умеющих еще ходить); структурным аналогом выступает, очевидно, само слово **ребенок**; **произвольное омофоническое членение слова** как прием языковой игры (*ворон – вор он*); **парономастические подмены** (*искусница – кузница*); **ложная этимологизация** (сближение генетически неродственных слов или однокоренных слов, разошедшихся по значению): *пахарь – запах духов* (сближение *пахать* и *пахнуть*); *искусница – кусачая собака*, *всадник – в саду* работает (садовод), *ребенок-детсадовец*; *распутник – путник, на распутьи*, *начальник – первоклассник*.

Востребована школьниками и **техника переключения прямого и переносного значения, столкновение значений однокоренных слов** (*читатель – почитатель, горчица – огорчиться*). Однако самой популярной лингвокреативной стратегией семантизации слова как в до-

школьном, так и в школьном возрасте является **расширение потенциальной сферы денотации и референции мотивированного слова** (при опоре на собственный языковой и когнитивный опыт): по ситуативно-метонимической связи с выведенным мотиватором (*водолазка – закрытый купальник*); по ассоциативной генерализации (наличию, нахождению) общего признака, названного мотиватором, у ряда разных предметов, явлений (*вязанки – спицы, соревнования по вязке, вязальщицы* и др.). Нередко срабатывает при новой семантизации слова фактор образной аналогии и фактор культурного фона (*язычица – длинный язык, болтушка, сплетница, гадалка* и др.).

Таким образом, экспериментальная гипотеза о том, что осознанная интенция к языковой игре может быть стимулирована процедурой направленного поиска нестандартного решения в процессе считывания значений словотворческих инноваций, получила подтверждение. Суммируя сказанное, констатируем следующее:

1. Одним из проявлений вербальной креативности является семантическая гибкость, позволяющая ребенку наполнять актуальным смыслом готовые языковые структуры и/или адаптировать (частично модифицировать) форму узуального слова применительно к собственному пониманию.

2. Семантизация окказионального слова предполагает считывание механизма его образования (при опознании структуры и значения прототипа в новом ассоциативном контексте).

3. Намеренно игровая семантизация узуального слова зависит от сформированности метаязыковой компетенции школьника и способности к переключению ассоциативных стереотипов на фоне всплывающих аналогий.

4. Переход от буквального к условному принципу семантизации слова (как узуального, так и окказионального) создает прецедент осознанной языковой игры.

5. Необходима разработка специальных тренингов вербальной креативности с применением психолингвистических методик диагностики и стимулирования игровой компетенции школьников (с учетом разных аспектов восприятия и порождения игры).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2006.
2. Гридина Т. А. Проблемы изучения народной этимологии. Свердловск, 1989.
3. Гридина Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество : моногр. Екатеринбург, 1996.
4. Гридина Т. А. К истокам вербальной креативности: творческие эвристики детской речи // Лингвистика креатива – 1 : коллективная моногр. 2-е изд. / отв. ред. Т. А. Гридина ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 5–59.
5. Гридина Т. А. Логика языкового парадокса в детской речи // Лингвистика креатива – 2 : коллективная моногр. / отв. ред. Т. А. Гридина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. С. 5–33.
6. Цейтлин С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. М. : Знак, 2009.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 81'42
ББК Ш105.51

ГСНТИ 16.21.51

Код ВАК 10.02.19

Демидова Калерия Ивановна,

доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 281; e-mail: sakralist@mail.ru.

ИЗУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА В ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОМ АСПЕКТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: смысловая (семантическая) структура слова; антропоцентризм; полипарадигмальный подход к исследованию языкового материала; диалектная языковая картина мира; субэтнос; диалектное сообщество; диалектная личность.

АННОТАЦИЯ. Показаны возможности разных научных направлений в лингвистике при исследовании смысловой структуры слова. Их совместное использование будет способствовать более глубокому проникновению в ее сущность и выявлению языковых универсалий и национально-специфических черт конкретного этноса и его культуры.

Demidova Kaleriya Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor of the Chair of General Linguistics and the Russian Language; Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

THE STUDY OF THE WORDS MEANING STRUCTURE IN POLYPARADIGMATIC ASPECT

KEY WORDS: meaning (semantic) structure of a word; anthropocentrism; polyparadigmatic approach to the study of linguistic material; dialectal linguistic picture of the world; sub-ethnos; dialectal community; dialectal personality.

ABSTRACT. Possibilities of different scientific linguistic schools in the study of word meaning structure are shown. Their combination will promote the more detailed understanding of its essence and can reveal both universal features of the language and national peculiarities characteristic of a certain ethnic group and its culture.

Современное языкознание характеризуется тем, что в нем активно развиваются различные научные направления, в русле которых анализируются те или иные языковые явления – антропоцентрическое, лингвокогнитивное, лингвокультурологическое, аксиологическое, психолингвистическое, региональное, этнолингвистическое и др. По-прежнему актуальным остается структурно-семантическое направление, в русле которого определяется статус слова в конкретной языковой системе. Например, семантическая структура слова *туча* имеет следующий набор дифференциальных смысловых признаков: 1) облако (водяные пары в воздухе), 2) большое, 3) обычно темно-густое, 4) грозящее осадками. Набор этих семантических признаков определяется не только соотносительностью с обозначаемым (определенным видом атмосферного явления), но и тем, что они релевантны с точки зрения системы: первый признак показывает, что слово *туча* входит в семантическую общность с общим семантическим компонентом «водяные пары в воздухе» и находится в оппозиции к словам других семантических общностей (например, с общим семантическим компонентом «атмосфера»). Второй, третий и четвертый семантические признаки противопоставляют слово *туча* слову *облако*. Таким образом, выделенные семантические признаки релевантны с точки зрения системы.

Значение лексической единицы всегда в той или иной мере определяется природой обозначаемых реалий действительности, но выбор дифференциальных семантических признаков у слова диктует система.

Цель настоящей статьи заключается в том, чтобы показать, какие новые стороны смысловой структуры слова открываются для исследователя при полипарадигмальном подходе к изучению конкретного языкового явления. В статье показаны основные возможности каждого из названных выше аспектов в исследовании смысловой структуры слова, функционирующего в современном русском языке, в частности, в его диалектной форме.

Современная система русского языка, как и многих других развитых языков, неоднородное явление, так как в ней можно выделить разные подсистемы: профессиональную, молодежную, детскую, художественную, диалектную и другие, которые имеют как общие черты с общенародной системой конкретного этноса, так и отличные. Наиболее ярко они проявляются на лексико-семантическом уровне языка и отражаются прежде всего в смысловой структуре слова. Смысловая структура слова понимается нами как набор смысловых компонентов, выявляемых в результате анализа системных связей слов и в условиях реальной речевой деятельности (системные компоненты, указанные словарем, и коннота-

тивные, выявляемые в условиях речевой деятельности, в том числе и эмоционально-экспрессивная окраска, которая сопровождает название определенной дополнительной оценкой). Наши многолетние исследования посвящены изучению диалектной формы русского национального языка, в частности отличиям в смысловой структуре слов, функционирующих на разной территории бытования языка. Использование полипарадигмального подхода, сущность которого заключается в применении разных парадигм современных научных направлений к рассмотрению смысловой структуры слова, дает возможность более глубоко изучить языковую картину мира, в частности диалектную языковую картину мира как одну из значимых подсистем национальной языковой картины мира, сохраняющую традиционные, во многом уникальные черты мировидения этноса, определившие существенные признаки национальной культуры. Например, в говорах Урала смотрины невесты номинируются неодинаково: *пучеглазник*, *долгоглядство*, *глядёны*, что связано с традициями и обычаями конкретного субсоциума (ср. внутреннюю форму указанных слов: *пучеглазник* отражает типовую ситуацию «смотреть с интересом и удивлением», как бы пучить глаза; *долгоглядство* – «смотреть приданое невесты *долго, разглядывая*», слово *глядёны* соотносится со словами *глядеть, смотреть*). Смысловая структура указанных слов не только отражает неодинаковое мировидение окружающего пространства субсоциумами, но и содержит элементы культурологического характера: особенности предсвадебного обряда.

Лингвокогнитивное направление и его научные парадигмы помогают исследованию способов концептуализации и категоризации картины мира и их вербализации в конкретном языке и его разновидностях, раскрывая и углубляя наши знания о мыслительных и номинативных процессах. Например, односкатную крышу в Зайковском уральском говоре номинируют словом *однокрылок* (в основе наименования лежит образ одного крыла птицы), в Краснотуринском районе Свердловской области эта же реалья именуется словом *односторонка* (в основе номинации лежит образ одной стороны). Характер речемыслительного процесса неодинаков у людей и социумов, говорящих на одном и том же языке, но живущих на разной территории его функционирования. Другой пример. Мотивировочным признаком семантической структуры слова *одумчивый* (Нижнетавдинский район) является типовая ситуация «подумает, прежде чем что-то сделает». В Камышлов-

ском, Сухоложском районах Свердловской области в основу номинации была положена другая типовая ситуация: «оглянется, прежде чем сделает». Оба слова имеют значение «предусмотрительный». Существует комплекс факторов, влияющих на характер видения окружающего мира социумом определенной территории, что и обуславливает способы восприятия объективной действительности и региональные особенности ее языковой концептуализации и категоризации.

Исследование языковой картины мира в лингвокультурологическом направлении дает возможность показать, что язык – феномен культуры, в котором отражается определенное мировидение носителей того или иного языка, обусловленное особенностями этнической и субэтнической культуры, раскрыть причины различий в языковых картинах мира разных этносов и субэтносов. Поэтому в языке, в частности в его говорах, через компоненты смысловой структуры слова сохраняется и поддерживается традиционный пласт культуры, который затрагивает самые принципы видения мира его носителями. К данным пластам относятся такие, как эмоционально-образное восприятие окружающего и его репрезентация с помощью кодов культуры – фитоморфного кода: *роща* («люди одного возраста» или «всходы озимых»); зооморфного кода: *елень, лань* («о человеке, который не любит трудиться»); антропоморфного кода: *лоб* («здоровый, крепкий человек»), *корчага* («большеголовый человек» и т. д.), – конкретность образного восприятия, связанного с перцептивно-чувственным познанием мира (*холодник* – «окрошка», *обтяжка* – «манжета на рукаве» и др.) и т. д.

Культурно маркированные единицы в своей смысловой структуре содержат информацию о самих носителях языка, их истории, культуре, традициях, нормах поведения, об их ценностной системе мировосприятия. Основной чертой всей русской языковой картины мира, как отмечалось выше, является наглядно-образное представление диалектным сообществом окружающего мира, что является одним из основных региональных этностереотипов мироощущения диалектного сообщества. Отличительная черта этих стереотипов находит отражение и в смысловой структуре слова через ориентацию номинатора на практическую значимость обозначаемого в его жизни. Об этом говорят примеры типа *прокосина* (Ачитский район) – «прокошенная полоса», *проканавина* (там же) – «прорытая канава», *зимогон* (там же) – «постройка для зимнего содержания скота»,

белковатъ (Тугулымский район) – «охотиться на белку», *мыльня* (Красноуфимский район) – «баня» и другие. Подобный языковой материал несет ценностную субэтническую информацию, которая заключается в том, **что** диалектное сообщество выделяет, определяет, оценивает с позиций своего восприятия и мироощущения, **каковы** его ориентиры в окружающем мире.

Реальное воплощение этностереотипа неодинаково в разных частных диалектных системах Уральского территории. Например, для номинации концепта, именуемого в общенародном языке словом *тыпка*, в одних частных диалектных системах используется слово *пропольник*, в других – *окучник*. В обоих случаях диалектные социумы выделили при номинации результат действия, выполняемого с помощью названной реалии (не должно быть сорняков после действия, совершаемого крестьянином; внутренняя форма слова связана с назначением предмета: окучить, прополоть для того, чтобы был хороший урожай).

Для диалектного сообщества, как отмечалось выше, в целом характерна конкретность образного восприятия, при этом в основу номинации кладутся разные признаки реалий конкретной сельской жизни, например, в Слободо-Туринском, Таборинском районах Свердловской области родник именуют словом *водорой* (из объяснения местного жителя: *вода сама себе путь роет, прокладывает путь*), в Каменском районе родник номинируют словом *верховик* (из объяснения диалектоносителя: *вода бьёт вверх, прокладывает себе дорогу*).

При лингвоаксиологическом исследовании языковой картины мира основное внимание обращается на ценностную информацию и ее передачу в смысловой структуре слова. Например, понимая важность сельскохозяйственного труда в своей жизни, диалектоносители характеризуют период напряженного сельского труда следующими словоформами: *без отхОда* (Красноуфимский район), *без передЫху* (Ирбитский район), *бесперемЕжку* (Таборинский район). Одна и та же типовая ситуация «работать напряженно, без отдыха» репрезентируется по-разному. В этих языковых единицах отражается и опыт крестьянской жизни, и понимание важности для субсоциума и для каждого его члена сельскохозяйственного труда, обеспечивающего их жизнь. Диалектная лексика (ее смысловая структура) выступает в качестве репрезентатора аксиологической информации.

В психолингвистическом научном направлении изучается процесс восприятия, порождения и представления окружающего мира и его вербализация в языке и речи,

анализируются взаимоотношения языка и индивида, восприятие окружающего мира последним, при этом определяются особенности речемыслительной деятельности индивида, в частности выявляется характер ассоциативных образов и связей в сознании диалектного социума и диалектной личности. Такой подход позволил лингвистам сделать выводы о том, что существуют национально-культурные особенности ассоциативных связей и культурно-дефинированные психологические структуры в сознании носителей языка и его диалектов. Приведем примеры культурно-дефинированных психологических структур в сознании диалектоносителей. В литературном языке функционирует словоформа *без отдыха*. В ней носители языка отражают свой образ жизни. Та же ситуация в говорах Среднего Урала репрезентируется следующими словоформами: *без отхода* (Красноуфимский район), *без передыху* (Ирбитский район) – не отходя от работы, не имея возможности передохнуть, *бесперемежку* (Таборинский район) – не перемежая работу и отдых.

Во многих говорах Среднего Урала игра в ручеек номинируется по-разному: *вдова*, *вдовушка* (игрок, являющийся ведущим и не имеющий пару, ассоциируется с тем, кто лишился своего супруга и тоже остался один), у других диалектоносителей другие ассоциативные образы: эта же игра называется словосочетанием *золотые ворота* (Красноуфимский район) – поднятые руки играющих ассоциируются с воротами, через которые проходит ведущий, выбирает себе пару; словом *лебедчина* (Камышловский район) – ведущий в игре у диалектных личностей ассоциируется с образом лебеди, ищущей себе пару. Разные образные ассоциации у диалектных личностей говорят о неодинаковых культурно-дефинированных психологических структурах в сознании диалектоносителей, что приводят не только к неодинаковой вербализации одного и того же концепта в речи, но и показывает различия в речемыслительной деятельности диалектоносителей, живущих на разной территории Среднего Урала.

Методология данного исследования смысловой структуры слова может быть использована при изучении диалектной языковой картины мира иных этносов и субэтносов, а также других разновидностей национального языка.

Диалектная языковая картина мира определяется нами как территориальный вариант национального образа мира, отраженный в совокупности коммуникативных средств и в системе ценностных ориентаций диалектного сообщества: в традиционно-

народном восприятии окружающего мира, в имеющих особенности частных диалектных системах, включающих черты, обусловленные как языковыми, так и неязыковыми причинами. Диалектная языковая картина мира – схема восприятия действительности, сложившаяся на протяжении многих веков существования социума, ограниченного определенной территорией, имеющего свою историю формирования, свою среду обитания, природные условия жизни, которые и определили его мировосприятие, мировидение. Формирование окружающей субэтнос среды происходило неодинаково на разной территории функционирования русского языка, что и обусловило языковые различия в говорах одного и того же этноса, наиболее ярко проявленные в лексике, о чем было сказано выше. Частная диалектная система – минимальная территориально ограниченная система говора, обслуживающего диалектный социум небольшой территории, который сформировался в одинаковых исторических условиях и имеет черты макросистемы, в которую он входит, и уникальные черты, отличающие его от других микросистем той же макросистемы.

Современное диалектное сообщество (субсоциум) – территориально ограниченный социум, сформировавшийся в условиях сельской культуры, имеющий особенности восприятия окружающего мира, репрезентируемые в говоре, обслуживающем эту часть социума.

Каждое диалектное сообщество, наряду с общими с другими диалектными сообществами чертами протекания познавательного процесса и его репрезентации в лексике говоров, имеет и особенности, обусловленные прежде всего характером образно-ассоциативной деятельности головного мозга и выбора диалектным сообществом существенных признаков реалий объективного мира, а также принципов и моделей в процессе номинирования окружающей действительности и ее составляющих. Ассоциативная связь во многом определяется условиями жизни, историей образования субсоциума и его культурой.

Диалектная личность – субъект диалектного сообщества, тесно с ним связанный.

Образование диалектного сообщества Уральской территории связано с рядом исторических факторов:

1) уральские говоры образовались позже по сравнению с русскими говорами Ев-

ропейской России и на их основе (активное заселение Уральской территории русскими началось со второй половины XVI в.; в разные периоды заселения Урала русские переселенцы были носителями различных русских говоров – севернорусских, южно-русских, среднерусских – и приносили на Урал особенности своей культуры, мировосприятия);

2) исторически на одной и той же Уральской территории оказались носители различных первичных русских говоров;

3) дальнейшая их оторванность от материнских говоров;

4) взаимодействие диалектного социума с аборигенами края: хантами, манси, татарами, башкирами и другими;

5) миграция внутри региона;

6) сложившиеся веками традиции, обычаи.

Русские переселенцы-крестьяне вступали в те или иные отношения с аборигенами края. В то же время русские переселенцы с разных территорий передавали друг другу особенности своих говоров, традиций, обычаев, сельской культуры, в рамках которой формировалось их мировосприятие, что имело большое значение для дальнейшего развития языковой среды на Урале как средства репрезентации культурных и лингвокультурных концептов в языке. В то же время изучение языковых репрезентаций в говорах Урала дает возможность увидеть общие особенности, характеризующие диалектную языковую картину мира, и отличные, сформировавшиеся под влиянием таких факторов, как оторванность говоров Урала от материнских, своеобразие культурно-исторического и общественно-хозяйственного развития, связанного со спецификой заселения Уральской территории русскими, с особенностями природных, климатических условий, различий в укладе жизни, культуре и т. д. Всё сказанное обусловило неоднозначность диалектной языковой картины мира на Уральской территории.

Итак, изучение смысловой структуры слова как одного из основных репрезентантов языковой картины мира с позиции полипарадигмального подхода расширяет и углубляет наши возможности проникновения в глубины языковой картины мира, выявления языковых универсалий и национально-специфических черт этноса и его культуры.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. И. Коновалова.

УДК 81'23
ББК Ш100.6

ГСНТИ 16.21.29; 14.07.03

Код ВАК 13.00.01; 19.00.05

Доброва Галина Радмировна,

доктор филологических наук, профессор, кафедра языкового и литературного образования ребенка, Институт детства, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); 196084, г. Санкт-Петербург, Московский пр., 80, к. 89; e-mail: galdobr@peterlink.ru.

ОНТОГЕНЕЗ ПЕРСОНАЛЬНОГО «РЕЧЕВОГО» ДЕЙКСИСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: онтолингвистика; речевой онтогенез; персональный дейксис; шифтеры; личные местоимения; детский эгоцентризм; когнитивные предпосылки; пространственные точки зрения.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается процесс освоения детьми личных местоимений как первый («речевой») этап освоения персонального дейксиса. На материале спонтанной речи детей и экспериментальных данных выявляется последовательность этапов онтогенеза персонального дейксиса: от стадии непонимания дейктических элементов – к «эгоцентрическому» восприятию и затем – к восприятию и использованию дейктических элементов, соответствующему узальному.

Dobrova Galina Radmirovna,

Doctor of Philology, Professor, Department of Child's Education in Language and Literature, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg).

ONTHOGENESIS OF PERSONAL "SPEECH" DEIXIS

KEY WORDS: ontolinguistics; language acquisition; personal deixis; shifters; personal pronouns; children's egocentrism; cognitive prerequisites; spatial points of view.

ABSTRACT. The article focuses on the process of children's acquisition of personal pronouns as the first ("speech") stage of personal deixis acquisition. A sequence of personal deixis acquisition stages is revealed on the basis of spontaneous child language and experimental data, and is traced from the stage of non-understanding of deictic elements, then to "egocentric" understanding, and finally to understanding and use of deictic elements, that corresponds to normative language usage.

В формировании языковой картины мира одно из центральных мест занимает становление представлений человека о себе самом и о своем месте в мире, что находит языковое воплощение в освоении детьми дейктических функций личных местоимений, а затем – релятивной семантики терминов родства. В ходе онтогенеза ребенок, наряду с преодолением так называемого «эгоцентризма» (в том смысле, в каком этот термин используют психологи), проходит и путь «лингвистической децентрации» – постигает то обстоятельство, что в языке и речи существуют различные точки отсчета: в его речи появляются дейктические знаки, речь ребенка постепенно все более сближается с речью взрослого человека. Именно поэтому в процессе формирования языкового сознания столь существенно установление релевантной референции для так называемых «шифтеров» – слов, референциальность которых зависит от точки отсчета, от фокуса эмпатии, среди которых одно из центральных мест занимают личные местоимения и термины родства: с одной стороны, в ходе постижения этих языковых знаков происходит формирование представлений человека о себе самом и своем месте не только в языке и речи, но и вообще в мире; с другой же стороны, появление этих «шифтеров» в речи и адекватное их использование знаменует собой осознание ребенком языковых и речевых «точек отсчета».

В данном случае мы хотели бы остановиться подробнее на вопросе о том, как происходит «лингвистическая децентрация» на самом раннем этапе онтогенеза персонального дейксиса – на этапе усвоения личных местоимений.

Если не упоминать об использовании самого термина «дейксис» еще древними греками, то начало научного изучения данной проблемы восходит к концу первой четверти XX в. О. Есперсен [3] впервые предложил термин «шифтеры» применительно к словам, «значение которых меняется от ситуации к ситуации», причем не только определил «шифтеры», но и указал на те трудности, которые испытывают дети при их усвоении. Отметим, что О. Есперсен сразу поставил в один ряд, с одной стороны, личные местоимения, с другой – такие слова, как «мама», «папа». Интересно, что в современных работах по дейксису и/или шифтерам внимание почти всегда уделяется лишь личным местоимениям, а термины родства выводятся за рамки исследования. Возможно, это связано со стремлением современных лингвистов к «уровневому» единообразию материала. Наверное, не случайно О. Есперсен поставил в один ряд личные местоимения с терминами родства тогда, когда заговорил о детской речи: именно в детской речи, как нам представляется, «шифтерная» общность этих двух разрядов слов проявляется наиболее очевидно.

Не имея возможности рассмотреть здесь историю изучения дейксиса, отметим лишь, что мы полагаем целесообразным говорить о дейксисе в узком и широком смысле слова, что позволяет очертить «поле» более отчетливо, – с маркированием не только его ядра, но и периферии. При этом дейктичность знака, с нашей точки зрения, должна определяться обязательным наличием семы указательности как ядерной (при возможном наличии других сем, не только периферийных, но и ядерных).

Если же говорить о персональном дейксисе и его освоении детьми, то мы предлагаем рассматривать в рамках этого процесса усвоение детьми не только личных местоимений, но и терминов родства. Именно поэтому, говоря об усвоении детьми личных местоимений как о первом этапе онтогенеза персонального дейксиса, мы считаем необходимым добавлять прилагательное «речевой»: «речевой» персональный дейксис противопоставлен «социальному» персональному дейксису (термины родства).

В своей работе мы опираемся на труды отечественных специалистов по онтолингвистике [напр.: 4] и зарубежных авторов, исследовавших вопрос об усвоении детьми личных местоимений в русле различных научных направлений (Е. Bates, I. Bretherton and L. Snyder; N. Budwig; R. Charney; S. Chiat; K. Loveland; K. Nelson; M. Smoczynska и др.) – обзор этих и других изысканий представлен здесь: [2].

В нашем исследовании использовался следующий материал: 1) принадлежащие коллективному Фонду данных лаборатории детской речи РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург) записи спонтанной речи; 2) результаты проводившегося нами экспериментального исследования (39 детей 17–37 месяцев).

Итак, местоимения 1 и 2 лица, с одной стороны, традиционно считаются одним из центральных дейктических средств, с другой – оказываются первыми «шифтерами», которые осознает/использует ребенок в ходе речевого онтогенеза.

Основная сложность усвоения детьми личных местоимений заключается в их природе как знаков дейктических, «шифтерных»: ребенку трудно осознать, что, в отличие от «обычных» слов, местоимение меняется на противоположное при смене говорящего, т. е. тот факт, что, если по отношению к нему, ребенку, взрослый употребляет местоимение 2 л., то сам он, ребенок, становясь говорящим, должен использовать местоимение 1 л. Сложность состоит в необходимости осознания точки отсчета, речевых ролей.

Достаточно известным фактом является тот, что многие дети поначалу, говоря о себе, используют не местоимение 1 л., а свое личное имя: не «я читаю», а «*Варенька читать*» (читает) (Варя П., 1.3.7), не «я сплю», а «*Варенька бай-бай*» (Варя П., 1.3). Сам факт такой субституции детьми личных местоимений личными именами известен; вопрос заключается в том, почему дети это делают. Ответ на этот вопрос представляется на первый взгляд достаточно очевидным: не будучи поначалу в состоянии осознать дейксис, рече-ролевую функцию местоимения, а также не вычленив еще себя из окружающего мира и воспринимая себя как бы с точки зрения других людей (с психологической точки зрения), ребенок создает себе временную защиту, позволяющую ему обозначать себя понятным для взрослых людей образом (коммуникация может осуществляться) и при этом обходиться без выбора, как себя обозначить – словом «я» или «ты», – до тех пор, пока этот выбор он еще осуществлять не может. Взрослые при этом интуитивно помогают ребенку создать такую защиту, помогают ему найти, подсказывают ту речевую форму, при которой ребенок может пока обходиться без решения вопроса о дейктической функции местоимений. На ранних этапах, как известно, взрослые часто говорят ребенку, к примеру, не «Ой, как ты хорошо прыгаешь», а «Ой, как Петя хорошо прыгает» или даже изображают перед ребенком нечто типа диалогов, подсказывая ребенку его речевую реакцию: «Это кто сломал? – Это Петя сломал». Однако почему же тогда не все дети проходят подобную стадию в своем развитии, почему имеются дети, которые с самого начала, как только начинают говорить, называют себя не по имени, а личным местоимением «я» (например, первые из зафиксированных реплик Иры Л. (1.7.15) содержат личное местоимение в качестве формы самореференции: «*А эту, я эту, эту, эту*» (тянется к другой книжке) – или, в ответ на мамин вопрос о том, кто порвал книжку: «*Я*»)? В упоминавшейся выше научной литературе ответа на этот вопрос нет.

Итак, почему одни дети на начальных этапах речевого онтогенеза осуществляют референцию к себе с помощью личного имени, а другие – с помощью личного местоимения, почему одним детям требуется слово-«помощник» (личное имя) для осуществления начальной коммуникации, а другим детям – не требуется?

При ответе на этот вопрос обратим, в первых, внимание на то, что использующие по отношению к себе на ранних стадиях личное имя дети – это дети, рано заговорившие, в то время как с самого начала ис-

пользующие личное местоимение дети – дети, заговорившие поздно. По-видимому, имеются какие-то языковые явления, которые ребенок, даже рано развивающийся, до определенного возраста освоить не в состоянии, что предопределяется слишком сложными для данного возраста психическими процессами, которые требуются для усвоения этих фактов языка. К таким когнитивно недоступным ребенку на ранней стадии возможностям относится понимание наличия различных точек зрения – как пространственных, так и рече-ролевых, в диалоге. Поэтому-то рано заговорившие дети нуждаются поначалу в использовании личного имени для самореференции. Отметим, что данная субституция, очевидно, как показывают записи речи таких детей, не тормозит речевого развития ребенка в других отношениях, поскольку не препятствует коммуникации, а, напротив, дает ребенку возможность спокойно «оглядеться» и, когда психологически он будет к этому готов, разобраться в дейктической функции местоимений. Если же ребенок начинает говорить относительно поздно, то он к этому моменту психологически уже вполне готов осознать дейктическую функцию местоимений 1-го/2-го л., что и демонстрирует с самого начала продуктивной речи.

Во-вторых, возможно и еще одно объяснение. Бесспорно, что часть детей заменяет на начальном этапе местоимения 1-го/2-го л. существительными. Другие дети, казалось бы, этого не делают. Однако нельзя ли предположить, что, используя с самого начала в своей речи эти местоимения, дети второго типа функционально заменяют их существительными, т. е., сохраняя «оболочку» местоимения, превращают их по сути в существительные (лишают дейктичности, прикрепляя, например, «я» лишь к себе), избегая необходимости осознания дейксиса таким путем? В таком случае получается, что при освоении персонального дейксиса дети в любом случае поначалу избегают дейктических элементов (только у одних детей это находит формальное выражение, а у других «прячется» в форме дейктического элемента).

Если говорить о порядке усвоения детьми личных местоимений, то в активной речи ребенка раньше появляется местоимение 1 л. Так, у Вани Я. первое появление в активной речи формы местоимения 1 л. происходит в возрасте 2.01.12, а формы местоимения 2 л. – в 2.04.06. При этом в восприятии первым, как показывает материал, осваивается местоимение 2 л. и всё то, что условно можно обозначить как его «сферу»: столь часто обращаемые к детям императивы, а также личные глагольные формы 2 л.

и, разумеется, вся парадигма местоимения 2 л. Доказательством того, что даже не говорящий еще ребенок понимает референциальную отнесенность этого местоимения и его «сферы», является тот факт, что он выполняет обращенные к нему команды и т. п. Правда, неуточненным остается вопрос, не понимает ли он это «ты» только в применении к одной личности – к себе. Поскольку данный вопрос относится не столько к продуцированию речи, сколько к ее восприятию, на основании записей спонтанной речи ответить на его не представляется возможным; он потребовал дополнительных исследований экспериментального характера.

Целью эксперимента (подробнее см.: [2]) было выявить соотношение между восприятием и продуцированием детьми местоимений 1 и 2 л. Один из основных выводов заключается в том, что дети действительно (хотя продуцировать местоимения начинают с «я») в восприятии начинают с местоимения «ты». Этот вывод полностью согласуется с выдвигаемым нами предположением о порядке усвоения личных местоимений и вообще персональных дейктических элементов детьми: сначала они усваивают те дейктические элементы, которые относятся к ним самим («эгоцентрический» этап). Таким образом, получается, что и в восприятии, и в продуцировании ребенок начинает с одной и той же прагматической переменной (если воспользоваться термином Е. В. Падучевой), но, поскольку эта прагматическая переменная в восприятии и продуцировании имеет «противоположное» словесное выражение («ты» – «я»), противоположный знак, то в восприятии и продуцировании мы и наблюдаем начальное использование как бы разных местоимений, но в обоих случаях маркирующих одну и ту же личность – самого ребенка.

Отмеченное позволяет дать и ответ на вопрос, почему проходит относительно много времени от понимания «ты» до его продуцирования. Очевидно, поначалу «ты» понимается ребенком как однозначно закрепленное за ним и потому не представляется собой истинно дейктического элемента. В данном случае дело не в обычном отставании продуцирования от восприятия, а в недейктичности начального (в понимании) «ты». Его использование имеет смысл лишь после истинного осознания чужих пространственных точек зрения и персонального дейксиса (о необходимости осознания детьми не только своих, но и чужих пространственных точек зрения в качестве когнитивной предпосылки усвоения персонального дейксиса подробнее см.: [8]).

Итак, выяснилось, что при усвоении местоимений 1 и 2 л. существует «эгоцен-

трический» этап. На этом этапе, даже если ребенок и демонстрирует «понимание» местоимения 2 л., всё же на самом деле это «понимание» не является истинным: индивидуальное значение отличается от узуального принципиально, поскольку местоимение 2 л. воспринимается только как относящееся к самому ребенку, лишь как жесткий десигнатор, и, если говорить о функции языкового знака, это «местоимение» ничем не отличается от существительного.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что дети, не способные еще полностью осознать дейксис, могут идти двумя путями: либо отказаться от него на время вообще, используя вместо местоимений существительные, либо, вопреки самой природе дейктических элементов, использовать их в роли недейктических, как однореферентно жестко закрепленные, причем «эгоцентрически» закрепленные за самим ребенком.

Почему ребенок может «закрепить» за собой (и только за собой) местоимение 2 л., понятно: так к нему обращаются окружающие. Вместе с тем, как показывает материал, ребенок может «жестко закрепить» за собой и местоимение 1 л. В таком случае вопрос заключается в том, как же ребенок может «догадаться» о необходимости использовать «я» по отношению к себе, если он не понял этого с помощью генерализации по речи других людей, в которой они используют это «я» применительно к себе самим?

В некоторых западных исследованиях (например: [6; 7]) даже отвергается сама возможность использованием ребенком «я» без предварительно осуществленной им генерализации. Мы же утверждаем, что существует и иная возможность: некоторые дети получают представление о необходимости использовать по отношению к себе «я» имитационным путем, их этому специально обучают. Так, среди наших информантов, спонтанная речь которых была записана достаточно подробно, встретилось трое – Филипп С., Ваня Я. и Рома Ф., – которых взрослые, как выясняется из видеозаписей, специально обучали говорить о себе «я». Проследим за тем, как это происходит, на примере Вани Я. Например: *Бабушка: «А кто тут нарисовал на бумажке?» – Ваня: «Ая» (Ваня) – Бабушка: «Скажи "я"». – Ваня: «Я» (2.01.06); Бабушка: «Скажи "я тут"». – Ваня: – «Я тут» (2.01.12) и т. п.* Разумеется, это всего лишь эхоимитация – не самостоятельное «производство» ребенка, а нечто, инициированное взрослым. Вместе с тем, если взрослый достаточно чутко интуитивно ощущает, когда можно начать такое «обучение», то у ребенка вскоре появляется и настоящее, т. е. не эхоимитационное, использование местоиме-

ния 1 л.: *Мама: «Давай нарисую дом». – Ваня (громко кричит): «Я, я, я!» – Мама: «Ты?» – Ваня: «Я» (Ваня Я., 2.01.12).*

Как мы видим, наряду с очевидным путем постижения необходимости для говорящего использовать для обозначения себя местоимение 1 л., состоящего в достаточно сложной для ребенка генерализации на основе речи окружающих, возможен и иной путь – получить это «в готовом виде», имитационным путем, путем «обучения». Разумеется, такой путь, формально приводящий к тому же результату (в обоих случаях ребенок начинает говорить о себе «я»), – менее «глубинный»; однако это тоже один из возможных путей, что, кстати, и объясняет то обстоятельство, что более развитые в речевом плане дети, более «ранние» дети обычно позже начинают использовать местоимение 1 л. (им надо пройти для этого более сложным путем), чем более «поздние» и менее развитые в каких-то других речевых аспектах дети.

Интересен и вопрос о том, как происходит «переключение» ребенка с «недейктического» этапа самореференции к дейктическому. Проследить за этим «переключением» можно у тех детей, которые поначалу заменяют личное местоимение личным именем: когда такой ребенок начинает осознавать персональный речевой дейксис, у него временно сосуществуют дейктические и недейктические формы самореференции, причем формально выраженные с помощью различных знаков – «старых» (оставшиеся от предшествующего этапа личные имена как субституты личных местоимений) и «новых» (появляющиеся на этой стадии личные местоимения). Сосуществование в речи таких детей на данной стадии недейктических и дейктических форм самореференции позволяет понять, с каких ситуаций начинается усвоение персонального дейксиса, в каких случаях дейктические знаки усваиваются ранее, а в каких – позднее.

На первый взгляд может показаться, что на этой стадии имена и местоимения используются «хаотично», что «логики» в выборе формы референции нет. Между тем «логика» всё же (хотя и не всегда) имеется: так, при одновременном сосуществовании в качестве форм самореференции «имени» и «местоимения» за личным именем обычно закрепляются определенные ситуации. Новая форма – местоимение – начинает использоваться «немаркированно» («все ситуации, за вычетом...»), за старой же формой – личным именем – остаются «специальные» ситуации, а именно такие, от которых, как нам представляется, ребенок интуитивно по той или иной причине «самоустраняется». Что же это за ситуации?

Во-первых, абсолютно все дети, попавшие в наше поле зрения, маркировали по-разному себя и свое изображение (фотографию, видеозапись, голос на магнитофонной записи, отражение в зеркале и т. п.): о себе «как личности» на этой стадии говорили уже «я», а свое изображение обозначали с помощью личного имени. В некоторых случаях дети даже демонстрировали это в рамках одной ситуации. Так, Аня С. (1.9.26) рассматривает свою фотографию и говорит: «Аня», затем показывает на себя и говорит: «Я». Представляется, что в таких случаях дети «фиксируют» некоторую нелогичность, условность, которая существует в нашем языке: применительно к своему изображению использование личного местоимения нельзя признать оправданным, ведь это не «я», а некое «отражение». Полагаем, что такое различное маркирование себя и своего изображения свидетельствует не о том, что ребенок еще не понимает дейксис, а, напротив, о том, что он его понимает, но проявляет при этом большую последовательность, чем это принято в нашем «взрослом» языке.

Во-вторых, не все, но очень многие дети, как выясняется, на этой стадии склонны маркировать с помощью своего личного имени ситуации, которым они дают отрицательную оценку. По-видимому, они стремятся как-то самоотстраниться от совершенного ими и приведшего к нежелательному результату действию и потому могут использовать конструкции с личным именем, даже если в этот момент своего развития они уже обычно таким способом самореференции не пользуются. Например: «*Это кто не убрал?*» – «Варька» (Варя П., 2.4); «*Смотри, какая Варька, всё бросает*» (2.5) – в целом о себе в это время она уже почти исключительно говорит с использованием местоимения «я».

Если говорить о появлении в активной речи ребенка местоимения 2 л., то в какой-то момент своего развития ребенок подходит к черте, когда когнитивные предпосылки уже появились, шифтерный характер дейктических элементов как таковых уже осознан и ребенок в принципе уже может (и должен) начать использовать местоимение 2 л. в своей речи. Между тем, как показывает материал, даже при наличии всех предпосылок (в частности, при понимании чужих пространственных точек зрения) ребенку требуется какой-то толчок, чтобы перейти и этот Рубикон.

Так, наблюдается одна интересная общая черта: почти все дети, если начало употребления местоимения 2 л. оказалось документально зафиксированным, начинали употреблять форму «ты» в вопроситель-

ных конструкциях. Например: «*Ты вырезала?*» (Аня С., 2.0.26); «*Мама, ты хорошая?*», «*Папа, ты сердитый?*» (Варя П., 1.10). Очевидно, конструктивная необходимость или желательность использования в таких конструкциях личного местоимения и служит тем «толчком», который заставляет ребенка его использовать.

В освоении местоимения «мы» для ребенка возникают трудности несколько иного порядка, чем в предшествующих случаях. Это скорее трудности, связанные со сложностью, многосоставностью концепта. Поскольку «мы» – это не есть «много я», как «стола» есть «много столов», то и осознание различия между «я» и «мы» относится не столько к сфере числа, сколько к сфере единичности – совокупности [5]. Отмеченное может в какой-то степени объяснить тот странный, на первый взгляд, факт, что первые «мы» в речи ребенка обычно вовсе указывают не на множественное число референтов, а на одного референта, равны либо «я», либо «ты». Если бы «мы» в языке представляло собой обычную форму множественного числа, этого бы просто не могло быть. Как известно, в языке в узусе в ограниченных контекстах также есть «мы», обозначающее одно лицо (например, ««мы» докторское»: «Ну, как мы себя чувствуем?»). Первые детские употребления «мы» часто носят именно такой, как мы предлагаем его называть, псевдоплюральный характер – Варя одна, пытается поставить в радиоприемник кассету от магнитофона: «*Поставим мы какой сюда, поставим какой, положим*» (1.6).

Заметим, что в плане усвоения дейксиса местоимение «мы» легче для ребенка, чем местоимения «я» и «ты». В случае с «мы» ребенок находится по ту же сторону «разделительной линии», что и мать: ему не надо менять что-то в выборе знака по сравнению с тем употреблением, какое можно было бы ожидать от матери. При использовании единственного числа мать о себе говорит «я», а о ребенке – «ты», но сам ребенок должен сказать наоборот. В ситуации же с «мы» и мать о совместном с ребенком действии говорит «мы», и ребенок об этом же должен сказать так же. Таким образом, для начала использования «мы» ребенку вовсе не обязательно осознать дейксис. Поэтому в детской речи нередко появление местоимения «мы» на относительно ранней стадии, иногда даже до «я», в особенности если свои собственные действия ребенок научился обозначать с использованием своего личного имени. Так, в речи Вари П. фиксируем вполне релевантное «мы» до «я»: «*Читать, будем мы читать*» (1.5).

Итак, при освоении ребенком системы личных местоимений и персонального речевого дейксиса мы выявляем целый ряд закономерностей. На начальном этапе развития дети, естественно, дейксис не понимают и дейктические элементы не используют. Когнитивной предпосылкой осознания дейксиса является появление способности осознавать чужую зрительную, пространственную точку зрения. Если на самой ранней стадии дети вообще не осознают, что мир можно видеть с разных точек зрения, то на этой стадии ребенок начинает осознавать мир как бы с одной точки зрения, со своей собственной. Это та стадия, которую мы называем «эгоцентризмом»: если когнитивные возможности еще не позволяют осознать наличие разных точек отсчета, значит, должна появиться одна точка отсчета, и вполне естественно, что этой точкой становится собственная пространственная/лингвистическая точка зрения ребенка. Лингвистическим проявлением этого этапа является либо замена местоимений 1-го/2-го л. существительными, либо недейктическое использование дейктических элементов. Иными словами, «шифтерность» ребенок еще осознать не способен и потому находит лингвистические «лазейки», чтобы на время ее избежать. Эти «лазейки» могут быть двух типов: ребенок либо использует и формально и функционально иной знак (замена местоимения существительным), либо же, формально используя требуемый знак, понимает его в несвойственной ему в узусе функции (недейктическое понимание/использование дейктических элементов – местоимений 1-го/2-го л.). Эти формально разные пути в функциональном аспекте во многом сходны: оказывается, что до возникновения когнитивных предпосылок (как, естественно, и следует ожидать) никакие явления в речи не возникают; «раньше времени» может появиться лишь форма, но не сам знак в подлинном смысле, с полным объемом свои

функций (в данном случае, местоимения 1-го/2-го л. как шифтеры, как дейктические элементы).

Между тем онтогенез персонального дейксиса не завершается этапом усвоения местоимений 1-го/2-го л. как дейктических элементов. Именно в этом возрасте, в возрасте приблизительно трех лет, ребенок сталкивается с «социальным» аспектом персонального дейксиса. В первую очередь это проявляется в необходимости осознания «шифтерного» характера вариантов именования человека и терминов родства. Если бы персональный дейксис к этому моменту был уже по-настоящему, полностью осознан, ребенок понимал бы зависимость выбора формы имени и особенно нужного термина родства от изменения фокуса эмпатии. Материал же показывает, что этого не наблюдается. Напротив, ребенок применительно к указанным группам лексем как бы снова, но уже на новом витке спирали, проходит тот же путь, включая стадию «эгоцентризма». Как именно это происходит, какие этапы в своем развитии проходит при этом ребенок, каковы лингвистические/когнитивные причины повторения на новом этапе, казалось бы, тех же ошибок – это уже вопрос, выходящий за рамки данной статьи. Здесь же отметим лишь отчетливую схожесть наблюдаемых на этих двух этапах процессов, свидетельствующую об их внутреннем «родстве», единстве их природы. Таким образом, это единообразие двух фаз онтогенеза персонального дейксиса в общем виде может быть представлено в виде следующей модели: от стадии непонимания дейктических элементов, проявляющейся либо посредством «ярлыкового» их восприятия, либо посредством использования иных, доступных на данном этапе онтогенеза, способов избежать необходимости осознания релятивности, – к «эгоцентрическому» восприятию и затем – к восприятию и использованию дейктических элементов, соответствующему узуальному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доброва Г. Р. Усвоение детьми личных местоимений: онтогенез персонального дейксиса // Речь ребенка: ранние этапы. СПб., 2000. С. 115–146.
2. Доброва Г. Р. Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства) : дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2005.
3. Есперсен О. Философия грамматики. М., 1958.
4. Лепская Н. И. Онтогенетические факты языка и их место в современной лингвистике // Вестн. МГУ. Сер. 9. 1992. № 3. С. 50–51.
5. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость. – СПб., 1991.
6. Chiat S. Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions // Journ. of child language. 1981. Vol. 8, № 1. P. 75–91.
7. Chiat S. Personal pronouns / P. Fletcher, M. Garman (eds.). Language acquisition (studies in first language development). Cambridge, 1986. P. 339–355.
8. Dobrova G. The acquisition of sparial points of view as a cognitive prerequisite for the acquisition of deixis: evidence from Russian children's speech perception and production // Psychology of language and communication. 1999. Vol. 3. № 2.

УДК 81'246.2
ББК Ш102.2

ГСНТИ 16.21.29; 14.07.03

Код ВАК 10.02.19

Коновалова Надежда Ильинична,

доктор филологических наук, профессор, директор Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации; Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, оф. 282; e-mail: sakralist@mail.ru.

Мурадян Диана Гагиковна,

студентка 5 курса, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 282; e-mail: diana_muradyan223@mail.ru.

**МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В РЕЧИ БИЛИНГВА
И ЕЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: билингвизм; языковая (речевая) компетенция; межъязыковая интерференция; стратегии освоения неродного языка; экспериментальное исследование языкового сознания.

АННОТАЦИЯ. Исследуется проблема межъязыковой интерференции, характерной для спонтанной речевой деятельности носителей двуязычного сознания. Демонстрируются возможности экспериментальных процедур в выявлении стратегий освоения неродного языка.

Kononova Nadezda Ilinichna,

Doctor of Philology, Director of the Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication; Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Muradian Diana Gagikovna,

5th Year Student, Institute of Philology, Culture Study and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**INTERLANGUAGE INTERFERENCE IN THE SPEECH OF A BILINGUAL PERSON
AND ITS EXPERIMENTAL RESEARCH**

KEY WORDS: bilingual; language (speech) competence; interlanguage interference; strategy of acquisition of a foreign language; experimental research of linguistic consciousness.

ABSTRACT. The problem of interlanguage interference, characteristic of spontaneous speech of a bilingual person is studied. Possibilities of experimental research of the strategy of acquisition a foreign language are shown.

Билингвизм со всей очевидностью стал реальностью сегодняшнего дня: пожалуй, в современном мировом социокультурном пространстве нет ни одного региона, где бы существовала эндогlossная языковая ситуация. Активные миграционные процессы приводят к тому, что в одном образовательном микросоциуме (детсадовской группе, школьном классе) оказываются представители самых разных лингвокультур. Обучение в русскоязычной школе вызывает у учащихся-инофонов большие сложности в овладении вторым языком, соответственно и в усвоении программного материала по всем дисциплинам.

Психолингвисту, разрабатывающему рекомендации для комфортного «вхождения в другой язык», важно выявить существующие у билингвов проблемы переключения кодов в процессе спонтанного общения, особенности усвоения национально-культурной идиоматики. С этой целью нами в течение четырех лет проводилось исследование речевой деятельности армянско-русских билингвов. Первый язык в этой связке все участники эксперимента называли родным, хотя степень владения всеми видами речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо)

у некоторых выше на неродном (русском), а отдельными видами продуктивной речевой деятельности, например, письмом на армянском языке, респонденты не владеют.

На предварительном этапе нашего исследования использовался метод наблюдения, имеющий относительно объективный (отстраненный, регистрационный) характер. Он дает возможность получить максимально достоверный языковой материал, поскольку не зависит от воли исследователя, лишь степень корректности фиксации определяется уровнем его двуязычной компетенции. Таким материалом является спонтанная речь носителей двуязычного (русского и армянского) сознания в естественной коммуникативной ситуации, а «регистрировался» речевой продукт одним из авторов данной статьи. Д. Мурадян – естественный русско-армянский билингв, владеет обоими языками, что позволило использовать *метод включенного наблюдения*, предполагающий непосредственный контакт с участниками двуязычной коммуникации, которые не воспринимали исследователя как «чужого».

Данные, полученные в ходе четырехлетнего наблюдения, дают материал для ис-

следования взаимовлияния языков. Последнее включает «разнородные явления: заимствования, относящиеся к разным хронологическим рамкам; изменения, которыми один язык обязан влиянию другого; речевые ошибки, являющиеся результатом недостаточного усвоения неродного языка, и т. д.» [7, с. 53].

Наибольший интерес для нас представляет такое явление взаимовлияния языков, как интерференция, поскольку оно характеризует непосредственно речевую деятельность билингва.

Под интерференцией понимается неконтролируемое воздействие одного языка билингва на другой, а также результат этого воздействия [1, с. 32]. Примером могут служить случаи интерференции в речи одной из участниц нашего проекта: Газарян Тереза (3,9 года) родилась и живет в России, при этом два раза в год в продолжение месяца бывает в Армении. Мать – русская, отец – армянин. Тереза хорошо понимает армянскую речь, при этом сама говорит по-армянски очень редко, чаще использует отдельные армянские слова в русскоязычном дискурсе. Так, часто наблюдая за моделью высказываний отца на армянском языке, в которых после продолжительного объяснения того или иного факта задается вопрос «հիսիւցա՞մբ?» [аскацáрь?] («поняла?»), Тереза, объясняя что-то старшему брату на русском языке, в завершение спрашивает: «հիսիւցա՞մբ?».

При исследовании межъязыковой интерференции особую значимость имеет диагностика владения идиоматикой обоих языков как особого средства трансляции культурно-национального самосознания народов. Для этого материалов наблюдения (даже включенного и продолжительного) недостаточно. Более продуктивным представляется, на наш взгляд, использование **экспериментальных процедур** изучения языкового сознания билингва. Представим последовательно проведенные нами экспериментальные диагностики и их результаты.

Социопсихолингвистический портрет испытуемых. Всего было опрошено семнадцать учащихся старших классов воскресной армянской школы г. Екатеринбурга, мужского (9 человек) и женского (8 человек) пола. Все участники опроса родились в Армении, местами наиболее длительного проживания ими были названы: Россия (10), Армения (3), Россия и Армения (4). Все являются носителями индивидуального двуязычия (не общенационального), которое возникает в результате либо необходимости владения вторым языком в связи с профессией, либо вследствие про-

живания в иноязычной стране. При оценке степени владения армянским языком около половины опрошенных отметили, что владеют чтением и письмом на родном языке плохо или с затруднениями. Аудирование, говорение, чтение и письмо на русском (неродном) языке почти всеми оценено самым высоким из предложенных критериев «хорошо». На вопрос: «На каком языке общаетесь со своими близкими дома?» – были даны следующие ответы: только на своем родном, армянском языке говорят 3 человека (17,7%), только на русском не говорит никто (0%), а на русском и армянском языках в совокупности – 14 человек (82,3%). С друзьями же более половины опрошенных общаются на русском и армянском языках, 29% – на русском, и около 10% респондентов используют при разговоре с друзьями армянский, русский и езидский (диалект курдского языка, на котором говорят представители этноконфессиональной группы курдов, которых армяне называют «армянскими цыганами») языки.

Таким образом, можно говорить о существовании в сознании билингвов двух активно взаимодействующих систем языковых средств и речевых навыков автоматизированного владения не только речевыми клише, но и разговорным синтаксисом и правилами синтагматики.

На первом этапе использовался метод **направленного ассоциативного эксперимента** с ограничением в реакции. В соответствии с инструкцией, предлагалось привести выражения, с помощью которых можно охарактеризовать по-русски и по-армянски человека по его интеллектуальным, физиологическим, поведенческим характеристикам: *умный, как ... / глупый, как ..., толстый, как ... / худой, как ..., рассеянный, как ... / собранный, как ..., здоровый, как ... / больной, как ...*

Анализ полученных ответов показал, что все стратегии, которые используют респонденты для языкового выражения смысла, можно свести к нескольким типам (здесь мы исключаем случаи, когда ответа нет ни на одном из используемых билингвом языков):

1. Вместо выражения приводится однословный ответ: *Գերաշնչեղի* (герязанц'ік) – образованный (об умном человеке), *Քաջ և լիցապիտիկ* (кач арохчуц'ік) – смелое здоровье, спортсмен, непьющий, некурящий (о здоровом), *Անորմալ* (анормáл) – ненормальный (о глупом). При этом часто слово выбирается неточно: *իսիակ*, *լոծոր* (о глупом человеке). М. М. Михайлов отмечает, что ошибки в употреблении слов и выражений можно объяснить недостаточным уровнем усвоения неродного языка, при котором мысль предварительно выра-

жается на одном языке, а при озвучивании говорящий сохраняет особенности его системы в другом языке [См. об этом: 7]. Это демонстрирует, например, явный неучет многозначности стимульного слова в реакции *Դա՛սարձա՛ն* (дасаворва́н) – *сложенный* (о собранном человеке).

2. Предлагается дословный перевод с русского на армянский и наоборот: *Հա՛նք* (ха́ви глух) – *куриная голова* (о глупом); *Զա՛ն* (чах), – толстый; *Մի՛քնա՛ն շա՛նք* (сирюме шат угель) – любит много поесть (об очень толстом). Использование данной стратегии передачи смысла слова/выражения неродного языка свидетельствует об отсутствии в сознании говорящего культурных коннотаций.

3. Приводятся соотносительные русские и армянские идиомы, основанные на подобных образных переносах: *Խեղճ* (хелькиц то́паль) – букв. «мозгами хромой» (ср. рус. *мозги набекрень*), *Մե՛ռնա՛ն լի՛նք* (ме́рац ви́чак у́ни) – букв. «мертвого вид имеет» (ср. рус. *краше в гроб кладут* – о больном человеке, который плохо выглядит), *Փղի տղա՛նքնա՛ն լի՛նք* (пехи а́рохчуцун у́ни) – букв. «слона здоровье имеет» (ср. рус. *здоров как бык*), *Գլխի՛ք լցա՛նք* (гелухе те́пов ле́ца́н) – букв. «голова перхотью залита» (ср. рус. *голова опилками набита*). Частотность использования данной стратегии подтверждает мысль о взаимовлиянии, проникновении элементов одной языковой системы в другую.

4. Используется безэквивалентная лексика и фразеология, лишь в самом общем виде выражающая смысл: *Դո՛ղ* (дод) – слово, характеризующее тупого человека, точного перевода в русском языке не имеющее. Чаще всего используется как обидное обзывательство в разговорной речи по отношению к человеку, который долго не может чего-то понять. *Անճա՛ն Ժա՛նգ* (а́сехи ца́ков ка́нцнес) – букв. «иглы дырку пройдешь», т. е. пройдешь через ушко иглы (ушко иглы считается очень узким отверстием, поэтому кто через него пройдет, тот очень худой, стройный). *Այսօր լա՛շիկ կերա՛նք* (а́йсорь пла́в ке́рац) – букв. «сегодня лапшу съевший» (о рассеянном человеке). Данное выражение часто используется в адрес человека, уронившего что-либо (человек в эту минуту напоминает об образе лапши, т. е. чего-то рыхлого, разваливающегося, буквально падающего с вилки). *Թա՛րա՛ն* (тмбэ́лик) – слово, характеризующее пухлого, упитанного человека, при этом имеющее положительную эмоциональную окрашенность. Точного перевода в русском языке не имеет.

Все описанные выше стратегии, кроме последней, демонстрируют межъязыковую интерференцию на лексико-семантическом уровне, и лишь обращение билингвов к безэквивалентной лексике и фразеологии может свидетельствовать об осознании ими номинативных лакун в одном из используемых языков и относительно свободном оперировании знаниями в области обоих языков в речевой деятельности.

По результатам данного эксперимента нами был проведен анализ корпуса реакций с точки зрения использования билингвами универсальных и национально-специфичных моделей метафорической номинации. Все стратегии, которые используют респонденты для метафорической номинации, можно свести к нескольким типам.

А. В русском и в армянском вариантах ответа использованы соотносительные метафорические модели:

- зооморфная метафора (о толстом человеке по-русски говорят «корова», «кабан»; по-армянски – «Խոզ» (хоз) – свинья; о здоровом человеке по-русски – «здоров как бык»; по-армянски – *Փղի տղա՛նքնա՛ն լի՛նք* (пехи а́рохчуцун у́ни), буквально: «слона здоровье имеет»);
- фитоморфная метафора (о глупом человеке по-русски – «дуб дубом», «овощ»; по-армянски – *Խի՛յր* (хия́рь) – огурец, *Դրո՛ւմ* (дтум) – тыква);
- артефактная метафора (о худом человеке по-русски – «Швабра», «шпала»; по-армянски – *Չե՛ւ* (пет) – палка).

Заметим, что в качестве основы для метафорических переносов преимущественно используются конкретные предметные эталоны, что не типично для старшего онтогенеза, а характерно в основном для младшего и среднего, связанного преимущественно с симпрактическим опытом освоения действительности (см. об этом: [3; 5]).

Б. Использованы разные модели метафорической номинации для одной и той же характеристики в армянском и русском языках: о глупом человеке по-русски – *лось* (зооморфная метафора), по-армянски – *Խի՛յր* (хия́рь) – *огурец* (фитоморфная метафора); о глупом человеке по-русски – *баран* (зооморфная метафора), по-армянски – *Դա՛ն Կրա՛ն* (да́мбуль), *слива* (фитоморфная метафора, в основе которой лежит известная армянам когнция «слива не требует особого ухода при выращивании»).

В. Использованы идиомы армянского языка, не имеющие соответствий в русском языке: о худом человеке – *Տանճի պո՛չ* (та́ндзи поч), буквально *груши хвост* (хво-

стик груши считается тонким, особенно на фоне крупного плода груши); о худом человеке – *Սիւնի ծախոյ լիւնցնէ* (асехи цакхов канцнес), буквально *иглы дырку пройдешь*, т. е. *пройдешь через ушко иглы* (ушко иглы считается очень узким отверстием – кто через него пройдет, тот очень худой, стройный); о худом человеке – *Լոբու փեղ* (лобу пет), *фасолевая палка* (при выращивании фасоли используют тонкую высокую палку для поддержки фасолевых веток, стебельков).

Хотя в русском и армянском вариантах ответов обнаруживаются все модели метафорической номинации, что свидетельствует об универсальности метафорического способа означивания, отметим большую популярность для сознания армянина фитоморфной метафоры, в отличие от очевидного предпочтения в русском языковом сознании (это соответствует также словарным фиксациям) зооморфной.

На следующем этапе исследования нами использовалась **методика прямого толкования** (слова, выражения), поскольку она представляет собой по типу близкое к словарному описание содержания и объема значения предъявленной стимульной языковой единицы, что дает возможность выявить актуальные для билингва семантические компоненты. Мы предложили объяснить значения нескольких фразеологизмов и привести армянские параллели, соответствующие русским по значению, доминантному образу или набору случайных (личностных) ассоциаций.

Для эксперимента были отобраны следующие десять фразеологизмов: *выжить из ума, детей не крестить, излить душу, бабушка еще надвое сказала, заварить кашу, в розовом цвете, на авось, вытянуть ноги, лечь костями,хватила кондрашка*.

При отборе фразеологизмов для эксперимента нами учитывались разные виды национально-культурной коннотации:

- эксплицитированные специфической лексикой (на авось,хватила кондрашка, лечь костями);
- связанные с тематической группой вероисповедания, религии (детей не крестить);
- имплицитные, не имеющие лексических маркеров национально-культурных коннотаций, но отражающие специфику национального менталитета (выжить из ума, вытянуть ноги).

Анализ полученных ответов показал, что все толкования фразеологизмов, предложенные билингвами, можно свести к нескольким типам:

1. Толкование через синоним(ы) в широком понимании термина:
 - *выжить из ума* – *сойти с ума* (8), *сбрендить* (1);

- *излить душу* – *открыть душу* (1), *выговориться* (9);
- *бабушка еще надвое сказала* – *вилами на воде написан* (1);
- *на авось* – *наугад* (9).

2. Толкование описательным способом через развернутую дефиницию, подобную словарному толкованию:

- *заварить кашу* – *войти в трудное положение, из которого очень проблематично выйти* (1), *попасть в неприятную ситуацию* (3);
- *на авось* – *полагаясь на судьбу, счастливый случай* (1).

3. Дискурсивная семантизация (см. об этом: [5]) – толкование смысла слова при вписывании его в ситуацию (ситуации) собственной жизни, опыта своих родных или знакомых: *излить душу* – *когда человек держит в себе что-то, например, секрет или что-то тревожное, о чем никто не знает, а потом рассказывает кому-то эту историю, тем самым изливает душу* (1).

Стратегия толкования фразем через синонимы является наиболее частотной, а дискурсивная семантизация, типичная для монолингвов, напротив, является уникальной стратегией, к которой в нашем эксперименте обратился лишь один респондент.

Интересны наблюдения над тем, на каком языке формируется мысль билингва, какой язык для него наиболее комфортен для передачи общего смысла. Показательно, что никто из участников эксперимента не предложил толкование фразеологизмов на армянском языке, несмотря на то что язык по условиям эксперимента мог быть любым.

Каждая из отмеченных стратегий семантизации фразеологизма позволяет выявить актуальность или неактуальность фразеологической единицы для билингва, в разной степени владеющего неродным русским языком. Анализ толкований дает возможность определить факторы, от которых зависит усвоение фразеологической семантики и условий функционирования фразем в речи.

Наиболее существенной является неувоенность семантических компонентов фразеологических единиц:

- при объяснении значения фразеологизма *хватила кондрашка* лишь один из 15 опрошенных верно истолковал суть выражения («*скоропостижно умер кто-либо*»). Остальные либо вовсе не дали ответ, либо соотнесли данный фразеологизм со значением испуга, страха, удивления, ужаса. Вероятно, это объясняется созвучием слова *кондрашка* со знакомым им словом, существующим как в русской, так и в армянской системах, – *мандраж* (например: *мандражи́ровать* – *несов. неперех. разг.* Бояться, трусить, про-

являть нервозность). Это говорит о том, что в сознании билингвов слово кондрашка даже ассоциативно не соотносится с именем «Кондратий» (см. историю возникновения данного фразеологизма со точки зрения Д. Н. Ушакова), а также они незнакомы с данным эвфемистическим наименованием смерти (ср. пословицы *Хватит Мирошка* (Кондрашка, смерть), *далече уйдешь; Кондрашка хватил, царпнул* (о кровавом ударе));

– при толковании фразеологизма **на авось** были даны следующие толкования: «*наугад*», «*наудачу*», «*полагаться на судьбу*», «*полагаться на счастливый случай*». Однако двое респондентов вообще не дали ответ, несмотря на то что по заданию необходимо было написать хотя бы свое предположение. Интересно, что испытуемые не отразили в ответах существующее расхожее мнение, согласно которому полагаться на авось – свойство русской ментальности, которое основано на особом восприятии судьбы, представлении о неконтролируемости событий;

– многозначный фразеологизм **лечь костями** ни одним из респондентов не был истолкован в значении «погибнуть, умереть»; актуальным значением данного выражения стал вторичный (переносный) – «*сделать все возможное для достижения цели*», «*любой ценой достигнуть результатов*». Многие написали вариант «*лечь головой*» (избегают использования незнакомого им архаизма «костями»);

– при объяснении значения фразеологизма **излить душу**, который в целом выступает как стереотип эмоционального откровения, были предложены следующие варианты: *рассказать все, как на духу, открыть сокровенное; поделиться; высказаться; выговориться; когда раскрывается то, что творится у тебя в душе, внутри* – и подобные. Данное понимание фразеологизма говорит о том, что билингвы усвоили представление о душе как о средоточии внутреннего мира человека, источнике его эмоций и чувств;

– фразеологизм **детей не крестить** только один из респондентов понимает правильно («*не иметь больше отношений*»). Остальные интерпретации можно разделить на три группы:

- «*о неверующих*» – происходит отсылка к религии в связи с наличием в составе фраземы названия религиозного обряда – крещения («*“не крестить детей” означает быть неверующим человеком*»);
- «*не думать о детях*» – крещение является важным этапом, значимой чертой в отношении родителей к детям.

Именно поэтому «детей не крестить» означает «вовсе о них не думать»;

- «*может, они маленькие и не понимают значения крещения, не хотят креститься. Когда они вырастут, будут уже не детьми и смогут креститься, если захотят*» (предложенный фразеологизм воспринят как форма повелительного наклонения).

Недостаточное усвоение семантики фразеологической единицы сопровождается часто неучетом эмоциональной составляющей фраземы или ее сужением. Так, имплицитная эмоция неодобрения не выявляется при толковании фраземы **на авось**, а эмоция одобрения, с которой употребляется выражение **лечь костями**, отмечена всеми.

Более того, при низком уровне усвоения значения фразеологизма билингв не распознает контекстуальные условия его функционирования: исходя из толкований фраземы **лечь костями** можно говорить об отсутствии учета билингвами происхождения образа, которое связано с тем, что в старину после кровопролитной битвы погибших воинов не всегда могли захоронить, и их останки оставались лежать на поле боя.

Наибольший интерес для данного исследования представляют ответы, приведенные при выполнении второй части инструкции («Приведите выражения из армянского языка, подобные русским по значению, связанные тематически или ассоциативно»). Можно отметить те же стратегии вербализации общего смысла, что и в предыдущем (направленном ассоциативном) эксперименте:

– вместо выражения приводится однословный ответ: *գրւիւիւիւիւ* («*гумаке́ль*») – интуитивно (на авось), *վարդապետ* («*вартапéт*») – розовоцветный (в розовом цвете), *հանգստանալ* («*ангэстанáль*») – отдыхать (вытянуть ноги), *սարսաթել* («*сарсатéль*») – ужасаться (хватила кондрашка), *վախենալ* («*вахенáль*») – пугаться (хватила кондрашка), *զգջել* («*гэжвéль*») – сходить с ума (выжить из ума), *անհասկանալ* («*анавáт*») – неверующий (детей не крестить), *կիսել* («*ки́сэль*») – делиться (излить душу), *խենդանալ* («*хенданáль*») – стать сумасшедшим (выжить из ума), *խելագարել* («*хелягарвéль*») – сойти с ума (выжить из ума), *կտենանկ* («*кэтэнанк*») – посмотрим (бабушка еще надвое сказала), *ներքույն* («*нереху́ю́н*») – буквально «прощение», т. е. «прошу прощения» (излить душу), *վատացիլ* («*ватаца́в*») – буквально «поплохел», т. е. человеку стало плохо (хватила кондрашка);

– дословный перевод с русского на армянский: տառապանքի դեր միտքով ասեց («*тáтикэ дер миатéль áсерь*») – буквально «бабушка еще раз сказала» (бабушка еще надвое сказала), ուկորներով կփրվեմ («*вóскорнеров кэпáрькем*») – буквально «костями лягу» (лечь костями);

– соотносительные с русскими армянские идиомы, основанные на подобных образных переносах: հոգին հանել («*óкин áнель*») – буквально «душу снимать» (ср. «вытянуть ноги»), սիրտ բացել («*сирте бáцель*») – буквально «сердце открывать» (ср. «излить душу»), խելք բացել («*хéлье терéле*») – буквально «разум взлетел» (ср. «выжить из ума»), կամ էն, համ էս («*кам эс, кам эн*») – буквально «либо это, либо то» (ср. «бабушка еще надвое сказала»), ամեն ինչ հրաշալի է («*áмен инч эряшалиэ*») – буквально *все прекрасно* (ср. «в розовом цвете»), մի տնով չենի փրկում («*ми тэно́в ченк áпрум*») – буквально «одним домом не живем» (ср. «детей не крестить»);

– использование безэквивалентной лексики и фразеологии, лишь в самом общем виде выражающей смысл:

- շիլափլավ («*шилаплáв*») – слово, выражающее значение «заварить кашу», точного перевода в русском языке не имеет. В данном слове содержится корень слова *лапша, каша*, а также безэквивалентная эмоционально окрашенная приставка (*շիլ* («шила»), неодобр.). Также данное выражение используется как характеристика неаккуратности, небрежности при выполнении чего-либо;
- վերսիս («*верся́*») и կիշայրց («*имиджайло́ц*») – слова-синонимы, не имеющие эквивалента в русском языке, передающие лишь самый общий смысл фраземы «на авось». Данные армянские слова имеют оттенок значения «делать просто так, не имея цели, надобности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов В. И., Крысин Л. П. Социоллингвистика. М., 2001.
2. Большой фразеологический словарь русского языка / отв. ред. В. Н. Телия. 4-е изд. М., 2009.
3. Гридина Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи : учеб. пособие. М., 2006.
4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
5. Коновалова Н. И. Сакральный текст как лингвокультурный феномен. Екатеринбург, 2007.
6. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1997.
7. Михайлов М. М. Двуязычие (Принципы и проблемы). Чебоксары, 1969.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. А. Гридина.

Существенно, что многие из существующих частотных, широкоупотребительных армянских фразеологизмов не были названы билингвами. Например, эквивалентом фразеологизма *лечь костями* могла стать армянская фразема դռնի դեմ կրավ («*дóшес дем ктам*»), что дословно переводится как *грудь вперед подам* и означает «встану на защиту, пожертвовав жизнью». Аналогично фразеологизму *хватила кондрашка* соответствует армянское տեղնու տե՛՛ն է մերսի («*тéхну тéхе мэрав*»), что дословно переводится как *место на месте умер* и имеет значение «умереть неожиданно, скоропостижно». С фразеологизмом *протянуть ноги* могла также возникнуть ассоциация на основе буквального значения его компонентов (см. ուերես վերմալ չափով ձկն – «*вóтерет вéрмаги чáпов дзеки́*», буквально «ноги свои одеяла размером протягивай», т. е. *вытягивай ноги соразмерно своему одеялу*; используется по отношению к человеку, который ведет себя неадекватно своему социальному положению, заносчиво, уничижительно по отношению к другим).

Поскольку о безэквивалентности в данном случае говорить не приходится, можно предположить, что участниками эксперимента либо недостаточно усвоена русская идиоматика, и это не позволяет им подобрать соответствующую фразеологическую параллель в армянском языке, либо идиоматика родного языка (во всяком случае, в рамках заданного стимульного корпуса) для них неактуальна.

Таким образом, экспериментальное исследование речевой деятельности билингвов, с одной стороны, обнаруживает активное взаимодействие русского и армянского языков и взаимопроникновение их элементов в сознании билингвов, с другой – дает возможность наметить векторы разработки практических рекомендаций для преподавания русского языка как неродного билингвам с разными уровнями языковой (речевой) компетенции.

УДК 372.882.161.1
ББК 4426.839(=411.2)

ГСНТИ 17.07.41; 16.21.29; 14.25.09

Код ВАК 10.01.01; 10.02.19; 13.00.02

Парамонова Лиана Юрьевна,

аспирант, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 279; e-mail: liana@sp-corp.ru.

ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ФОНОСЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: семантика цвета; элегия; цветозвук; фоносемантика; А. Белый.

АННОТАЦИЯ. Проводится анализ элегии А. Белого с точки зрения фоносемантики и цветозвуко-семантики. Автор предлагает использовать вариант такого анализа произведения при школьном изучении поэзии символизма как дополнительный, помогающий увидеть более глубокие подтексты и смыслы стихотворения.

Paramonova Liana Yurievna,

Post-graduate Student, Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

THE PROSPECTIVITY OF PHONOSEMANTIC ANALYSIS IN THE STUDY OF POETRY OF THE SILVER AGE AT SCHOOL

KEY WORDS: color semantics; elegy; color phonosemantics; phonosemantics; A. Bely.

ABSTRACT. This article analyzes the elegy by A. Bely in terms of phonosemantics and colorphonosemantics. The author proposes to consider this kind of poem analysis as additional option that helps to see deeper connotation and meanings of the poem at studying of symbolism poetry at school.

В практике современного школьного преподавания, насколько нам известно, используются традиционные методы анализа поэтических произведений – обращение к ритмико-мелодической, субъектной и пространственно-временной организации текста. Всё это, как правило, позволяет точно установить жанр произведения, его стилистические особенности и отнести к тому или иному направлению. Нам хотелось бы показать на примере стихотворения Андрея Белого возможность иного вида анализа поэтического текста, позволяющего глубже проникнуть в авторскую идею и смысл произведения. Речь идет об анализе символики цвета, используемой в стихотворных текстах, и о фоносемантическом анализе, ставшем в последние десятилетия весьма популярным методом в лингвистике. Данные виды анализа наиболее выигрышно смотрятся при изучении произведений поэтов-символистов XX в., в творчестве которых получает значительное распространение цветопись и звукопись.

Сама по себе семантика цвета возникла еще в древних культурах различных народов – тогда цветам приписывали мифологические и божественные значения. Но именно в период Серебряного века русской литературы появилась потребность в использовании цвета как символа, и одними из первых на эту проблему обращают внимание П. Флоренский, А. Белый и В. Брюсов. Вслед за ними активно использовать символику цвета начинают К. Бальмонт, И. Анненский, Ф. Сологуб, А. Блок и др. В чем же тайна такой притягательности

цветосимвола? Цвет в это время приобретает особое звучание и значение, через цвет подается идея, глубина, эмоция стихотворений, в цвете просвечивает замысел поэта, проявляются его сокровенные мысли и мечты. Цвет становится смыслодержимым ядром стихотворения, ключом к его пониманию. Цветовая символика используется авторами на разных уровнях: пишутся статьи о значении цвета (П. Флоренский – «Небесные знамения», К. Бальмонт – «Поэзия как волшебство»), цвета заявляются в названиях одиночных стихотворений и целых циклов (В. Брюсов – «Семь цветов радуги», К. Бальмонт – «Горицветный, желтый, красный...»), используются как выразительные средства в текстах («лиловый разлив полутьмы» у И. Анненского), угадываются в образах, приводимых авторами («пустынями эфирными, эфирными-сапфирными...», «снежный иней серебрится» – К. Бальмонт) и присутствуют на уровне фоносемантики. Таким образом, внимательно анализируя насыщенность стихотворения тем или иным цветом, мы можем получить полную и гармоничную картину авторской идеи. Для иллюстрации нашего утверждения обратимся к первому стихотворению из микроцикла А. Белого «Закаты» (курсив наш. – Л. П.).

Даль — без конца. Качается лениво,
шумит овес.
И сердце ждет опять нетерпеливо
всё тех же грез.
В печали бледной, виннозолотистой,
закрывшись тучей

и окаймив дугой ее *огнистой*,
сребристо жгучей,
 садится солнце *красно-золотое*...
 И вновь летит
 вдоль *желтых* нив волнение святое,
 овсом шумит:
 “Душа, смирись: *среди пира золотого*
 скончался день.
 И на полях *туманного* былого
 ложится *тень*.
 Уставший мир в покое засыпает,
 и впереди
 весны давно никто не ожидает.
 И ты не жди.
 Нет ничего... И ничего не будет...
 И ты умрешь...
 Исчезнет мир, и Бог его забудет.
 Чего ж ты ждешь?”
 В дали зеркальной, *огненно-лучистой*,
 закрывшись тучей
 и окаймив дугой ее *огнистой*,
пунцово-жгучей,
 огромный шар, склонясь, *горит*
над нивой
багрянцем роз.
 Ложится *тень*. Качается лениво,
 шумит овес.

Данное стихотворение можно отнести к жанру элегии: миропереживание в нем имеет элегическую окраску раздумья о жизни и смерти, мы видим параллелизм состояния природы и душевного мира человека, что является архетипичным для заявленного жанра. По определению Н. Л. Лейдермана, «любая элегическая коллизия так или иначе заставляет лирического субъекта задуматься: как относиться к смерти, к этому всевластному закону природы, которому подчинено всё – и он, *homo sapiens*, и те, кто живет сейчас на Земле, и сама Земля?» [6, с. 336]. Выбранное стихотворение иллюстрирует ситуацию пограничного состояния человека в поиске смысла жизни и отношения к смерти. Поэтому сам жанр элегии задает определенную установку на восприятие текста. Перед нами размышление лирического героя о жизни и смерти, вызванное картиной окружающего его вечера. В стихотворении А. Белого традиционно для элегии объективная реальность находится под властью субъективного чувства воспринимающего. Через пейзаж, изображенный в стихотворении, мы постигаем внутренние переживания поэта. В стихотворении сильны импрессионистические тенденции: Белый использует множество красок и оттенков в изображении закатного неба, создается такое впечатление, что он накладывает их резкими мазками, одну на другую, словно пишет картину. Всего в стихотворении употреблено 11 прямых названий цветов и оттенков и более трех обра-

зов, косвенно отсылающих к тому или иному цвету, таких как «*горит над нивой*», «*туманное былое*», «*ложится тень*». Что же хотел показать автор таким употреблением цветов?

Лирический герой погружен в созерцание и ведет внутренний диалог с самим собой: «*Весны давно никто не ожидает. И ты не жди*». Диалог, полный осознания отсутствия смысла в жизни. Цвета, использованные автором в стихотворении, передают всю глубину его переживаний: ключевыми в данном стихотворении становятся цвета огня – красный и желтый. Закат не просто приходит на вечернее небо, он горит, сжигая всё: поле, небо, грезы лирического героя, – сжигая время и смысл существования. Трагическая тональность стихотворения поддерживается интонацией – столь активно используемые автором умолчания, многоточия, расстановка пауз задаются образами, возникающими перед глазами поэта. Красно-золотое солнце, символизирующее закат жизни, появляется в стихотворении в «*печали бледной, виннозолотистой*». Золотой цвет для Белого – это в первую очередь цвет святости. В статье «Священные цвета» (1905) он пишет: золото – «как разливающийся мед – восторг святых на небе» [2, с. 209], это цвет божественный и несущий благо. Однако эта золотистость неба в стихотворении заключена внутри огнистой дуги, огнистой – значит пламенно-красной, с желтыми, жгучими лучами. Красный цвет, читаем мы у Белого, «это – Марево; это горят остатки пыли, осевшей на человеке. В красном цвете сосредоточены ужас огня и тернии страданий» [Там же, с. 204]. Потому образ красно-золотого солнца, появляющийся в конце строфы, передает не только импрессионистическую, визуальную характеристику, но и становится символом порогового состояния человека (между жизнью и смертью), символом адова огня, охватывающего умирающего при поисках ответов на последние вопросы о смысле. Лирический герой пребывает в состоянии раздумья, характерного для жанра элегии. Это «не просто переживания, а переживания мысли о неизбежном» [6, с. 336]. Золотой же цвет здесь символизирует жизнь во всех ее богатствах и проявлениях: «*среди пира золотого*», «*вдоль желтых нив*» – автор вкладывает в него семантику плодородия, урожая, изобилия, полноты жизни. Однако переизбыток золота оказывается опасным – желтый цвет постепенно набирает силу и разрастается до огненного: «*в дали ... огненно-лучистой*». Это словно первое предостережение, первая мысль о неизбежном. Не случайно во второй строфе появляются

мотивы сна («*уставший мир в покое засыпает*»): сон – это символ забытья, перехода из одного состояния в другое. Всё теснее и теснее переплетаются в стихотворении картина заката и внутреннее чувство лирического героя, приобретающее масштабы миропереживания. В этом сне природы, в медленном угасании дня лирический субъект видит себя: главная коллизия стихотворения традиционно элегична – человек и смерть, человек в переживании мысли о смерти.

Отсюда образ заката – типичный образ для элегических стихотворений. Он, как известно, символизирует собой конец жизни, саморефлексию и подведение итогов. Аналогичную семантику несет в последних строках и красный цвет. Разрастаясь до пламени: «*Огромный шар <...> горит над нивой*», он вбирает в себя символику огня, становится одновременно концом, финальным аккордом дня и буйством мысли, охватывающей человека. Это сразу и кульминационный взрыв в сознании, и осознание неизбежности своего предназначения. Завершается стихотворение образом тени: «*Ложится тень*». Мы можем трактовать это как простую пейзажную зарисовку – приход ночи, но можем пойти дальше. Тень – это, как правило, отсутствие света, бесцветность, тьма. Тень – это серый цвет в палитре А. Белого. А серый цвет у него получает вполне четкую характеристику: «Воплощение небытия в бытие символизирует серый цвет. Это серая пыль, оседающая на всем, завеса, искус, который нужно преодолеть. Нужно вступить во мрак, чтобы выйти из него» [2, с. 202]. Таким образом, тень, появляющаяся в конце стихотворения, есть не что иное, как безнадежность, охватывающая лирического героя, пустота, возникающая в его душе от открывшейся ему истины. Тем сильнее звучит мотив смерти и тщетности бытия: «*Исчезнет мир, и Бог его забудет. Чего ж ты ждешь?*» Говоря словами Н. Л. Лейдермана, «смерть мыслится в элегии как самый грубый символ обесценивания всех ценностей, превращения того, что дорого и свято для человека, в ничто, в nihil» [6, с. 335]. Поэтому и образ весны как символ молодости и радости жизни в таком контексте служит усилению мотива скорби. Весна, которую уже никто не ожидает, подчеркивает трагизм стихотворения. Вся пейзажная зарисовка в целом, с ее яркими красками и образами, символизирует движение мысли о смерти – как движение солнца к закату.

Если обратиться к фонетической стороне стихотворения, можно заметить, что среди всех ударных гласных чаще всего встречаются следующие звуки:

- [o] / [jo] – 27 раз;

- [и] – 27 раз;
- [a] / [ja] – 16 раз;
- [jэ] – 5 раз;
- [y] – 5 раз.

Фоносемантика («значение звуков») – относительно молодая наука. Одно из ее направлений – теория цветозвука, к которой обращались известные в лингвистике и литературоведении исследователи. А. П. Журавлев писал, что «гласные звуки речи в нашем восприятии вполне определенно и в основном для всех одинаково окрашены, хотя мы этого не осознаем» [4, с. 102]. На основе его работ о соответствии звука и цвета в поэзии Ю. Казарин составил единую таблицу ассоциативных цветовых значений гласных звуков русского языка, полученную в результате экспериментальных исследований. Обращаясь к этой таблице, мы можем соотнести звуки, выделенные нами, с соответствующими цветовыми значениями:

- звук [o] определяется исследователями как желтый, светло-желтый, комплекс [jo] – желто-зеленый [5, с. 278];
- [и] – синий;
- [a] – «красный или черный» [5, с. 278] и «густо-красный» [4, с. 104];
- [ja] – ярко-красный [5, с. 278];
- [jэ] – ярко-желтый или оранжевый [5, с. 278];
- [y] – темно-синий, сине-зеленый.

Таким образом, главные цвета стихотворения на фоносемантическом уровне – синий, красный и ярко-желтый. Если внимательно исследовать расположение ударных гласных, символизирующих данные цвета, по строчкам стихотворения, мы можем получить любопытные результаты. Наибольшая частота ударного [a], в том числе [ja], выпадает на начало и середину стихотворения, где идет речь о красно-золотом солнце и об огне. Получается, что данные строчки стихотворения с фонетической стороны «подсвечены» густо-красным, огненным цветом. В этих же строчках, помимо данных звуков, наблюдается чередование звуков [o] / [jo], чем одновременно подкрепляется «огненная» окраска стихотворения и отражается золотая нива, упоминающаяся в стихотворении. Заметим, что звук [jo] определяется исследователями как желто-зеленый, что дает нам право говорить о визуальном восприятии картины вечернего зеленеюще-золотого поля. Что касается звука [и], столь часто встречающегося в данном стихотворении, то отсылку к символизируемому им синему цвету можно объяснить с позиции семантики синего цвета в целом. Синий (голубой) цвет и в колористике и в символизме прежде всего несет в себе черты покоя и умиротворения:

это цвет глубокой погруженности в себя, цвет стремления к вечному идеалу. Однако не стоит забывать, что «синее напоминает нам о тени» [3, с. 123]. Симптоматично, что употребление «синего» звука [и] в стихотворении в основном сконцентрировано в таких строчках:

Душа, смирись: средь пира *золотого*
скончался день.
И на полях *туманного* былого
ложится *тень*.
Уставший мир в покое засыпает,
и впереди
весны давно никто не ожидает.
И ты не жди.
Нет ничего... И ничего не будет...
И ты умрешь...

Здесь синий может одновременно символизировать покой и принятие своей судьбы лирическим героем, но в то же время следует обратить внимание на *напоминание о тени*: это покой, который перемешан с безнадежностью. Синей звукописью отличается и последняя строчка стихотворения, что тоже вписывается в общую концепцию элегии.

Таким образом, мы видим, что и на фонетическом уровне проявляются основные мотивы стихотворения. Столь противоречивую его окрашенность с точки зрения

звукописи можно объяснить самой противоречивостью жанра элегии, которая соединяет в себе антагонистические чувства порыва к действию и покорного принятия своей судьбы. В основе стихотворения лежит неразрешимое противоречие двух начал – жизни и смерти, отсюда его трагизм и масштаб миропереживания.

На примере данного стихотворения была показана возможность проведения глубокого анализа стихотворения на основе цветосемантики и анализа цветозвуков. Через этот анализ нам удалось проникнуть в идею автора и исследовать ее на разных уровнях текста, в результате чего было продемонстрировано, что семантика цвета и цветозвук могут выступать в поэзии не только как выразительные средства, но и как средства создания лирического переживания. Конечно, далеко не каждое стихотворение можно проанализировать в данном аспекте с получением существенных результатов. Однако применительно к поэзии символизма, где столь активно используется цвет и его характеристики, исследование цветозвукосемантики – еще не до конца разработанное направление и очень ценный источник новых открытий как в школьном преподавании литературы, так и в области самой науки о звуках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белый А. Стихотворения. Л. : Сов. писатель, 1940.
2. Белый А. Символизм как миропонимание. М. : Республика, 1994.
3. Гёте И. В. Избранные сочинения по естествознанию. М., 1957.
4. Журавлев А. П. Звук и смысл. М. : Просвещение, 1991.
5. Казарин Ю. В. Филологический анализ поэтического текста. Екатеринбург : Деловая книга, 2004.
6. Лейдерман Н. Л. Теория жанра / УрО РАО ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург : Словесник, 2010.
7. Сурина М. О. Цвет и смысл в искусстве, дизайне, архитектуре. Ростов н/Д : Март, 2010.
8. Флоренский П. Избранные труды по искусству. М. : Изобразительное искусство, 1996.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Барковская.

УДК 378.147.88:371.124::811.1
ББК 4448.895+4448.027.6

ГСНТИ 14.15.15

Код ВАК 13.00.02

Старкова Дарья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой английской филологии и сопоставительного языкознания, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 368; e-mail: dasha.stark@gmail.com.

РЕАЛИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ МЕТОДИЧЕСКИХ УМЕНИЙ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА БУДУЩИМИ УЧИТЕЛЯМИ В ХОДЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: активные методы обучения иностранному языку; групповая форма обучения; методика развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы, связанные с требованиями и условиями эффективного применения активных методов и групповой формы обучения иностранному языку в школе, с подготовкой студентов – будущих учителей иностранного языка к реализации управленческих методических умений для эффективного управления активной групповой учебной деятельностью на уроке.

Starkova Daria Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Assistant Professor, Head of the Chair of English Philology and Comparative Linguistics, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

REALIZATION OF MANAGEMENT METHODOLOGICAL SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM BY FUTURE TEACHERS DURING TEACHING PRACTICE

KEY WORDS: active foreign language teaching methods; group work; methods of future foreign language teachers' management methodological skills development in group project work.

ABSTRACT. The article deals with the questions, connected with the requirements and conditions of effective use of active teaching methods and group work in foreign languages teaching at school, and with training students-future foreign language teachers for management methodological skills realization for effective management of active group learning in the classroom.

На современном этапе развития государства и общества к методам обучения иностранному языку предъявляются следующие требования: они должны создавать комфортную атмосферу обучения; стимулировать интерес и желание учиться; вовлекать в учебный процесс чувства, эмоции, ощущения; учитывать потребности и обеспечивать многообразие приемов и форм обучения; активизировать деятельность обучающихся; создавать такие условия обучения, при которых учащиеся становятся равноправными субъектами в учебном процессе; предусматривать формы работы, которые стимулируют самостоятельность и творчество [2, с. 141]. На основании данного списка можно утверждать, что доминирующее место в процессе обучения иностранному языку должны занять активные методы. В существующих на сегодняшний день классификациях методов обучения И. Я. Лернера, М. А. Данилова и Б. П. Есипова, М. И. Махмутова, Ю. К. Бабанского, А. В. Хуторского ни один из перечисляемых методов не называется активным. Вероятно, это можно объяснить тем, что наряду с активными следовало бы также выделить и другую группу методов – пассивные. Но обучение не будет иметь результата, если те, на кого оно направлено и ради кого организовано, будут абсолютно пассивны, т. е. невосприимчивы и индифферентны.

Однако это не значит, что активные методы не существуют. Их изучают и используют, им дают определения, описывают разновидности, классифицируют. Например, под активными методами обучения в вузе О. П. Околелов подразумевает методы, активизирующие и интенсифицирующие деятельность студентов по важнейшим ее компонентам: взаимодействию, познавательной деятельности, организации самостоятельной работы [7, с. 159]. Активными могут быть методы, формы и целые технологии обучения, называемые так потому, что в них существенно меняются роль обучающего, обучаемых и информации, которая становится не целью, а средством. Активные методы обучения позволяют личности самой «строить» свое знание, активно и творчески пользоваться им в жизни как своим приобретением для формирования личности [1, с. 336].

На основании изученных классификаций активных методов обучения (О. П. Околелова, Ю. С. Арутюнова) мы подразделяем в данном исследовании **активные методы обучения иностранному языку** на поисковые, проблемные, игровые методы и метод проектов [10, с. 68].

Поисковые методы обучения иностранному языку основаны на стимулировании самостоятельного поиска учащимися необходимой информации

в различных иноязычных источниках или русскоязычных с последующим переводом на изучаемый язык. Источниками могут выступать сами обучающиеся, педагог, литература разных жанров, Интернет и электронные ресурсы, и т.д. Сюда можно отнести анкетирование, высказывание ассоциаций по поводу изучаемого явления, составление списков проблем/слов/предметов, составление карт/схем, предугадывание, анализ литературных источников, поиск информации на интернет-сайтах и мн. др. Основная задача поисковых методов обучения – включить обучающегося в активный процесс познания иноязычной культуры, поскольку именно самостоятельность и активность познания со стороны обучающегося выступают ключевыми показателями успешности образования.

Проблемные методы обучения иностранному языку предлагают для достижения обучающимися определенной цели обучения решить какую-либо проблему путем обсуждения способов ее решения на изучаемом языке. В основе проблемы лежит противоречие между возможностью и необходимостью, наличием и отсутствием, целью и средствами, идеальной моделью и реальным состоянием и т.д. Проблемное обучение позволяет находить пути и методы нерешенных задач на основе логических суждений и предоставления аргументов. Сюда относятся дебаты, задания на принятие решений, планирование, обмен мнениями по заданной проблеме с объяснением своей позиции и т.д.

К **игровым методам обучения иностранному языку** относятся методы, идеализирующие определенную жизненную ситуацию, связанную с интересами и потребностями обучающихся в области изучения иностранного языка. Игра способна активизировать процесс обучения, сделать его более продуктивным и коммуникативным, развить мотивацию. С ее помощью учитель иностранного языка может моделировать ситуации коммуникативного общения, приближенные к реальной действительности. В методике обучения иностранным языкам используются коммуникативные и языковые игры. Коммуникативные игры нацелены на стимулирование коммуникации на иностранном языке в специально созданных условиях игры. Выбор языковых средств осуществляется самим игроком в соответствии с заданными условиями. Учитель акцентирует внимание на умении обучающихся решить коммуникативную задачу, а не на правильности речевого высказывания. Языковые игры, наоборот, нацелены на формирование навыков правильной речи. Правила языковых

игр проще, действия игроков более лимитированы, правильные ответы и ходы известны учителю заранее, как в тестах.

Самым ярким примером активных методов обучения иностранным языкам является **метод проектов**, в основе которого – развитие познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, а также развитие критического мышления. Мы считаем метод проектов наивысшим проявлением всех активных методов обучения, верхней ступенью в иерархии активных методов, так как он содержит в себе все элементы, присущие им: самостоятельный поиск обучающимися необходимой информации, как в поисковых методах; решение значимой для обучающихся проблемы, как в проблемных методах; разыгрывание ролей и подчинение определенным правилам и условиям, как в играх с обязательным созданием продукта и его демонстрацией.

Наряду с условиями эффективного применения активных методов обучения, педагоги-исследователи сегодня обсуждают и условия эффективного применения **групповой формы обучения**. В педагогической практике предпочтение отдается фронтальной форме обучения ввиду ее удобства с точки зрения минимизации затрат на организацию. Парная работа популярна на занятиях по иностранному языку, так как помогает организовать квазикоммуникативные ситуации. Использование групповой формы обучения встречается довольно редко, поскольку требует от педагога дополнительных умений: мотивирование на достижение группового результата, распределение обязанностей и др.

Е. В. Коротаева охарактеризовала плюсы и минусы групповой формы обучения следующим образом [5, с. 173]: к плюсам относятся стимулирование интенсивной мыследеятельности каждого в групповом обсуждении, мотивация к учению, креативность в решении проблем, поскольку предлагается много вариантов решения, повышается аргументированность точек зрения, развивается критическое мышление в оценке своей работы и работы других; к минусам – возможность занять пассивную позицию, нехватка времени на индивидуальное созревание решения, несогласие индивидуальных точек зрения с групповыми и подмена деловых отношений эмоциональной неудовлетворенностью.

Д. Браун к преимуществам групповой работы в области обучения иностранному языку относит возможность организовать обучение иностранному языку на интерактивной основе, т.е. передать инициативу

в руки обучающихся; совместно изучать и обсуждать интересные темы из области иноязычной культуры; создавать благоприятную эмоциональную атмосферу, при которой обучающиеся чувствуют себя безопасно, не боятся высказывать собственное мнение, а поэтому лучше развиваются и усваивают предмет; формировать такие качества, как ответственность и самостоятельность, так как в маленькой группе трудно спрятаться за спины других; реализовывать индивидуальный подход в обучении, открывать скрытые возможности и потребности обучающихся через мнение других членов группы [11, с. 178].

При правильной организации групповой деятельности объединение групповых усилий, знаний и выработки групповых решений позволит достичь синергетического эффекта, при котором целое больше, чем сумма его составных частей [4, с. 29].

Проанализировав педагогическую деятельность будущих учителей иностранного языка на предмет использования ими активных методов и групповой формы обучения во время педагогической практики в школе (педагогических отчеты 2000–2004 гг.), мы пришли к выводу, что выпускники не готовы к системному, цельному, цикличному управлению активной учебной деятельностью. Только 8% будущих учителей иностранного языка самостоятельно используют активные методы и групповую форму обучения на практике в школе. Они вполне профессионально справляются с организацией учебного процесса в рамках традиционных уроков и заданий репродуктивного характера. Но как только необходимо выйти за рамки этого, вывести учащихся на уровень коммуникации, студенты испытывают затруднения. Это приводит к тому, что студенты мало используют активные методы и групповую форму обучения иностранным языкам во время педагогической практики в школе. Основная проблема неумения управлять активной групповой учебной деятельностью учащихся на уроке иностранного языка в школе видится в теоретической, практической и профессиональной неподготовленности будущих учителей, а именно неразвитости у них определенных умений, необходимых для осуществления эффективного управления [6, с. 35].

Виды управленческих методических умений, необходимых для управления активной групповой учебной деятельностью учащихся, описаны в нашей статье «Развитие управленческих методических умений будущего учителя в групповой проектной деятельности» [9, с. 51–52] и более подробно – в монографии [10, с. 34–63].

В ходе реализации профессионально-контекстного этапа методики развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности [Там же, с. 112–160], в рамках которого студенты на практике в школе должны были не только организовать групповой проект на английском языке с учащимися школы, но и применить другие активные методы в групповой форме на уроке английского языка, был проведен контент-анализ развернутых планов уроков, описанных студентами в отчетах по педагогической практике. Это позволило нам сравнить результаты реализации студентами управленческих методических умений на уроке и при управлении групповыми проектами, а также доказать, что корреляция между умениями управлять групповыми проектами и другими разновидностями активной групповой учебной деятельностью учащихся на уроке действительно существует.

Контент-анализ (англ. *content analysis*; от *content* – содержание) представляет собой формализованный метод изучения текстовой и графической информации, заключающийся в переводе изучаемой информации в количественные показатели и их статистической обработке [3].

Объект контент-анализа в данном исследовании – содержание развернутых планов уроков будущих учителей иностранного языка.

Категории контент-анализа в данном исследовании – управленческие методические умения мотивирования, организации работы в группах, совместного планирования, организации работы с информацией, контроля и корректирования, организации рефлексивного анализа.

Смысловая единица контент-анализа в данном исследовании – часть текста в планах уроков иностранного языка, содержание которой раскрывает, какие методы и приемы реализации управленческих методических умений использовались студентом.

Единицы счета контент-анализа в данном исследовании – частота упоминания и разнообразие в использовании методов и приемов, необходимых для реализации основных управленческих методических умений циклично и с субъект-субъектных позиций.

Инструмент контент-анализа в данном исследовании – таблицы, в которые заносится информация об использовании (1) и неиспользовании (0) каждым студентом экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп методов и приемов, необходимых для реализации основных управленческих методических умений.

С помощью количественной информации, собранной посредством контент-анализа содержания текста развернутых планов уроков иностранного языка, было выявлено, что студенты экспериментальной группы чаще студентов контрольной группы прибегали к использованию методов и приемов, необходимых для реализации основных управленческих методических умений. Об этом свидетельствуют данные таблицы 1.

Для доказательства значимости различий в среднеарифметических показателях между экспериментальной и контрольной группами был использован непараметрический *U*-критерий Манна – Уитни [8, с. 35], в результате чего выяснилось, что в реализации методов и приемов управленческих методических умений мотивирования, а также контроля и корректирования значимых различий нет (см. табл. 2).

Причина выявленной в ходе анализа планов уроков ситуации, при которой нет значимых различий при реализации управленческих методических умений мотивирования, а также контроля и корректирования, видится нам в том, что изучению теоретических основ и практических приемов

таких педагогических и управленческих функций, как мотивация, контроль и корректирование, уделяется много времени в рамках ряда дисциплин – психологии, педагогики, методики обучения иностранным языкам. Однако невооруженным глазом можно заметить разницу в частоте использования приемов реализации управленческих методических умений мотивирования и контроля и корректирования в экспериментальной и контрольной группах (см. табл. 1 и рис.). Показатели экспериментальной группы как в плане мотивирования, так и контроля и корректирования выше показателей контрольной группы, хотя эта разница статистически не значима.

При реализации управленческих методических умений организации работы в группах, совместного планирования, организации работы с информацией, организации рефлексивного анализа различия статистически значимы. Факт значимости различий в реализации управленческих методических умений на уроке иностранного языка подтверждается также данными диаграммы на рисунке.

Таблица 1.

Количество приемов, использованных при реализации студентами управленческих методических умений в рамках урока иностранного языка

Управленческие методические умения	КГ		ЭГ	
	Сумма на 21 чел.	Среднее значение	Сумма на 31 чел.	Среднее значение
Мотивирование	59	2,81	106	3,42
Организация работы в группах	33	1,57	145	4,68
Совместное планирование	16	0,76	61	1,97
Организация работы с информацией	131	6,24	374	12,06
Контроль и корректирование	115	5,48	207	6,68
Рефлексивный анализ	10	0,48	69	2,23

Таблица 2.

Анализ значимости различий среднеарифметических показателей использования методов и приемов реализации управленческих методических умений на уроке иностранного языка с помощью *U*-критерия Манна – Уитни

Группа управленческих методических умений	КГ	ЭГ	$U_{\text{эсп}}$	$U_{\text{кр}}$	p	Вывод о значимости различий
Мотивирование	2,8	3,4	0,9	0,236	0,356	Не значимы
Организация работы в группах	1,6	4,7	3,0		0,003	Значимы
Совместное планирование	0,8	2,0	2,0		0,035	Значимы
Организация работы с информацией	6,2	12,0	3,3		0,001	Значимы
Контроль и корректирование	5,5	6,7	0,2		0,844	Не значимы
Организация рефлексивного анализа	0,5	2,2	3,6		0,000	Значимы

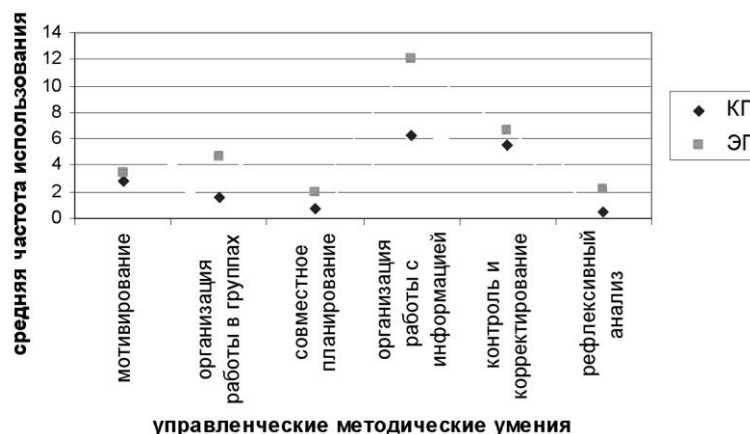


Рисунок. Разница в частоте использования приемов реализации управленческих методических умений в КГ и ЭГ на уроке иностранного языка

Точки, отмечающие среднюю частоту использования методов и приемов мотивирования и контроля и корректирования в экспериментальной и контрольной группах, расположены очень близко и практически сливаются воедино, что говорит о незначительной, но все же существующей разнице показателей уровней развития данных умений.

Цифры от 0 до 14 на оси Y показывают количество приемов. Конечно, для реализации каждого управленческого методического умения в методике развития управленческих методических умений будущего учителя иностранного языка в групповой проектной деятельности было предусмотрено разное количество приемов. Наибольшее число приемов описано для реализации группы управленческих методических умений организации работы с информацией, что закономерно, так как именно это умение связано с осуществлением процесса получения языковой, речевой, социокультурной информации при обучении иностранным языкам. Однако для сравнения количества использованных студентами на практике в школе приемов нам не важно общее количество приемов, необходимых для реализации каждого управленческого методического умения. Важна разница между количеством использованных приемов в контрольной и экспериментальной группах для сравнения и анализа результатов применения разработанной и апробированной методики.

Таким образом, уроки студентов экспериментальной группы были намного разнообразнее с точки зрения использованных методов и приемов обучения иностранному языку, а следовательно, и более интересными для учащихся. Активная групповая учебная деятельность учащихся на уроке иностранного языка (игровые, поисковые, проблемные, проектные задания) организовывалась согласно основным принципам

управления процессом обучения иностранному языку (учет качественного своеобразия предмета и специфических закономерностей, ориентация на требования стандарта, комплексность, системность) с помощью реализации управленческого цикла с точки зрения субъект-субъектных отношений. Даже в реализации умений мотивирования и контроля и корректирования при наблюдении выявилась значительная разница: студенты контрольной группы действовали более формально, экспериментальной — проявляли творчество при формулировании проблем, при создании инструментов мониторинга, оценивания и самооценивания. Учащиеся студентов экспериментальной группы были довольны процессом и результатами своей активной групповой учебной деятельности на уроке иностранного языка.

Сравнительный анализ уровней развития управленческих методических умений будущих учителей иностранного языка при организации групповой проектной деятельности школьников и при управлении их деятельностью в рамках урока иностранного языка позволяет сделать вывод о том, что использование предлагаемой методики дало положительные результаты как применительно к управлению будущими учителями иностранного языка групповой проектной деятельностью учащихся, так и применительно к управлению активной групповой учебной деятельностью, связанной со взаимодействием учащихся, на уроке иностранного языка. Студенты стали применять разнообразные методы и приемы мотивирования обучающихся к активной групповой учебной деятельности на иностранном языке, организации работы в группах, гораздо чаще стали организовывать совместное планирование активной групповой учебной деятельности на изучаемом языке, больше внимания стали уделять организации самостоятельной работы

учащихся по поиску, отбору и обработке иноязычной информации, которая стала более структурированной; вместо контроля и корректирования чаще применялись са-

моконтроль и самокорректирование, а рефлексивному анализу, ранее не осуществлявшемуся с учащимися вообще, нашлось место на уроке иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братцева Г. Г. Активные методы обучения и их влияние на смену педагогической парадигмы // *Философия образования : сб. материалов конференции*. СПб. : С.-Петербург. филос. о-во, 2002. С. 336–340 (Сер. «Symposium» ; вып. 23).
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2004.
3. Григорьев С. И. Проведение контент-анализа. URL: [http : //psyfactor.org/lib/k-a2.htm](http://psyfactor.org/lib/k-a2.htm).
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная моногр. / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой, проф. А. П. Тряпицыной. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.
5. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие: опыт проблемного анализа / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.
6. Мамонтова М. Ю., Старкова Д. А. Проблемы развития управленческой компетентности будущих учителей // *Современные проблемы высшего образования : материалы 3-й Междунар. науч.-обр. конф.* / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. С. 52–59.
7. Околелов О. П. О сущности активных методов обучения (в вузе) // *Высш. образование в России*. 1993. № 3. С. 159–165.
8. Стариченко Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2004.
9. Старкова Д. А. Развитие управленческих методических умений будущего учителя в групповой проектной деятельности // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 3. С. 50–55.
10. Старкова Д. А. Управление групповой проектной деятельностью в методической подготовке учителя иностранного языка : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т иностр. языков. Екатеринбург, 2012.
11. Brown H. D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman, 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. В. Пестова.

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ: НА ПЕРЕКРЕСТКЕ НАУК

Статьи этой рубрики публикуются по итогам международного симпозиума «Межкультурный диалог: на перекрестке наук», состоявшегося 22 января 2014 года в Институте психологии Уральского государственного педагогического университета (г. Екатеринбург).

УДК 159.922.4-057.875
ББК Ю954.251+Ю962.3

ГСНТИ 15.01.17; 15.41.35; 14.35.01

Код ВАК 19.00.01; 19.00.05; 13.00.01

Ахметова Нурлана Ахметовна,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, факультет русской и славянской филологии, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына; 720033, г. Бишкек, ул. Фрунзе, 547; e-mail: nurlan.akhmetova@mail.ru.

Леоненко Наталия Олеговна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sfleo@mail.ru.

ЦЕННОСТИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В СТРУКТУРЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ РОССИЙСКИХ И КИРГИЗСКИХ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенчество; жизнестойкость; смысловая регуляция; жизненные ценности; духовные традиции; этнос.

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты исследования ценностно-смысловой структуры жизнестойкости киргизских и российских студентов. Эмпирические данные интерпретированы с учетом этнокультурных условий.

Akhmetova Nurlana Akhmetovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Faculty of Russian and Slavic Philology, Kyrgyz National University.

Leonenko Natalia Olegovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University.

VALUES AND LIFE ORIENTATIONS IN THE STRUCTURE OF VITALITY OF THE RUSSIAN AND KYRGYZ STUDENTS

KEY WORDS: students, vitality, semantic regulation, life values, spiritual traditions, ethnicity.

ABSTRACT. The article presents the results of the study of values and life orientations structure of vitality of the Kyrgyz and Russian students. Empirical data are interpreted in the context of ethnic and cultural conditions.

Современность характеризуется глобальными изменениями во всех сферах общества. Экономический кризис, социальная напряженность, экологические и климатические катаклизмы, информационная перенасыщенность и темп современной жизни обусловили переход стрессовых состояний личности из экстремального поля в категорию повседневных явлений. Согласно статистическим данным, во всем мире отмечается тенденция тотального ухудшения психического здоровья населения. Более 30% соматических заболеваний являются следствием эмоциональных расстройств. При этом общее число собственно психосоматических заболеваний у взрослых доходит до 50%, а распространенность сердечно-сосудистых заболеваний психогенной этиологии достигает масштабов пандемии.

Только по официальным данным Всемирной организации здравоохранения [7], за последние 65 лет общее количество больных неврозами возросло в 24 раза. Распространенность психических болезней в мире выросла в 10 раз, алкоголизма – в 58 раз [Там же]. Резко возрастает число суицидов: только по официальным данным, ежегодно в России 50 тысяч человек решается на самоубийство (объективные данные могут в 20 раз превышать официальную статистику). При этом 25% суицидентов выживает, но 60% из них повторяют попытку уйти из жизни, что свидетельствует об их несостоятельности в преодолении жизненных проблем [6; 7].

Беспрецедентная стрессогенность современной жизни предъявляет повышенные требования к ресурсам личности. В со-

временном научном мировоззрении такие ресурсы принято рассматривать в терминах гомеостаза, отражающих, в отличие от гомеостаза, *активные стратегии* саморазвития, самоорганизации и живой саморегуляции как необходимых условий бытия личности.

Научный анализ феноменологии, отражающей различные аспекты личностного потенциала, берет свое начало в концепциях гуманистической и экзистенциальной психологии. К. Роджерс описывал потенциал личности через категорию «полностью функционирующая личность», А. Маслоу – в терминах самоактуализации, К. Рифф – через призму психологического благополучия. В экзистенциальном русле мера потенциалов личности определялась такими понятиями, как «авторство жизни» (В. Франкл), «отвага быть» (П. Тиллих), «жизнестойкость» (С. Мадди, С. Кобейса). В отечественной психологии при описании устойчивости личности по отношению к негативным влияниям используются термины «субъектность» (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский), «жизнетворчество» (Д. А. Леонтьев) и др. [2; 4; 5].

Наиболее емким понятием, отражающим жизненный потенциал личности, по нашему мнению, является «жизнестойкость» («*hardiness*»). Этот термин, введенный Сьюзен Кобейса и Сальваторе Мадди [10], означает индивидуальные способности личности к зрелым и сложным формам саморегуляции на экзистенциальном и психофизиологическом уровнях функционирования человека [4; 10 и др.]. В структуре жизнестойкости выделяют три взаимосвязанных установки: *вовлеченность*, *контроль* и *принятие риска*, – определяющих способность личности трансформировать негативные впечатления в новые возможности и противостоять разрушительному влиянию стрессогенных факторов на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности.

Теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что уровень жизнестойкости определяется уровнем смысловой регуляции, позволяющей трансформировать жизненные трудности в ситуации развития. Высший уровень смысловой регуляции представлен *жизненными ценностями*, определяющими *перспективу развития и устойчивость личности*. Результат осознания целей и смысла собственной жизни представляет собой *смысложизненные ориентации человека* (А. Н. Леонтьев, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, М. Р. Гинзбург, Г. Э. Чудновский, В. Франкл, А. Адлер и др.) [2; 3].

Являясь производными *культуры*, ценности и смысложизненные ориентации

в процессе социализации присваиваются личностью и становятся устойчивыми регуляторами поведения, формируют адапционный и инновационный потенциал личности (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьев, Э. Шпрангер и др.). В свою очередь, ценности локализованы в *духовных традициях* и воплощаются в *этничности* как форме социальной организации культурных различий (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Ю. С. Бромлей, Л. В. Куликов, Т. Г. Стефаненко и др.).

Индивидуальные системы ценностей и смысложизненных ориентаций, зафиксированные в этнической культуре, составляют формирующий компонент психологической культуры этноса, отвечающий за традиции самосовершенствования психики и формирования психологической устойчивости личности.

В условиях модернизации традиционных типов культур устоявшиеся ценностно-смысловые регуляторы поведения личности в жизненных ситуациях претерпели девальвацию. Вследствие утраты устойчивых ориентиров в регуляции поведения увеличивается количество случаев психосоматических заболеваний, психических и невротических расстройств, алкоголизации, депрессии, суицида, асоциального поведения и т. п. в мире [7]. В связи с этим актуализируется необходимость поиска новых ориентиров и культурно обусловленных ресурсов жизнестойкости личности. Еще более актуальна эта проблема для студенческого периода, который характеризуется активным стремлением индивида к поиску смысла своей деятельности, выработке отношений к различным жизненным ситуациям и своим переживаниям этих ситуаций, активным поиском и освоением поведенческих и когнитивных стратегий преодоления трудных ситуаций жизни (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. Ф. Обухова).

С целью установления этнопсихологический особенностей ценностно-смысловых оснований жизнестойкости студентов мы провели эмпирическое исследование, предметом которого являлись жизненные ценности и смысложизненные ориентации личности в контексте жизнестойкости. В выборку испытуемых вошли студенты высших учебных заведений гуманитарных специальностей из России (167 человек) и Киргизии (90 человек).

В качестве психодиагностического инструментария мы использовали тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева), морфологический тест жизненных ценностей (В. Сопова, Л. Карпушиной) и тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева.

Таблица. Значимые различия в характеристиках жизнестойкости российских и киргизских студентов

Методика	Переменная	Эмпирическое значение t-критерия	Уровень значимости (p)	
Тест жизнестойкости	Жизнестойкость	10,248	0,0012	$P \leq 0,001$
	Вовлеченность	5,668	0,0000	$P \leq 0,001$
	Контроль	11,311	0,0034	$P \leq 0,001$
Тест смысложизненных ориентаций	Осмысленность жизни	7,918	0,0011	$P \leq 0,001$
	Цели в жизни	4,151	0,0000	$P \leq 0,001$
	Процесс жизни	4,332	0,0037	$P \leq 0,001$
	Результативность жизни	2,587	0,0052	$P \leq 0,001$
	Локус контроля «Я»	5,242	0,0010	$P \leq 0,001$
	Локус контроля «Жизнь»	4,618	0,0000	$P \leq 0,001$
	Ценность сохранения собственной индивидуальности	-4,392	0,0000	$P \leq 0,001$
	Значимость сферы профессиональной жизни	-2,822	0,0031	$P \leq 0,001$
	Значимость сферы обучения и образования	-3,509	0,0002	$P \leq 0,001$
	Значимость сферы семейной жизни	-3,087	0,0004	$P \leq 0,001$
	Значимость сферы физической активности	-3,319	0,0013	$P \leq 0,001$

В результате математико-статистическому анализу были подвергнуты четыре групповые матрицы по 26 шкал в каждой, включающих переменные по параметрам жизнестойкости, ценностей и смысложизненных ориентаций респондентов.

При выборе методов статистического анализа мы исходили из результатов проверки соответствия переменных *закону нормального распределения*. Для решения этой задачи применялся критерий Колмогорова – Смирнова. Было установлено, что 24 переменных из 26 подчинены нормальному закону распределения. Таким образом, существенного отклонения переменных от нормального распределения не обнаружено. Поскольку исследуемые признаки измерены в интервальной шкале, их распределение подчиняется закону нормального распределения, и каждая выборка представлена более чем 30 испытуемыми, при дальнейшем анализе эмпирических данных мы использовали параметрические методы математической статистики.

Для оценки различий выборок по уровню выраженности эмпирических параметров жизнестойкости мы использовали параметрический t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Таким образом, достоверность результатов и выводов исследования обоснована соответствием эмпирической процедуры теоретическим выводам, надежностью психодиагностического инструментария, использованием параметрических методов математического анализа (адекватных ло-

гике исследования и характеристике выборки), репрезентативностью выборки.

Результаты математико-статистического анализа значений в выборках студентов России и Киргизии с использованием t-критерия Стьюдента продемонстрировали достоверные различия в выраженности характеристик жизнестойкости (см. табл.).

Согласно представленным в таблице данным, *общий положительный показатель жизнестойкости* и ее составляющих «вовлеченность» и «контроль» статистически значимо преобладают в российской выборке студентов. По шкале «*принятие риска*» значимых различий не выявлено (но абсолютный показатель принятия риска выше в киргизской выборке).

Осмысленность жизни и все ее составляющие – показатели ориентации на *цели и процесс, удовлетворенность самореализацией, локус контроля «Я» и локус контроля «жизнь»* – также достоверно более выражены в выборке российских респондентов.

Изначально мы предполагали, что жизнестойкость киргизской молодежи будет выражена более значимо. В своем предположении мы исходили из исторических и этнопсихологических данных: киргизы – один из древнейших народов, населяющих Среднюю Азию. Многовековая борьба за национальную независимость способствовала его особому сплочению, стремлению ко взаимопомощи при решении любых проблем. К числу национально-психологических особенностей киргизов исследователи относят трудолюбие, честность, исполнительность, сообразительность, способ-

ность сохранять присутствие духа в сложных обстоятельствах, храбрость, развитые волевые качества, выносливость, упорство в преодолении трудностей.

Все эти характеристики, имеющие тысячелетнюю историю становления, соотносятся с содержанием жизнестойкости, предполагающей силу духа и физическую выносливость в противостоянии жизненным трудностям. Облик стойкого духом и телом киргиза зафиксирован и в героическом эпосе, центральной фигурой которого является богатырь Манас, воспевающим мужество, стойкость, умение переносить трудности, любовь к Родине, готовность к ее защите от врагов. Другим этническим ресурсом жизнестойкости киргизов, отличающим их от представителей других среднеазиатских национальностей, является опыт широкого межнационального общения, что позволяет им быстрее адаптироваться в многонациональных коллективах [1; 2; 8; 9].

Исходя из теоретических предпосылок о ценностной детерминации мировосприятия и социального поведения личности (А. Маслоу, В. Франкл, М. Рокич, А. Адлер, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев и др.), мы связываем снижение потенциала жизнестойкости с модернизацией традиционной культуры, ценностных и смысловых ориентиров, ранее определявших регуляцию поведения и системную способность личности противостоять негативным факторам. Наше предположение подтверждается официальной статистикой, отражающей реальные тенденции личностного развития молодежи Кыргызстана в условиях современного социума. Согласно данным ИА «Акипресс», более 70% безработных в Кыргызстане составляет молодежь. Официально в Киргизии за последние годы в 8 раз увеличилось количество молодежи, употребляющей алкогольные напитки. Только официально в Киргизии зарегистрировано 36 тыс. больных хроническим алкоголизмом и более 10 тыс. наркозависимых. Более 60% юношей Кыргызстана не годны к армейской службе по состоянию здоровья. Все эти тенденции проявляются на фоне общей политической нестабильности и экономических проблем. Если сравнивать экономические показатели Киргизии и России, то экономика Киргизии составляет только 0,5% от экономики России. По данным ИА «REX», покупательная способность населения Киргизии делает значимость этой страны как рынка практически нулевой для бизнес-кругов России, Китая и Белоруссии. Агрокультура, легкая промышленность, горнодобывающая отрасль и водно-энергетический комплекс также находятся в состоянии, близком к коллапсу [8; 9].

При сравнении ценностного содержания жизнестойкости российских и киргизских студентов существенных различий по большинству ценностей не выявлено. Однако в киргизской выборке зафиксировано статистически достоверное преобладание *ценности сохранения собственной индивидуальности*.

Согласно интерпретации авторов методики морфологического теста жизненных ценностей, стремление к сохранению собственной индивидуальности отражает преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, приоритет собственной неповторимости и независимости перед общественными интересами. На наш взгляд, выявленная тенденция также имеет социально-политические предпосылки. После обретения в 1991 г. статуса суверенного государства в Киргизии начались социально-политические преобразования, следствием которых стало изменение в восприятии людьми собственности – от прежнего подхода «все общественное, и мне ничего не принадлежит» к принятию частной собственности, т. е. строгому разграничению между «моим» и «государственным». Эти изменения оказали большое влияние на поведение людей всех возрастов, способствовали появлению не всегда желаемого уровня индивидуализации и социальной дезинтеграции исходных отношений.

Возможно, данные результаты не являются стабильной этнической характеристикой, а отражают критический период социально-экономического развития Кыргызстана. Поскольку ценности одновременно являются и отражением общественных преобразований, и основой потенциала жизнестойкости личности, то эмпирически выделенные особенности жизнестойкости киргизских студентов объяснимы ситуацией политической нестабильности, девальвации традиционных ценностей при отсутствии новых ориентиров для личностного и национального самоопределения, адекватных происходящим в стране и мире переменам.

Вместе с тем при анализе жизненных сфер реализации студентов отмечается статистически значимое преобладание значимости для киргизских респондентов *профессиональной сферы, семьи, сферы образования и физической активности*. Выявленные тенденции отражают высокую значимость для киргизских респондентов *профессиональной деятельности*. Студенты готовы в будущем отдавать много времени своей работе, включаться в решение производственных проблем, считают, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека. Уже на этапе профессионального обучения испытуемые

стремятся к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора (значимость *сферы образования*). Вместе с тем, помимо профессиональной и учебной сфер, для киргизских студентов большое значение имеет *благополучие в семье*. Если рассматривать семью как один из важнейших источников сохранения и трансляции ценностей, то это можно считать значимым ресурсом для развития жизнестойкости. Другим ресурсом в развитии потенциала киргизской молодежи является стремление к *физической активности и физической культуре* как элементам общей культуры и гармонизации жизни человека. Значимость физической культуры в студенческой среде позволяет рассчитывать на возвращение здорового образа жизни как нормы.

Выявленное несоответствие между ценностями (невыраженная структура в сравнении с российской выборкой) и значимостью основных сфер жизни также свидетельствует в пользу нашего предположения о *девальвации традиционных ценностей и отсутствии новых ориентиров* в условиях социально-политических преобразований в Киргизии. Согласно авторам методики морфологического теста жизненных ценностей, значимость любой ценности является критерием *осознанного* отношения субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту. Авторы методики аргументируют свое понимание результатами исследований, в которых было показано, что эффективность жизнедеятельности человека определяется тем, насколько ясно осознаются им цель и смысл деятельности. При этом самобытность человека вырабатывается относительно основных ценностей, признаваемых в обществе. Следовательно, отсутствие на данном этапе устойчивой системы общественных ценностей обуславливает размытость ценностей индивидуальных. Однако коренные преобразования в обществе и государстве не снизили значимость семейных связей и традиций, что может составить основу для развития жизненного потенциала студенческой молодежи.

Обобщая результаты сравнительного анализа жизнестойкости российских и киргизских студентов, отметим следующие тенденции:

1. Показатель жизнестойкости статистически значимо преобладает в российской выборке и включает в себя следующие характеристики:

- вовлеченность;
- контроль;
- осмысленность жизни;
- ориентация на будущее (*цели*);
- процессуальность (*интерес к настоящему*);

- результативность жизни (*удовлетворенность прожитым этапом*);
- локус контроля (*ответственность за все происходящее в жизни*).

2. Показатель жизнестойкости киргизских студентов значительно ниже (статистически достоверно). К специфике содержания жизнестойкости киргизских студентов можно отнести полярность выделенных в российской выборке характеристик:

- меньшая степень вовлеченности в процесс жизни;
- менее выраженная потребность в контроле жизни;
- менее выраженная осмысленность жизни;
- меньшая степень ориентации на будущее;
- менее выраженный интерес к настоящему;
- меньшая удовлетворенность прожитым этапом жизни;
- менее выраженная ответственность за происходящее в жизни;
- более выраженная ценность сохранения собственной индивидуальности;
- более выраженная значимость сферы профессиональной жизни;
- более выраженная значимость сферы обучения и образования;
- более выраженная значимость сферы физической активности.

Более низкий потенциал жизнестойкости киргизской молодежи мы интерпретируем как следствие затянувшегося периода политической и экономической нестабильности, социальной напряженности, тотальной трансформации традиционной системы общественных устоев и ценностей. С учетом размытости ценностной системы, стратегическим направлением в развитии жизнестойкости киргизских студентов может являться рефлексия и осознание личностных ценностей, определяющих вектор активности личности и ее устойчивость в ситуациях нестабильности. Потенциал для развития жизнестойкости киргизской молодежи содержат ценности семьи, физической активности, образования и профессиональной реализации.

Выделенные особенности ценностно-смысловой структуры жизнестойкости студентов являются эмпирически обоснованными ориентирами в развитии жизнестойкости студентов.

Условиями развития жизнестойкости студентов разных этнических групп могут быть *тренинг жизнестойкости* (как механизм развития преодолевающих стратегий, навыков здорового образа жизни, осмысленности жизни и экзистенциальных установок) и *межкультурные коммуникации*

в образовательной среде (как механизм естественного обмена наиболее ресурсными идеями, способствующими прогрессу и удовлетворяющими те потребности, кото-

рые не могут удовлетворить существующие культурные комплексы данного этноса; С. Мадди, Д. А. Леонтьев, Ж. К. Ионеску, А. С. Колесников и др.) [2].

ЛИТЕРАТУРА

1. Крысько В. Г. Этнопсихология и межнациональные отношения : курс лекций. М. : 2002.
2. Леоненко Н. О. Жизнестойкость личности студентов: этнопсихологический аспект : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М. : Смысл, 2003.
4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006.
5. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности // Вестн. Моск. ун-та МВД России. 2009. № 6.
6. Рассказова Е. И. Психологические концепции стресса и его последствий // Психология психических состояний. Казань, 2006. Вып. 6.
7. Всемирная организация здравоохранения – 2013 : статистика. URL: <http://who.int/about/ru>.
8. ИА «REX» : междунар. экспертное сообщество. 2009–2013. URL: <http://www.iarex.ru/articles/35085.html>.
9. Турдалиева Ч. Д. Труды Э. Сайкс. Религия, традиции и обряды кыргызов. URL: http://bizdin.kg/elib/kitepter/pdf/batysh_sayakat_kyrgyzdar.pdf.
10. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health // Journ. of Personality Assessment. 1994. Vol. 63, № 2.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.922..4(470.51/.54)
ББК Ю954.258(235.55)

ГСНТИ 15.41.61; 14.43.47

Код ВАК 19.00.05; 13.00.01

Валиев Равиль Азатович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 364; e-mail: rw1973@mail.ru.

Валиева Татьяна Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Уральский институт экономики, управления и права; 620026, г. Екатеринбург, ул. Сони Морозовой, 180, ауд. 217; e-mail: tatiana_valieva@mail.ru.

Воробьева Светлана Дмитриевна,

старший преподаватель кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 364; e-mail: asv70478@mail.ru.

Смирнов Александр Васильевич,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 364; e-mail: k-66756@planet-a.ru.

ЭТНИЧЕСКАЯ КАРТИНА МИРА МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ СРЕДНЕГО УРАЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: этнотенденции; этническая картина мира; этническая дистанция; фрейм; позиция; направленность; межэтническое управление; муниципальные служащие.

АННОТАЦИЯ. Исследуются тенденции развития этнического сознания муниципальных служащих. Выявлена факторная структура этнической картины мира, определены характеризующие ее значимые тенденции. Модифицирована методика «Создай планету» С. Д. Гуриевой.

Valiev Ravil Azatovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Valieva Tatiana Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychology, Ural Institute of Economics, Management and Law.

Vorobieva Svetlana Dmitrievna,

Senior Lecturer of the Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Smirnov Alexander Vasilievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

ETHNIC PICTURE OF THE WORLD OF MUNICIPAL EMPLOYEES OF URAL REGION

KEY WORDS: ethnic-trends; ethnic picture of the world; ethnic distance; frame; position; orientation; inter-ethnic administration; municipal employees.

ABSTRACT. The article presents a study of ethnic trends of municipal employees. Factor structure of the ethnic structure of the world is revealed, its significant trends are defined. The methods of "Create the Planet" S. D. Gurieva are modified.

Компетентное осуществление профессиональной деятельности государственными и муниципальными служащими в настоящее время с необходимостью включает в себя способности, знания и умения в сфере межкультурного взаимодействия, за счет которых обеспечивается его безопасность. Это обусловлено, с одной стороны, общемировыми процессами глобализации социальных, экономических, религиозных, политических взаимодействий между Россией и остальным миром, а с другой – возрастающими тенденциями к межэтнической и межконфессиональной напряженности во всех сферах человеческой практики внутри российского общества. Эти противоречивые тенденции в обществен-

ном развитии увеличивают ответственность государственных и муниципальных служащих за обеспечение безопасности функционирования общественных институтов. Высокую степень ответственности на служащих налагает то обстоятельство, что они, являясь субъектами управления государственными и общественными отношениями между людьми, которые принадлежат к различным этническим группам, сами тоже принадлежат к какой-либо этнической группе. Содержание этнического сознания служащих может определять способы, формы и средства профессиональной деятельности, связанной с организацией и управлением межэтническим взаимодействием.

Под этническим сознанием понимается вся совокупность представлений членов этнической общности о своем и других этносах, включая социально-психологические установки и стереотипы [7; 9]. Для изучения особенностей существующей в этническом сознании государственных и муниципальных служащих картины мира нами было проведено исследование с помощью модифицированной проективной методики С. Д. Гуриевой «Создай планету» (см. один из вариантов адаптации методики здесь: [4]), направленной на выявление неосознаваемых этнотенденций [5; 6].

В оригинальной методике респонденту предлагается бланк с нарисованным кругом и дается следующая инструкция: «Перед Вами планета. “Расселите” (нарисуйте) на ней восемь национальностей, включая национальность, к которой вы относите себя (отметьте ее знаком “*”), подпишите национальности». В модифицированном варианте методики респондентам предлагался пустой лист формата А4, на котором они сами рисовали круг. Это позволило внести дополнительный показатель анализа данных.

В оригинальной методике предлагается анализировать следующие показатели: 1) *широта* этнической картины мира в изучаемой выборке – представленность различных этнических групп; 2) *этнотенденции* – «предрасположенность думать, действовать, вести себя, поступать по отношению к какому-либо этносу определенным образом» [6, с. 390]. Выделяются такие этнотенденции, как этноконформизм, этнорелятивизм, этноцентризм и этнодоминантность. Этноцентризм – это стратегия восприятия норм, ценностей собственной группы как образца, эталона, относительно которых оцениваются другие культуры. Этнорелятивизм – осознание того, что все культуры

равны, но все разные. Этнодоминантность – тенденция к подчинению, подавлению представителей других культур. Этноконформизм – готовность подчиниться большинству, принять нормы другой культуры [5].

Мы ввели три дополнительных показателя: 1) *размер* этнического пространства – величина рисуемой планеты; 2) *этноориентация* – часть мира, из которой испытуемый указал большее количество представителей (Россия, СНГ, «Мир» – дальше зарубежье); 3) *конфигурация* этнической картины мира – взаимное расположение, соотношение этнических групп в сознании. Эмпирически были выделены четыре типа конфигурации: диффузная (неупорядоченное расположение этносов без границ), лучевая (от центра «планеты» отходят лучи-границы, делящие ее в разных пропорциях), вертикальная (этносы располагаются сверху вниз с очерчиванием границ между ними), ядерная (в центре «планеты» в виде круга обозначены границы одного этноса – ядро, от границ которого исходят лучи – границы других этносов).

В исследовании приняли участие 46 служащих различных муниципальных образований Свердловской области. Из них к русскому этносу отнесли себя 43 респондента, к украинскому – 2, к чувашскому – 1. Всего муниципальные служащие указали 64 группы, 17 из которых не являются этносами, например «казачество», «православные», «латиноамериканцы», «африканцы», «англоговорящие» и т. п. Удалив из выборки такие группы и подсчитав частоту встречаемости указания на каждый из этносов, мы определили с помощью квартилей диапазон часто встречающихся указаний. Самые упоминаемые этнические группы, частота указаний на которые равна или превышает верхнюю квартиль, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Наиболее часто встречающиеся этносы

Национальность	Количество респондентов, указавших этнос	
	общее	процентное
Татары	21	45,65
Китайцы	20	43,48
Украинцы	17	36,96
Немцы	17	36,96
Американцы	16	34,78
Белорусы	13	28,26
Японцы	13	28,26
Башкиры	11	23,91
Англичане	11	23,91
Французы	11	23,91
Индийцы	10	21,74
Казахи	9	19,57

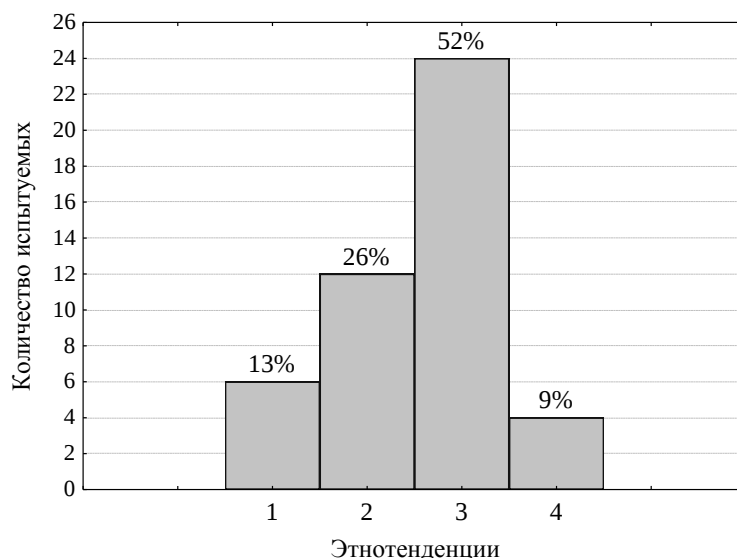


Рис. 1. Распределение этнотенденций в выборке муниципальных служащих: 1 – этноцентризм, 2 – этнорелятивизм, 3 – этнодоминантность, 4 – этноконформизм

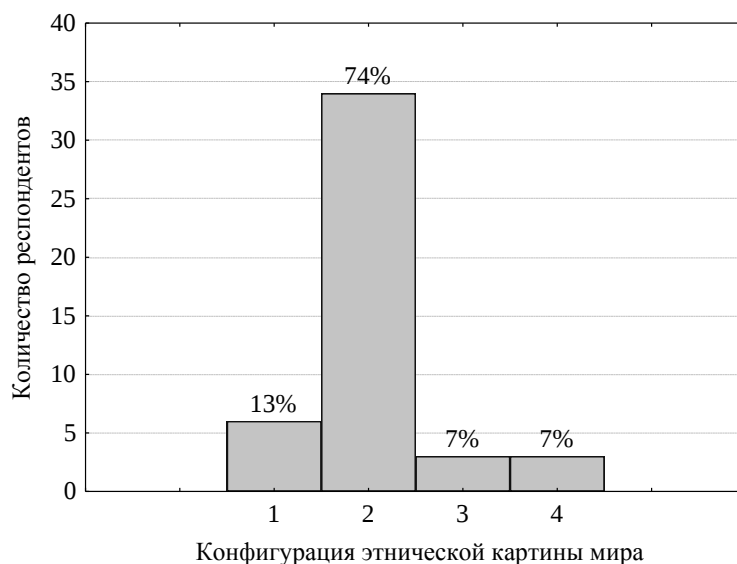


Рис. 2. Распределение типов конфигурации этнической картины мира в выборке муниципальных служащих: 1 – диффузная, 2 – лучевая, 3 – вертикальная, 4 – ядерная

Как видно из таблицы, чаще всего муниципальные служащие включают в число значимых этносов представителей Российской Федерации (татары и башкиры), представителей СНГ (украинцы, белорусы, казахи), представителей стран Востока (китайцы, японцы, индийцы), представителей стран Запада (немцы, американцы, англичане, французы). При этом первые четыре позиции включают представителей всех указанных регионов (татары, китайцы, украинцы и немцы), а представители Австралии, Африки и Южной Америки в число значимых не вошли. Таким образом, можно сказать, что в сознании муниципальных служащих отражены важные для внутренней и внешней политики РФ этнические группы.

У большей части (52 %) муниципальных служащих выражена тенденция к этно-

доминантности. Частота встречаемости всех этнотенденций отражена на рисунке 1.

Материалы исследований аддиктивного поведения [8] позволяют утверждать, что этнодоминантность – один из способов социальной адаптации служащих, который, с одной стороны, обеспечивает социальную включенность, а с другой – позволяет сохранять социальную оппозиционность и снижать культурное давление за счет таких проявлений этнодоминантности, как тенденция к завышению самооценки; скрытое и явное манипулирование, прикрываемое соблюдением инструкций, нормативов и т. п.; использование своего статуса при взаимодействии с представителями других этнических групп; демонстрация социально одобряемого поведения при маскировке личных материальных притязаний; прагматизм;

стремление к обладанию материальными ценностями, прикрываемое необходимостью соблюдения установленного порядка. Это делает перспективным исследование этнических аспектов коррупционного поведения.

У 74 % опрошенных конфигурация этнической картины мира имеет лучевой тип (рис. 2).

Среди опрошенных муниципальных служащих 67 % респондентов имеют ориентацию на мир в целом. Это означает, что при выборе этносов для «заселения планеты» эти служащие предпочитают этносы, относящиеся к дальнему зарубежью (например, индийцы, китайцы, французы, американцы и другие; см. рис. 3).

Для анализа размера этнической картины мира было произведено измерение диаметров кругов, рисуемых каждым из

респондентов, с последующей оценкой всего диапазона диаметров кругов квантиль-процентильным методом определения доверительных интервалов. В результате данной процедуры были выделены три группы диаметров – малого, среднего и большого размера. В нижнюю квантиль попали рисунки с диаметром менее 7,5 см, а рисунки с диаметром больше 12,7 см. попали в верхнюю квантиль.

Для выявления структурной организации картины мира муниципальных служащих был проведен факторный анализ полученных данных. В результате факторизации по методу «Principal components» с вращением «Varimax raw» была получена 5-ти-факторная структура, объясняющая 59 % суммарной дисперсии изучаемых переменных (таблица 2).

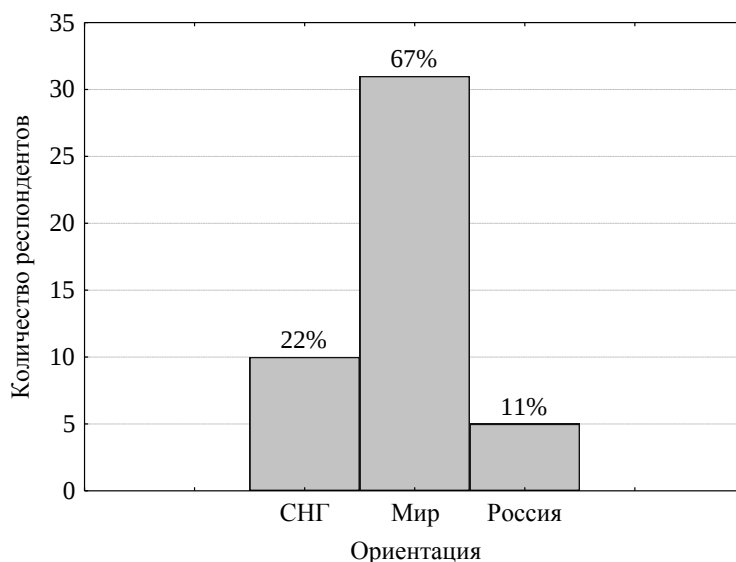


Рис. 3. Распределение типов ориентации этнической картины мира в выборке муниципальных служащих

Таблица 2. Факторная структура этнической картины мира муниципальных служащих

Переменные	Факторы				
	1	2	3	4	5
Ориентация на Мир	+0,83				
Индийцы	+0,53				–0,58
Китайцы	+0,44			+0,41	
Англичане	+0,43				+0,43
Американцы	+0,40		+0,58		
Казахи	–0,33			–0,41	
Башкиры	–0,57			–0,48	
Татары	–0,61				
Белорусы	–0,65				
Украинцы	–0,83				
Ориентация на СНГ	–0,83				
Этноцентризм		+0,89			
Вертикальная конфигурация		+0,70			
Ядерная конфигурация		+0,46	+0,45		

Окончание таблицы 2

Переменные	Факторы				
	1	2	3	4	5
Размер мира большой		+0,31	-0,31		
Японцы		-0,32	-0,47		
Лучевая конфигурация		-0,85			
Размер мира средний			+0,74		
Размер мира малый			-0,52		
Диффузная конфигурация			-0,52	+0,32	
Этнорелятивизм			-0,52		
Этнодоминантность				+0,61	
Этноконформизм				-0,49	
Ориентация на Россию				-0,85	
Французы					+0,82
Немцы					+0,69
Доля дисперсии	+0,18	+0,12	+0,10	+0,10	+0,09

Первый фактор имеет наибольшую информативность (18 %), его положительный полюс (о понятиях «положительный полюс» и «отрицательный полюс» см.: [2]) определяется наличием у респондента ориентации на мир (нагрузка 0,83) и включением у него в картину мира таких национальностей, как индийцы (0,53), китайцы (0,44), англичане (0,43), американцы (0,40). Отрицательный полюс этого фактора определяется наличием у респондента ориентации на СНГ (-0,83) и упоминанием таких национальностей, как украинцы (-0,83), белорусы (-0,65), татары (-0,61), башкиры (-0,57), казахи (-0,33). Расположенность на краях фактора ориентации на ближнее и дальнее зарубежье позволяет его идентифицировать как фактор «Этническая дистанция в отношениях». Как известно, чем больше этническая дистанция, тем более выражена стереотипизация поведения «отдаленных» этносов [1] и тем более отчужденными и малопродуктивными в психологическом плане являются их отношения. Чем меньше этническая дистанция, тем сложнее формировать личное отношение к другим этносам, так как это требует включения в реальное взаимодействие и формирование не стереотипизированных (автоматических), а вариативных представлений об этносе. Судя по распределению в выборке различных типов ориентации (рис. 3), можно сказать, что у муниципальных служащих более выражена тенденция к стереотипизации межэтнических отношений.

Второй фактор, с информативностью 12 %, на положительном полюсе определяется наличием у респондентов этноцентризма (0,89), вертикальной (0,70) и ядерной (0,46) конфигурации расположения

национальностей, большим этническим пространством (0,31), на отрицательном полюсе – наличием лучевой конфигурации расположения национальностей (-0,85) и включением в этническую картину мира японцев (-0,32). Поскольку в психологическом плане лучевая конфигурация этнической картины мира противостоит этноцентризму, то можно расположить данный фактор в пространстве таких явлений, как этноцентризм и этнодецентрация в межэтническом восприятии. Эти два явления есть указание на способ организации опыта такого восприятия и трактуются как способность или неспособность выходить за пределы рамки, фрейма опыта восприятия и познания [3]. В целом данный фактор можно обозначить как «Этнический фрейм (организация межэтнического восприятия)».

Третий фактор имеет информативность 10 % и на положительном полюсе определяется средним размером этнической картины мира (0,74), указанием муниципальными служащими такого этноса, как американцы (0,58), и наличием ядерной конфигурации пространства (0,45), на отрицательном полюсе – наличием этнорелятивизма (-0,52), диффузной конфигурации (-0,52), малым размером этнической картины (-0,52), включением в нее японцев (-0,47) и большим размером этнической картины мира (-0,31). Ядерная конфигурация подразумевает наличие в центре рисуемой планеты ядерного, центрального этноса, организующего мир вокруг себя. Это характеристика униполярной организации картины мира. Этнорелятивизм и диффузная конфигурация этнического пространства подразумевают многополярную организацию. Можно проинтерпретиро-

вать данный фактор как «*Межэтническое управление*».

Значения *четвертого фактора* (информативность 10 %) определяются на положительном полюсе выраженностью у муниципальных служащих этнодоминантности (0,61), указанием на китайцев (0,41), наличием диффузной конфигурации этнического пространства (0,32), на отрицательном полюсе – ориентацией на Россию (–0,85), выраженностью этноконформизма (–0,49), включением башкир (–0,48) и казахов (–0,41) в этническую картину мира. Полюса данного фактора логично интерпретировать как внешнее этническое доминирование и внутреннее этническое подчинение. В целом фактор можно назвать как «*Этническая позиция*».

Последний по информативности (9 %), *пятый фактор* обусловлен на положительном полюсе наличием в этнической картине мира таких европейских национальностей, как французы (0,82), немцы (0,69), англичане (0,43), на отрицательном полюсе – индийцев (–0,58). Как видно, на положительном полюсе располагаются ведущие представители западной культуры, на отрицательном – один из представителей восточной культуры. На современном этапе развития национальностей, расположенных на положительном полюсе фактора, представлена тенденция к формированию себя как открытого полиэтнического национального пространства, включающего на равных правах множество других этнических групп. Восточные национальности развиваются в рамках моноэтнического образования и считаются «обособленными, закрытыми мирами». Для открытых культур важным основанием для развития является стремление к активному взаимодействию, к ши-

рокой коммуникации с другими этническими группами, смешение с ними и, за счет этого, развитие себя. Закрытые восточные культуры стремятся к саморазвитию через самопознание и рефлекссию, сохраняя самобытность уклада жизни. Соответственно полюса фактора можно было бы обозначить как «Ориентация в развитии этноса на отношения с другими этносами» и «Ориентация в развитии этноса на самобытность». Данный фактор можно назвать этнической экстраверсией/интроверсией или определить как «*Этническая направленность*».

Таким образом, в структуре этнической картины мира муниципальных служащих выделяются следующие компоненты: этническая дистанция в отношениях, этнический фрейм (организация межэтнического восприятия), межэтническое управление, этническая позиция, этническая направленность. С учетом полученных факторов для каждого респондента были вычислены индивидуальные оценки по каждому компоненту, что позволило определить общие тенденции представленности полюсов выявленных факторов-компонентов у муниципальных служащих (таблица 3).

Как видно из таблицы, в этнической картине мира муниципальных служащих Свердловской области значимо представлены такие полюса компонентов, как стереотипизация отношений, тенденция к этнодецентризму, внешнее этническое доминирование. Это свидетельствует о том, что этническая картина мира муниципальных служащих, принявших участие в исследовании, имеет обобщенный характер, строится с включением опыта взаимодействия с другими этническими группами и зависит от представлений о доминировании внешних по отношению к России этнических групп.

Таблица 3. Представленность структур этнической картины мира в выборке муниципальных служащих

Компонент	Полюс компонента	Количество респондентов	Процент от выборки	Значимость различий
Этническая дистанция в отношениях	Дальняя дистанция, стереотипизация отношений	28	60,9	$\chi^2_{\text{эмп}} = 4,35$, $p = 0,04$
	Ближняя дистанция, вариативность отношений	18	39,1	
Этнический фрейм	Тенденция к этноцентризму	13	28,3	$\chi^2_{\text{эмп}} = 17,33$ $p < 0,001$
	Тенденция к этнодецентризму	33	71,7	
Межэтническое управление	Униполярность мира	22	47,8	$\chi^2_{\text{эмп}} = 0,17$ $p = 0,67$
	Многополярность мира	24	52,2	
Этническая позиция	Внешнее этническое доминирование	28	60,9	$\chi^2_{\text{эмп}} = 4,35$, $p = 0,04$
	Внутреннее этническое подчинение	18	39,1	
Этническая направленность	Ориентация в развитии этноса на отношения с другими этносами	19	41,3	$\chi^2_{\text{эмп}} = 2,78$, $p = 0,1$
	Ориентация в развитии этноса на самобытность	27	58,7	

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Байбурин А. К. Этнические аспекты изучения стереотипных форм поведения и традиционная культура // Этнографическое обозрение. 1985. № 2. С. 36–46.
2. Валиев Р. А., Днепров С. А. Факторный анализ отношения студентов педагогических вузов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию // Образование и наука. 2009. № 9. С. 124–138.
3. Валиева Т. В. Психологический опыт и переживание личности // Образование и саморазвитие. 2009. Т. 1. № 11. С. 154–159.
4. Гридина Т. А., Коновалова Н. И. Этнические стереотипы в свете социальной самоидентификации личности // Образ России в зарубежном политическом дискурсе: стереотипы, мифы и метафоры : материалы междунар. науч. конф. (13–17 сент. 2010 г.). Екатеринбург, 2010. С. 43–47.
5. Гуриева С. Д., Кинунен Т. А. Социально-психологические особенности миграционного поведения (на примере ингерманландских финнов) // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 97–105.
6. Гуриева С. Д., Кинунен Т. Л. Методика «Создай планету» // Ананьевские чтения – 2007 : материалы науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Цветковой. СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. С. 389–391.
7. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию : учеб. пособие. М. : Ключ-С, 1999.
8. Смирнов А. В. Психосемантические характеристики информационно-культурной среды у аддиктивных лиц // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 80–84.
9. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М. : Ин-т психологии РАН : Академический проект, 1999.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. В. Жукова.

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: svodyakha@yandex.ru.

Водяха Юлия Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 387; e-mail: jullyaa@ya.ru.

**СООТНОШЕНИЕ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ
И ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическое благополучие личности; этническая толерантность старшеклассника; взаимосвязь между личностным благополучием и толерантностью старшеклассника.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются основные подходы к анализу проблемы соотношения показателей психологического благополучия и этнической толерантности. Структура психологического благополучия толерантных и интолерантных старшеклассников имеет существенные различия. Выявлены различия в соотношении показателей психологического благополучия и толерантности личности старшеклассников.

Vodyakha Sergey Anatolievich,

Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

Vodyakha Yulia Evgenievna,

Candidate of Psychology, Assistant Professor of the Chair of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg)

**INTERCORRELATIONS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING
AND ETHNIC TOLERANCE OF SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS**

KEY WORDS: psychological well-being of a person; ethnic tolerance of senior high school students; relationship between personal well-being and tolerance of senior high school students.

ABSTRACT. The main approaches to the analysis of the problem of correlation of indicators of psychological well-being and ethnic tolerance are discussed. The structure of psychological well-being of tolerant and intolerant of senior high school students has significant differences. The differences in the ratio of the psychological well-being of senior high school students' personal tolerance has been revealed.

Толерантность – это многомерное личностное образование, связанное с психологическим благополучием личности и включающее такие качества, как терпимость и психологическая устойчивость, условием проявления которых является психологическое благополучие личности.

Психологическое благополучие особенно тесно связано с многочисленными признаками толерантности личности при любых внешних условиях. Чтобы не столкнуться с эмоциональными трудностями, старшеклассникам требуется благоприятный баланс между притязаниями и способностями. Этот баланс, наряду с социальной поддержкой, может способствовать накоплению социального капитала личности и усилению чувства общности. Обе эти характеристики, в свою очередь, связаны с повышением психологического благополучия у подростков и взрослых. В результате развивается стремление лучше понять окружающих людей, дифференцировать индивидуальные различия и повысить толерантность. Подросток может выразить свои

достоинства и способности в положительном поведении [1].

Согласно Д. Вильямсу и Р. Вильямс-Моррис, расовая и этническая интолерантность коррелирует со следующими отрицательными социально-психологическими явлениями: 1) с социальной дезадаптацией; 2) низкой самооценкой, обусловленной интериоризацией подростком отрицательного мнения окружающих о себе; 3) выраженной негативной аффективностью; 4) склонностью к аддиктивному поведению [7]. Согласно В. Мэйз, С. Кохрен и Н. Барнсу, этническая интолерантность вызывает негативные переживания, такие как стресс и страх, отрицательно воздействующие на психическое здоровье, иммунитет, эндокринную и сердечно-сосудистую систему [6]. Также дети, подверженные этнической дискриминации, более склонны испытывать поведенческие и эмоциональные проблемы. Согласно Э. Круту, интолерантность связана с проявлением физического и психологического насилия [4].

Дж. Форрест и К. Данн выявили, что этническая интолерантность тесно связана

с неспособностью к позитивному взаимодействию в обществе, склонностью к деструктивному разрешению межличностных конфликтов [3]. Соответственно формирование этнической толерантности может стать значимым ресурсом поддержания психологического благополучия в подростковом возрасте.

М. Маннес выявила 40 личностных ресурсов, в которые включаются такие социальные факторы, как активная внешняя поддержка, толерантность, расширение прав и возможностей, границ и ожиданий и конструктивное использование своего времени. В юности также часто активируются такие внутренние ресурсы, как стремление к самообучению, позитивные ценности, социальные компетенции, а также позитивная аутоидентичность. Исследования показывают, что у молодых людей проявляется в среднем лишь 19 из 40 ресурсов. Около 15 % молодых людей проявляют менее десяти ресурсов, что может стать основой существенных социальных проблем в ближайшем будущем. М. Маннес считает: чем больше ресурсов активировано личностью, тем больше возможностей предотвратить саморазрушительное поведение и способствовать ее психологическому благополучию [5].

Пятью элементами психологического благополучия, согласно М. Селигману, являются положительные эмоции, мотивационная вовлеченность, личностный смысл, позитивные отношения и позитивные достижения [1]. Остановимся на них подробнее.

Положительные эмоции. Первым элементом теории благополучия являются положительные эмоции (приятная жизнь). Они также составляют первый элемент в теории подлинного счастья, являются краеугольным камнем теории благополучия, хотя и с двумя важными уточнениями. Счастье и удовлетворенность жизнью, как субъективные факторы, просто одни из индикаторов положительных эмоций.

Мотивационная вовлеченность. Мотивационная вовлеченность является важным элементом субъективного благополучия, отражающим степень включенности сознания в жизнедеятельность, заинтересованности в решении познавательных задач, любознательности и страстной активности в той деятельности, в которой субъект компетентен.

Личностный смысл. Личностный смысл можно определить как знание порядка, последовательности событий и цели своего существования, стремление к достижению достойных целей, а также чувство удовлетворения, сопровождающее рефлекссию жизненного пути. П. Вонг определяет личностный смысл как индивидуально организованную социальную систему, наде-

ляющую жизнь личностной значимостью. Это система включает в себя пять компонентов: аффективный, мотивационный, когнитивный, релятивный и личностный (личностные качества и статус в жизни).

Личностный смысл – основа саморегуляции, или самоопределения личности. Личностный смысл должен быть базовым компонентом глобального измерения психологического благополучия и качества жизни. Кроме того, программы по улучшению качества жизни должны включать упражнения и задания, направленные на повышение личностного смысла. Личностный смысл способствует формированию здоровой и полноценной жизни.

Положительные отношения. Дж. Вэйлант обнаружил, что значимой для поддержания отношений является способность быть любимым. Согласно утверждению социального нейробиолога Дж. Качоппо, одиночество возникает на основе убеждения, будто стремление к отношениям приводит к излишней зависимости от них и делает несчастным.

Позитивные отношения или их отсутствие оказывают существенное влияние на психологическое благополучие. Позитивными отношениями называются только те, которые приносят с собой положительные эмоции и удовлетворенность взаимодействием.

Позитивные достижения. А. Сен утврждал, что многие люди, достигая успеха, победы, совершенства и мастерства, становятся по-настоящему счастливыми [2]. М. Селигман убедился, что приятная и осмысленная жизнь для некоторых людей не является условием психологического благополучия. Некоторым людям необходимо доказывать свою компетентность и состоятельность.

Мы предположили, что некоторые показатели психологического благополучия связаны с толерантностью личности. Для проверки этой гипотезы было проведено описываемое исследование. В нем приняли участие 243 учащихся 9–10-х классов школ г. Екатеринбурга. Мы использовали следующие методики: 1) экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлев, Л. А. Шайгерова); 2) опросник психологического благополучия (С. А. Водяха). Полученные в ходе исследования результаты позволили выделить особенности взаимосвязи между показателями психологического благополучия и толерантности.

Испытуемые были разделены на две группы по степени выраженности этнической толерантности. В каждой группе изучалась взаимосвязь между показателями психологического благополучия и толерантностью старшеклассников.

Таблица 1. Соотношение показателей психологического благополучия и толерантности этнически интолерантных старшеклассников

Показатели	Общая оценка толерантности	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Толерантность как черта личности
Позитивные эмоции	0,07	0,11	-0,07	-0,02
Вовлеченность	-0,43	-0,39	-0,31	0,17
Смысл	-0,28	-0,12	-0,35	-0,14
Позитивные отношения	-0,07	0,11	-0,35	-0,13
Позитивная самореализация	0,02	-0,19	0,13	0,55

Таблица 2. Соотношение показателей психологического благополучия и толерантности этнически толерантных старшеклассников

Показатели	Общая оценка толерантности	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Толерантность как черта личности
Позитивные эмоции	-0,28	-0,30	-0,12	0,11
Вовлеченность	-0,11	-0,18	-0,06	0,22
Смысл	0,29	0,44	-0,41	0,25
Позитивные отношения	0,22	0,31	-0,44	0,43
Позитивная самореализация	-0,06	-0,13	-0,31	0,56

На основе анализа таблицы 1 можно сделать вывод, что положительную связь с психологическим благополучием обнаруживает лишь один показатель толерантности. Толерантность как черта личности тесно связана с позитивной самореализацией (0,55). Другими словами, чем более выражена межличностная толерантность, основанная на эмпатии, принятии ценности личности партнера и склонности принимать человека таким, какой он есть, тем больше подросток уверен в позитивной оценке со стороны окружающих, и сильнее его стремление к позитивной самореализации.

Парадоксальным образом вовлеченность отрицательно коррелирует с общей оценкой толерантности (-0,43) и этнической толерантностью (-0,39). В соответствии с полученными данными, чем более вовлечен в процесс деятельности интолерантный старшеклассник, тем меньшую толерантность он демонстрирует. Можно предположить, что фиксация на межличностных проблемах приводит к повышению интолерантного отношения. Возможно, для таких старшеклассников необходима некоторая симплификация (упрощение) межличностной перцепции.

Также интересно отметить, что обнаружено отрицательное соотношение между социальной толерантностью и осмысленностью жизни (-0,35) и позитивными отношениями (-0,35). Чем лучше интолерантный старшеклассник относится к близким людям и чем чаще задумывается о смысле жизни, тем более склонен к снобизму и нетерпимости к представителям иных социальных групп.

Анализ таблицы 2 позволяет отметить, что психологическое благополучие толерантных старшеклассников чаще положительно коррелирует с показателями психологического благополучия. Стоит отметить, что позитивные эмоции отрицательно связаны с этнической толерантностью (-0,30). Это можно объяснить доминированием установок интолерантности по отношению к определенным социальным группам в нашем обществе либо доминированием отрицательной аффективности у толерантных старшеклассников. Осмысленность жизни положительно коррелирует с этнической толерантностью (0,44) и отрицательно – с социальной толерантностью (-0,41). Этот «социальный парадокс» нередко воспринимается как ошибка исследования, но он всё же имеет объяснение. В российской ментальности жалость к иноплеменникам является признаком духовного родства. В то же время представители родного этноса, не относящиеся к референтной группе толерантного русского человека, расцениваются в качестве чуждых.

Позитивные отношения положительно толерантных старшеклассников связаны с толерантностью как чертой личности (0,43) и отрицательно – с социальной толерантностью (-0,44). Эти противоречивые тенденции можно объяснить тем, что чем более выражены такие качества, как терпимость, умение встать на позицию партнера и коммуникативная гибкость, тем большее удовольствие вызывает процесс взаимодействия с окружающими. Но позитивные контакты избирательны: они возможны лишь с людьми, входящими в референтную группу.

Таблица 3.

Факторная структура этнически
интолерантных старшеклассников

Показатели	Фактор 1	Фактор 2
Позитивные эмоции:	0,669072	0,110240
– вовлеченность;	0,000655	0,938354
– смысл;	0,924543	–0,188115
– отношения;	0,725826	0,413173
– самореализация.	0,651376	0,547886
Общ. дис.	2,253552	1,398939
Доля общ.	0,450710	0,279788

Таблица 4.

Факторная структура этнически
толерантных старшеклассников

Показатели	Фактор 1	Фактор 2
Позитивные эмоции:	0,655840	0,220374
– вовлеченность;	0,840522	0,251449
– смысл;	0,008187	0,926071
– отношения;	0,122667	0,769417
– самореализация.	0,794753	–0,292952
Общ. дис.	1,783350	1,647224
Доля общ.	0,356670	0,329445

Позитивная самореализация личности толерантных старшеклассников также положительно связана с толерантностью как чертой личности (0,56).

На основании вышеизложенного можно предположить, что структура психологического благополучия у толерантных и интолерантных старшеклассников имеет существенные различия. С целью проверки данной гипотезы была подсчитана факторная структура этнически интолерантных и этнически толерантных старшеклассников.

Анализируя факторную структуру этнически интолерантных старшеклассников (табл. 3), можно выделить два фактора со следующими условными названиями:

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Взаимосвязь достоинств характера студентов с показателями психологического благополучия // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 96–99.
2. Сен А. Развитие как свобода. М. : Новое издательство, 2004.
3. Forrest J., Dunn K. M. Attitudes to diversity: new perspectives on the ethnic geography of Brisbane, Australia // Australian Geographer. 2011. № 4. P. 435–453.
4. Krug E. G., Dahlberg L. L., Mercy J. A., Zwi A. B., Lozano R. (eds). World report on violence and health. Geneva : World Health Organization, 2002
5. Mannes M., Roehlkepartain E. C., Benson P. L. Unleashing the power of community to strengthen the well-being of children, youth, and families: an assetbuilding approach // Child Welfare. 2005. № 84. P. 233–250.
6. Mays V. M., Cochran S. D., Barnes N. W. Race, race-based discrimination, and health outcomes among African Americans // Annual Review of Psychology. 2007. № 58. P. 201–225.
7. Williams D. R., Williams-Morris R. Racism and mental health: The African American experience // Ethnicity & Health. 2000. № 5. P. 243–268.

1) «Показатели позитивного функционирования личности». Сюда относятся осмысленность жизни (0,924), позитивные отношения (0,725), позитивные эмоции (0,669), позитивная самореализация (0,65);

2) «Вовлеченность» (с одноименным единственным показателем).

На основании факторной структуры благополучия можно заключить, что состояние мотивационного потока не является условием повышения психологического благополучия интолерантных старшеклассников.

При анализе факторной структуры этнически толерантных старшеклассников (табл. 4) можно выделить два фактора:

1) «Интерес к жизни», включающий в себя вовлеченность (0,84), позитивную самореализацию (0,79), позитивные эмоции (0,656);

2) «Сознательность отношений», включающий в себя осмысленность жизни (0,926) и позитивные отношения (0,769).

Психологическое благополучие этнически толерантного старшеклассника зависит от его любознательности, настойчивости, стремления к позитивным переменам и оптимистической интерпретации большинства происходящих с ним событий.

Кроме того, чем внимательнее и осмысленнее толерантный старшеклассник относится к близким и открытым отношениям, тем более дифференцированы и разнообразны межличностные взаимодействия.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Показатели психологического благополучия имеют достаточно тесную связь с этнической толерантностью личности старшеклассника.

2. Структура психологического благополучия толерантных и интолерантных старшеклассников имеет существенные различия.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

Калашников Александр Игоревич,

ассистент, кафедра общей психологии, руководитель информационного отделения научно-методического информационного центра, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620017, пр-т Космонавтов, 26, к. 353; e-mail: Kalashnikov@e1.ru.

**ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ
В КОНТЕКСТЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: организационная культура; корпоративная культура; организационная лояльность.

АННОТАЦИЯ. Обрисовывается проблема взаимовлияния организационной лояльности и национальных особенностей корпоративной культуры.

Kalashnikov Alexander Igorevich,

Assistant Lecturer, Department of General Psychology, Head of Informational Department of Scientific-methodological Informational Centre, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**ETHNIC PECULIARITIES OF CORPORATE CULTURE
IN THE CONTEXT OF ORGANIZATIONAL LOYALTY OF EMPLOYEES**

KEY WORDS: organizational culture; corporate culture; organization loyalty.

ABSTRACT. In the article the problem of mutual influence of organization loyalty and ethnic features of corporate culture is described.

В связи с увеличением международного сотрудничества с участием России – появлением и функционированием многонациональных организаций, где работают сотрудники иностранных государств, реализацией межкультурных проектов в учебных заведениях, включением российских студентов в программы обмена студентами, обменом опытом среди преподавателей вузов разных стран, а также с другими процессами глобализации – актуализируются проблемы, связанные с особенностями межкультурного взаимодействия. В круг этих вопросов входят этнические особенности корпоративной культуры в контексте организационной лояльности.

Развитая корпоративная культура компании, как отмечает Е. С. Кайдаржи, является важным фактором экономической эффективности. Автор эмпирически подтвердил влияние корпоративной культуры на эффективность хозяйственной деятельности коллективных субъектов труда [4]. В то же время корпоративная культура, по мнению И. В. Долгополовой, может стать «инструментом управления персонала с психологической точки зрения» (И. В. Долгополова). Ученый отмечает, что, хотя носителями корпоративной культуры являются сами люди, тем не менее, во многих организациях можно заметить следующее явление: чем больше руководство занимается вопросами корпоративной культуры, тем в большей степени она отделяется от личности сотрудников, становясь атрибутом организации, а не личности. «В результате уже сотрудник должен менять ценности и подстраиваться под философию органи-

зации» [1]. Другими словами, сотрудник может влиять на развитие корпоративной культуры, а также сам подвергаться ее влиянию.

Включение в непривычную корпоративную культуру, например, корпоративную культуру другой страны, может давать различные эффекты, в том числе снижать, либо повышать организационную лояльность сотрудника. Высокая организационная лояльность, в свою очередь, может способствовать его интеграции в корпоративную культуру, а низкая – мешать этой интеграции. В связи с этим только лояльный сотрудник может быть частью корпоративной культуры: он готов принять традиции организации, интегрировать философию своей жизни и философию компании, личные ценности и ценности предприятия, индивидуальные цели и организационные, что в результате повышает эффективность компании.

Всё вышесказанное демонстрирует, насколько важно выделить и изучить национальные особенности корпоративной культуры, которые могут влиять на динамику организационной лояльности сотрудника к компании-работодателю.

Цель данной статьи – выделить национальные особенности корпоративной культуры и обозначить проблему взаимовлияния организационной лояльности и корпоративной культуры разных стран.

Корпоративная культура и организационная лояльность – тесно связанные понятия. М. В. Шумейко считает, что к основным элементам организационной культуры можно отнести человеческий фактор, ло-

яльность работника к компании и набор традиций, задача которых – укреплять внутреннюю структуру организации [8]. С учетом этого представляется целесообразным рассмотреть содержание понятия «корпоративная культура».

Данное терминологическое сочетание используется в отечественной литературе наряду с выражением «организационная культура». И. В. Долгополова, опираясь на опыт сопровождения предприятий в области психологии управления, устанавливает различие между организационной и корпоративной культурой. Первая, как считает автор, определяет поведение людей на предприятии, так как задает желательные и ограничивает нежелательные модели трудовых действий сотрудников, а вторая определяет духовную жизнь в организации и является скорее следствием сформированной организационной культуры [1, с. 145].

Н. Н. Могутнова отмечает, что в отечественной литературе можно встретить четыре точки зрения на соотношение данных понятий [См.: 7].

1. Корпоративная культура тождественна организационной. Обе имеют сходные компоненты: традицию, философию, ценностные ориентации и т. д. (О. С. Вихарский, С. В. Иванова, Л. В. Карташова, Е. Д. Малинин и др.).

2. Корпоративная культура – часть организационной культуры (Л. Колесникова, Ю. Д. Красовский, Б. З. Мильнер, Е. Г. Молл, В. Перекрестов, В. В. Щербина).

3. Корпоративная культура – это культура больших производственных, торговых объединений с определенной формой экономической и юридической структуры (О. А. Сайченко).

4. Корпоративная и организационная культура – самостоятельные феномены (Н. Н. Могутнова, И. В. Долгополова и др.). Н. Н. Могутнова в качестве общих элементов выделяет артефакты, миссию организации, условия труда. В то же время в организационную культуру входит сама структура организации (выраженная в документах, приказах), а в корпоративную – «ценности, приобщение к которым не может происходить столь прямо в силу специфики этого явления» [Цит. по: 7].

В данной статье мы опираемся на четвертый подход, в рамках которого корпоративная и организационная культуры рассматриваются как самостоятельные понятия, так как сотрудник, вне зависимости от степени своей лояльности к организации, в той или иной мере будет следовать нормам, правилам и в целом модели трудового поведения того учреждения, в котором работает, но только устойчивая организаци-

онная лояльность позволит ему интегрироваться в корпоративную структуру и культуру организации.

Вследствие этого ограничимся рассмотрением содержания понятия «корпоративная культура», так как специфика понятия «организационная культура» охарактеризована выше.

Л. Элридж, А. Кромби под корпоративной культурой понимают уникальную совокупность норм, ценностей, убеждений, образцов поведения и т. п., которые определяют способ объединения групп и отдельных личностей в организацию для достижения поставленных перед ней целей [10]. А. Х. Шварц и С. Дэвис считают, что эти нормы определяются комплексом убеждений и ожиданий, разделяемых членами организации [16]. У. Оучи в качестве причин появления представлений о ценностях и убеждениях указывают на символы, церемонии и мифы [15].

Такого же мнения придерживаются С. Мишон, П. Штерн, в соответствии с чьими взглядами корпоративная культура – это совокупность поступков, символов, ритуалов и мифов, которые соответствуют разделяемым ценностям, присущим предприятиям, и передаются каждому члену из уст в уста в качестве жизненного опыта [14].

Исходя из вышеназванных определений, корпоративная культура – уникальная совокупность поступков, символов, ритуалов и мифов, которые соответствуют разделяемым ценностям, нормам, убеждениям, образцам поведения и передаются из уст в уста в качестве жизненного опыта.

В отечественной литературе можно встретить следующие дефиниции интересующего нас термина. Д. В. Львов под корпоративной культурой предлагает понимать систему событий и процессов, конституируемых, с одной стороны, типовыми экзистенциальными переживаниями, состояниями, стереотипами восприятия и образами, с другой стороны – декларируемыми и латентными нормами и ценностями [5, с. 2].

С. А. Михайлина определяет корпоративную культуру как комплекс тех необходимых знаний, навыков, верований, а также разделяемых данным кругом профессионалов ценностей и норм поведения, которые формируются в ходе совместной деятельности членов организации для достижения общих целей и позволяют им действовать взаимоприемлемым образом, исполнять значимые для них роли [6, с. 3].

Приведенные трактовки позволяют выделить следующие содержательные компоненты в понятии корпоративной культуры:

- нормы, ценности, убеждения и ожидания, образцы поведения;

- церемонии и мифы;
- систему событий и процессов;
- типовые экзистенциальные переживания;
- комплекс знаний, навыков, верований.

Таким образом, под корпоративной культурой можно понимать совокупность событий, процессов, знаний, навыков, верований, которые определяют нормы, ценности, убеждения, ожидания, образцы поведения и экзистенциальные переживания и разделяются членами организации посредством ритуалов и мифов.

Обозначив содержание понятия «корпоративная культура», вернемся к рассмотрению предположения о том, что последняя тесно связана с лояльностью к организации. В связи с этим следует рассмотреть понятие организационной лояльности и обозначить его структурные составляющие.

Изучение проблемы лояльности в научной литературе довольно популярно. Назовем только некоторые работы: С. Джейрос – «Модель организационной лояльности: проблемы измерения» [13]; Н. Селамат, Н. Нордин, А. А. Аднан – «Возобновление организационной лояльности учителя: эффект трансформационного поведения лидерства» [17]; В. Чо, С. Хуан – «Профессиональная лояльность, организационная лояльность и намерение покинуть организацию для профессионального роста» [9]; В. Доминьяк – «Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации» [3].

Несмотря на значительное количество исследований, до сих пор немало дискуссионных вопросов. Они связаны с возможностью контролировать текучесть кадров, повышать эффективность организации за счет лояльного сотрудника, прогнозировать динамические процессы в компании и т. д. В. И. Доминьяк отмечал, что при описании организационной лояльности в русскоязычных работах используются различные термины [См.: 3]: лояльность (Л. Г. Почебут, В. А. Чикер, 2000; Л. Г. Почебут, 2001; К. В. Харский, 2003, 2004; В. И. Доминьяк, 2000, 2001, 2002, 2004; А. В. Ковров, 1998, 2004), приверженность (М. И. Магура, 1998, 1999; М. И. Магура, М. Б. Курбатова, 2001; Е. В. Доценко, 2001; Д. С. Витман, 2004; Е. В. Сидоренко, 2004), преданность (Л. Джуэлл, 2001), патриотизм (М. И. Магура, 1997). В англоязычной литературе применяют два термина: “organizational commitment” и “employee loyalty”. Существенных различий в их употреблении нет, и часто они используются как синонимы или сходные конструкты (например, в трудах следующих исследователей: Steen, 1999; Kalbaugh, 1999; Goman, 2006; Hardy, 2002;

Fullagar, Barling, 1991; Barling et al., 1992; Fuller et al., 2003; McElroy, Morrow, Laczniak, 2001). В научной литературе чаще встречается термин “organizational commitment”, в популярной – “employee loyalty” [См.: 3].

В своих работах В. И. Доминьяк, поднимая вопрос о содержании вышеперечисленных терминов, предпочел использовать понятие «лояльность», в значение которого включил содержание понятий приверженности, верности, преданности, а также англоязычных терминов «commitment» и «loyalty» [3].

В 2002 г. на основании проведенного анкетирования В. И. Доминьяк определил, что сотрудники и руководители коммерческих предприятий могут понимать лояльность как доброжелательное, корректное, искреннее, уважительное отношение к руководству, сотрудникам, иным лицам, их действиям, к компании в целом, осознанное выполнение сотрудником своей работы в соответствии с целями и задачами компании и в интересах компании, а также соблюдение норм, правил и обязательств, в том числе неформальных, в отношении компании, руководства, сотрудников и иных субъектов взаимодействия [2].

Проанализировав существующие у российских и зарубежных ученых подходы к лояльности, В. И. Доминьяк сделал вывод, что под лояльностью следует понимать социально-психологическую установку, характеризующую связь сотрудника с организацией и определяющую ее силу, включающую **эмоциональную** (чувства, эмоции по отношению к организации), **когнитивную** (разделение и принятие организационных ценностей, целей, норм, правил и т. д.) и **поведенческую** (интенциональную (готовность прикладывать усилия в интересах организации) составляющие [3].

В рамках данной статьи считаем целесообразным использовать термины «лояльность», «приверженность», «organizational commitment» и «employee loyalty» как синонимы, а под лояльностью понимать социально-психологическую установку, включающую данные составляющие, в соответствии с позицией В. И. Доминьяка.

Для того чтобы определить национальные особенности организационной лояльности в контексте корпоративной культуры, за основу возьмем выделенные Гиртом Хофстедом параметры описания культуры наций и данные его исследования, проведенного в 1967–1973 гг., которое включало в себя диагностику сотрудников компаний «IBM» разных стран (около 50 стран) [12].

Перечислим и охарактеризуем упомянутые параметры [11]:

– **индивидуализм / коллективизм** (Individualism vs. collectivism – IDV) пони-

мается как стремление к достижению индивидуальных либо коллективных целей в организации. Предпочтение отдается социальной структуре «Я» перед социальной культурой «Мы»;

– **индекс дистанции власти** (Small vs. large power distance – PD) определяет, в какой мере сотрудники организации воспринимают различия в положении и статусе администрации и подчиненных;

– **избегание неопределенности** (Weak vs. strong uncertainty avoidance – UA) – определяется отношением к ситуации неопределенности в жизни и бизнесе;

– **мужественность/женственность** (Masculinity vs. femininity – MAS) – параметр, который выражается в стремлении к маскулинности (настойчивость, наличие материального вознаграждения для достижения успеха), противопоставленном стремлению к феминности (сотрудничество, теплое отношение, скромность и забота о слабых).

В 2010 году Майкл Минков выделил следующие параметры:

– **прагматичность/нормативность** (Pragmatic versus Normative (PRA) – определяет потребность объяснить и найти истину в том, что происходит вокруг. Истина во многом зависит, с одной стороны, от ситуации, контекста и времени, с другой – от потребности в установлении истины и необходимости в личностной стабильности;

– **снисходительность / сдержанность** (Indulgence versus Restraint – IND.) – степень контроля своих желаний и импульсов. Тенденция к относительно слабому контролю над импульсами – «снисходительность», а относительно сильный контроль – «сдержанность» [11].

С опорой на работы Гирта Хофстеда, Герта Хофстеда и Майкла Минкова [11; 12] можно соотнести вышеперечисленные параметры с национальными особенностями жителей разных стран. Для сравнения мы выбрали те страны, которые совместно с Институтом психологии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический уни-

верситет» принимают участие в следующих международных проектах: проекты «Глобальное лидерство» и «Глобальное понимание» (Россия, США, Китай), «Межкультурный диалог по-русски» (Россия, Польша).

На основании шести представленных параметров (см. табл.) охарактеризуем национальные особенности корпоративной культуры разных стран в аспекте организационной лояльности.

КОНТЕКСТ РУССКОЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Российские работники больше ориентированы на коллективизм, нежели на индивидуализацию. Это может выражаться в стремлении иметь близкие, неформальные отношения с коллегами с ориентировкой на приятную, дружественную атмосферу на работе. В то же время при восприятии новых, незнакомых сотрудников к ним относятся формально и холодно. Однако формальность может выступать в качестве знака уважения. Культивируются чувство долга, лояльности, сплоченности и привязанности к организации. Впрочем, ориентировка на коллективизм присуща в большей степени коллегам, находящимся на одном уровне карьерной лестницы, так как для российских компаний в основном характерно соблюдение дистанции в отношениях между руководителями и подчиненными. Это может выражаться в стиле управления, в эмоциональной дистанции, в сильной дифференциации заработной платы. При этом низкие показатели по шкале «мужественность/женственность» и «снисходительность/сдержанность» свидетельствуют о том, что подчиненные могут принимать доминирующее поведение, терпеть его, контролируя свои желания и импульсы, но только от руководителя, а не от коллег. В целом для российских компаний характерна феминность в отношениях, которая выражается в недооценке своих достижений, скромности, интуитивности в принятии решений, а также в восприятии качества жизни как признака успеха.

Таблица. Национальные особенности культур*

Параметры	Страны			
	Россия	США	Китай	Польша
Индивидуализм/коллективизм	Коллективизм	Индивидуализм	Коллективизм	Индивидуализм
Дистанция власти	Большая	Ниже среднего	Большая	Большая
Мужественность/женственность	Феминность	Маскулинность	Маскулинность	Маскулинность
Избегание/неопределенности	Высокое	Ниже среднего	Ниже среднего	Высокое
Прагматичность/нормативность	Прагматичность	Нормативность	Прагматичность	Нормативность
Снисходительность/сдержанность	Сдержанность	Снисходительность	Сдержанность	Сдержанность

* Составлено на основе данных Гирта Хофстеда, Герта Хофстеда и Майкла Минкова (2010) [11].

При столкновении с ситуацией неопределенности будущего российские работники почувствуют дискомфорт. Неоднозначные ситуации вызывают волнение, которое может выражаться в страхе перед перспективой покинуть организацию, в сопротивлении переменам. Русские не любят принимать рискованных решений и брать на себя «лишнюю» ответственность, вследствие чего предпринимают попытки уменьшить неопределенность будущего с помощью законов, правил, политики, регламентов, которым, впрочем, не всегда следуют. По мнению Ф. Тромпенаарса, это свойственно для культур «конкретных истин».

Россия – страна с прагматическим мышлением, поэтому люди в ней считают, что правда зависит от ситуации, контекста и времени и невозможно понять всю сложность жизни.

КОНТЕКСТ АМЕРИКАНСКОЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Американцы стремятся не допустить вмешательства организации в личную жизнь, отстаивают свою независимость. При этом американцы будут жертвовать семьей ради работы, тратить свободное время в основном на достижение успеха и цели, а не на семейные отношения. Показатели успешности очень важны в американской корпоративной культуре: доминируют ценности признания, успеха, карьерного роста, материального благополучия, реализации амбиций. Стремятся удовлетворить свои потребности любой ценой. Успешность обязательно афишируется. Нет цели быть успешным для себя, успех должны заметить другие, это дает возможность свободно говорить о своих достижениях и поощрять даже незначительные достижения коллег. Для американской культуры, в которой не придается большое значение различию в положении, руководители более доступны для общения с подчиненными, выше вероятность децентрализации и участия работников в управлении компанией. Проявления индивидуальной инициативы поощряются в организациях. При оценке и вознаграждении учитывается личный вклад, а карьерный рост обеспечивается на основе компетенций и «рыночной стоимости» работника. Отсутствие стремления к коллективизации говорит о формальном, деловом характере отношений между сотрудниками. Желание попробовать что-то новое и другое делает американцев терпимыми к неопределенности в будущем с надеждой на успех. Компании стабильно готовы идти на риск, и нередко это становится возможным за счет склонности американцев анализировать новую информацию для установления

истины. Познание истины является путем к личной стабильности. Соперничество и конкуренция внутри компании рассматриваются как нормальное явление, способствующее улучшению производительности деятельности организации.

КОНТЕКСТ КИТАЙСКОЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Китайская корпоративная культура, как и российская, больше ориентирована на коллективизм, нежели на индивидуализацию. Близкие отношения в организации приоритетнее формальных. Бóльшей ценностью обладают достижения коллектива, чем индивидуальные. Руководство компании находится далеко от подчиненных, между руководителем и его работником много иерархических уровней. Руководитель решает все вопросы по принципу «сверху вниз». Чаще встречается авторитарный стиль и авторизация управления; существовать такому стилю позволяет китайская сдержанность. Решения руководителя являются результатом рациональных размышлений. Руководители занимаются решением стратегических задач, часто связанных с высокой степенью риска. Нормы и ценности базируются на иерархических представлениях. Люди, обладающие властью, ориентированы на определенные блага и привилегии. В таких организациях значительно дифференцирована заработная плата, невысока квалификация работников низкого уровня. Присутствует необходимость в обеспечении успеха, ориентация на достижение цели. Возможны жертвы семьей и свободным временем ради работы. Корпоративный дух организации стимулирует достижение цели и успеха. Доминируют ценности признания, успеха, карьерного роста, материального благополучия, реализации амбиций. Китайских студентов очень волнуют их оценки, так как это показатель успешности, либо возможность быть успешным. Неопределенность будущего не представляется угрожающей.

Китай – страна с прагматическим мышлением, поэтому люди в ней считают, что правда зависит от ситуации, контекста и времени и невозможно понять всю сложность жизни.

КОНТЕКСТ ПОЛЬСКОЙ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

Польская корпоративная культура нацелена на индивидуализацию. Индивидуальные цели выше коллективных. Несмотря на стремление поляков к индивидуализации, наблюдается большой разрыв между руководителями компании и подчиненными, в связи с чем в структуре компании прослеживается жесткая иерархия. В связи

с этим менеджеру необходимо по-особому выстроить коммуникацию: давать понять, что все в организации значимо, хоть и не равны. В целом для польских компаний характера маскулинность корпоративной культуры, которая выражается в желании посвятить жизнь работе, соревновательной борьбе как стремлению к успеху, который определяется победой. При этом есть ощущение, что действия ограничены социальными нормами и потворство себе неприемлемо.

При столкновении с ситуацией неопределенности будущего польские работники будут чувствовать дискомфорт, неоднозначные ситуации могут вызывать волнение, что может выражаться в страхе перед перспективой оставить организацию, в сопротивлении переменам. Организационные традиции очень важны. Польские компании нетерпимы к неортодоксальному поведению и идеям, присутствует эмоциональная потребность в правилах, представление о том, что время – деньги, безопасность – важный элемент трудовой культуры.

Польша – страна с нормативным мышлением. Познание истины является путем к личной стабильности. Правда зависит от ситуации, контекста и времени.

В связи с выделенными особенностями корпоративной культуры разных стран необходимо отметить, что несовпадение элементов корпоративной культуры в той или иной мере влияет на лояльность к организации в другой стране. Например, ожидание более официальных отношений между коллегами, стремление к индивидуальным результатам у американских сотрудников может сдерживать проявления лояльности в российских компаниях (нормативный компонент лояльности), и наоборот, совпадения в ожиданиях, например в попытках уменьшить неоднозначность и неопределенность будущего за счет правил, законов и политики в российских и польских компаниях, будут поняты и поддержаны зарубежными коллегами, что поможет, к примеру, русскому работнику чувствовать лояльность к польским компаниям (нормативный компонент лояльности).

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов.

Различают организационную и корпоративную культуру: организационная культура определяет желательные и ограничивает нежелательные модели трудовых действий в организации, которые определяются формальными нормами, уставом, должно-

стными обязанностями, правилами поведения и т. п., а корпоративная культура определяет «духовную жизнь» организации и понимается как совокупность событий, процессов, знаний, навыков, верований, определяющих нормы, ценности, убеждения, ожидания, образцы поведения и экзистенциальные переживания, разделяемые членами организации посредством ритуалов и мифов.

Под организационной лояльностью можно понимать социально-психологическую установку, характеризующую связь сотрудника с организацией и определяющую ее силу, включающую **эмоциональную** (чувства, эмоции по отношению к организации), **когнитивную** (разделение и принятие организационных ценностей, целей, норм, правил и т. д.) и **поведенческую**, интенциональную (готовность прикладывать усилия в интересах организации) составляющие [3].

С опорой на эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты можно выделить следующие элементы организационной лояльности: **приверженность, эмоциональность, нормативность, идентификация, вовлеченность.**

Национальные особенности корпоративных культур характеризуют следующие параметры: **индивидуализм/коллективизм, дистанция власти, мужественность/женственность, избегание неопределенности, прагматичность/нормативность, снисходительность/сдержанность**, а также **краткосрочная/долгосрочная ориентация на будущее.**

Корпоративная культура России, США, Польши и Китая имеет различия по рассматриваемым параметрам. Отличия могут влиять на организационную лояльность сотрудника-иностранца.

Работнику необходимо заранее представлять, какие этнические особенности корпоративной культуры будут влиять на организационную лояльность и каким образом, какие особенности помогут ему интегрироваться в корпоративную культуру другой страны, а какие помешают этому процессу.

Корпоративная культура иностранных компаний требует более тщательного изучения с точки зрения включенных в нее норм, традиций, философии и т. д. Это позволит на более высоком качественном уровне проследить взаимосвязь корпоративной культуры и организационной лояльности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгополова И. В. Категория корпоративной культуры в психологии управления // Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. 2013. № 4 (16).

2. Доминяк В. И. Лояльность персонала как социально-психологическая установка. // Персонал-Микс. 2002. № 5. С. 73.
3. Доминяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
4. Кайдаржи Е. С. Влияние корпоративной культуры на эффективность деятельности коллективных субъектов труда : автореф. дис. ... канд. психол. наук. / МГУ им. Ломоносова. М., 2007.
5. Львов Д. В. Архетипическая составляющая корпоративной культуры : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2012.
6. Михайлина С. А. Социально-философский анализ поведенческих регуляторов в корпоративной культуре : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013.
7. Могутнова Н. Н. Первые шаги. Корпоративная культура: понятие, подходы // Социологические исследования. 2005. № 4.
8. Шумейко М. В. Типология корпоративной культуры // Общество: политика, экономика, право. 2008. № 1.
9. Cho V., Huang X. Professional commitment, organizational commitment, and the intention to leave for professional advancement: An empirical study on IT professionals // Information Technology & People, 2012. № 25 (1). P. 31–54.
10. Eldridge J., Crombie A. A sociology of organization. London : Allen&Unwin, 1974.
11. Hofstede G., Hofstede G. J., Minkov M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. 3rd ed. McGraw-Hill (USA), 2010.
12. Hofstede G. Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations. Thousand Oaks CA : Sage Publications, 2001.
13. Jaros S. Allen Meyer Model Organization Commitment: Measurement Issues. The Icfai Univ. Pr., 2007.
14. Michon C., Stern P. La dynamisation sociale. Paris : Ed. d'organisation, 1985.
15. Ouchi W. Theory "Z": How American business can meet the Japanese challenge. Reading, MA : Addison-Wesley, 1981.
16. Schwartz H., Davis S. Matching corporate culture and business strategy // Organizational dynamics. 1981. Summer.
17. Selamat N., Nordin N., Adnan A. A. Rekindle Teacher's Organizational Commitment: The Effect of Transformational Leadership Behavior // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 90. P. 566–574.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 378.147+378.124:51
ББК 4448.985

ГСНТИ 14.01.45

Код ВАК 13.00.02

Липатникова Ирина Геннадьевна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург); 620075, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, 9, к. 15; e-mail: lipatnikovaig@mail.ru.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурологический подход; межкультурный диалог; рефлексия; профессиональные ситуации; технология рефлексивного подхода; деятельностные цели; деятельностное содержание; микроцели; этапы подготовки будущих учителей математики на основе технологии рефлексивного подхода.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается идея подготовки будущих учителей математики к осуществлению межкультурного диалога в процессе профессиональной деятельности. Обосновывается приоритетность математики как науки, позволяющей проследить генезис развития мировой культуры. В качестве механизма подготовки будущих учителей математики к осуществлению межкультурного диалога в процессе профессиональной деятельности выбрана рефлексия. Определены средства и этапы подготовки будущих учителей математики к осуществлению межкультурного диалога в процессе профессиональной деятельности на основе технологии рефлексивного подхода.

Lipatnikova Irina Gennadievna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Theory and Methods of Teaching Mathematics, the Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

TRAINING FUTURE TEACHERS OF MATHEMATICS IMPLEMENTATION OF INTERCULTURAL DIALOGUE IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

KEY WORDS: cultural approach; intercultural dialogue; reflection; professional situation; technology of reflexive approach; activity objectives; activity contents; micro goals; stages of training of the future teachers of mathematics on the basis of technology of reflective approach.

ABSTRACT. In the article the idea of training future teachers of mathematics implementation of intercultural dialogue in the process of professional activity is studied. Priority of mathematics as a science is proved, it allows to trace the genesis of the development of world culture. Reflection was chosen as the mechanism of training future teachers of mathematics implementation of intercultural dialogue in the process of professional activity. Tools and stages of training future teachers of mathematics implementation of intercultural dialogue in the process of professional activity on the basis of technology of a reflective approach are singled out.

Социально-экономические и идеологические перемены, происходящие в общественном мнении граждан России и всего мирового сообщества, объективно обуславливают развитие межкультурного диалога между Россией и остальным миром, в том числе в области образования. При этом образованию отводится приоритетная роль в овладении межкультурным диалогом.

В рамках культурологического подхода образование рассматривается как отражение национальной культуры и как фактор ее развития [12, с. 17]. В настоящее время образование является важнейшим механизмом трансляции и воспроизводства культурных ценностей, норм, идеалов и смыслов жизни. Его форма и содержание определяются национальной историей, языком, философией, литературой, традициями и развитием различных научных областей. Ценностно-ориентированное образование формирует «образ личности» как целостного субъекта культуры [11]. В зави-

симости от основополагающих культурных ценностей и менталитета, характеризующего тот или иной тип культуры, формулируются цели образования в целом и математического образования в частности.

Математика (от греческого *μαθημα* – знание, наука) – это «всечеловеческая наука» [3]. Она была и остается стержнем любой науки, царицей всех наук, символом мудрости. Красота математики среди наук недостижима, а красота является одним из связующих звеньев мировой культуры [3, с. 2].

Понимание студентами целостности математического знания позволит им в будущей профессиональной деятельности обогатить жизненный опыт учащихся фактами из истории математики, жизни и творчества великих математиков. При этом учащиеся смогут увидеть потенциал математики как науки «благородной, восхитительной, полезной для человечества» (Б. Франклин), а учитель – реализовать следующие цели ее обучения:

¹ Статья печатается в рамках исследования по гранту РГНФ № 14-16-66027 «Модель подготовки будущего учителя математики к формированию у учащихся универсальных учебных действий в контексте технологии рефлексивного подхода».

- формирование научного мировоззрения учащихся;
- повышение общей культуры и расширение кругозора учащихся;
- установление внутрипредметных и межпредметных связей;
- раскрытие роли математики в современном мире и обществе.

Специфика математического знания неотделима от математического языка, который еще Галилео Галилей более 400 лет назад назвал языком науки. Математический язык, в отличие от национального языка, всечеловечен, и математическая истина не имеет национальных границ.

Математика в школе должна быть преимущественно гуманитарным предметом, позволяющим обозначить сквозные проблемы, вокруг которых возникает межкультурный диалог: мировое культурное наследие и ориентация в окружающем мире.

Эти идеи представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования в виде требований к результатам обучения, которые определяют позицию современного математического образования и образования в целом следующим образом: «...формирование знаний учащихся о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры; формирование знаний о народах и этнических группах России; освоение общекультурного наследия России и общемирового культурного наследия» [13].

Приведенные требования диктуют необходимость налаживания межкультурного диалога нового типа, основой которого должна стать культурная толерантность. В современной образовательной парадигме учитель рассматривается как самоорганизующийся субъект, наделенный рядом системных качеств, среди которых основными являются:

- направленность как динамическая иерархия смыслообразующих ценностей и мотивов, составляющих мотивационно-ценностную сферу личности;
- способность к рефлексии (осознанию, осмыслению, прогнозированию процесса и результатов деятельности);
- ответственность и самостоятельность как организация, регуляция и регламентация поведения;
- способность к самореализации и самоопределению в мире [10, с. 3].

Полностью понять заложенные в стандарте идеи и новые подходы к организации процесса обучения будущий учитель сможет только в том случае, если сам станет субъектом такого процесса. По мнению Ф. А. Дис-

тервега, «самым важным явлением в школе, самым поучительным предметом для наблюдения, самым живым примером для ученика является сам учитель. Он – олицетворяет метод обучения, само воплощение принципа обучения и воспитания» [4, с. 170]. Это обуславливает потребность в реорганизации процесса подготовки в педагогическом вузе как бакалавров, так и магистрантов, и проектирование его с позиции требований нового государственного образовательного стандарта второго поколения для общеобразовательной школы. Одним из способов решения указанной проблемы является организация учебного процесса с использованием технологии рефлексивного подхода. Это связано с тем, что рефлексия по определению является диалогом как с самим собой, так и с другим субъектом учебного процесса.

Кроме того, рефлексия – механизм, который реализует управляющую функцию обучения, раскрывает потенциал личности для самосовершенствования в процессе установления связей между знанием и ситуацией, т. е. формирует компетенции. Под компетенцией с позиции рефлексивного подхода понимается интегративное качество личности, включающее в себя не только знания, умения и навыки, но и способность и готовность личности к исследованию, осмыслению и переосмыслению информации, преобразованию ее путем самостоятельного выбора микроцелей с учетом индивидуальных возможностей, способностей, потребностей и путем применения процедуры (знания и действия) для решения конкретной проблемы в рамках индивидуальной траектории развития профессионально значимых личностных качеств.

Целью и конечным результатом использования технологии рефлексивного подхода является овладение будущими учителями математики способами самого рефлексивного мышления, познавательными умениями, которые в дальнейшем могут входить в интеллектуальный аппарат личности и применяться в процессе организации межкультурного диалога в профессиональной деятельности.

Вследствие этого рефлексия в учебном процессе следует рассматривать в качестве системообразующего фактора и универсального метапредметного механизма управления учебным процессом [7], понимание и осознание которого поможет будущему учителю математики осуществлять целенаправленное развитие личностных качеств учащегося, обеспечить развитие индивидуальных психологических способностей и раскрыть учащимся особенности процесса формирования математических

понятий с позиции генезиса мировой культуры, их применения в других областях науки и жизни.

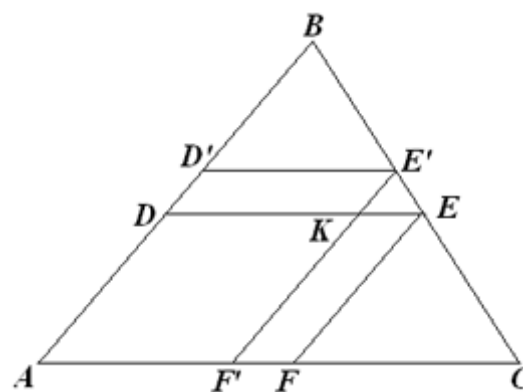
Система ценностных ориентаций определяет содержательную составляющую рефлексивной позиции будущего учителя математики и является основой его отношения к окружающему миру, к учащимся, другим людям, к самому себе, к выбранной профессии, а также основой его мировоззрения и ядром мотивации жизненной активности, так называемой жизненной философии.

Кроме того, рефлексия является механизмом понимания взаимодействия носителей различных культур в межкультурном диалоге. Влияние рефлексии в виде формирования личностных качеств участника межкультурного диалога поможет будущему учителю математики стать активным участником учебного процесса. Межкультурный диалог, организованный через процесс понимания, представляет собой неисчерпаемый источник новых смыслов, а на основе смыслов личность приобретает новые качества, в том числе и качества личности, которые впоследствии обогащаются.

Межкультурный диалог может осуществляться в рамках такой его структурной единицы, как текст. М. М. Бахтин писал, что человека можно изучать только через тексты, созданные или создаваемые им. Текст может иметь различные формы представления: 1) живая речь человека; 2) речь, запечатленная на бумаге или на другом носителе; 3) любая знаковая система (математическая, иконографическая и т. д.) [1].

В процессе подготовки будущих учителей математики к осуществлению межкультурного диалога в профессиональной деятельности предлагаем использовать задачи – профессиональные ситуации, решение которых позволит сформировать у студентов рефлексивные способности, обеспечивающие аргументированный выбор собственной позиции на основе высказанных собеседниками различных точек зрения и подходов к решению проблемы, а также навыки адаптации к различным типам людей, участвующим в принятии решений.

Под профессиональными ситуациями будем понимать совокупность взаимосвязанных педагогических явлений, характеризующих определенный этап профессиональной деятельности учителя математики и требующих от студента соответствующих оценок, решений, действий. Приведем пример профессиональной ситуации по дисциплине «Теория и методика обучения математике» (см. рис.) [14].



Рисунок

Профессиональная ситуация

В традициях древнегреческой математики все экстремальные задачи решались геометрическим способом. Остановимся на решении задачи, содержащейся в «Началах» Евклида. В современной формулировке она выглядит так:

В треугольник вписан параллелограмм таким образом, что две стороны параллелограмма лежат на сторонах треугольника, а одна из его вершин расположена на третьей стороне. Требуется выяснить, при каких условиях площадь параллелограмма является наибольшей.

Это обычная задача на экстремум. Такие задачи сейчас решаются в школе с помощью производной. Посмотрим, как решал ее Евклид. Будем использовать привычные нам обозначения.

Пусть D , E , и F – середины сторон треугольника ABC (рис.). Покажем, что параллелограмм $ADEF$ – искомым. Обозначим его площадь через S и сравним ее с площадью S' любого другого параллелограмма $AD'E'F'$, вписанного в тот же треугольник. Пусть K – точка пересечения DE с $F'E'$, тогда $S - S' = S_{F'KEF} - S_{DD'E'}$.

Обозначим основание треугольника ABC через b , его высоту через H , высоту треугольника $KE'E$, опущенную из вершины E' , – через h . Имеем:

$$S_{F'KEF} = \frac{H}{2} \cdot F'F, \quad S_{DD'E'K} + 2S_{KE'E} = \frac{bh}{2}.$$

Из подобия треугольников $KE'E$ и ABC вытекает пропорция:

$$\frac{h}{KE} = \frac{H}{b}.$$

Отсюда $h \cdot b = H \cdot KE$, или, учитывая, что $F'F = KE$, получаем: $h \cdot b = H \cdot F'F$. Теперь мы видим, что разность

$$S - S' = \frac{bh}{2} - \left(\frac{bh}{2} - 2S_{KE'E} \right) = 2S_{KE'E}$$

является величиной положительной. Значит, $S > S'$. Итак, параллелограмм $ADEF$

имеет максимальную площадь, если DE и EF – средние линии треугольника

Каковы, на ваш взгляд, методически правильные действия учителя по использованию задачи и организации работы над ней при изучении темы «Точки экстремума функции и их нахождения» по учебнику «Математика. 10 класс» [9]. Сформулируйте цели и задачи, которые вы будете в данном случае решать.

Анализ конкретных ситуаций тесно связан с рефлексивной деятельностью студента и предполагает использование технологии рефлексивного подхода к процессу подготовки будущих учителей математики.

Характеристическими особенностями организации учебного процесса в рамках рефлексивного подхода, реализующего идею подготовки будущих учителей математики к осуществлению межкультурного диалога в процессе их профессиональной деятельности, являются:

- 1) деятельностные цели, позволяющие определить готовность студентов к учебной деятельности;
- 2) деятельностное содержание учебного материала, направленное на овладение студентами способами деятельности с информацией и отражающее динамику учебно-познавательного процесса;
- 3) выработка студентами индивидуальных рефлексивных стратегий;
- 4) интерпретация деятельностного содержания на личностном уровне;
- 5) микроцели, раскрывающие разноуровневое усвоение студентами знаний и определяющие содержание компонента диагностики на каждом этапе деятельности студентов;
- 6) основные индивидуальные действия студентов, направленные на реализацию выбранных микроцелей [7].

Опишем этапы [См.: 5; 6] подготовки будущего учителя математики к осуществлению межкультурного диалога в процессе профессиональной деятельности. Заметим,

что основу технологии составляет самообразовательная деятельность, т. е. лекционный материал должен даваться заранее.

Этап I. Постановка индивидуальной цели деятельности. На этом этапе студент выбирает себе то задание, которое он может решить и которое соответствует его уровню подготовки.

Содержание разноуровневых профессиональных ситуаций обеспечено индивидуальными проблемами, которым соответствуют частные диагностические цели. При этом каждая профессиональная ситуация включает в себя конкретную информацию по изучаемой проблеме.

Выбрав профессиональную ситуацию определенного уровня, студент получает информацию о готовности к изучению темы и выбирает для себя траекторию ее дальнейшего изучения: на уровне воспроизведения осознанно воспринятых и зафиксированных в памяти знаний или на уровне сравнения имеющихся знаний с теми, которые необходимо получить в результате мыслительной деятельности, или на уровне создания новых знаний на основе изученных.

Этап II. Исследование, осмысление, переосмысление информации студентами. Этот этап направлен на выявление и фиксацию индивидуального затруднения в деятельности студентов. Студенты самостоятельно осуществляют анализ индивидуальных затруднений на основе прочитанного материала, предложенного эталона решения профессиональной ситуации, после чего заполняют индивидуальную карточку анализа индивидуального задания (табл. 1).

Таким образом, студент получает оперативно информацию о своих пробелах в знаниях по данной теме и самостоятельно выстраивает индивидуальную траекторию своей будущей деятельности: быстро ориентируется в том, какой теоретический материал ему нужно повторить и какие индивидуальные вопросы он может подготовить преподавателю к лекции и практическому занятию.

Таблица 1. Карточка анализа индивидуального задания

<i>Символы, которые необходимо использовать при анализе индивидуального задания:</i>		
Задание выполнено: ставится «+» или «–»		
Трудности вызваны:		
ставится знак «+», если вы согласны с предложенным затруднением;		
«?», если вы не уверены в этом;		
«–», если вы этого не испытали.		
1 уровень	2 уровень	3 уровень
Задание выполнено:		
Трудности вызваны:		

Этап III. Интерпретация информации и проектирование нового способа действия. Этот этап предполагает самостоятельное изучение студентами теоретического материала и непосредственную подготовку к лекции.

Студенту предлагается проанализировать теоретический материал, опираясь на вопросы, сформулированные педагогом. При этом среди вопросов есть не только касающиеся теории, но и направленные на формирование профессиональных компетенций.

Этап IV. Включение нового способа действия в систему знаний. На данном этапе предлагается иллюстрация нового алгоритма действий и серия вопросов для студентов, направленных на осознание изученного нового способа действия. После этого студенту предлагается серия разноразрядных самостоятельных профессиональных ситуаций, в результате решения которых студенты заполняют индивидуальную карточку итогового анализа деятельности, где выделены конкретные умения, которыми они должны овладеть при изучении темы.

Этап V. Самооценка студентами своей деятельности. Естественно, небезынтересно узнать каждому из студентов, а также преподавателю, как усваивалась пройденная тема. Для этого студентам предлагается построить график достижений при изучении конкретной темы. Тем самым они смогут проследить свое «движение» в усвоении изученного материала. С этой целью они фиксируют полученные на каждом этапе учебного процесса показатели (уровни) решения профессиональных ситуаций. Отмечают их на графике на оси, соответствующей этапу самодиагностики, а затем, соединив полученные баллы, могут увидеть свое «движение» при изучении каждой темы и всего материала в целом.

Кроме того, в конце каждой темы студентам предлагается карточка самоанализа индивидуальной деятельности по освоению темы (табл. 2).

Таблица 2.

Карточка самоанализа индивидуальной деятельности студента по освоению темы

Уважаемые студенты! Попробуйте самостоятельно проанализировать свою деятельность по освоению темы и определить, насколько она была успешной. В помощь вам предлагаются следующие вопросы.

Каких образовательных результатов по теме Вы планировали достигнуть?

Какие образовательные результаты достигнуты Вами при изучении темы?

Назовите основные образовательные средства, благодаря которым достигнуты эти результаты:

- а) работа с лекциями, презентациями и дополнительной литературой;
- б) консультация преподавателя;
- в) самостоятельное выполнение предложенных заданий;
- г) имитационная игра в аудитории;
- д) _____.

Какие из намеченных вами целей не достигнуты? Почему?

Что при освоении темы вызвало у Вас наибольшее затруднение?

Как Вы считаете, с чем связаны эти затруднения:

- а) со сложностью учебного материала;
- б) с невнимательностью и неорганизованностью;
- в) с пропуском лекции;
- г) с отсутствием интереса к предмету;
- д) с несистематической самостоятельной работой.

Какие у Вас произошли изменения в знаниях после изучения темы?

При решении каких профессиональных ситуаций Вам будут полезны компетенции, приобретенные в процессе изучения данной темы?

Подведите итог, формулируя рекомендации для более успешного изучения дисциплины:

- а) работать систематически;
- б) своевременно обращаться за консультацией к преподавателю, к дополнительным источникам информации;
- в) понимать и выявлять причины своего «непонимания» и «незнания» пройденного материала;
- г) _____.

Наличие рефлексивных способностей у будущего учителя математики выражается в гуманистическом мировоззрении, сформированных духовных ценностях, в умении осуществлять межкультурный диалог в будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1986.
2. Булкин А. П. Социальная динамика образования. Исторический опыт России. Дубна : Феникс+, 2001.
3. Волошинов А. В. Математика и искусство 2 изд., дораб. и доп. М. : Просвещение, 2000.

4. Воспитание: возвращаясь к изначальным смыслам : антология классических и неклассических текстов о педагогике / ред.-сост. С. Лебедев, А. Русаков; авт. вступ. текстов С. Лебедев. М. : Первое сентября, 2009.
5. Липатникова И. Г. Проблема внедрения стандартов второго поколения в общеобразовательные школы // Актуальные проблемы преподавания естественнонаучных дисциплин в современной школе : сб. науч. статей и метод. материалов / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 10–24.
6. Липатникова И. Г. Создание индивидуальной образовательной траектории как один из способов обучения студентов приемам принятия решений // Фундаментальные исследования. 2009. № 5. С. 108–109.
7. Липатникова И. Г. Технология рефлексивного подхода к учебно-познавательному процессу с использованием устных упражнений // Вестн. ТГПУ. Томск : Изд-во ТГПУ, 2005. Вып. 5 : Педагогика. С. 19–22.
8. Липатникова И. Г. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие / УрГПУ. Екатеринбург, 2010.
9. Математика. 10 класс : учеб. для учащихся общеобразоват. учреждений (базовый уровень) / А. Г. Мордкович, И. М. Смирнова [и др.]. 7-е изд., испр. М. : Мнемозина, 2011.
10. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука. 2005. № 3. С. 37.
11. Тихомиров В. М. О некоторых проблемах математического образования // Математическое образование. Настоящее и будущее : материалы Всерос. конф. «Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков». Дубна ; М. : МЦНМО, 2000. С. 3–15.
12. Тряпицин А. В. Межкультурное взаимодействие специалистов в области образования (к вопросу о логике исследования проблемы) // Образование в современном мире: зарубежный опыт : сб. науч. статей. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 17.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2012.
14. Шибасов Л. П., Шибасова З. Ф. За страницами учебника математики: матем. анализ. Теория вероятностей : пособие для учащихся 10–11 кл. М. : Просвещение, 2008.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 615.89:613.863
ББК Р359.2+Р733.614.5

ГСНТИ 14.09.23

Код ВАК 10.02.19

Рыбарчык-Дыевска Йоанна,

кандидат филологических наук (доктор PhD), Институт восточнославянской филологии, Ягеллонский университет в Кракове; Государственная высшая профессиональная школа имени Станислава Пигоня в Кросно (Польша); Polska, Kraków, ul. Gołębia, 24, 31-007; e-mail: joanna.rybarczyk@op.pl.

ДЕМОНИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ ДЕТСКОГО ИСПУГА И МАГИЧЕСКИЕ СПОСОБЫ БОРЬБЫ С НИМИ (НА ПРИМЕРЕ РУССКИХ ЗАГОВОРОВ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: демонология; народная магия; испуг; заговор; русский фольклор.

АННОТАЦИЯ. Целью предлагаемой статьи является описание русских народных способов лечения детского испуга, а также представлений об источниках этой болезни. Рассмотренный материал показал, что в арсенале магической практики могут выступать разные стратегии, базирующиеся, например, на просьбе, сравнении, обращении к недугу с приказом уйти.

Rybarchyk-Diewska Joanna,

PhD, Institute of Eastern Slavonic Studies, Jagiellonian University in Krakow, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Pigońa w Krosnie.

DEMONIC SOURCES OF CHILD'S DREADS AND MAGICAL METHODS TO CURE IT (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN SPELL)

KEY WORDS: demonology; magic; fright; spell; Russian folklore.

ABSTRACT. The aim of the present article is to describe the folk etiology of child's dreads as well as a presentation of the magical methods found in Russian folk culture for its cure. The material under study showed that as a means of magic various strategies have been used, for example: request, comparison, claim, demand of the dread to leave.

Согласно широко распространенным славянским поверьям, почти все болезни – в том числе детские – вызывались воздействием демонических существ, относящихся преимущественно к женскому полу. Соответственно о народных способах избавления от многих немощей говорится как об устранении нечистой силы. Л. Н. Виноградова замечает, что представления о демоническом характере происхождения болезней и о возможностях избавления от них путем заговора или зачитывания со всей полнотой раскрываются на материале заговорных формул [5, с. 82–83].

Предметом описания в настоящей статье являются демонические источники детского испуга и лечебные магические практики, применяемые для излечения этой болезни. В качестве материала используются тексты, опубликованные в сборнике «Русские заговоры и заклинания. Материалы фольклорных экспедиций 1953–1993 гг.» [19] (при цитировании в квадратных скобках указываются номера текстов из этого сборника).

В народной культуре «испуганье» («испуг», а иногда «испуга») определяется как «состояние испуганного, испугавшегося» [9, с. 57]. Сильное убеждение в том, что состояние страха можно специально насылать на человека, привело к тому, что в народной культуре испуг понимается как напущенная болезнь (для простого человека «испуг» – общее нервное состояние, на-

сланное либо злодеем, либо жестоким сверхъестественным существом. Помимо того, это также и общая неуравновешенность, кручина, беспокойство вообще, исполох, переполох [См.: 19, с. 13]). Испуг – это также существо, дух, вызывающий болезненное состояние, которое обычно выражается в постоянном плаче, бессоннице, дрожи, заикании и прекращении роста (у детей), судорогах, страхах (у детей и взрослых) [22, т. 2, с. 424].

По славянским поверьям, ответственными за испуг считаются демоны, например водяной, вилы, русалки¹, а также силы природы и колдуны. Ночной переполох можно было получить во сне от дурного глаза, нечистой силы или от людской ненависти. Наряду с этим, источником испуга могли быть также реальные причины – такие, как громкий крик, стукот [22, т. 2, с. 424–426]. Однако русские заговоры показывают, что за состояние испуга были ответственны прежде всего нечистые силы: *Спаси и сохрани раба Божья (имя) от двоезубого* (двое (дву) зубый (двоезуб) – человек двоезуб, или с волчьим зубом, почитается злым, опасным и нередко знахарем [22, т. 4, с. 420]), *от троезубого, от девки-пустоволоски* (девушка с непокрытой головой; сверхъестественное существо, колду-

¹ Одна из главных трудностей в изучении народной демонологии – соотнесение имен и их денотатов, т. е. самих мифологических персонажей, определяемых совокупностью различных признаков. Исследователи подчеркивают, что полного тождества между демонологическими персонажами разных систем быть не может [7, с. 18–19].

ня. Девка-простоволоска упоминается в основном в заговорах как существо, которое с помощью непокрытых волос оказывает вредоносное влияние. Непокрытые и особенно длинные, густые, косматые волосы традиционно наделялись в поверьях особой силой [8, с. 28, 134]), *от двоеженого, от троеженого* [19, № 264]. На разнообразные источники, насылающие испуг, указывает один из заговоров майковского сборника: *...все притчища и урочища, худовища и меречища, щепоты и ломоты, ... напущенная от мужика, от волхуна, от кария, от чорныя, от черешныя, от бабы самокрутки, от девки простоволоски, от еретиков* (еретик (жен. еретица) – колдун; умерший колдун; встающий из могилы мертвец; злой дух; чудовище; нечистая сила. Характеристики еретиков и еретиц традиционны для общерусских представлений о колдунах и колдуньях: это наделяемые сверхъестественными колдовскими способностями, но особо злые существа [8, с. 169–170]), *от клеветников, от еретиц, от клеветниц, от чистых и от нечистых, от женатых и неженатых, от глухих, от слепых, от красных, от черных, от всякого роду Русских и не Русских, от семидесяти языков* [15, с. 82].

В народе испуг, как и все так называемые насланные болезни, считался очень опасным; что интересно, такими же они осмысляются и сегодня. В сборнике «современных» заговоров В. Лобачев при комментарии текстов, используемых «от порчи, сглаза и лихого человека», подчеркивает, насколько опасны бывают для человека всякие напускаемые болезни, а особенно те, что вызваны людьми с дурным глазом. Вера человека в дурной глаз сохранилась до наших дней, так как «мы не застрахованы от случайного постороннего влияния или передачи негативного посыла через любой, даже невинный по виду предмет» [12]. К дурному глазу особенно восприимчивы дети, поскольку их психика относительно слаба. Среди текстов «от порчи, сглаза и лихого человека» находится заговор, который используется «от испуга»: *Этот заговор читают только на убывающий месяц: Я пособляю младенца (имя) от уроков, от озева, от родимца, от испуга, от худого глаза...* [12, с. 27].

Этнолингвисты замечают, что магические тексты от испуга и порчи имеют несколько иное построение, нежели большинство других лечебных заговоров. Важное значение для характеристики рассматриваемого нами материала имеет то обстоятельство, что в большинстве случаев трудно четко определить, о какой именно болезни идет речь в том или ином заговоре. Уроки,

сглаз, а также ряд специфических детских недугов (крик, родимец), различающихся некоторыми симптомами, тем не менее сближаются между собой (например, в языковом сознании носителей) в том отношении, что все они воспринимаются как болезни насланные, напущенные на человека [17, с. 94–95; 1, с. 89]. Отсутствие ясного представления о причинах болезни, а главное ее внезапность и размытость симптомов, неблагоприятное воздействие недуга не на один орган, а на весь организм, невозможность остановить проявления болезни также расцениваются как свидетельство постороннего вмешательства, чужой злой воли. Отсутствие четкого разграничения отдельных недугов находит отражение в самих заговорах. Анализируемый материал показал, что нередки случаи, когда, определяя функцию заговора, информант называл одну болезнь, а в самом тексте заговора упоминалась другая. Поэтому можно говорить о своего рода полифункциональности описываемых заговоров, которые использовались также в случае бессонницы, родимца, уроков и других болезней: *Снимаю рев, переполох, бессонницу, полуношницу, неугомонницу, испуг и грызю* [19, № 277]; *...сполохи с раба Божьего (имя) уроки, прикосы, все переполохи* [19, № 242]; *...у Ивана переполох снимаю, родимец прогоняю* [19, № 257]. Магические формулы «от испуга» содержат разные перечни названий болезней, против которых применяется данный заговор. Слово «испуг» встречается реже прочих, большей частотностью отличаются *испуг-переполох* [19, № 261] (переполоханье, переполошение, переполох, переполошка – тревога, внезапный испуг, смятение от опасности [9, т. 3, с. 76]), *сполохи, исполох* [19, № 240] (сполошение, сполох, сполоха – всякого рода беспокойство, склока, хлопоты, испуг, страх и суета; тревога [9, т. 4, с. 295]; исплошение, исплошанье, исплошка, исплох (исплошить – кого, захватить врасплох) [9, т. 2, с. 54]. Исполох – болезнь от испуга; существо, персонифицирующее испуг, пугающее человека и вызывающее болезнь. Исполохи представляются существами, которые могут встретиться человеку, привязаться к нему, перепугать; человек заболевает с испуга. Особенно опасны испуги-исполохи для детей [8, с. 213]); *ополохи-переполохи* [19, № 285] (ополох – пугало, чучело [18]); *охи-исполохи* [19, № 287] (ох – междометие горя, боли, изумления, неприятного испуга [9, т. 2, с. 774]); *переполоха-уполоха* [19, № 284] (уполох – сполох, всполох, набать, тревога или испуг, суматоха [9, т. 4, с. 503]); *лохи, блохи, выполохи* [19, № 286] (здесь наблюдается необычный способ экспрессивного

словообразования (с использованием рифмы), обративший на себя внимание исследователей и называемый приемом «фокус-покус», повтором-отзвучием, эхо-конструкцией. Прием заключается в том, что какое-либо слово повторяется с изменением начального звука или группы звуков. Получается своеобразный рифмованный прицеп, как бы отзвучие базового слова [20, с. 168]).

Народная медицина знает разные способы избавления человека от напущенных болезней, в том числе от испуга. В случае испуга важно сначала определить виновника болезни. Полевые записи показывают, что это делали по-разному, например лили в воду воск, свинец, олово и по застывшей форме определяли, что или кто является источником болезни [22, т. 2, с. 424]. В зависимости от виновника подбиралась подходящая терапия, которая обычно основывалась на магическом действии и слове. Нередко вербальная формула использовалась самостоятельно, как словесный эквивалент лечебного действия. В этом случае слово отождествляется с действием. В магическом акте именно слово, как пишет Т. В. Цивьян, «гарантирует достоверность и сохранность словесной и несловесной части текста, которую словесная формула так или иначе отражает» [24, с. 112]. Преобладающая роль слова, замечает Н. Ф. Познанский, появилась как последний этап развития заговорных формул (после наблюдаемого в магическом акте параллелизма слова и действия): «Слово отрывается от действия. С этой поры оно – самостоятельная магическая сила <...>. Происшедший бессознательно разрыв с обрядом дал широкий простор слову» [16, с. 148]. В описываемом материале могучая функция слова вытекает также из концептуализации болезни. В народном представлении недуг осмысливается как живое существо, с которым можно разговаривать, к которому можно обращаться с просьбами, приказами, угрозами. При контакте с демонами, вызывающими недуги, учитывались их привычки, образ жизни, семейное положение. Анализируемые тексты содержат разные стратегии магического воздействия на испуг. Их можно разделить на несколько групп (вслед за Т. А. Агапкиной стратегию я трактую как «наиболее общий план действий в отношении той или иной болезни, точнее – общий план борьбы с ней, осуществляемый средствами заговора как вербального текста» [1, с. 30]).

УНИЧТОЖЕНИЕ БОЛЕЗНИ

Уничтожение – это общелечебная стратегия. Она реализуется в заговорах от разных болезней. Тексты из сборника Аникина показывают, что испуг лечили посредством манипуляций с водой: *У меня девка была*

испуганная. Носила ее в соседнюю деревню к бабке. Она как-то золу просеивала, умыла ее, пошептала и говорит: Неси до дому и назад не оглядывайся [19, № 247]; *Чтобы исплох снять, камешек с росстаней взяла, спустила в воду, пошептала в воду и этой водой помыла, попила, и перестал мальчик реветь* [19, № 248]. В одном из магических лечебных актов вода, используемая для мытья ребенка, была сакрализована посредством считания¹: *Воду наливают в чашку медную. Ножичком чиркают крест-накрест и считают: Раз, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять. Три раза по девяти. Затем этой водой надо вымыть головку, ножки, ручки и брызнуть* [19, № 244].

Испуг ликвидировался обращением к популярной при устранении любой вредоносной силы практики – сниманию недуга при помощи какого-либо предмета и последующего уничтожения этого предмета. Целью такого деяния было перенесение (передача) болезни на данный предмет (чаще всего нитку²), сжигаемую якобы вместе с болезнью. А. Ветухов обращает внимание на то, что «можно передать болезнь в какой-либо предмет и через него – лицу, воспользовавшемуся этим предметом, этой вещью ... таким путем постепенно создавалось убеждение, что во всякий предмет можно вселить злого духа, болезнь» [4, с. 62]. Информанты описывали, как переносить испуг на нитку: *Надо было три раза повторить такое а для усиления произносились объясняемое действие слова: Андрейка испугается, начнем испуг снимать.*

¹ Перечисление является здесь способом сакрализации воды. Число как одна из важнейших категорий в мифопоэтическом образе мира считается средством упорядочения и моделирования Вселенной. В народной традиции это было объектом семантизации, символизации и оценки. Счет, перечисление часто трактуется как опасное действие, с помощью которого можно овладеть предметом счета, подчинить его своей воле. Число 9 воспринимается как утроенное число 3, а 3 относится к наиболее значимым элементам числового ряда. Оно символизирует завершенность и полноту некоторой последовательности, имеющей начало, середину и конец, и чаще всего фигурирует в предписаниях трижды совершать то или иное магическое действие (обход, закрещивание, окуривание, произнесение заговора и др.). Кроме того, 3 и 9 – это числа, назначенные несчетом, отсылающим к моментам перехода, перемены: [23, с. 207–226; 3].

² Нитка в народной культуре награждается богатой символикой (символизирует, например, путь, в том числе и жизненный), является также средством связывания и инструментом магических действий. Нитки используются во многих семейных обрядах и тем самым получают разные обрядовые значения. В народной медицине особое значение приписывается красной нитке, которая защищает от сглаза, отпугивает злые силы. Нитку, на которую перенесли болезнь, сжигали, закапывали в землю, помещали в стенах дома [22, т. 3, с. 402–408].

Испуг снимать ниткой. Вот положим мы его (или девочка или мальчик), вот наперекосы, за этот палец и до ноги, вот так наперекосы мерям. Если испуганный, она вот настолько нитка может длиньше быть. Перекосит как будто его. А потом узелок завяжем, три раза просунет и нитку сожжем вон на шестке. Мы его испуг снимаем. Снимаешь испуг, чтобы век по веку не было. Три раза вот так [19, № 260]; Как снимать переполохи? Ниточку напяду, из кудели сделаю и снимаю руки, ноги. Сначала вдоль, а потом поперек смеряю. Приговаривают: Как я снимаю Анну, не Анну снимаю, а переполохи, отныне до веку веков. Аминь. А потом нитку надо в трех местах перестричь и в печь бросить, если печь горит [19, № 265]. Действия такого типа иногда называли мерянием. Оно также, как и снятие, сопровождалось пояснительными словами: Меряю, беру кудельку, расправляю крест-накрест, меряю. Потом сжигаю на заслонке печки и ребенка три раза ношу над дымом. Потом пепел сдуваю в печь. Читаю молитву “Богородицу” обязательно. Нужно так делать три раза три дня в любое время [19, № 268]; Все меряешь: и рост, и сбоку, и сзади, и руки – и приговариваешь: Не раба Божья (имя) меряю, а с рабы Божьей (имя) уроки, переполохи снимаю [19, № 266].

В нижеприведенном примере болезнь передается дереву, что, как показывают исследователи, было часто применяемой лечебной практикой (одним из видов передачи болезни было «забивание» ее в дерево (в естественное дупло, дырку от сука), в дверной косяк, в отверстие в стволе, просверленное на высоте роста больного – туда помещались «заместители» больного или предметы, бывшие в соприкосновении с ним (волосы, ногти, часть одежды с кровью человека, нитка, которой измеряли больного), после чего отверстия забивались колышком (осиновым, березовым, боярышниковым) [22, т. 3, с. 216]: *Сделать зарубку и сказать: Каждая лесинка стоит до топора, а Митины плаксы – до ножа. Ребенок перерастет зарубку и не будет испугу [19, № 291].*

Способом избавления от испуга, особенно возникшего в результате уроков, были манипуляции с одеждой больного. Ее просто выворачивали наизнанку: *От испугу ребенку надо рубашку наизнанку накладывать [19, № 290].* Вообще выворачивание одежды – это ритуальное действие, применяемое в целях защиты от нечистой силы, болезней, града. Рассматривать его следует в рамках магической практики переворачивания предметов, т. е. действий наоборот, совершаемых в охранительных, останавли-

вающих или вредоносных целях. В медицинской магии переворачивание сверху вниз использовалось для остановки болезни [22, т. 1, С. 465–466; 22, т. 3, с. 679–681].

Следующим способом было употребление чародейных трав, собранных в подходящее для этого (праздничное) время (в народной медицине всех славян широко применяются лекарственные травы, отвары и настои из них, причем травы часто имеют то же название, что и болезнь: например, украинское «страшовник», русское «чертополох» [22, т. 2, с. 425; 11; 29, с. 211–215]): *За три дня до Купалы собирают всякие целебные травы. От сполоха – переколотная¹ трава. Траву на ночь положить в голову больному так, чтобы он не заметил. Если его мучит бессонница, значит, средство начинает помогать. Тогда этой травой напоить больного [19, № 292].*

С целью причинения вреда недугу употреблялись также исключительно вербальные средства, заменяющие реальные, уничтожающие болезнь действия. Распространенным способом вербального уничтожения испуга является использование перформативных глаголов, обозначающих сечение, сжигание и т. п.: *Раба Божья Анна у рабы Божьей Ирины стягаю-махаю исполох из рук, из ног, из ребячьего сердца, из буйной головы, из ясных очей, из мозучих плечей, из печени... [19, № 252]; Секу-пересекаю, раба Божья Ивана исполох ожигаю. От резвых ног, от белых рук... [19, № 253].*

Иногда вместе с перформативными выражениями со значением причинения вреда болезни используются перформативы, обозначающие ее изгнание: *Секу-высекаю, гоню-выгоняю прикосы, уроки, исполох, родимец – из буйной головы, из ясных очей, из черных бровей, из раба Божьего (имя), из белого тела, из ретивого сердца, из черных печеней, из подпятаго жилия, из горячей крови. Аминь [19, № 259]; Секу-посекаю, гоню-выгоняю из рабы Божьей Агафьи уроки, прикосы, переполохи: из рук, из ног... [19, № 254].*

¹ Кажется, что здесь речь идет о каком-то колючем растении, какие часто применялись при лечении детских болезней. Популярность растений такого типа основывалась на убеждении, что подобное действует на подобное: колотье изгоняется колючими растениями, – а также на вере, что при помощи таких растений можно прогнать или испугать недуг. Детский испуг лечили окуливанием колючими растениями (чертополохом, шиповником и др.). Растения прикладывали к ногам, рукам, к голове в качестве компрессов, также прикладывали свежееистолченные листья к ранам, ушибам, чирьям, порезам; ставили ветки деревьев около постели больного, полагая, что растение берет на себя температуру больного [14, с. 15; 22, т. 3, с. 218].

ОТСЫЛКА БОЛЕЗНИ

Стратегия отсылки болезни и вообще любой вредоносной силы так же, как и уничтожение, представляет собой универсальную лечебную стратегию. Конструкция отсылки состоит из императива глагола со значением «идти» и указания места, куда болезнь должна отправиться. Пространством, в которое отсылается испуг, является место, из которого он пришел, т. е. испуг отсылается к источнику: *Отколь пришли, туда и подите. Три раза. С ветру пришли, на ветер подите, с народу пришли, на парод подите, с лесу пришли, на лес подите!* [19, № 266]. Кроме того, отсылается он далеко, в тот нечеловеческий мир, где нет живых существ, где только поле, лес, болото: *Поди в сине море, в чисто поле, там старой дуб стоит...* [19, № 257]. По примерам видно, что испуг отсылается также на деревья (берёзу и осину)¹, которые, по мнению Т. Н. Свешниковой, являются лишь «остановкой» на пути болезни в тот свет [21, с. 145]: *Лохи вы, блохи, выполохи! Куда вы пошли к рабу Божью (имя) младенцу ... у раба Божья у младенца (имя) нет вам ни воды и ни земли, ни гнезда и не места. Пойдите вы в чисто поле, под белу березу, под гнилую колоду. Там вам и вода, и земля, и гнездо, и место всегда, ныне и во веки веков. Аминь* [19, № 286]; *Охи исполохи, охи исполохи, нет вам места у раба Божия (имя), есть вам место в темных лесах, в дремучих борах, в зыбучих болотах, в пенье, в коренье, в осиновом листе, в темном тусеке* [19, № 287].

ПРОСЬБЫ К ПОМОЩНИКАМ

В функции помощника при лечении испуга чаще всего выступала вода, являющаяся в народных представлениях средством магического очищения. К ней обращались с просьбой о том, чтобы смыла болезнь и тем самым освободила больного от страданий. Проявляется здесь символика воды, связанная с ее природными свойствами: свежестью, прозрачностью, способностью очищать. В обращении отражается персонифицированный образ воды, наделенный положительными эпитетами: *Вода ты, вода, дорога ты вода, как ты, вода, с крутых берегов смываешь чернить-сквернить* (слово обозначает что-то нечистое в духовном, переносном смысле: чернить – мараить, грязнить, пачкать; сквернить, скверна – мерзость, гадость, все гнусное, противное, отвратительное, непотребное, что мерзить плотски и духовно; нечистота, грязь [9, т. 4, с. 594, 194–195]), *так с рабы Божьей (имя) смой сполохью (сполохи) тоску с белого лица, исполох, кручинушку, исторопь из ясных очей, из черных бровей, с ретивого сердца* [19, № 240]; *Вода-водица, раба-рабица, как ты моешь-полощешь желты пески, круты бережки, так смой, сполощи с раба Божьего (имя) уроки, прикосы, все переполохи* [19, № 242].

Мотив смывания испуга наблюдается также в формулах, адресованных другим посредникам – царям, к которым обращались с просьбой о предоставлении нужной для лечения воды (О. А. Черепанова определяет персонажей такого типа – вместе с богами – как «повелителей высшего ранга»). Исследовательница замечает, что они характерны для Русского Севера и появляются чаще всего в заговорах. Причину их появления следует видеть в совмещении христианского монотеизма с языческим политеизмом. Обычно эти персонажи не имеют полной этнографической характеристики и воспринимаются как номинативные. Персонажи, именуемые царями, занимают промежуточное положение между богами, правителями и духами-хозяевами. К богам они приближаются по своей мифологической функции: к царям обращаются за прощением, благословением, помощью [25, с. 19–20]: *Заговаривают пуганых младенцев. Берут из колодца воду с девяти кругов. Круги делают по ходу солнца (по ходу солнца, слева направо, т. е. на восток. Согласно народным поверьям, только такое направление является правильным: правая сторона, восток считается положительными [13, с. 91–98]). При этом приговаривают: Царь Земляной, Царь Водяной, дай мне воды не для мудрости, не для хитрости, для раба Божья младенца (имя). Повторяют три раза. Воду ту берут, хранят в прохладном месте три дня. Младенцу – смачивают его темечко, сердце, пятки. Каждый день поят этой водой* [19, № 243]. На помощь призывается также Иоанн (Иван) Креститель. Слова, направленные ему, сочетаются с манипуляцией одеждой: *Иван Креститель, святой помощитель, помоги и пособи смыть рабе Божьей (имя) прикосы, уроки, ночны исполохи. С гоголя – вода, с камня – ручья, заячий снег семидесяти*

¹ Береза в народных заговорах часто выступает как объект, на который отсылается болезнь. В майковском собрании текстов можем найти угрозу: *Пришла жаба добром и отойди, а не пойдешь, жаба, добром, обую жабу в березовы лапти, в ременные оборы и брошу жабу под березов куст* [15, с. 44]. Кроме того, береза, ее ветви используются как оберег, а также как магическое средство, с помощью которого можно прогнать подменыша, лечить бельмо [31, с. 154–155, 163; 22, т. 1, с. 156–160]. Осина в народных представлениях восточных и отчасти западных славян нечистое и проклятое дерево. Она иногда упоминается в заговорах как дерево, растущее в пространстве небытия, куда обычно ссылают болезни – особенно те, симптомами которых является дрожание (подобное дрожанию дерева) [22, т. 3, с. 570–574; 31, с. 177].

жил, семидесяти суставов. Собирайся в одну жилу, в один сустав, скорбь и болезнь. Во имя отца <...> Молченой водой намой. В какой рубахе заболел – не снимай. В байну пойдешь – эту рубаху намочи и ноговори, а потом наговори с рубахи [19, № 279].

Среди других живых существ упоминаются также животные – щука (в народе щука считается грозной, опасной рыбой (с крепкими зубами). Указывают на это пословицы: *Щука умерла, да зубы остались. На то и щука в море, чтобы карась не дремал.* Согласно поверьям, щука имеет связи с нечистой силой [9, т. 4, с. 658; 26, с. 89–90; 27, с. 476]). Рыба в роли помощника призывается в эпических текстах наряду с мотивом встречи в пути: *Стану я ... пойду, перекрестясь, из избы дверьми, со двора воротами, в чисто поле под восточную сторону. Есть синее море, в синем море есть черное море, в черном море есть щука Ковура. Живет-поживает, жрет-пожирает морскую гадину, всякую хламину. Помолюсь и покорюсь щуке Ковуре – медные глаза, железные зубы, кованый нос, булатные щеки (булат – азиатская узорчатая сталь на лучшие ружейные стволы [9, т. 1, с. 140]. В русском фольклоре соответствующий эпитет появляется часто и символизирует твердость, силу предмета: булатный топор, булатные зубы). Приди ты к рабе Божьей младенцу (имя) по утру рано, по вечеру поздно, среди дня белого, среди ночи темные, с ясни(?) пожори (пожри) поязвы, уроки, притчи, прикосы, здроги, переполохи ешь – выедай, грызи – выгрызай (из?) пят, из подпят, колен, из подколен, из подколенных жил, из рук, из... [19, № 288]; Встану я ... В синем море есть серый камень, под этим серым камнем есть белая рыба щука. У щуки зубы медные, глаза оловяные. Спивает-съедает с серого камня мох и траву. Съедай и спивай с рабы Божьей Нади всю худобу, уроки, призоры, всякие уроки, прикосы, исполохи и испорчи, всякие говоры, всякие думы, всякие завидости, всякие ненавидости* [19, № 289]

Среди анализируемых текстов находим также эпические заговоры (эпические заговоры характерны для Северной России. Им посвятила свои исследования С. И. Дмитриева, выделившая три основных типа таких заговоров [10, с. 36–49]), которые не содержат просьб, но всё-таки именно сакральный или мифический помощник является здесь главным агентом, меняющим действительность. В заговоре описывается конкретная ситуация, происходящая в мифическом центре. Цель произнесения текста заключается в перенесении описываемой ситуации в реальность. П. Караман такую тактику воз-

действия словом определил так: «выдача желаемого за действительное» [28, с. 418]. В одном из текстов приводится описание встречи сил добрых и злых в мифическом центре (мотив встречи в пути популярен в польских лечебных заговорах, особенно когда болезнь можно предупредить и не допустить ее контакта с человеком [33, с. 157; 32, с. 26]). Болезнь нельзя приостановить, ее надо уничтожить – и делают это помощники. Роль агенса разделяется между помощником, уничтожающим болезнь с помощью слова, и заговаривающим, который действует сам, употребляя перформативные глаголы, и одновременно угрожает болезни, говоря, что ей навредят евангелисты (угроза часто употребляется в заговорах, она считается более действенным (по сравнению, например, с просьбой) способом вербального действия [6, с. 425–440]): *Из темных лес, из быстрых рек, из гремячих ручей идет красная девица Мамерычна. Навстречу ей ополохи-переполохи. Все нечистые духи, лесные вы, и водяные, и ночные вы, и денные, – распроговорила красная девица – иду, отсылаю от рабы Божьей (имя) ополохи-переполохи. Все нечистые духи, вы пойдите из избы дымом, а из двора ветром, а на улку – под цепу, в чисто поле – под траву, в темный лес – под смолливый пенёк. Хоть вы не пойдите и не послушайся, пошлю я со всех четырех сторон два ангелиста. Они будут громом бить, убивать и молнией палить, выпаливать. Начисто делати, как мать родила. Будьте, мои слова, с исполна. На ветоху, на молоду, на перекрое месячу. Аминь* [19, № 285].

ОБРАЗЕЦ ДЕЙСТВИЯ ИЛИ СОСТОЯНИЯ

Надежным способом лечения детского испуга является также использование кратких магических конструкций, основанных на сравнении. В них прослеживаются отголоски симпатической магии, очень популярные в заговорах разных функциональных групп (этот вид колдовства основывается на представлении, будто бы предметы, сходные по внешнему виду (магия подобия) либо побывавшие в непосредственном контакте (магия контакта), образуют друг с другом сверхъестественную, магическую связь [30, с. 18–49]). В двухсложных сравнительных высказываниях отражается правильное положение вещей в мире, и с их помощью побуждаются желаемые явления. Д. Айдачич замечает: «...двухсложные магические высказывания используют законченные картины, которые предполагают, но не представляют процессуальности, описывая только законченную картину совершенного действия <...> Двухсложные формулы в основном

безличными, чаще всего они не направлены к существу, от которого ожидают исполнения желаемого <...> Магические двухсложные высказывания, по народным верованиям, обеспечивают прямое влияние человека, который произносит высказывание, на высшие силы» [2, с. 128–133]. В заговорах против детского испуга в сравнительных конструкциях призывались неодушевленные объекты, не имеющие возможности чувствовать: *Как на ложках вода не держится, так на рабе Божьем (имя) испуг чтоб не держался* [19, № 274].

Проведенное исследование позволило сформулировать несколько общих соображений, касающихся происхождения детского испуга и способов борьбы с ним. В народных представлениях и во многих первобытных культурах здоровье человека не зависит от сил и функций организма, так как первобытный человек не имеет о них никакого понятия. Он убежден в том, что родился как некая стойкая мощь, которая – если бы не вредили ему плохие колдуны, насылающие болезни – жила бы бесконечно. Согласно народным поверьям, болезнь – это отдельное, независимое существо, которое живет в своем мире и только иногда как незванный гость приходит к человеку. Болезни

понимаются как демоны, выступающие преимущественно в антропоморфном виде, чаще всего – в женском облике, реже – в мужском или неопределенном (некто). Болезни угрожают человеку, но их можно предупредить. С этой целью используются разные охранительные меры (профилактика). В случае, когда болезнь уже находится в человеке, завладела им, надо восстановить первоначальный порядок, надо избавиться от недуга. Для этого человеку необходимо войти в контакт с существом, вторгшимся в его пространство, и с помощью разных способов лечения устранить постороннее. Общение человека с болезнетворными демонами происходит как на вербальном, так и на акциональном уровне. Исследованный материал показывает, что при лечении детского испуга использовались разные лечебные практики. Терапия основывалась на приеме субституции, т. е. передачи болезни другому предмету с последующим его уничтожением, а также на устранении болезни с помощью магических действий, применяемых вместе с перформативными выражениями. Народ считал, что не менее действенным способом были просьбы к помощникам (к воде, животным, царям) и обращение к самому недугу с призывом отойти (отсылка, изгнание).

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапкина Т. А. Восточнославянские лечебные заговоры в сравнительном освещении. Сюжетика и образ мира. М. : Индрик, 2010.
2. Айдачич Д. Двухсложные магические высказывания // *Etnolingwistyka*. 2001. № 13.
3. Богданов К. А. Счет как текст в фольклоре // *Фольклор и постфольклор. Структура. Типология. Семиотика* / Центр типологии и семиотики фольклора Российского государственного гуманитарного университета. URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/bogdanov3.htm> (дата обращения: 20.12.2013).
4. Ветухов А. Заговоры, заклинания, обереги и другие виды народного врачевания, основанные на вере в силу слова (Из истории мысли). Варшава, 1907.
5. Виноградова Л. Н. Славянские заговорные формулы от детской бессоницы // *Этнолингвистика текста. Семиотика малых форм фольклора : тезисы и предв. мат. к симпозиуму* / редкол.: В. В. Иванов, В. П. Нерознак, Т. Н. Свешникова, Н. И. Толстой, В. Н. Топоров. М. : Ин-т славяноведения РАН, 1988.
6. Виноградова Л. Н. Формулы угроз и проклятий в славянских заговорах // *Заговорный текст. Генезис и структура* / редкол.: Л. Г. Невская, Т. Н. Свешникова (отв. ред.), В. Н. Топоров. М. : Индрик, 2005.
7. Виноградова Л. Н., Толстая С. М. К проблеме идентификации и сравнения персонажей славянской мифологии // *Славянский и балканский фольклор. Верования. Текст. Ритуал* / отв. ред. Н. И. Толстой. М. : Наука, 1994.
8. Власова М. Русские суеверия : энцикл. слов. СПб. : Азбука, 1998.
9. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1978–1980.
10. Дмитриева С. И. Слово и обряд в мезенских заговорах // *Обряды и обрядовый фольклор* / отв. ред. В. К. Соколова. М. : Наука, 1982.
11. Дом Сварога. Русский языческий проект : слов. URL: <http://www.pagan.ru> (дата обращения: 20.12.2013).
12. Заговоры для защиты детей от невзгод и болезней / сост. В. Лобачев. М. : Гелеос, 2005.
13. Иванов В. В., Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы. М. : Наука, 1965.
14. Колосова В. Б. Лексика и символика народной ботаники восточных славян (на общеславянском фоне). Этнолингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2003.
15. Майков Л. Н. Великорусские заклинания / послесл., примеч. и подгот. текста А. К. Байбурина. СПб. : Изд-во Европ. дома, 1994.
16. Познанский Н. Ф. Заговор. Опыт исследования, происхождения и развития заговорных формул. М. : Индрик, 1995.
17. Полесские заговоры (в записях 1970–1990-х гг.) / сост., подгот. текстов и коммент. Т. А. Агапкиной, Е. Е. Левкиевской, А. Л. Топоркова. М. : Индрик, 2003.
18. Русинско-украинський словарик. URL: <http://www.proza.ru/2009/09/06/885> (дата обращения: 20.12.2013).

19. Русские заговоры и заклинания : материалы фольклорных экспедиций 1953–1993 гг. / под ред. проф. В. П. Аникина. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998.
20. Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М. : Языки славянской культуры, 2000.
21. Свешникова Т. Н. Структура восточно-романского заговора в сопоставлении с восточнославянским (формулы отсылки болезни) // Заговорный текст. Генезис и структура / редкол.: Л. Г. Невская, Т. Н. Свешникова (отв. ред.), В. Н. Топоров. М. : Индрик 2005.
22. Славянские древности : этнолингв. слов. : в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. М. : Международные отношения, 1995–2012.
23. Толстая С. М. Семантические категории языка культуры. Очерки по славянской этнолингвистике. М. : Либроком, 2010.
24. Цивьян Т. В. О роли слова в тексте магического действия // Славянское и балканское языкознание. Структура малых фольклорных текстов / отв. ред. С. М. Толстая, Т. В. Цивьян. М. : Наука, 1993.
25. Черепанова О. А. Мифологическая лексика Русского Севера. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983.
26. Энциклопедический словарь. Т. 79 / под ред. И. Е. Андреевского ; изд.: Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. СПб., 1890.
27. Энциклопедия литературных героев. Русский фольклор и древнерусская литература / под общ. ред. Е. Б. Рогачевской. М. : Олимп, 1998.
28. Caraman P. Obrzęd kołędowania u Słowian i u Rumunów. Studium porównawcze. Kraków, 1933.
29. Chodurska H. Ze studiów nad fitonimami rękopiśmiennych ziółników wschodniosłowiańskich XVII–XVIII wieku. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP, 2003.
30. Frazer J. G. Złota gałąź. Studia z magii i religii. Warszawa, 2002.
31. Marczevska M. Drzewa w języku i kulturze. Kielce, 2002.
32. Niebrzegowska-Bartmińska S. Struktura i semantyka polskich zamówień // Діалектологічні студії. Львів, 2003.
33. Niebrzegowska-Bartmińska S. Wzorce tekstów ustnych w perspektywie etnolingwistycznej. Lublin : Wyd. UMCS, 2007.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

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
2014. № 5

Редактор: кандидат филологических наук Д. О. Морозов
Компьютерная верстка кандидата филологических наук Д. О. Морозова

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 23.05.14. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 21,1. Усл. п. л. 26,0. Тираж 500 экз. Заказ №4368.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru