

СОДЕРЖАНИЕ

6

ОТ РЕДАКЦИИ

РАЗДЕЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

7

Сошенко И. И., Матова О. А.

Исследование мотивации педагогического коллектива учреждения дополнительного образования к инновационной деятельности

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

20

Галицких Е. О.

Публичная речь учителя как «час ученичества»

29

Содномов С. Ц., Замбулаева Н. Г.

Обучение бурятскому языку в диалектных условиях при реализации технологии развития критического мышления

38

Сосновская И. В., Ситникова Е. Р.

Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения

48

Гаврилова Е. И.

Второстепенные члены предложения в школьном курсе русского языка: аспекты изучения и трудности анализа

57

Романичева Е. С.

О комментарии, центробежном и центростремительном (статья первая)

66

Сосновский И. З.

Использование коммуникативного потенциала текстов новой природы в образовательном процессе

78

Чимбеева З. Д.

Учебный Полигон как эффективная образовательная среда при обучении младших школьников неродному языку

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

87

Афанасьева Р. А.

Сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, по этапам профессионального самоопределения ребёнка

97

Гладун Л. А., Казимиренок У. А.

Динамика развития нравственных качеств у школьников с нарушениями интеллектуального развития в условиях специальной коррекционной школы-интерната

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

110

Грицай Е. Н., Елифанова М. Г.

К вопросу индивидуализации физической нагрузки студенток технического вуза на занятиях по физической культуре

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

117

Кибальник А. В.

Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодёжи

128

Федосова И. В.

Имидж педагогического вуза в социокультурном пространстве региона

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

138

Журавлёва М. М., Наконечных В. Н.

Методы самомаркетинга в образовательном менеджменте как предпосылка успешной адаптации специалиста и его взаимодействия с рынком труда

148

Шонтукова И. В.

Повышение квалификации учителя-словесника через освоение технологии построения словообразовательных моделей производных слов

РАЗДЕЛ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

162

Терехова Т. А., Трофимова Е. Л., Черёмухина К. С.

Социально-психологические особенности менталитета русскоговорящих китайцев

177

Бочанцева Л. И.

Антисоциальное поведение учащихся профессиональных образовательных учреждений как психолого-педагогическая проблема: из опыта работы

189

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

6

EDITORIAL NOTE

SECTION “PEDAGOGICAL SCIENCES”

GENERAL PEDAGOGY

7

Soshenko I. I., Matova O. A.

Researching the motivation of the additional education institution pedagogical staff for innovative activities

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

20

Galitskikh E. O.

Teacher’s public speech as a time of apprenticeship

29

Sodnomov S. Ts., Zambulaeva N. G.

Learning the buryat language in the dialect conditions when implementing “Reading and writing for critical thinking” technology

38

Sosnovskaya I.V., Sitnikova E.R.

Artistic reflection as condition of student’s comprehension of a literary work

48

Gavrilova E. I.

Subordinate parts of a sentence in the russian language school course: aspects of study and analysis difficulties

57

Romanycheva E. S.

About comments, centrifugal and centripetal (article 1)

66

Sosnovskiy I. Z.

Using the texts of new nature in education

78

Chimbeeva Z. D.

Training ground as effective educational environment when teaching primary students a non-native language

SPECIAL PEDAGOGY

87

Afanasyeva R. A.

Supporting the families raising the children with disabilities in the stages of child’s professional self-determination

97

Gladun L. A., Kazimirenok U. A.

Dynamics of developing the moral qualities of schoolchildren with intellectual disabilities at special correctional boarding school

THEORY AND TECHNIQUE OF PHYSICAL TRAINING

110

Gritsay E. N., Epifanova M. G.

On the question of individualization of physical loading of students of technical higher education in the activities of physical culture

THEORY, METHODS AND ORGANIZATION OF SOCIOCULTURAL ACTIVITY

117

Kibalnik A.V.

Social projects design as a means of developing the students' social activity

128

Fedosova I.V.

Pedagogical university public image in the region's social and cultural environment

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

138

Zhuravleva M. M., Nakonechnykh V. N.

Personal marketing' methods in educational management as a premise for the successful adaptation of a specialist and his Interaction with labor-market

148

Shontukova I. V.

Language and literature teacher professional development with the help of mastering the technology of construction of the derivatives' word-building patterns

SECTION "PSYCHOLOGICAL SCIENCES"

SOCIAL PSYCHOLOGY

162

Terekhova T. A., Trofimova E. L., Cheremukhina K. S.

Social and psychological peculiarities the russian-speaking chinese mentality

177

Bochantseva L. I.

Antisocial behavior of students of professional educational institutions as a psychological and pedagogical problem: from personal experience

189

AUTHOR GUIDELINES

Уважаемые читатели!

Мы рады нашей новой встрече. Встрече, которая, надеемся, как обычно, станет важным и интересным событием, ведь научные знания в области педагогики и психологии не девальвируются, а составляют ценный багаж для профессионального роста, развития педагогического мастерства, научных достижений.

Материалы, публикуемые в нашем журнале, – слово учёных, опытных и начинающих. Слово новое, свежее, сегодняшнее... Именно это особенно ценно для тех, кто сегодня стоит за кафедрой или учительским столом. Потому мы принимаем в печать материалы, которые содержат достаточно высокий процент новизны, уникальности.

О том, что встречи с нашим журналом полезны и интересны нашим читателям, свидетельствуют, например, отзывы из некоторых российских вузов. Значит, с полной уверенностью можем сказать, что наш труд не напрасен, и мы приложим все усилия, чтобы наше издание вышло на более широкую читательскую аудиторию.

*С уважением,
коллектив научно-практического журнала
«Педагогический ИМИДЖ»*

УДК 374.23+374.8

Исследование мотивации педагогического коллектива учреждения дополнительного образования к инновационной деятельности

И. И. Сошенко*Томский государственный педагогический университет, г. Томск***О. А. Матова***Детско-юношеский центр «Звёздочка», г. Томск*

Аннотация.

В статье представлены результаты исследования мотивации педагогического коллектива муниципального автономного учреждения дополнительного образования детско-юношеский центр «Звёздочка» г. Томска к инновационной деятельности, включающие анализ источников мотивации (по опроснику *Motivation Sources Inventory*) и готовности педагогов к изменениям (по методике М. Замотиной). В результате исследования установлено, что для педагогов с функциональным отношением к изменениям (инициаторы инноваций) ведущими источниками мотивации являются внутренняя концепция Я (самореализация) и внутренние процессы (процесс работы). Для нефункциональных педагогов (последователей инноваторов) ведущие источники мотивации – внешняя концепция Я (профессиональное признание) и интернализация цели (достижение целей организации). Для педагогов с дисфункциональным отношением (сопротивление инновациям) к изменениям в качестве приоритетной выявлена инструментальная мотивация (материальное вознаграждение). На основании полученных данных предложена мотивационная программа для педагогов в соответствии с типом отношений к изменениям и ведущим источником мотивации, а также обобщены промежуточные результаты, свидетельствующие об эффективности её внедрения.

Ключевые

слова:

мотивация, инновации, источники мотивации, педагогический коллектив, мотивация к инновационной деятельности, стимулирование.

Для цитирования: Сошенко И. И., Матова О. А. Исследование мотивации педагогического коллектива учреждения дополнительного образования к инновационной деятельности // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 7–19.

Дата поступления
статьи в редакцию:
17 мая 2018 г.

Введение. Внимание к системе образования и управлению образованием является одним из приоритетов государственной политики Российской Федерации [9; 6]. Потенциал и тенденции развития образования определяют человеческие ресурсы, а на уровне конкретной образовательной организации – педагогический коллектив. Опыт развития инновационной деятельности МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска показывает, что важными характеристиками педагогического коллектива, отражающими его инновационный потенциал, и, как следствие, влияющими на конкурентоспособность образовательной организации на рынке образовательных услуг, являются структура мотивации и готовность к изменениям. Управленческий корпус образовательной организации должен быть не только осведомлён о структуре и динамике обозначенных выше характеристик педагогического коллектива, принимать управленческие решения с их учётом, но и управлять ими, например, внося изменения в действующую в организации систему мотивации. Сегодня концептуально на государственном уровне сформирован социальный заказ на активного педагога, который не только включается в инновационную деятельность, но и сам выступает её инициатором. Это свидетельствует о том, что на государственном уровне создаются условия для изменения позиции педагога как субъекта инновационной деятельности с её участника на инноватора. Необходимость данного социального заказа вызвана следующими факторами.

Во-первых, стратегический фактор, закреплённый в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» [5], где перед образованием поставлена задача подготовки «инновационного человека для инновационной экономики». Решение этой задачи указывает на необходимость формирования инновационного педагога, который, разрабатывая и внедряя инновационные технологии и методики, способен отвечать вызовам времени и формировать инновационного человека.

Во-вторых, управленческий фактор: в Концепции развития дополнительного образования детей [3] среди

механизмов развития дополнительного образования (раздел 6 «Основные направления реализации концепции») называется развитие кадрового потенциала. А для этого необходимо в образовательных организациях развитие системы мотивации в части привлечения и закрепления молодых специалистов, обеспечение профессионального и творческого развития педагогических кадров, оценка достижений, аттестация и т. д.

В-третьих, нормативный фактор, который чётко прописан в Приказе Минтруда России от 08.05.2015 № 613н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог дополнительного образования детей и взрослых” [8]. С одной стороны, профессиональный стандарт определяет управленческие рамки для руководителя образовательной организации в части кадровой политики (подбор, формулировка должностных инструкций, заключение трудовых договоров, обучение, аттестация педагогического коллектива, выстраивание системы оплаты труда), с другой – повышает ответственность педагога за результаты своей профессиональной деятельности, определяет требования к профессиональной квалификации, предусматривающей мотивацию к непрерывному профессиональному развитию.

Таким образом, совершенно ясно, что на уровне государства сформирован заказ на «инновационного педагога», способного не только качественно выполнять должностные обязанности, но и профессионально развиваться, создавать задел для развития инновационного потенциала себя как субъекта образования и организации в целом. Кроме того, управленческий и нормативные факторы направлены на формирование инициативы, исходящей от педагогов (внутренней потребности), на вовлечение в процессы развития и инновационную деятельность. Сегодня, когда социальный заказ к системе образования формулирует не только государство, но и другие субъекты образования (например, родители, дети, образовательные организации, – при реализации интеграционных или сетевых программ и проектов), очевидно, что выбор места получения услуг определяется уровнем профессионализма педагогического коллектива. Следовательно, педагоги образовательной организации должны не только оказывать качественные образовательные услуги, разделять ценности организации, быть инновационно активными, но и, прежде всего, должны быть мотивированными на инновационную деятельность. Всё вышесказанное означает, что сегодня для управленца образовательной организации одним из направлений развития является совершенствование системы мотивации педагогического коллектива.

Традиционной формой подключения сотрудников образовательных организаций к осуществлению инновационной деятельности является материальное вознаграждение, например, выраженное в стимулирующих надбавках к должностному окладу. Однако исследования теории и практики мотивации трудовой деятельности установили [1; 2; 10; 4], что не меньшее значение для персонала организации имеет нематериальное вознаграждение: например, публичное профессиональное признание, обучение, делегирование ответственности за важную работу посредством привлечения к решению управленческих задач и др.

Активное исследование проблем мотивации (побуждение персонала к достижению личных целей и целей организации) приходится на начало XX века. Значительный вклад в развитие теорий мотивации внесли работы А. Мас-

лоу, Д. Мак Клеланда, Ф. Герцберга (содержательные теории мотивации), К. Альдерфера (теория потребностей), В. Врума (теория ожиданий), А. С. Адамса (теория справедливости), Л. Портера, Э. Лоулера (комплексная теория мотивации, соединившая теорию ожиданий и теорию справедливости), Б. Скиннера (теория усиления мотивации), Э. Мэйо (концепция человеческих отношений), У. Оучи (теория Z, описывающая коллективную мотивацию) и др. [1; 2; 10; 4]. Среди современных отечественных учёных следует отметить прикладные исследования А. П. Егоршина (управление персоналом) [1; 2] и А. Я. Кибанова (мотивация и карьерный рост госслужащих) [7] и др.

Несмотря на большое количество работ, посвящённых исследованию мотивации персонала, интерес к этой теме не снижается. А разработка и реализация на практике изменений в сфере управления педагогическим коллективом с учётом специфики учреждений дополнительного образования детей позволяет существенно повлиять как на выполнение социального заказа государства, так и на развитие педагогического коллектива и образовательной организации в целом.

Целью исследования явилось выявление источников мотивации педагогического коллектива муниципального автономного учреждения дополнительного образования детско-юношеский центр «Звёздочка» г. Томска (далее – МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска) и её связи с восприимчивостью к внедрению изменений.

Гипотеза: система мотивации педагогического коллектива к инновационной деятельности будет эффективной, если будет учитываться взаимосвязь между источниками мотивации и готовностью педагогов к изменениям.

Своё развитие детский центр начал в 1964 году как кружок, расположенный в полуподвальном помещении одного из жилых домов, по организации досуговой деятельности детей работников Томского электротехнического завода. Сегодня детско-юношеский центр «Звёздочка» является современным многопрофильным учреждением дополнительного образования муниципального образования «Город Томск», осуществляющим свою деятельность в пяти учебных корпусах.

На протяжении последних 10 лет МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска регулярно получает высокую экспертную оценку педагогической и управленческой деятельности через систему профессиональных конкурсов и отраслевых выставок. Ежегодно в центре занимаются более 3000 детей в 47 детских объединениях, в которых реализуется 79 программ с разноуровневым содержанием. В центре работают 64 педагога, в т. ч. 3 кандидата наук, 1 аспирант и 12 молодых педагогов. Отраслевыми наградами отмечены 22 педагога.

Мотивация педагогического коллектива к инновационной деятельности является одной из приоритетных задач для управленческого корпуса детско-юношеского центра. Технология формирования системы мотивации педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска включает в себя несколько этапов: подготовительный, аналитический, практический и рефлексивно-оценочный. Для каждого этапа были определены задачи, формы работы и ожидаемые результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Технология формирования системы мотивации
педагогического коллектива
МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска**

Этап работы	Задачи работы	Формы работы	Ожидаемые результаты
Подготовительный (I этап)	<p>Проведение обзора научной литературы, посвящённой вопросам мотивации персонала организации.</p> <p>Изучение локальных документов, определяющих действующую систему мотивации педагогического коллектива</p>	<p>Анализ документации и научной литературы.</p> <p>Педагогический совет по постановке целей и задач проводимого исследования</p>	<p>Выявлены структурные компоненты действующей системы мотивации педагогического коллектива.</p> <p>Проведён отбор анкет для выявления источников мотивации и восприимчивости к изменениям педагогического коллектива</p>
Аналитический (II этап)	<p>Проведение анкетирования педагогического коллектива для выявления источников мотивации и восприимчивости к изменениям педагогического коллектива</p>	<p>Обработка и анализ анкет.</p> <p>Анализ действующей системы мотивации МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска.</p> <p>Педагогический совет с целью представления обобщённых результатов исследования и презентации системы мотивации</p>	<p>Выявлены связи источников мотивации у конкретного сотрудника с его восприимчивостью к изменениям.</p> <p>Соотнесены выявленные источники мотивации с действующей системой мотивации в организации.</p> <p>Разработаны рекомендации по совершенствованию системы мотивации</p>
Практический (III этап)	<p>Внедрение новой системы мотивации</p>	<p>Реализация запланированных мероприятий</p>	<p>Достигнуты ключевые индикаторы</p>
Рефлексивно-оценочный (IV этап)	<p>Обобщение опыта</p>	<p>Подготовка докладов, публикаций</p>	<p>Обобщён аналитический материал для совершенствования систем мотивации</p>

Методы и выборка исследования. В основу исследования был положен анкетный опрос педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска и анализ действующей в организации системы мотивации. Общая

выборка составила 64 человека (100 % педагогического коллектива). Мы использовали известный опросник для определения источников мотивации (Motivation Sources Inventory, или сокращённо – MSI) авторов Джон Барбуто и Ричард Сколл [11]. Он позволяет выявить следующие источники мотивации: внутренние процессы, инструментальная мотивация, внешняя концепция Я, внутренняя концепция Я, интернализация цели – и на этой основе составить мотивационную карту сотрудника или организации в целом. Опросник состоит из 30 вопросов, обработка результатов производится в соответствии с предусмотренной шкалой ответов: - полное нет/категоричное нет (-3), нет (-2), скорее, нет (-1), не знаю (0), скорее, да (+1), да (+2), полное да/категоричное да (+3). В целях защиты персональных данных обработка анкет проводилась анонимно (каждому педагогу был присвоен шифр). Обработка анкет проводилась с применением стандартного пакета Microsoft Office.

Анализ. Обобщённые результаты анкетирования, определяющие источники мотивации педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска по опроснику MSI, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результатирующая оценка источников мотивации педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска по методике опросника MSI

Категория	Внутренние процессы	Инструментальная мотивация	Внешняя концепция Я	Внутренняя концепция Я	Интернализация цели
Σ баллов	102	166	133	257	153
Среднее значение	3	4,9	3,9	7,6	4,5

Полученные данные позволили нам графически представить карту выраженности источников мотивации педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска (рис.1).

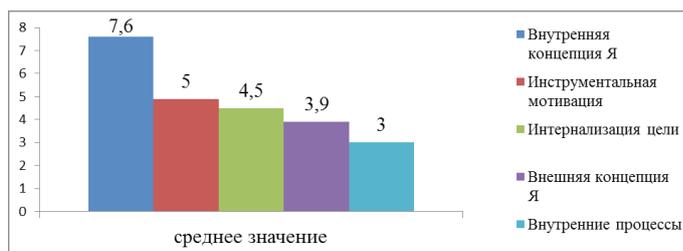


Рис.1. Карта выраженности источников мотивации педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска

Как видно из диаграммы, источники мотивации педагогического коллектива выстроены в следующей последовательности – внутренняя концепция Я, инструментальная мотивация, интернализация цели, внешняя концепция Я, внутренние процессы. Следовательно, на первом месте по значимости стоит

самоактуализация, желание достичь более высокого уровня компетентности, на втором – материальное вознаграждение за труд, на третьем – достижение целей коллектива, на четвёртом – поддержка своего статуса в глазах коллег, принадлежность к определённой группе, на пятом – процесс работы.

На втором этапе нашего исследования мы провели анкетирование, направленное на изучение готовности педагогического коллектива к изменениям (по методике М. Замотиной) [7, с. 184–187]. Респондентам было предложено ответить на 30 вопросов, указав согласие с одним из шести утверждений по шкале – почти никогда, редко, не очень часто, иногда, очень часто. Обработка анкет позволяет установить тип отношений каждого конкретного педагога к изменениям – функциональные (инициаторы изменений и инноваций), нефункциональные (последователи инноваторов), дисфункциональные (сопротивленцы инновациям). Обобщённые результаты анкетирования приведены на рисунке 2.

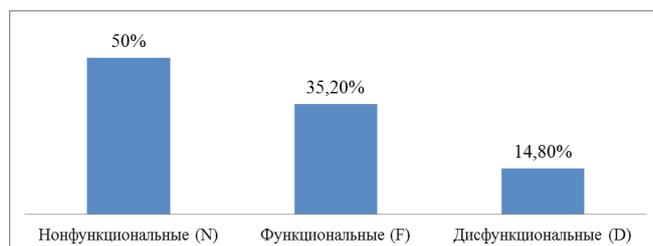


Рис. 2. Результаты исследования готовности к изменениям педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска (по методике М. Замотиной)

Далее мы сопоставили ведущие источники мотивации и типы отношений к изменениям каждого сотрудника, что позволило выявить три группы педагогов. Мы выявили группу *инициаторов изменений и инноваций* (F) с ведущими источниками мотивации, ориентированных на самореализацию (внутренняя концепция Я) и внутренний процесс (процесс работы). Для данной группы характерно активное вовлечение в инновационную деятельность. Такие педагоги являются проводниками и создателями нововведений, хорошо работают с новыми практиками, встраиваются в управленческие и проектные команды. Группу *последователей инноваторов* (N) с ведущими источниками мотивации, ориентированных на достижение целей коллектива (интернализация цели) и поддержку своего статуса в профессионально значимой группе (внешняя концепция Я). Для данной группы характерна выжидательная позиция по отношению к изменениям и инновациям. Такие педагоги включаются в инновационную деятельность по простроенным траекториям, выступают «последователями» группы *инициаторов изменений и инноваций* (F). Нуждаются в управленческой поддержке при внедрении инноваций, например, посредством выстраивания системы коммуникаций, публичном предъявлении историй успеха, демонстрации стимулирования и мотивации на включение в инновационную деятельность. Группу *«сопротивленцев»* инновациям (D), чья активность в плане участия в инновационной деятельности напрямую зависит от материального стимулирования (инструментальная мотивация). Таких педагогов целесообразно привлекать к конкретным участкам работы в рамках инновационной деятельности учреждения, чётко определяя расширение полномочий.

После того, как нами были выявлены источники мотивации педагогического коллектива и проведена его дифференциация по готовности к изменениям, мы приступили к анализу действующей в организации системы мотивации. Структурно система мотивации МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска состоит из следующих компонентов: стимулирование, нематериальная мотивация деятельности и социальная защита. Компонент «стимулирование персонала» раскрывается через должностные оклады, текущее премирование по итогам работы за год. Компоненты нематериальной мотивации – аттестация педагогических кадров, повышение квалификации и профессиональная переподготовка, социально-психологическое обеспечение. Данная модель системы мотивации является классической. Далее мы сопоставили ведущие источники мотивации с теми механизмами мотивации/стимулирования персонала, которые применяются в МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска (табл. 3).

Таблица 3

**Сопоставление механизмов мотивации, применяемых
в МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска,
и ведущих источников мотивации**

Компонент действующей системы мотивации	Наименование механизмов мотивации/стимулирования, реализуемых в МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска	Ведущий источник мотивации
Материальное стимулирование	Система должностных окладов	Инструментальная мотивация
Материальное стимулирование	Система премирования	Инструментальная мотивация
Материальное стимулирование	Система оплаты за педагогический стаж	Инструментальная мотивация
Нематериальная мотивация	Работа с резервом	Интернализация цели. Инструментальная мотивация
Нематериальная мотивация	Система обучения, в т. ч. внутрикорпоративное обучение	Внешняя концепция Я. Внутренняя концепция Я. Инструментальная мотивация
Нематериальная мотивация	Система аттестации	Интернализация цели. Инструментальная мотивация
Социальная защита	Система социальной защиты	Инструментальная мотивация
Социальная защита	Социально-психологическая поддержка	Внешняя концепция Я. Внутренние процессы

Анализируя таблицу 3, мы можем сказать, что действующая система мотивации МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска позволяет воздействовать на выявленные ведущие источники мотивации у педагогического коллектива в целом, но не является персонифицированной. Для устранения этого дефицита на основе анализа теории и практики нами были предложены рекомендации для совершенствования действующей системы мотивации педагогического коллек-

тива. Нововведением в системе мотивации педагогического коллектива стала разработанная мотивационная программа, включающая четыре направления:

– *Мастерская звёзд*. Это система внутрикорпоративного обучения (семинары, мастер-классы). Темы семинаров и мастер-классов формируются по запросам педагогического коллектива. Осуществляется демонстрация историй успеха педагога (реализация сетевых проектов и программ, разработка дистанционной поддержки образовательных программ, работа на базе школ).

– *Доска Почёта*. Размещение информации о педагогах на Доске Почёта происходит раз в полугодие. Дополнительно осуществляется направление Благодарственного письма на имя семьи педагога с отражением профессиональных заслуг и вклада в развитие образовательной организации.

– *Дотянуться до звёзд*. Проекты педагогов, ориентированные на достижение ключевых показателей и индикаторов МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска, проекты по привлечению внебюджетного финансирования (например, представление проекта на краудфайдинговой платформе).

– *Управленец*. Привлечение педагогов к решению управленческих задач и стратегических проектов. Разработка и участие в инновационных проектах.

Ниже наглядно представлена мотивационная программа педагогов МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска в соответствии с типом отношений к изменениям и ведущим источником мотивации (табл. 4).

Таблица 4

Мотивационная программа педагогов в соответствии с типом отношения к изменениям и ведущим источником мотивации

Тип отношения к изменениям	Ведущий источник мотивации	Количество педагогов	Мотивационная программа
Функциональный (F)	Внутренняя концепция Я	21	Мастерская звёзд. Управленец. Доска Почёта
	Внутренние процессы		
Нонфункциональный (N)	Внешняя концепция Я	33	Дотянуться до звёзд. Доска Почёта. Мастерская звёзд
	Интернализация цели		
Дисфункциональный (D)	Инструментальная	10	Мастерская звёзд. Дотянуться до звёзд

Выводы

– Установлено соответствие мотивов и стимулов педагогического коллектива механизмам материальной и нематериальной мотивации, применяемым в практике деятельности МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска.

– Выявлена последовательность приоритетных источников мотивации педагогического коллектива в целом (внутренняя концепция Я, инструментальная мотивация, интернализация цели, внешняя концепция Я, внутренние процессы), что позволило сформировать карту выраженности источников мотивации педагогического коллектива МАОУ ДО ДЮЦ «Звёздочка» г. Томска.

– На основании выявленных типов восприимчивости к изменениям у педагогического коллектива дифференцированы группы педагогов – инициаторы



изменений и инноваций (F), последователи инноваторов (N) и «сопротивленцы» инновациям (D). Для каждой группы описаны присущие ей характеристики и предложена персонализированная мотивационная программа, основанная на результатах анкетирования.

– Разработаны и внедрены рекомендации по совершенствованию системы мотивации педагогического коллектива MAOU DO DYOZ «Звёздочка» г. Томска. Внесены изменения в Положение о системе мотивации. Для обеспечения взаимосвязи материального вознаграждения за инновационную деятельность и личного вклада педагога изменён оценочный лист педагога дополнительного образования (в соответствии с целевыми показателями и индикаторами Программы развития MAOU DO DYOZ «Звёздочка» г. Томска на 2016–2020 гг.).

– Получены промежуточные результаты, свидетельствующие об эффективности внедрённой системы мотивации. Так, в 2017–2018 учебном году на 8 % увеличилась группа инициаторов изменений и инноваций (F). По инициативе творческой группы педагогов сформировано новое направление инновационной деятельности – «Дистанционная поддержка образовательных программ», активным членом которой стал педагог из группы «сопротивленцев». В рамках «Мастерской звёзд» запущен новый обучающий внутрикорпоративный семинар «Организация образовательной деятельности с использованием интерактивных и электронных форм обучения как условие реализации ФГОС». Кроме того, по состоянию на март 2018 года в полном объёме выполнены запланированные на текущий учебный год целевые показатели и индикаторы Программы развития.

– Материалы исследования мотивации педагогического коллектива MAOU DO DYOZ «Звёздочка» г. Томска к инновационной деятельности были представлены на конкурсе «Золотая медаль» международной выставки-ярмарки «УЧСИБ-2017», г. Новосибирск. Работа получила внешнюю экспертную оценку и по итогам конкурса отмечена серебряной медалью.

Обобщая представленный опыт исследования мотивации педагогического коллектива, можно сказать, что необходимость для руководителя образовательной организации управления этим процессом не вызывает сомнений. Авторы настоящей работы полностью уверены, что одним из приоритетных направлений в развитии инновационной деятельности в образовательной организации является мотивация педагогического коллектива. Мы полагаем, что значимость внедрения эффективных мотивационных систем настолько высока, что в перспективе образовательные организации, которые не будут применять их на практике, не смогут сохранить свои позиции в условиях рыночной конкуренции.

Список литературы

1. Егоршин А. П. Мотивация трудовой деятельности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. «Управление персоналом». – 3-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2011. 376 с.
2. Егоршин А. П. Управление персоналом : учеб. для вузов. 4-е испр. изд. – Н. Новгород : НИМБ, 2012. 720 с.

3. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р // Российская газета : сайт. URL: <https://rg.ru/2014/09/08obrazovanie-site-dok.html> (дата обращения: 29.04.2018).

4. Менеджмент: стратегия, структура, персонал, знание : учеб. пособие для вузов / А. В. Молодчик, М. А. Молодчик; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. 296 с.

5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс] : утверждено Указом Президента Российской Федерации 4 февраля 2010 г. Пр-271 // Министерство образования и науки Российской Федерации : сайт. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения: 29.04.2018).

6. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // КонсультантПлюс : сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_LAW_140174/ (дата обращения: 29.04.2018).

7. Оркина Е. А. Управление изменениями : учеб. пособие для образоват. учреждений высшего проф. образования. Ростов н/Д : Феникс, 2014. 190 с.

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс] : Приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 613н // Минюст : сайт. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/16265> (дата обращения: 29.04.2018).

9. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс : сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 29.04.2018).

10. Управление карьерным ростом государственных гражданских служащих : монография / Кибанов А. Я. и др. ; под ред. А.Я. Кибанова. М. : ИНФРА-М, 2015. 244 с.

11. Barbuto J.E., Sholl R.W. Motivation sources inventory development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. [Electronic resource]. URL: http://www.uri.edu/research/lrc/scholl/research/papers/Barbuto_Scholl_1998.pdf (mode of access: 10.03.2017).



Researching the Motivation of the Additional Education Institution Pedagogical Staff for Innovative Activities

I. I. Soshenko

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

O. A. Matova

Municipal Autonomous Educational Institution of Additional Education Children's and Youth Center "Zvezdochka", Tomsk

Abstract. *The article presents the results of studying motivation of teaching staff in Municipal autonomous institution of additional education children's and youth center "Zvezdochka" in Tomsk for innovative activities. They included the analysis of motivation sources (according to the questionnaire "Motivation Sources Inventory") and teachers' readiness for changes (according to the methodology of M. Zamotina). The studying established the fact that for teachers with a functional attitude to changes (initiators of innovations) the leading source of motivation was the internal self-concept (self-realization) and internal processes (process of work). For non-functional teachers (innovators' followers) the leading source of motivation was the external self-concept (professional recognition) and the internalization of the goal (achievement of the organization's goals). For teachers with dysfunctional attitude to changes (resistance to innovation) instrumental motivation (economic reward) was the priority. On the basis of obtained information the motivation programme for teachers was offered in accordance with the type of relationship to changes and the leading source of motivation as well as intermediate results which testify to the effectiveness of its implementation were summarized.*

Keywords: *motivation, innovations, sources of motivation, pedagogical staff, motivation for innovative activity, stimulation.*

Сошенко

Ине́сса И́горевна

директор офиса коммерциализации образовательных и научно-технических разработок

Томский государственный педагогический университет

634061, г. Томск, ул. Киевская, 60

тел.: +7(3822)311464

e-mail: sii2007@yandex.ru

Soshenko

Inessa Igorevna

Director of the Office of Commercialization of Educational, Scientific and Technological Developments

Tomsk State Pedagogical University

60 Kievskaya St, Tomsk, 634061

tel.: +7(3822)311464

e-mail: sii2007@yandex.ru

Матова
Ольга Александровна

директор

*Муниципальное автономное
учреждение дополнительного
образования детско-юношеский
центр «Звёздочка»*

634012, г. Томск, Елизаровых, 2

*тел.: +7(3822)414390
e-mail: dczvezdochka@mail.ru*

Matova
Olga Alexandrovna

Director

*Municipal Autonomous Educational
Institution of Additional Education
Children's and Youth Center
"Zvezdochka"*

2 Elizarovykh St, Tomsk, 634012

*tel.: +7(3822)414390
e-mail: dczvezdochka@mail.ru*

Публичная речь учителя как «час ученичества»

Е. О. Галицких

Вятский государственный университет, г. Киров

Аннотация.

Статья раскрывает методику подготовки публичного выступления учителя-словесника на примере анализа публицистического текста поэта и учителя литературы Инны Кабыш. Она посвятила своё эссе «Живи всегда в своих учениках» Дню учителя. Педагогический анализ гуманистических ценностей автора эссе раскрывает содержательную обратную связь с учителями и учениками, становится метапредметным воспитательным результатом образовательной встречи через годы школьных лет и «шум времени». Текст эссе обладает вдохновляющим и творческим потенциалом, который поможет читающему педагогу продемонстрировать своё мастерство оратора и свой педагогический имидж. Статья раскрывает этапы погружения в текст, понимание педагогического замысла автора. Главное в методическом плане заключается в том, что по аналогии с этим выступлением любой учитель сможет подготовить свою речь в День учителя, в День знаний или на выпускном вечере. Личность учителя предстаёт перед читателями и слушателями в роли воспитателя, гражданина и патриота, который понимает свою ответственность перед будущим, перед судьбой каждого своего выпускника. Выступление учителя раскрывает связь поколений, смысл воспитания благодарности и уважения к человеку любого возраста в контексте времени.

Ключевые

слова:

педагогический имидж, публичное выступление, культура текста, план речи, эссе, вопросы, смыслы, личностные результаты понимания.

Для цитирования:

Галицких Е.О. Публичная речь учителя как «час ученичества» // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 20–28.

Дата поступления
статьи в редакцию:
14 марта 2018 г.

*Я переделать мир хочу –
И от бессилия кричу.
Я Достоевского читаю,
Я русских мальчиков учу.*

И. Кабыш

Педагогический имидж современного учителя имеет несколько важных компонентов [6], и среди них особое ведущее место занимает речь учителя, которая является средством личностного и содержательного общения с каждым учеником в классе. Кроме этого, учителю приходится периодически демонстрировать своё педагогическое и ораторское мастерство в своих выступлениях и перед большой аудиторией – с публичной речью. Это может быть День знаний, День учителя, педагогический совет, родительское собрание, выпускной вечер своих учеников, праздник Последнего звонка, конец учебного года или новогодний карнавал. И каждое событие требует своей логики, свежести восприятия действительности, современности. Чаще всего учитель обдумывает логику своего выступления, реже пишет текст. Но всякий раз старается говорить искреннее, содержательно, оригинально и грамотно.

Что могут извлечь слушатели из речи учителя? Какие в выступлении скрываются культурные коды и смыслы? Какую методическую задачу решает учитель в своём выступлении? Она заключается в том, чтобы каждое выступление было педагогическим по смыслу, содержательным по идеям и ярким по форме. Но порой звучат штампы: о «частичках сердца», о доброй памяти, о пользе знаний. Понятно, что эти выступления ситуативны, не фиксируются в письменной форме и тратить время на их подготовку учитель не стремится. Проблема заключается в реализации педагогического потенциала выступлений, обращённых к широкой публике, к ученикам, их родителям, выпускникам, коллегам. Как сделать выступления средством демонстрации педагогического имиджа, того культурного кода, который превращает речь учителя в средство воспитания национального самосознания, воздействия на аудиторию! Речь мудрого и авторитетного учителя как **текст культуры обогащает сознание учеников новыми нравственными ценностями, остаётся в памяти ярким впечатлением от гармонии формы и содержания.**

Много лет назад мы придумали мастерскую творческого письма «Педагогические проповеди» после про-

чтения и обсуждения книги С. Л. Соловейчика «Пушкинские проповеди». Было предложено каждому учителю выбрать одну актуальную для него проповедь, прочитать её внимательно, понять особенности её построения, выписать из текста лучшие мысли, а затем сочинить и записать свою педагогическую проповедь с ярким заголовком, эпиграфом, обращением, энергией, идеей, призывом. Тексты озвучивались, обсуждались, а затем педагоги обменивались ими. В процессе мастерских стало понятно, что написать текст выступления достаточно сложно, не каждый учитель сразу хватался за перо, но на этапе рефлексии все дружно говорили о том, что прочитанная «Пушкинская проповедь» им очень помогала. Многие сожалели, что таким публичным речам в педагогических вузах их не учили [5].

И вот после очередного Дня учителя в «Литературной газете» я прочитала эссе Инны Кабыш «Живи всегда в своих учениках», оно вернуло меня к проблеме культуры текста. Проанализируем содержание её эссе, раскроем логику размышлений поэта и учителя словесности. На примере её публицистического текста можно провести методическую учёбу по формированию педагогического имиджа современного учителя. Каждый студент, будущий педагог, получил следующие задания:

Задание 1. Внимательно прочитать статью Инны Кабыш «Живи всегда в своих учениках» [2].

Задание 2. Составить план текста.

Вступление: «Настоящий учитель – всегда поэт».

Основная часть:

1. Воспоминания о своих учителях, или «уроки французского».
2. Диалектика отношения к профессии учителя в контексте времени.
3. Характеристика современного учителя.
4. Благодарность своей профессии за сотворчество с учениками.
5. «Час ученичества» через всю жизнь, или уроки для учителя.

Заключение: «Быть как дети».

Задание 3. Ответить на вопросы, направленные на выявление личностных результатов понимания:

– Что в этом тексте, с вашей точки зрения, открывает педагогические смыслы (взаимопонимание учителя и учеников, сотворчество, радость общения, новизна восприятия своей профессии, понимание смысла профессии, способность воспринимать уроки жизни)?

– Что важно в перечислении «уроков французского» (конкретность помощи и благодарности)?

– Вспомните, какому учителю и за что вы были благодарны?

– За что Инна Кабыш благодарна своей профессии?

– Как время изменило жизнь и отношение к учителю?

– Что бы вы записали в свой педагогический дневник?

– Какие вы выстроили перспективы после чтения?

– Какие культурные коды есть в тексте?

– Что нового вы узнали из этой статьи?

– Как вы поняли библейскую заповедь: «Будьте как дети»?

Задание 4. Написать свой комментарий к этому тексту.

Составление плана затруднений не вызвало, но сопровождалось обсуждением. Начало выступления студенты оценили высоко, потому что оно содержит точное отношение к своей профессии – **«Почти на каждом творческом вечере мне приходит из зала записка с вопросом: «Как вы, поэт, можете работать в школе?» И всякий раз я отвечаю: «Просто повезло!» [2].**

Читатели поняли, что вспоминаются **уроки доброты**, сюжеты помощи, ситуации прощения, личностного роста, доверия. Фамилии учителей не называются, потому что это типичные «уроки французского», у многих в памяти «вспыхнули» имена своих учителей:

«Я вспоминаю своих учителей...»

Татьяну Андреевну – мне, четверокласснице, принёсшую «Записные книжки Чехова».

Раису Степановну – давшую последнюю трёшку, когда болела моя мать.

Инну Борисовну, поставившую – на уроке музыки! – «пятёрку» за чтение стихотворения и ответившую возмущившемуся этим Лёшке Хаустову: «Стихи – это тоже музыка...».

Ивана Павловича – учителя математики, написавшего на доске формулу и воскликнувшего: «Вы только посмотрите, какая красота!».

Николая Соломоновича – учителя английского, первого почувствовавшего во мне поэтический талант и направившего к профессиональному критику. (С которого, между прочим, началась моя поэтическая судьба.)

Семёна Рувимовича – навязавшего мне классное руководство и тем самым превратившего из предметника в учителя...»

Я помню все эти «уроки французского» [2].

В культуре текста важны художественные детали, они отражают конкретные сюжеты, поэтому содержательны и интересны, они запоминаются как яркие впечатления жизни.

Нельзя не заметить, что способность к благодарности, с точки зрения Д. С. Лихачева, – это признак благородства души, эта способность отличает интеллигентных людей, глубоко чувствующих жизнь, и других людей, обладающих внутренней свободой и достоинством личности.

На этом этапе размышлений включаются **ассоциации с другими произведениями**, где отношение к учителю наполнено благодарностью: В. Г. Распутин «Уроки французского», Ю. Бондарев «Простите нас!», протоиерей Андрей Ткачев «Учитель», М. Цветаева «Ученик» и др.

Следующая часть эссе посвящена размышлениям о времени, его изменениям, которые определили отношение общества к учителю, его служению. **«Время разное, но «время всегда хорошее» (как называется одна современная книжка). Легко любить прошлое, ещё легче – будущее: трудно любить сегодняшнее» [2].** Время как концепт, как проблема понимания часто входит в жизнь школьников и педагогов. Это и конкурс педагогических династий словесников, и стремление включить творчество детей в изучение национальных литератур.

Риторический вопрос Инны Кабыш к читателям: **«Современный учитель – какой он?»** – побуждает к размышлению и диалогу. Инна Кабыш раскрывает свою точку зрения убедительно и эмоционально: **«Современный учитель со-**

четаает в себе традиционные знания и новейшие технологии».

Но самые интересные, с моей точки зрения, моменты текста – это два вопроса и два авторских ответа: **«За что лично я благодарна своей профессии? Чему научили меня мои ученики?»**

Ради этих вопросов стоит читать это эссе и даже перечитывать. Потому что в нём традиционная точка зрения: **«Учитель – это не столько тот, кто умеет учить, сколько тот, кто умеет учиться»** – дополняется аргументами «новой школы» с её гуманизмом, духом сотворчества, сотрудничества, «живого знания», рождённого в диалоге и поиске. Каждый студент выбрал самое важное из этих ответов для своего саморазвития и объяснил мотивы своего выбора.

«Мои ученики научили меня не кичиться своими знаниями и умениями (высокомерный учитель – это оксюморон!), то есть спасли от греха гордыни. Кстати, с Раскольниковым, впадшим в такой грех, это произошло, может, и потому, что он перестал учить детей, ибо за них «медью платят».

Мои ученики научили меня расти вслед за ними: из урока в урок, из класса в класс. Научили меня не болеть ими, во всяком случае, быстро восстанавливаться после болезни.

Мои ученики научили меня быть терпимой – они ведь такие разные: гуманитарии и технари, тонкие и толстые, русские и нерусские, верующие и атеисты.

Мои ученики научили меня осваивать новое и перечитывать старое, любить Леонардо и граффити, Моцарта и рок, Пушкина и рэп. Научили меня слушать и, главное, слышать другого: не все поэты это умеют.

Мои ученики научили меня любить их больше, чем свой предмет: я точно знаю, что слезинка ребёнка не стоит всей мировой литературы.

Научили меня находить поэзию не только в стихах, но во всём – в проверке тетрадей, приготовлении обеда, мытье полов. Пожилой герой Паустовского, мимо которого прошла стайка молодых людей, поймал себя на мысли, что «надо быть ближе к молодости». А я ловлю себя на мысли, что надо быть ближе к детству (недаром одну из своих книг я назвала «Детство-отрочество-детство»).

Мои ученики научили меня видеть ребёнка в каждом взрослом» [2].

Этот этап чтения завершается поиском ответа на вопрос: какую смысловую нагрузку выполняет рефрен?

Ответ выстроился в жанре полилога:

- процесс «ученических уроков» продолжается;
- учение как общение идёт динамично и не разрушает, а созидает;
- он освобождает от стереотипов мышления,
- помогает всегда деликатно и осторожно прикасаться к миру ребёнка, потому что это всегда «другой мир», в который нужно «вслушаться и всмотреться»,
- уроки в школе и уроки жизни имеют интегративную основу, они взаимодействуют в сознании как учителя, так и учеников;
- это вопрос приоритетов: оценок (успеваемости) или воспитания души, поэтому Инна Кабыш говорит о «слезинке ребёнка»;
- в этих тезисах слышен ритм времени, автор смотрит на современный

мир как на источник возможностей и разнообразных впечатлений;

– открываю в этом тексте портрет поколения как сообщество индивидуальностей, поэтому учителю так нужно терпение и «проникающее внимание» (М. Аромштам);

– наверное, сохранить в себе ребёнка удаётся только детским поэтам, таким как Михаил Яснов, Сергей Махотин;

– рефрен усиливает эффект сотворчества, научиться может только тот, кто к этому стремится;

– умение учиться у своих учеников – это позиция гуманиста, пример нового педагогического мышления, субъект-субъектного общения, сотворчества.

Это эссе становится текстом педагогической культуры, потому что в нём раскрываются смыслы профессии, её культурные коды душеподъёмного общения учителя и ученика, когда между ними есть неразрывная связь «от сердца к сердцу», «времен связующая нить», «святые узы товарищества».

Следующая мысль Инны Кабыш начинается с риторического вопроса: **«За что лично я благодарна своей профессии? За необходимость, с одной стороны, «читать и перечитывать классику», а с другой – постоянно овладевать новыми умениями и навыками.»**

В китайском языке слова «учитель» и «ученик» обозначаются одним и тем же иероглифом. А значит, учитель – это не столько тот, кто умеет учить, сколько тот, кто умеет учиться. Глубоко уверена: мои ученики дают мне больше, чем я им» [2].

Новизна текста открывает студентам читательские перспективы: прочитать книги Инны Кабыш «Детство-отрочество-детство», «Невеста без места», «Переходный возраст». Познакомиться с картинами Богданова-Бельского, прочитать «Литературную газету», увидеть рубрику «Дневник учителя», найти **комментарий к библейской заповеди «Будьте как дети»:**

Господь сказал: «Истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное» (Матф. 18:3). Как эту цитату из Библии нужно понимать? Господь говорит нам, чтобы мы уподоблялись детям, стали похожи на детей. Давайте рассмотрим то, какие дела совершает ребёнок и что представляет собой его духовная жизнь. Когда наказывают ребёнка, он плачет, с радующимися он смеётся. Если его упрекают в чём-либо, чаще всего ребёнок не гневается и быстро забывает упрёки и обиды. Похвалами ребёнок не гордится и мало на них обращает внимания. И если предпочитают в чём-либо ему другого ребёнка, он не ревнует и не тревожится.

Ребёнок чаще всего ни с кем не судится и не спорит, не презирает никого и с чувством ненависти не знаком. Ребёнок никем не владеет, не осуждает никого, никому не завидует, не насмехается над ближними, не испытывает вражды. Ребёнок чужд лицемерия, он не стремится к мирским почестям и славе, не собирает чужого богатства. Ребёнок не стремится к роскоши и сребролюбию. Он чаще всего ни о чём не заботится, не боится ни голода, ни злодеев, ни зверей, ни войны, ни гонений.

Пребывая в богатстве, ребёнок не гордится своим положением. Находясь



в нужде, ребёнок не печалится об этом. А увидев женщину, не испытывает к ней страсти. Идеальный ребёнок – это воплощение кротости, смирения, радости и доброты. Сам, не осознавая того, он живёт по законам Божиим, не отвечая злом на зло, не запоминая обиды, не заботясь о своих нуждах и тем самым уповая на Бога. Именно об этих лучших чертах человеческих, свойственных детям, говорит Господь, когда советует людям взять лучшие душевные свойства, присущие детям.

Несомненно, что комментарий расширяет представление студентов о библейском изречении и помогает понять его верно. Почему мы должны со «взрослостью» сочетать в себе «детскость»? Чего нам, взрослым, не хватает? Что в маленьких детях по-настоящему ценного, что Христос ставит их нам в пример?

Их незлобивость. Замечали, как дети ластятся к нам, даже если мы их обидели и, что самое грустное, несправедливо обидели.

Их оптимизм. Ну, упал, ну поранился, ну что-то другое. Но всё равно, слёзки быстро высыхают на лице, и ребёнок опять светится и готов играть и радоваться жизни.

Их доверие. Для меня, как отца, крайне умилительно, когда малыш вкладывает ладошку мне в руку и идёт туда, куда я его веду. Доверяет! Не сомневается, что зла ему не причинят! Как обличает это нас, взрослых, которые, даже зная умом, что *Бог есть Любовь*, всё равно от Бога ожидают подвоха, вместо того, чтобы спокойно и доброжелательно доверять Богу и спокойно идти по жизни...

Их ласку. Всё время лезут на тебя, целуют, хотят посидеть на коленях. Хорошо рядом с отцом земным! Не пример ли это и нам, что нам должно быть хорошо с Отцом Небесным, что мы должны искать встречи с Ним, скучать по Нему, быть рядом с Ним?..

Их непосредственность. Взрослые люди часто играют роли. На работе ты один, в семье – другой, наедине с самим собой – третий. Но Господь учит нас цельности. Никаких масок, лицедейства, игры. Будь таким, каков ты на самом деле».

«Ближе к детству» я оказываюсь на занятиях образовательного центра «Сириус», где царит атмосфера сотворчества, радости познания и творческого успеха, на публичных уроках в Вятской гуманитарной гимназии, на уроках свободного чтения подростков в библиотеках и школах города и области. В который раз убеждаюсь, что публичная речь учителя будет услышана и станет источником вдохновляющего познания, если Педагог в своём выступлении достигает гармонии формы и содержания, мысли и чувства. И его слово пройдёт путь «от сердца к сердцу» и станет «часом ученичества», как писала Марина Цветаева [4]:

*Есть некий час – как сброшенная клажа:
Когда в себе гордыню укротим.
Час ученичества, он в жизни каждой
Торжественно-неотвратим.*

Анализ педагогического эссе, методика работы с ним: от освоения логики через открытие смыслов к проникновению в замысел автора – дают возмож-

ность увидеть гармонию формы и содержания, выстроить свои перспективы развития и самообразовательного познания. «Час ученичества» как школа жизни учителя со своим педагогическим имиджем не имеет временных границ и смысловых ограничений, он обращён к постоянному поиску нового, творческого, устремлённого в будущее, опережающего своё время. «Дневник учителя», педагогическое эссе, публичная речь учителя как жанры педагогической рефлексии становятся важной частью решения профессиональных задач учителя, помогают в поиске истины и понимании ребёнка как развивающейся личности и творческой индивидуальности. Поэтому содержание этой методики можно использовать и при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности, и в процессе повышения квалификации учителя на современном уроке и во внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Галицких Е. О., Тупицына Н. А. Педагогическое наследие С. Л. Соловейчика: опыт изучения в школе и вузе. Киров : Изд-во ВятГУ, 2012. С. 203–216.
2. Кабыш И. Живи всегда в своих учениках [Электронный ресурс] // Литературная газета. 4 октября 2017 г. № 39 (6615). URL. <http://lgz.ru/article/-39-6615-4-10-2017/zhivi-vsegda-v-svoikh-uchenikakh> (дата обращения: 10.12.2017).
3. Орешкин В. Г. Основы имиджологии. Практикум. СПб. : Лики России, 2005. 152 с.
4. Соловейчик С. Л. Час ученичества. Жизнь замечательных учителей. М. : Детская литература, 1972. 255 с.
5. Соловейчик С. Л. Пушкинские проповеди. М. : Первое сентября, 1999. 120 с.



Teacher's Public Speech as a Time of Apprenticeship

E. O. Galitskikh

Vyatka State University, Kirov

Abstract. *The article describes the technique of preparing the language and literature teacher's public speech by analyzing the journalistic text written by Inna Kabysh, the poet and teacher of Literature. She devoted her essay "Always live in your students" to the Teacher's Day. The pedagogical analysis of the humanistic values of the essay provides the meaningful feedback of teachers and students; becomes the transdisciplinary educational outcome of the educational meeting throughout the school years and the "noise of time". The text of the essay has an inspiring and creative potential, which can help the teacher to demonstrate his public speaking skills and his pedagogical image. The article reveals the stages of immersion into the text and understanding the author's pedagogical idea. The main thing in the methodological plan is that, by analogy with this speech, any teacher can prepare his own speech for the Teacher's Day, the Day of Knowledge or for the school-leaving party. The teacher appears before the readers and listeners as an educator, citizen and patriot, who understands his responsibility for the future, for the each of his graduates' fate. The teacher's speech reveals the connection of generations, the meaning of teaching gratitude and respect to any person of any age in the context of time.*

Keywords: *public speaking, text culture, speech plan, essay, questions, sense, personal results of understanding.*

**Галицких
Елена Олеговна**

*доктор педагогических наук,
профессор, заведующий кафедрой
русской и зарубежной литературы
и методики обучения*

*Вятский государственный универ-
ситет*

610020 г. Киров, ул. Московская, 36

*тел.: +7(8332)208968
e-mail: galitskiheo@rambler.ru*

**Galitskikh
Elena Olegovna**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor, Head of the Russian and
Foreign Literature and Teaching
Methodology Department*

Vyatka State University

36 Moskovskaya St, Kirov, 610020

*tel.: +7(8332)208968
e-mail: galitskiheo@rambler.ru*

УДК 372.62

Обучение бурятскому языку в диалектных условиях при реализации технологии развития критического мышления

С. Ц. Содномов

*Бурятский республиканский институт образовательной политики,
г. Улан-Удэ*

Н. Г. Замбулаева

*Боханский педагогический колледж им. Д. Банзарова,
пос. Бохан, Иркутская область*

Аннотация.

Одной из главных задач обучения литературному бурятскому языку в диалектных условиях является развитие правильной литературной устной и письменной речи обучающихся. В данной работе авторы рассматривают использование приёмов развития критического мышления младших школьников на уроках бурятского языка и литературного чтения. Данные приёмы позволяют решить проблему, связанную с формированием навыков правильной речи учащихся-диалектоносителей.

Ключевые

слова:

бурятский язык, литературный бурятский язык, диалектные условия, обучение, устная речь, письменная речь, приёмы развития критического мышления.

Для цитирования:

Содномов С. Ц., Замбулаева Н. Г. Обучение бурятскому языку в диалектных условиях при реализации технологии развития критического мышления // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 29–37.

Дата поступления
статьи в редакцию:
11 мая 2018 г.

Повышение статуса родных языков коренных народов по регионам Российской Федерации является особенным условием формирования этнического самосознания их носителей, создания толерантного, взаимоуважительного общения народов России.

Бурятский язык, как любой другой язык, выполняет функции общения и взаимного понимания, также явля-

ется средством выражения обычаев и традиций бурятского народа. Диалектное произношение ребёнок впитывает с колыбели, это его языковая среда. Поэтому, поступая в школу, он владеет формой мышления на «материнском» языке, т. е. всё, что он наблюдал в жизни, в природе, у него отражалось в сознании в формах бурятской диалектной речи, а в связи поступлением в школу приобретённые в дошкольном детстве установившиеся способности мыслить получают дальнейшее совершенствование. Эта особенность характерна для сельских школ, потому что в условиях города дети не владеют родным бурятским языком. Сельские дети с самого рождения слышат и усваивают речь не литературную, а диалектную. Современная социолингвистическая ситуация в этнической Бурятии такова, что национальная языковая среда сохраняется в основном в сельской местности. Соответственно, диалектная речь функционирует в условиях села, и нужно заметить, что бурятский язык является многодиалектным языком. Особенности каждой группы диалектов рассматривают с позиции характеристики фонетических, лексических и грамматических сторон их проявления. При этом учитывается, что диалектная форма языка встречается только в устной речи носителей определённого говора, исключая моменты, когда в произведениях писателей она лишь имитируется. Данный подход и характеристика диалектов являются унифицированными, обобщёнными, применяются в работах учёных-диалектологов Д. А. Абашеева, Ц. Б. Будаева, И. Д. Бураева, В. И. Рассадина и др.

Наличие диалектизмов в речи осложняет обучение бурятскому языку в условиях сельской школы, накладывает заметный отпечаток на обучение навыкам произношения и правописания. Например, при обучении орфографии бурятского языка реально существует такое осложняющее обстоятельство: орфография бурятского языка, её правила строятся на учёте соотношения письма и литературного произношения. Поэтому в процессе обучения данный обучающийся должен преодолеть затруднения:

- а) возникающие перед ним при усвоении литературного произношения;
- б) связанные с соотношением орфографии и литературного произношения;
- в) связанные с соотношением орфографии и диалектного произношения.

Также важной причиной лексических ошибок в речи обучающихся является непонимание младшими школьниками значения слов, расхождение в значении диалектных слов и литературного языка. Дети затрудняются строить с данными словами словосочетания, предложения и связные высказывания. Одну из важнейших причин мы определяем как «бедность лексического запаса обучающихся, устная речь младших школьников сопровождается нарушениями лексических норм, вызванных влиянием диалектной речевой среды» [4].

Мы выше говорили о том, что бурятский язык многодиалектный, и, по нашему глубокому убеждению, при обучении бурятскому языку необходимо учитывать особенности той речевой среды, в которой живут обучающиеся. Именно особенностями говора объясняются многие речевые и орфографические ошибки обучающихся начальной школы. Проблеме обучения младших школьников литературному бурятскому языку в диалектных условиях посвящено диссертационное исследование Н. Г. Замбулаевой. Работа посвящена обучению бурятскому литературному языку в условиях тункинского говора совре-

менного бурятского языка. В работе автором предложена технология обучения литературному бурятскому языку в диалектных условиях. Предложенную технологию можно считать универсальной в обучении литературному бурятскому языку младших школьников, поэтому она применима в условиях других говоров бурятского языка [5].

По мнению автора, методическая система обучения младших школьников литературному бурятскому языку в диалектных условиях успешно реализуется при соблюдении условий и факторов перехода с диалектного языка на литературный язык; закономерностей усвоения родной (бурятской) речи: способности управлять мускулами речевого аппарата, координации речедвигательных и слуховых ощущений; способности понимать лексические и грамматические языковые значения; способности чувствовать выразительные оттенки лексических и грамматических языковых значений; способности запоминать традицию употребления языковых единиц в потоке речи; способности усваивать письменную речь в соответствии с особенностями устной речи; ускорения темпа усвоения родной речи в соответствии развитием и совершенствованием речедвигательной и речемыслительной системы обучающегося; общепризнанных дидактических принципов: личностного целеполагания, образовательной рефлексии, продуктивности обучения, коммуникативной направленности.

Вовлечение в активную речевую деятельность младших школьников является важнейшей составляющей модели обучения литературному бурятскому языку, в котором формируется субъект учебной деятельности, мотивированный на осознание несоответствия диалектной и литературной форм языка, общение на литературном языке.

Именно вовлечение в активную речевую деятельность учащихся-диалектоносителей является одним из основных моментов уроков бурятского языка и литературного чтения на бурятском языке. Современные педагогические технологии, применяемые сегодня на уроках, направлены на формирование базовых компетентностей личности обучающегося, таких как информационная (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем); коммуникативная (умение эффективно сотрудничать с другими людьми, слушать и слышать собеседника) и др.

Мы в нашей работе опишем опыт работы по применению приёмов развития критического мышления на уроках бурятского языка и литературного чтения на бурятском языке.

Как и любой другой предмет, «Бурятский язык» нацелен на личностное развитие ученика, воспитывает положительное отношение к правильной, точной и богатой устной и письменной речи как показателю общей культуры и гражданской позиции человека.

Именно начальная школа, как ориентирует Программа по бурятскому языку, закладывает основу для дальнейшего изучения бурятского языка и совершенствования устной и письменной речи школьников:

1. Хэлэн ухаан хоёрой хоорондоо нягта холбоотой байдаг дээрэһээ үхибүүдье түрэл хэлэндэнь хургахадаа, тэдэнэй ухаан бодолые хүгжөөхэ, баяжуулха.
2. Нурагша бүхэниие зүбөөр, уран гоёор, удхыень ойлгон уншаха дадалтай борлгохо.



3. Түрэл арадайнгаа ёһо заншалнуудыг болон сэсэн мэргэн хургаалнуудыг ойлгуулха.

4. Эхэ орондоо, түрэн тоонто нютагтаа, түрэл хэлэндээ, арад зондоо, бэшэшье үндэһэтэндэ дуратайгаар хүмүүжүүлхэ.

5. Нурагшадай аман хэлэлгыг хэшээл бүхэндэ баяжуулангаа, тэдэниие эли тодоор, литературна хэлэн дээрэ хэлүүлжэ, һанал бодолыень алдуугүйгөөр, сэбэр гоёор бэшүүлжэ хургаха гэхэ мэтэ [2].

Формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, рефлексивность, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативности принимаемых решений и развитие аналитического, критического мышления, являются преимуществами технологии развития критического мышления. Перед учителями и педагогами ставятся задачи – научить школьников выделять причинно-следственные связи; рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся; делать вывод о том, чьи конкретно ценностные ориентации, интересы, идейные установки отражает текст или говорящий человек; быть честным в своих суждениях; определять ложные стереотипы, ведущие к неправильным выводам; проверить, из чего они исходят: из предположения и личного мнения; отделять главное от несущественного в тексте или в речи и уметь акцентировать внимание на первом и др.

В начальных классах, например, после повторения изученного за год можно активно применять один из таких приёмов, как «Кластер», который помогает учителю выявить наиболее проблемные места по теме, определить умение детей выделять существенное, главное. Опишем, как можно его применить на уроке бурятского языка по теме «Мэдүүлэл».

Б.: Үхибүүд, самбарта бэшээтэй мэдүүлэлнүүдыг анхаралтайгаар уншаад, хоорондоо илгаатай гү гэжэ хэлэжэ үгэгты:

– *Мүнөөдэр манай класс соо арбан нэгэн нурагшад нууна.*

– *Арбан нэгэн хүн ерээ.*

– *Класс соо арбан нэгэн нурагша.*

Ү.: Эдэ бултадаа мэдүүлэлнүүд болоно.

Б.: Тиимэ, юугээрээ эдэ мэдүүлэлнүүд хоорондоо илгаатай болоноб?

Ү.: Нэгэдэхи мэдүүлэл соо юрын гэшүүдһээ болохо юрын гэшүүд би.

Б.: Зүб даа, эдэ мэдүүлэлнүүднай хоорондоо элдэб гэшүүдээр илгаатай. Бидэ мүнөө сугтаа бултадаа «Кластер» зурахабди. Би самбар дээрэ эхилхэб, таа хожомынь хүн бүхэн өөрынгөө дэбтэр соогоо үргэжэлүүлээд, манда харуулха.

Б.: Мэдүүлэл юу харуулдаг бэ?

Ү.: Мэдүүлэл дүүрэн һанал бодол харулдаг.

Б.: Мэдүүлэлнүүд ямар илгаатайб?

Ү.: Мэдүүлэл юрэ хөөрэн, асууһан болон шангадхаһан гэжэ илгаатай байдаг. Үшөө тийгээд мэдүүлэлнүүд хурянгы ба дэлгэрэнгы гэжэ илгардаг.

Б.: Зүб даа. Зай, кластераа зуража эхилхэмни (учитель рисует на доске кластер, после обобщения дети самостоятельно его дополняют в своих тетрадах).

Пример готового кластера представлен на рисунке 1.

Рисунок 1



Приём «Письмо по кругу» предлагаем применять на уроке по теме «Текст». Диктуется первое предложение, класс делится на команды, которые по кругу дописывают предложения, связывая их по смыслу. Например, нужно составить текст с таким началом:

Вариант 1. Заря хара боро үнгэтэй, бишыхан бэетэй амитан юм.

Вариант 2. Нэгэтэ би горхоной эрье дээгүүр ябажа ябатараа, һөөг бургаһанай узуурта заряа харажархибаб.

Вариант 3. Сэсэг набша байгаалин шэмэг, ухаан бодол бэеын шэмэг.

Ребята делятся на группы, и каждая группа составляет свой вариант связного текста. Каждый ученик, получив листок с текстом, продолжает его логически правильно.

Б.: Гурбан бүлэгтэ хубаарһан хадаа, бидэ гурбан ондоо текст зохёожо бэшээд, бэе бээнэйнгээ урда бүлэггөөрөө уншаха болонобди. Түрүүшын мэдүүлэл иимэнүүд байна, самбарта бэшээтэй. Хоёрдохи хүн хоёрдохи мэдүүлэл зохёожо, гурбадахи хүндээ үгэнэ, тиигээд лэ саашаа холбоотой текст болгохо ёһотойбди.

Ещё один вариант использования такого приёма покажем с готовыми текстами, которые составили дети-диалектоносители.

Үбэл

1. *Үбэл боложо, нуурнууд, гол горхонууд, мүрэнүүд хүрэшэбэ. Үхибүүд энэ сагтаа угаа дуратайнууд. Бидэ мүльһэн дээрэ ошожо конькигаар нааданабди. Зариман шаргада һуужа, үндэрһөө һольжорнод. Саһаа мухарюулжа баабхай хэжэ, бэе бэентээ урилданабди. Иимэ гоё даа үбэлэй саг. (1 группа)*

2. *Үбэл боложо, нуурнууд, гол горхонууд, мүрэнүүд хүрэшэбэ. Хүнүүд дулаан хубсаһаа үмдэжэ, хүдһэн бээлэйнуудээ баринхайнууд. Үхэр мала бидэ һайнаар эдеэлүүлнэбди. Шубуудые хайрлажа эдеэнэйнгээ үлээдэһэнүүдые, орооһо мүнһэн соо хэжэ газа үндэр дээрэ табинабди. Газар дэлхэй саган хүнжэлөөр хушагдашоо. Үбэлдөө бидэ дуратайбди. (2 группа)*



3. *Үбэл боложсо, нуурнууд, гол горхонууд, мурэнүүд хүрээшээ. Ой модон холохоо харахада ямар гоёб даа. Ой соо ороходо элдэб нонин юумэнүүдые харааши, анхархаши. Хажуугаарини хард гээд шандаган гүйгөөд харайжа үгы болохо. Саһан дээрэ амитадай мурнүүдые хаража, таниха болонобди. Үдэр бури ойдо сэнгэхээ ошоожо байхада гоё.* (3 группа).

Уроки литературного чтения, как известно, формируют функциональную грамотность, общеучебные навыки чтения и умения работать с текстом пробуждают интерес к чтению художественной литературы, способствуют общему развитию и воспитанию школьника. И на уроках литературного чтения можно использовать приёмы развития критического мышления.

Например, на уроке литературного чтения разбираем сказку А. Шадаева «Тэнэг шоно» и используем приём «6 шляп». На уроке, в зависимости от целей и задач, можно применять и три, и четыре шляпы, важно, чтобы дети выполняли условия задания. Итак, после прочтения текста и обсуждения сказки предлагается приём «6 шляп». Задание было дано такое: *энэ уншаһан онтохо шэнэ түхэлтэй болгохо, шляпа бүхэн өөрын онсо түхэлтэй болгохо.*

– «Белая шляпа»: энэ ехэ онсо терминүүдтэй, хэзээ, хаанаа, юун болооб гэжэ тодорхойлһон үгэнүүд олон байха ёһотой;

– «Жёлтая шляпа»: энэ онтохоной текст соо зэргэсүүлгын, зүрилдүүлгын уран найханай үгэнүүд олон байха ёһотой;

– «Чёрная шляпа»: энэ онтохоной текст соо хүн бүхэндэ аймшагтай болохор үгэнүүд олон байха ёһотой.

– «Красная шляпа»: эндэ онтохоной текст соо зүрхэ сэдхэл хүдэлгэмэ гоё үгэнүүд гү, али шүлэг мэтэ зохёогдоһон байха ёһотой;

– «Зелёная шляпа»: энэ онтохоной текст соо манай нютаг хэлэнэй үгэнүүд олоор дайралдаха болоно;

– «Синяя шляпа»: таанад үхибүүд, энэ табан шляптан сооһоо алиниинь даабарияа тон найнаар дүргэжэ, гоё шэнэ онтохо маанадта хөөрэжэ үгэбэб гэжэ элирүүлхэ болонот.

Варианты начала сказки, полученные от групп, приводим ниже. Тексты даём в оригинальной основе, так как хотим показать роль диалектной лексики в речи школьников. Учитель должен детям помогать подбирать литературные слова, синонимичные диалектным.

Участники – представители «желтой шляпы» подготовили такой вариант:

Эртын эртэ сагта Саяан хадын болдог байхада, Байгал далайн шалпааг байхада, ой модоной ан гүрөөһөөр айдхатай элбэг байхада нэгэ муухай, саб сагаан толгойтой үлэн шоно ажаһуудаг һэн энэ ой соо...

Участники «чёрной шляпы» подготовили следующий материал:

Турмын оёорһоо гараһан шуһаша, мяхаша Шоно энэ манай ой модон соо биш болоһон түүхэтэй. Садаха гэдэхэ аргагүй энэ мяхаша, муухай байһан амитанише алажа, сүһажа эдихэ гэжэ шиидэбэ. Тиигээд буу зэмсэгээ, хотиго шүбгээ барижа ой гараба...

Участники «белой шляпы» так представили своё творчество:

Мянга юһэн зуун жэлэй жараад оной һүүлээр Боохон нютагай ой модон соо Тэнэгэй Шоно гээшэ түрэбэ. Тэрэ хадаа ном бэшигтэ үүраагүй, хара ханатай амитан байба. Хабарай һүүл харада гэдэһээ үлдэһэн энэ Гохор нютагай айлай наана ерэжэ...

Следующий приём, который предлагается для работы над содержанием этой сказки, – «Тонкие и толстые вопросы». Этот приём направлен на формирование универсальных учебных действий [7], таких как:

- личностные: нравственно-этическая ориентация, обеспечивающая личностный моральный выбор (юундэ энэ онтохон соо иимэ оньһон үгэ үгтэнэб?);
- регулятивные: целеполагание (юундэ тиижэ һананабши?), планирование (Шоно хөөрэлдэнгүй эдихээ яагаа юм эдэ амитание?), оценка (Тэнэг Шонодо ямар заабари үгэхэ байнаш?);
- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели (даабари: энэ гурбан амитанда тодорхойлолго үгэгты), осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной форме, анализ объектов с целью выделения признаков, существенных и несущественных, построение логической цепи рассуждений, установление причинно-следственных связей и др.;
- коммуникативные: планирование учебного сотрудничества, постановка вопросов, умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации (даабари: бэе бэендэ асуудалнууды бэлдэжэ асуугты) и др.

В таблице представлены примерные типы вопросов по содержанию прочитанной сказки.

Таблица

Тонкие вопросы	Толстые вопросы
Юун ?	Юундэ Шоно Морин, Нохой, Гахай гурбантай хөөрэлдөө юм?
Хаана?	Юундэ тиигэжэ һананабши?
Юу хэжэ ябааб?	Хөөрэлдэнгүй эдихээ яагаа юм?
Хэнтэй уулзааб?	Тиибэл юун болохо байгаа?
Юундэ мэхэлүүлнэб?	Онтохон соо үгтэнэ оньһон үгэ удхадань тарана гү?
Зүб гүү?	Тэнэг Шонодо ямар заабари үгэхэ байнаш?

На этапе рефлексии можно предложить приём «Синквейн». Он позволяет выявить уровень восприятия текста младшими школьниками, так как для составления синквейна ребёнку необходимы навыки анализа, обобщения и выделения основного, существенного в содержании сказки. Ведь учитель может и корректировать, подсказывать, если ребёнок неправильно подобрал слова.

Например:

1. Шоно.
2. Үлдэнэ, тэнэг, зобоһон.
3. Бэдэрнэ, мэхэлүүлнэ, зобоно.
4. Тэнэг шоно үтэлсэрөө ухаа ороногүй.
5. Тэнэг.

Такие, казалось бы, и ненювые, но актуальные и интересные приёмы могут разнообразить составляющие процесса обучения: и учение, и преподавание.

Список литературы

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
2. Дылыкова Р. С. Буряад хургуулийн программанууд: буряад хэлэн. 1-4 классууд / Р.С. Дылыкова. – Улан-Удэ : ГБУ РЦ «Бэлиг», 2013. 40 х.
3. Дылыкова Р. С. Базаргуруева Т. Б., Дугарова Д. Б. Буряад хэлэн : Методическа хүсэд суглуулбарийн 3-дахи класста үзэхэ ном. Улаан-Удэ : «Бэлиг» хэблэл, 2011. 161 х., зурагууд.
4. Замбулаева Н. Г. Ньютаг хэлэнэй байдалда литературна буряад хэлэндэ хургалгын методико : учебно-методическое пособие. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2014. 68 с.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования от 6 октября 2009 г. № 373 [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения: 28.04.2018).
6. Содномов С. Ц., Санжина Д. Д. Развитие устной речи младших школьников лексическими средствами родного (бурятского) фольклора // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2017. № 1. С. 255–268.

Learning the Buryat Language in the Dialect Conditions when Implementing “Reading and Writing for Critical Thinking” Technology

S. T. Sodnomov

Buryat Republican Institute of Educational Policy, Ulan-Ude

N. G. Zambulaeva

Bokhan, Irkutsk Region

Abstract. *One of the main tasks of teaching the literary Buryat language in the dialect conditions is the development of students' correct literary oral and written speech. In this paper, the authors consider using the methods for primary school students' critical thinking development at the lessons of the Buryat language and Literary reading. These methods can solve the problem of forming the students-dialect speakers correct speaking skills.*

Keywords: *Buryat language, literary Buryat language, dialect conditions, teaching, oral speech, written speech, critical thinking techniques.*

Содномов

Сономбал Цыденович

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и
психологии детства*

*Бурятский республиканский
институт образовательной
политики*

*670000, г. Улан-Удэ, ул. Совет-
ская, 30*

*тел.: +7(3012)216113
e-mail: briep@mail.ru*

Замбулаева

Наталья Гомбоевна

кандидат педагогических наук

*Боханский педагогический кол-
ледж им. Д. Банзарова*

*669311, Иркутская область,
Боханский район, пос. Бохан,
ул. Ленина, 46*

*тел.: +7(39538)25545
e-mail: zambalai@mail.ru*

Sodnomov

Sonombal Tsydenovich

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Department of
Pedagogy and Psychology of Childhood*

*Buryat Republican Institute of
Educational Policy*

30 Sovetskaya St, Ulan-Ude, 670000

*tel.: +7(3012)216113
e-mail: briep@mail.ru*

Zambulaeva

Natalia Gomboevna

Candidate of Sciences (Pedagogy)

*Bokhan Pedagogical College named
after D. Banzarov*

*46 Lenin St, Bokhan, Bokhanskij
District, Irkutsk Region, 669311*

*tel.: +7(39538)25545
e-mail: zambalai@mail.ru*

Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения

И. В. Сосновская

Е. Р. Ситникова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

В статье обосновывается актуальность обращения к рефлексии как к условию более глубокого и адекватного понимания художественного произведения современными школьниками, как к понятию, помогающему реализовать одну из ключевых идей ФГОСов – идею смыслового и рефлексивного чтения. Рассматривается дефиниция «художественная рефлексия», подчёркивается её своеобразие, исследуется её специфика, формулируются основные направления устремлённости рефлексии в художественном тексте. В статье формулируется основная цель художественной рефлексии – развитие у школьников читательской способности видеть и осваивать другие смыслы в текстах через себя с целью обогащения личностных смыслов и глубокого понимания авторских.

Реализация методического аспекта применения художественной рефлексии показана на примере создания разных видов рефлексивных ситуаций в процессе анализа и интерпретации художественного текста на уроках литературы.

Ключевые

слова:

герменевтика, художественная рефлексия, смысл, понимание, виды рефлексии, рефлексивная среда, направления рефлексии, рефлексивные ситуации, точки фиксации рефлексии, рефлексивная позиция.

Для цитирования:

Сосновская И. В., Ситникова Е. Р. Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 38–47.

Дата поступления
статьи в редакцию:
8 мая 2018 г.

*«Научиться пониманию можно, только
научившись рефлексии...»*

Г. Богин

В современном гуманитарном образовании проблема понимания художественного текста сегодня является ключевой. Глубинные авторские смыслы в произведениях прошлых веков всё чаще оказываются «закрытыми» для современного читателя или трактуются в свете стереотипов и штампов «готового понимания», до сих пор имеющего место в школьном изучении литературы. Системно-деятельностная концепция современного образования, систематизирующая разные виды деятельности учащихся на уроках, нацеливает в основном на активную внешнюю деятельность, во время которой школьник не имеет возможности заглянуть в себя, увидеть «себя видящим», осознать своё понимание. Особенно явно это проявляется на уроках литературы в период сотрудничества обучающихся в группах или в парах, учащиеся ведут разговор «вокруг текста», забывая о нём самом. В результате происходит замена авторских смыслов своими собственными, часто весьма далёкими от того, что хотел сказать автор и что «было сказано» им в произведении.

Как научить сегодня юного читателя отличать своё собственное понимание от другого, авторского? Как развить способность видеть и объяснять другое («чужое») понимание, тем самым обогащая свой личностный читательский опыт, свою внутреннюю духовную жизнь?

Герменевтические практики работы с текстом предлагают свои «техники понимания», среди которых чрезвычайно действенной и актуальной сегодня может стать рефлексия читателя. Исходя из своего известного и привычного значения как «самопознания» (Г. П. Щедровицкий «Рефлексия в деятельности», 1995 [17]), «самоактуализации» (А. Маслоу «Мотивация и личность», 1954 [11]), «самоанализа» (М. Мамардашвили «Как я понимаю философию», 1992 [10]), «самооценки» (В. В. Давыдов «Проблемы развивающего обучения», 1986 [6]), «саморазвития» (Г. И. Богин «Филологическая герменевтика», 1982 [4]), «самоуправления» (А. Н. Леонтьев «Деятельность. Сознание. Личность», 1975 [9]) и др., понятие «рефлексия» со временем значительно расширило свои смысловые рамки, включив функции формирования новых знаний, смыслообразование и смыслопорождение. Уже С. Л. Рубинштейн указывал на то, что «...рефлексия не означает смотрение внутрь, на ощущение

ние, восприятие, а смотрение ими или посредством них на мир, на его предметное бытие, порождающие эти ощущения и восприятия» [13, с. 17].

Связь понятия рефлексии с категорией смысла заставляет нас по-новому взглянуть на проблему понимания учащимися художественного произведения как на деятельность, в процессе которой юный читатель, погружаясь в художественный мир текста, соотнося художественные смыслы со своим личностным, эмоциональным, интеллектуальным, эстетическим опытом, в ходе рефлексивного акта будет открывать новый «живой» смысл, проясняющий и углубляющий исходный – авторский. В этом случае весь процесс «мыследействия» реципиента над текстом, основанный на рефлексии, является достаточно непростой операцией, прежде всего, для преподавателя. Поясним сказанное.

Сегодня учёные выделяют разные виды рефлексии: коммуникативную, личностную, философскую, нравственную, интеллектуальную и др. В рамках филологических исследований учёные предлагают выделить речевую, риторическую, метаязыковую, нравственную и литературную рефлексии. Практически все эти виды связаны с самоанализом школьниками собственной деятельности на уроке. Это – педагогическая рефлексия, направленная «на себя»: создание ситуации «предвидения», соотнесения своих действий с личностной оценкой. Данная позиция также предусматривает сравнение с кем-либо или перенос на кого-либо. Она апеллирует к самосознанию и способна изменять самооценку в процессе самоанализа.

В контексте наших размышлений мы остановимся на виде рефлексии – художественной (литературной), которая появляется в процессе наблюдений над поэтикой художественного текста, т. е. в процессе анализа и интерпретации произведения. Интерес к данному виду рефлексии был обозначен ещё в начале XX века представителями московско-тартуской школы, исследующими поэзию символизма и акмеизма. К числу исследователей в области художественной рефлексии относились З. Г. Минц, И. П. Смирнов, Ю. И. Левин, В. Н. Топоров, Ю. М. Лотман и др. [12, с. 134]. Именно художественная рефлексия выделяется в конце XX века в работах В. И. Тюпы, Д. Г. Бака [16], в научных исследованиях современных учёных – И. И. Бабенко [2], Е. С. Ромашенковой [12], В. Е. Даренского [7] и др.

По мнению выдающегося лингвиста Г. И. Богина, в филологии литературная рефлексия представляет собой важнейший элемент интерпретации текста: «Интерпретация – рефлексия над пониманием семантики текста» [4, с. 13].

Очевидно, что рефлексия литературная и рефлексия художественная – понятия одного ряда, т. к. направлены на осознание смысла и ценностно-эстетического мира художественного произведения. Учёные отмечают, что в науке до сих пор не существует развёрнутого определения художественной рефлексии [7, с. 15], а также нет исследований, посвящённых изучению художественной рефлексии не только как отражению мировоззрения художников слова, но и как стратегии управления познавательной деятельностью читателей [2, с. 107].

Сегодня художественная рефлексия активно изучается в рамках филологических исследований (В. И. Тюпа, Д. Г. Бак, И. И. Бабенко, В. Ю. Даренский и др.) и в трудах по герменевтике (Г. И. Богин). Этот вид рефлексии направлен на осознание своего понимания читателем смысла текста. Объектом её внимания

является не столько сама субъективность человека, сколько особенности стиля, художественного мира произведения, проявленные в эстетически значимой форме. Художественная рефлексия – это рефлексия на «другого»: имеется в виду автор, герой художественного произведения, художественный приём. Эта позиция позволяет поставить себя на место другого, соотнести себя с мыслями автора, поступками и переживаниями героя. Она тоже апеллирует к самосознанию, так как способна изменять мироотношение человека.

Художественная рефлексия является соединяющим звеном между текстом и читателем, создаёт новое смысловое пространство, которое рождается посредством работы читателя с произведением, в его познавательно-рефлексивной деятельности. По сути, художественная рефлексия – это развитая читательская способность видеть и осваивать другие смыслы в текстах через себя с целью обогащения личностных смыслов и глубокого понимания авторских.

Понимание всегда рождается при условии непонимания. Х.-Г. Гадамер отмечал, что «...открытость сознания незнакомому явлению, стремление понять его инаковость в гуманитарной сфере образования есть не что иное, как особый способ познания и способ бытия одновременно» [5, с. 59]. При чтении художественного произведения у учащихся должны возникнуть вопросы, которые будут точками предпонимания, от них читатели оттолкнутся при постижении истинного смысла произведения, которое станет для реципиентов мозаикой с недостающими деталями, которые учащиеся должны найти самостоятельно. Эта работа абсолютно необходима, иначе есть опасность создания ситуации «понимания без понимания» [8, с. 123]. Данная проблема возникает, когда учитель, не давая возможности читателям самостоятельно найти «недостающие детали мозаики», транслирует готовые знания и выводы. Только при создании учителем рефлексивной среды на уроке в сознании учеников произойдёт своего рода герменевтический скачок, который обусловит связь между рациональным методом познания учебного материала и его интерпретацией, основанной на интуиции и понимании смыслов.

Когда мы говорим о создании рефлексивной среды, то имеем в виду методический аспект её организации на уроке. Специфика художественной рефлексии в том, что она не содержится в художественном тексте в готовом виде, поэтому может не возникнуть в спонтанном восприятии читателя-школьника. Её появление, действие и воздействие целиком и полностью зависят от того, как учитель, обладающий филологической образованностью и художественным чутьём, её активизирует.

Если рассматривать художественный текст с герменевтической точки зрения, то любой художественный приём, будь то метафора, символ, эпитет, пейзаж, портрет, подтекст, художественная деталь и др., может быть «точкой фиксации рефлексии», её объектом. Это возможно потому, что художественный приём является не только текстообразующим, но и смыслообразующим элементом, т. е. несущим разные смыслы: смысл-напоминание, смысл-удивление, смысл-воспоминание, смысл-чувство, смысл-переживание и т. д. Именно поэтому, акцентируя внимание на том или ином художественном приёме, можно вывести школьника-читателя в рефлексивную позицию в ходе понимания текста. В этом случае можно говорить о создании рефлексивных ситуаций в

процессе анализа и интерпретации произведения на уроке. Отправной точкой создания рефлексивной ситуации является, прежде всего, то, на что в тексте будет направлена художественная рефлексия. Принято выделять несколько направлений устремлённости рефлексии:

- на композицию художественного произведения и особенности сюжета;
 - на эстетические и смысловые элементы художественного текста (метафоры, символы, сравнения, эпитеты, детали, подробности и др.), на их соотношение с понятиями общекультурными;
 - на внутренний мир героя произведения (на его мысли, ощущения, переживания, ценностные установки) и на его соотношение с миром читателя;
 - на интертекстуальные включения в тексте (околотекстовые и межтекстовые связи);
 - на позицию автора в тексте, его представления, особенности мировосприятия и мироощущения;
 - на «сильные позиции» текста (его заглавие, посвящение, эпиграф и др.)
- [15, с. 126].

Чем точнее, с точки зрения художественной природы произведения, выбраны направления рефлексии, тем адекватнее и полнее будет его понимание. Направление художественной рефлексии может определять тип рефлексивной ситуации, создаваемой в процессе работы с текстом художественного произведения. Назовём некоторые рефлексивные ситуации, которые можно организовать в процессе интерпретации художественного текста:

- рефлексия «точек удивления»;
- рефлексия «вживания», «перенесения»;
- рефлексия имеющихся знаний;
- рефлексия жизненного или эмоционального опыта;
- рефлексия проблематизации смыслов;
- рефлексия ценностных, общекультурных и общечеловеческих смыслов;
- рефлексия «сильных позиций» и др.

Покажем методику создания некоторых рефлексивных ситуаций на уроке.

В рассказе К. Г. Паустовского «Корзина с еловыми шишками» предметная деталь вынесена в название и придаёт ему иносказательный смысл. Какую роль в рассказе играет данная деталь, ведь рассказ совсем не о корзине и не о шишках?

Сосредоточим внимание школьников на двух ключевых образах в названии: корзина, шишки. Пусть учащиеся вспомнят эти предметы, безусловно, известные им в жизни, вспомнят, какие моменты, действия, представления связаны с этими предметами.

– Есть ли что-то необыкновенное в этих предметах или нет? Будет ли необыкновенным, если мы соединим эти предметы вместе? Размышляя о необыкновенном и обыкновенном в жизни человека, подведём учащихся к мысли о «необыкновенности обыкновенного», т. е. об «обыкновенных чудесах», наполняющих нашу жизнь «музыкой души».

В рассказе И. Куприна «Чудесный доктор» есть художественные детали в описании пейзажа, рефлексия которых может вывести школьников на ценностные смыслы. Зачитаем эпизод, в котором герой рассказа размышляет о своей

безысходной жизненной ситуации в зимнем саду. Введём школьников в рефлексивную ситуацию при помощи вопроса: какое ощущение в вас вызвало описание сада и что в этом описании повлияло на ваши чувства и ваши мысли?

Учащиеся вряд ли заметят ключевые в смысловом отношении детали в описании природы и человека: срывающийся с ветки «кусочек снега», «белые ризы» деревьев, их «дремоту», огонёк сигары доктора, тёплую шапку, меховое пальто. Важность всех этих деталей заключается в том, что именно они помогают писателю воссоздать в воображении читателя образы тишины, покоя, света, тепла и подготавливают появление Чуда, которое должно всё изменить необыкновенным образом.

Читая сказку Е. Шварца «Дракон», выведем учащихся на ценностные, общечеловеческие смыслы при помощи следующих рефлексивных вопросов:

– В чём актуальность задачи, которую ставит Е. Шварц перед своим героем сейчас, в наши дни? Какой стороной для каждого из нас оборачивается Дракон? Что самое важное в человеке, когда он работает над собой?

Размышляя, школьники придут к выводу, что в каждом из нас может быть свой Дракон. Покорность порождает зло. Свободное сознание способно это зло победить, как это сделал Ланцелот. Перед человеком всегда есть нравственный выбор.

В рассказе А. Грина «Новогодний праздник отца и маленькой дочери» точкой фиксации рефлексии может стать образ Света и образ Дома. Окно, в котором свет, выполняет в рассказе роль маяка, спасающего заблудившихся, отбившихся от крова. Отвечая на рефлексивный вопрос, чем для каждого из вас является Дом и чем он должен быть, учащиеся приходят к заключению, что Дом может быть душой его хозяина, его портретом, передающим его внутреннее состояние, психику, характер, привычки, что, собственно, и показано в рассказе.

В сказке Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц» точкой фиксации рефлексии может стать подтекст, заключённый, например, во фразе: «Если идти всё прямо да прямо, далеко не уйдёшь...» [14, с. 10]. Каким смыслом наполнено это выражение? Скорее всего, учащиеся раскроют ограниченный аспект смысла: на маленькой планете нашего героя, если идти прямо, то вернёшься на то же самое место, обойдя планету по прямой. Нам же важно раскрыть учащимся глубину авторской мысли, заключённую в подтекстовую форму выражения. Зададим рефлексивный вопрос, направленный на опыт: куда нужно идти, чтобы уйти далеко? Этот вопрос позволяет раскрыть подтекст и выйти на метасмыслы: чтобы уйти далеко в мыслях, необходимо исследовать явление или предмет со всех сторон и во всех направлениях.

В известном стихотворении А. Ахматовой «Мне ни к чему одические рати...» есть строки, которые могут удивить учащихся: «По мне, в стихах всё быть должно некстати», «Когда б вы знали, из какого сора / Растут стихи, не ведая стыда», «Как жёлтый одуванчик у забора, / Как лопухи и лебеда», «Сердитый окрик, дёгтя запах свежий», «Таинственная плесень на стене» [1, с. 223]. На этой основе будем создавать рефлексивную ситуацию «точек удивления».

– Удивило бы вас, если бы вам дарили не садовые цветы (георгины, розы, например), а сорняки (жёлтый одуванчик, лопухи, лебеда)? Какие цветы вам

лично ближе? Почему? Что в вашем представлении означает слово «сор»? Цветы «у забора» – это сор? Почему поэтесса говорит, что из этого «сора» растут стихи? Какие мысли, представления, ощущения возникают у вас, когда вы представляете «запах дёгтя» или «плесень на стене»? Что означают эти образы в вашем житейском мире, в обычной жизни людей? Если это не поэтические образы, то почему они появляются в стихах? Рефлексия над этими «странными» моментами текста выведет учащихся на глубокие авторские смыслы о том, что «почва», на которой «растёт» литература, глубже самой литературы, она не имеет ограничений. То, что в жизни представляется нам «сором», в стихах обнаруживает совсем иную, ценностную логику. Стихи «растут», не ведая стыда». В мире художественного произведения – всё «не так, как у людей», и в этом прекрасная тайна искусства.

Точкой фиксации рефлексии в произведении Ричарда Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» является уже сам эпиграф, который является «сильной позицией» любого произведения. В нём актуализируется сопричастность всех к извечной мечте о полёте: «Истинному Джонатану – Чайке, живущей в каждом из нас» [3]. Создадим рефлексивную ситуацию путём поиска ключевого слова в эпиграфе: вместе с учащимися выделим слово «истинный». Зададим рефлексивный вопрос:

– Каким значением наполняете вы слово «истинный»? Считаете ли вы, что в каждом из вас «живёт» истина? На какое прочтение направляет нас эпиграф? (На поиск себя, на возможность узнать, открыть что-то новое в себе.) Итогом прочтения повести может стать творческое задание с элементами рефлексии. Обучающимся будет предложено подумать и написать, из чего состоит путь познания себя для каждого человека.

В основе художественной рефлексии лежит располосование образа и прообраза, поэтому условием начала рефлексии является сначала «перенесение» на себя, потом прекращение идентификации, её остановка и своеобразная теоретическая фиксация того, что прекращено на этом уровне: «Я так это понял, но почему?», «Что это даёт мне?», «Чем это может стать для меня?» и т. д. Происходит как бы разведение этих процессов, и возникает пространство, где формируется художественное сознание читателя.

Траектория художественной рефлексии – это и есть путь к более глубокому пониманию авторских смыслов через себя, через своё отношение к ним, своё восприятие их и своё понимание. Степень пробуждения художественной рефлексии будет напрямую влиять на глубину понимания реципиентами художественного текста.

Способность читателя-школьника к художественной рефлексии над смыслами текстов говорит о достаточно высоком уровне его читательского и литературного развития. Сегодня подросток слабо мотивирован к чтению классических произведений отчасти потому, что смыслы, заключённые в них, с его точки зрения, не имеют к нему никакого отношения. Задача художественной рефлексии – «оживить» эти «далёкие» смыслы, сделать их «говорящими» для современного школьника. Обращаясь к своему субъективному опыту, к мыслям о себе через «другого» и о «другом» через себя, юный читатель учится открывать и понимать смыслы, учится Диалогу.

Список литературы

1. Ахматова А. А. Лирика. М. : Худож. лит., 1989. 415 с.
2. Бабенко И. И. Художественная рефлексия как фактор становления творческой языковой личности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4. С. 107–111.
3. Бах Р. Чайка по имени Джонатан Ливингстон [Электронный ресурс]. URL: <https://livingston.bib.bz/chast-pervaya> (дата обращения: 03.03.2018).
4. Богин Г. И. Филологическая герменевтика : Учеб пособие. Калинин : Изд-во КГУ, 1982. 86 с.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. М. : Прогресс, 1988. 704 с.
6. Давыдов Т. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Даренский В. Ю. Диалогическая структура художественной рефлексии // Известия Саратовского университета. 2014. № 1. С. 14–18.
8. Лавлинский С. П. Технология литературного образования: Коммуникативно-деятельностный подход : учеб. пособ. для студентов-филологов. М. : Прогресс-Традиция ; ИНФРА-М, 2003. 384 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
10. Мамардашвили М. Как я понимаю философию. М. : Прогресс Культура, 1992. 416 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 479 с.
12. Ромашенкова Е. С. Теоретические основы исследования лингвориторической рефлексии литературной личности // Лингвориторическая парадигма: Теоретические и прикладные аспекты. 2009. № 13. С. 133–138.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.
14. Сент-Экзюпери А. Маленький принц. М. : АВИГ, 1992. 79 с.
15. Сосновская И. В. Проблемы анализа художественного произведения на уроках литературы в средних классах. Южно-Сахалинск : СахГУ, 2007. 240 с.
16. Тюпа В. И., Бак Д. И. Эволюция художественной рефлексии как проблема исторической поэтики. Кемерово : Изд-во Кемеров. гос. ун-та, 1988. 11 с.
17. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. М. : Шк. культ. полит., 1995. 800 с.



Artistic Reflection as Condition of Student's Comprehension of a Literary Work

I. V. Sosnovskaya, E. R. Sitnikova,
Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *Abstract. The article substantiates the urgency of applying to reflection as a condition of a deeper and more adequate comprehension of a literary work by modern schoolchildren, as a concept, which helps implement one of the key ideas of the State Federal Standards – the idea of reading comprehension and reflexive reading. The authors denote the term “artistic reflection”, highlight its peculiarity, research its specifics, and formulate the main points of its directions in a literary text. In the paper the main goal of the artistic reflection – developing the schoolchildren’s reading ability to see and take to heart other senses in texts in order to enrich their own senses and to realize the author’s ones deeper – is set. The implementation of the methodological aspect of using artistic reflection is shown on the example of making up the different kinds of reflective situations while analyzing and interpretation of a literary text at the Literature lessons.*

Keywords: *hermeneutics, artistic reflection, sense, comprehension, kinds of reflection, reflexive situation, points of reflection’s fixing, reflexive position.*

**Сосновская
Ирина Витальевна**

*доктор педагогически наук,
профессор кафедры филологии и
методики*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Ба-
тора, 9*

*тел.: +7(3952)240700
e-mail: sosnoirina@Yandex.ru*

**Sosnovskaya
Irina Vitalievna**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor of the Philology and
Methods Department*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, 664011

*tel.: +7(3952)240700
e-mail: sosnoirina@Yandex.ru*

*Ситникова
Екатерина Романовна*

аспирант

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Ба-
тора, 9*

*тел.: +7(3952)240700
e-mail: ikatrin88@yandex.ru*

*Sitnikova
Elena Romanovna*

Postgraduate Student

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, 664011

*tel.: +7(3952)240700
e-mail: ikatrin88@yandex.ru*

Второстепенные члены предложения в школьном курсе русского языка: аспекты изучения и трудности анализа

Е. И. Гаврилова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

Статья посвящена проблемам изучения второстепенных членов предложения в школе. Обращается внимание на многоаспектность членов предложения и связанную с этим непоследовательность в трактовке второстепенных членов предложения в школьном курсе синтаксиса. Особо обозначаются случаи синкретизма второстепенных членов предложения, его причина и возникающие в связи с этим трудности синтаксического разбора предложения.

Ключевые слова:

методика синтаксиса, второстепенные члены предложения, структурные и семантические признаки, определение, дополнение, обстоятельство, синкретичные второстепенные члены предложения.

Для цитирования:

Гаврилова Е. И. Второстепенные члены предложения в школьном курсе русского языка: аспекты изучения и трудности анализа // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 48–56.

Дата поступления
статьи в редакцию:
10 мая 2018 г.

В основе синтаксического разбора предложения лежит знание системы членов предложения и особенностей их представления в высказывании. Эти знания обеспечивают умение распознавать главные и второстепенные члены предложения, определять границы членов предложения, обнаруживать синкретизм членов предложения, что в конечном итоге формирует осознанное отношение к продуцированию собственных

высказываний и к анализу чужой и своей устной и письменной речи. Именно синтаксический разбор предложения синтезирует лингвистическую, языковую и коммуникативную компетенции, поскольку демонстрирует через определение участия языковых единиц в роли членов предложения владение учащимися навыками формулирования мысли и её вербализации в письменной речи: «Методика изучения членов предложения <...>, отбор дидактического материала для упражнений и т. д. определяется в первую очередь лингвистической природой членов предложения, а также их значением в развитии мышления и речи учащихся, в формировании практически важных умений и навыков» [2, с. 17].

Как известно, несмотря на различные подходы к изучению членов предложения в русистике [2, с. 5–16; 5, с. 150–157], вплоть до отказа от термина «члены предложения» [7], система членов предложения традиционно и последовательно изучается и в школьном, и в вузовском курсе синтаксиса русского языка. Однако, если в вузе к членам предложения подходят как к многоаспектному компоненту предложения, то в школьной практике, как правило, преобладает формальный подход к разбору предложения: подчёркивание, обозначение частеречного способа выражения и графической фиксации порядка следования членов предложения (так называемая схема простого предложения). Необходимость использования при анализе сказуемого в школьном курсе русского языка не только структурного (формального), но и семантического подхода, который вскрывает сущность сказуемого как главного члена предложения (его информативного центра) и обуславливает его типологию, уже была нами отмечена [4]. Поэтому цель данной статьи – выявить аспекты изучения второстепенных членов предложения в школьном курсе синтаксиса, определить, помогают ли они учащимся дифференцировать второстепенные члены предложения, и обозначить трудности анализа второстепенных членов предложения.

Как справедливо замечает В. В. Бабайцева, в школьной практике преподавания русского языка нет необходимости представлять всеобъемлющий анализ членов предложения: «Члены предложения, как и само предложение, многоаспектны, поэтому глубокое и всестороннее изучение их предполагает учёт всех аспектов членения предложения, что практически в условиях школы <...> неосуществимо» [2, с. 17].

И первое, с чего необходимо начать изучение членов предложения, вообще, и второстепенных членов предложения, в частности, – это определить само понятие членов предложения. Ни в одном школьном учебнике русского языка нет определения членов предложения, и сформулировать его довольно трудно без опоры на справочные и учебные пособия. Так, по определению учебного словаря Т. В. Матвеевой, члены предложения – «это компоненты предложения, выражающие синтаксические отношения и находящиеся между собой в определённых синтаксических связях. Члены предложения выражаются знаменательными словами или словосочетаниями, имеют определённые взаимозависимые формальные и семантические признаки» [6, с. 398]; как структурно-семантические компоненты предложения трактует члены предложения и В. В. Бабайцева и обозначает их структурные и семантические свойства [2, с. 19–20]. Эти определения позволяют сосредоточить внимание на двух – акту-

альных именно для школьного курса синтаксиса – аспектах изучения членов предложения: структурном и семантическом.

Семантика второстепенных членов предложения включает в себя категориальное и частное значения, а с точки зрения структурных признаков приоритетными являются следующие: способ выражения (не только соотносённость с частью речи, но и функционирование языковых единиц в роли членов предложения: словоформы и словосочетания), вид синтаксической связи (согласование, управление или примыкание) и синтаксическая позиция.

Рассмотрим, как представлен каждый из второстепенных членов предложения в школьных учебниках и отражены ли в них указанные семантические и структурные признаки.

Определение в школьных учебниках трактуется с точки зрения его семантики, категориального значения, как второстепенный член предложения, обозначающий качества, свойства и признаки предметов и явлений [1; 8; 9; 10]. Далее учебники при помощи постановки вопроса конкретизируют эти значения, обозначая, по сути, частные, речевые, значения определений: например, учебник Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской и др.: «Определения, отвечающие на вопрос *какой?*, указывают на различные признаки предметов, например на качество, размер, форму, свойства, материал, из которого изготовлен предмет. <...> Определения, отвечающие на вопрос *какой?*, указывают на порядок предметов при счёте. <...> Определения, отвечающие на вопрос *чей?*, указывают на принадлежность предмета» [9, с. 81].

После этого теоретический материал учебников представляет структурные признаки определений – их разновидности (согласованное, несогласованное и приложение) с опорой на способы их выражений и синтаксическую связь. Наиболее системно описываются согласованные и несогласованные определения, что, на наш взгляд, определяется их более прочной и понятной связью с синтаксисом словосочетания: согласованное определение связано с определяемым словом посредством согласования и стоит в том же роде, числе и падеже; несогласованное определение связано с определяемым словом управлением или примыканием и выражается существительными в косвенных падежах, личными местоимениями, инфинитивом, наречием, устойчивыми словосочетаниями [1, с. 214–215; 8, с. 69–71; 9, с. 82–83; 10, с. 65]. Приложение среди разновидностей определений стоит особняком, а в учебнике Л. М. Рыбченковой и др. даже не выделяется такой вид определения (о приложении говорится только в разделе «Обособленные члены предложения»). Приложение определяется тоже со структурно-семантической стороны: как определение, выраженное существительным в том же падеже, что и определяемое слово, «по-новому характеризует предмет, давая ему другое название» [10, с. 65]. Понятие аппозитивной связи как параллельного употребления двух или более существительных в одном падеже в школьном курсе синтаксиса не изучается, поэтому непосредственных сведений о связи приложения с определяемым словом в школьных учебниках нет.

Как видно, теоретические сведения об определении представлены достаточно полно, и это, без сомнения, формирует у учащихся умение опознавать определение и производить его анализ: определять его частеречную принад-

лежность и разновидность. Однако, несмотря на исчерпывающую информацию, возникает несколько проблем, демонстрирующих, с одной стороны, непоследовательность в изучении определения, с другой – трудности анализа этого «лёгкого» второстепенного члена предложения: 1) следующие после теоретической части упражнения, как правило, направлены лишь на выяснение структурных признаков определений (определение вида определения), а частное значение определений забывается; 2) выявление синкретизма несогласованных определений (сочетание значений дополнения или обстоятельства) базируется только на задавании вопросов от определяемого слова к определению: *мысль (о чём? какая?) о бегстве, путь (какой? к чему?) к совершенству, дом (какой? где?) в деревне*. Очевидно, что подобные несовершенства не ведут к ясности понимания грамматической специфики члена предложения, особенно его синкретизма, так, от слова *дом* к словоформе *в деревне* можно задать и падежный вопрос *в чём?*, что создаёт ещё большие сложности.

Синкретизм определения (как и других второстепенных членов предложения) можно объяснить, если принять во внимание последний структурный признак членов предложения, не актуализированный в школьном курсе синтаксиса, – синтаксическую позицию члена предложения. Об этом вскользь говорится в учебнике В. В. Бабайцевой «Русский язык. Теория. 5–9 кл.», в котором представлен своеобразный алгоритм выявления второстепенных членов предложения: «Чтобы определить вид второстепенного члена предложения, нужно найти слово, от которого оно зависит [т. е. обозначить его синтаксическую позицию – *Е. Г.*], выяснить, что он обозначает, на какой вопрос отвечает и какой частью речи выражен» [1, с. 214]. Как видно, данные пошаговые действия квалификации второстепенных членов предложения основываются на их структурно-семантических свойствах, однако далее второстепенные члены предложения интерпретируются, помимо их определения, лишь с опорой на задавание вопроса и способ их частеречного выражения, а вопрос о синтаксической позиции второстепенного члена предложения в учебнике практически не развивается.

Синтаксическая позиция члена предложения базируется на валентности (сочетаемости возможностях) определяемого слова: категориальной – способности слова, относящегося к определённом классу слов (части речи), сочетаться со словами другого класса (части речи); и лексико-семантической, зависящей от характера того явления, которое слово обозначает, т. е. возможности его конкретизации [3, с. 651–654; 7, с. 14–16]. Так, категориальная валентность существительного проявляется в способности сочетаться с прилагательными, порядковыми числительными, причастиями и местоимениями-прилагательными, а лексико-семантическая валентность существительного, обозначающего конкретный бытовой предмет, – в том, что этот предмет может быть охарактеризован по качественному признаку, по назначению, по материалу, по принадлежности и т. д. Синтаксическая позиция определения – присубстантивная, что, как видно, обусловлено в первую очередь категориальной валентностью существительного, поэтому согласованное определение – наиболее типичное, морфологизированное определение, поскольку для обозначенных выше частей речи функция определения является первичной.

Трудными для анализа оказываются несогласованные определения, выраженные предложно-падежными формами существительных, например, *луч прожектора, годы войны, пирожки с капустой, куртка из кожи, воспоминания о молодости, строительство кораблей, стиль Куприна*. Для того чтобы выявить, какими членами предложения являются присубстантивные словоформы, необходимо опираться на лексико-семантическую валентность определяемого существительного: если это существительное конкретное (*луч прожектора, годы войны, пирожки с капустой, куртка из кожи*), то зависимую словоформу следует квалифицировать как несогласованное определение; если существительное абстрактное, отглагольное или в его значении есть семантика интеллектуальной деятельности, то зависимое существительное будет выполнять роль не определения, а дополнения (*воспоминания о молодости, строительство кораблей, стиль Куприна*). Синкретизм более свойствен определениям с обстоятельственной семантикой, например, *прогулки по вечерам, поезд из Казани, жизнь в деревне, лестница наверх*, и обусловлен он столкновением структурных и семантических признаков членов предложения: присубстантивная позиция, свойственная определениям, и временная или пространственная семантика, свойственная обстоятельствам.

Дополнению как второстепенному члену предложения в школьной трактовке повезло меньше всего. Оно определяется, по сути, без опоры на синтаксис, как, например, в учебнике Л. А. Тростенцовой, Т. А. Ладыженской и др.: «Дополнение – второстепенный член предложения, который обозначает предмет, поясняет сказуемое или другой член предложения и отвечает на вопросы косвенных падежей» [9, с. 73]. Далее в учебниках на основе структурного признака дополнений (способа их выражения) выделяются типы дополнений: прямые и косвенные, и лишь при описании прямых дополнений говорится о семантике дополнения (одном из его частных значений): «Прямые дополнения – это дополнения, обозначающие объект, на который непосредственно направлено действие» [8, с. 72]. Подобная ситуация связана с объёмной семантикой дополнения как компонента высказывания – семантика объекта (очень разнообразная) и субъекта, базирующаяся на падежных значениях существительных, именно поэтому определить категориальное значение дополнения практически невозможно. Падеж же, напомним, понимается как грамматическая категория, указывающая на синтаксическую функцию имени существительного и на его связь с другими словами в высказывании. Так, наиболее типичными частными значениями дополнения являются: прямой объект, на который переходит действие: *Бабушка вяжет шапку* (выражается вин. п.); адресат, в чью пользу совершается действие: *Бабушка вяжет шапку внуку* (выражается дат. п.); инструмент (орудие, средство): *Бабушка вяжет шапку внуку спицами* (выражается тв. п.); объект речи, мысли: *Бабушка думает о внуках* (выражается пр. п. с предлогом *о*) субъект действия или состояния: *Бабушке надо связать шапку*, *Бабушке скучно без внуков* (выражается дат. п.); субъект совместного действия: *Бабушка с внуком пошла в поликлинику* (выражается тв. п. с предлогом *с*). Конечно, это не исчерпывающий список речевых значений дополнений, но именно данные значения показывают роль дополнения в семантике всего высказывания: участие разных объектов и субъектов в представлении ситуации внеязыковой действительности.

Не выдерживает критики и деление дополнений на прямые и косвенные, поскольку дополнение, помимо именных частей речи, может быть выражено и инфинитивом, о чём в школьных учебниках информация есть, но эти сведения об инфинитивных дополнениях либо расположены в абзаце теоретической части, посвящённой косвенным дополнениям [8, с. 73], либо абсолютно неправильны: «В роли дополнения может употребляться неопределённая форма глагола: *просить, умолять, приказывать, разрешать, препятствовать* и др. Например: *Я велел ямщику ехать* (А. Пушкин)» [9, с. 74]. Важно, что инфинитивные дополнения занимают позицию при этих глаголах речевого воздействия (со значением приказа, просьбы, совета и под.): *просить помочь, умолять приехать, приказывать разгрузить, разрешать говорить* – и обозначают объект приказа, просьбы, повеления и т. д.; нередко в практике анализа членов предложения подобные словосочетания вообще трактуются как составные глагольные сказуемые, что, естественно, неверно, поскольку это объектные инфинитивы, обозначающие действие объекта.

О синтаксической связи дополнения и определяемого слова школьные учебники не сообщают; это очевидно и поэтому не представляет трудности: если дополнение выражено косвенным падежом именной части речи, то вид связи – управление, а при инфинитивном дополнении – примыкание.

Синтаксическая позиция дополнения – приглагольная, поскольку дополнения реализуют и категориальную, и лексико-семантическую валентность глагола: распространение действия объектами (участниками ситуации), а их форма обусловлена способностью глаголов управлять именами. На этот структурный признак дополнения обращает внимание в учебнике В. В. Бабайцевой: «Дополнения обычно зависят от членов предложения, выраженных глаголами, причастиями и деепричастиями <...> Дополнения могут также зависеть от членов предложения, выраженных существительными, которые образованы от глагола, и прилагательными» [1, с. 217–218], но последняя часть утверждения не иллюстрируется примерами и не объясняется. Предложно-падежные формы, зависящие от отглагольных существительных, следует рассматривать в качестве дополнений, поскольку отглагольные существительные сохраняют в себе глагольную семантику процесса, деятельности, также эти субстантивные словосочетания легко трансформируются в глагольные, например: *производство машин – производить машины, думы о Родине – думать о Родине, жизнь без любви – жить без любви*. Приглагольная позиция и у обстоятельств, однако синкретизма дополнения и обстоятельства быть не может; помогает дифференцировать дополнение и обстоятельство семантика предлогов, определяющих синтаксическую функцию зависимого существительного: *мечтать о работе* – предложно-падежная форма пр. п. обозначает объект действия и является дополнением; *выйти на работу* – предложно-падежная форма вин. п. обозначает место деятельности и является обстоятельством.

Обстоятельство – единственный второстепенный член предложения, трактовка которого последовательна и системна. Так, в учебнике Л. М. Рыбченковой и др. определение обстоятельства включает все его признаки: «Обстоятельство – это второстепенный член предложения, который обозначает различные обстоятельства проявления действия или признака [семантический признак

(категориальное значение) – *Е. Г.*] Обстоятельства связываются с определяемым словом посредством примыкания и управления [структурный признак (синтаксическая связь) – *Е. Г.*] и обычно подчиняются глагольному слову [структурный признак (синтаксическая позиция) – *Е. Г.*]» [8, с. 76]. Далее во всех учебниках рассматриваются разряды обстоятельств, их частные значения (образа действия, меры и степени, места, времени, причины, цели, уступки, условия), и способы его выражения (наречия, деепричастия и деепричастные обороты, предложно-падежные формы существительных, инфинитивы, фразеологизмы) [1, с. 218–219; 8, с. 76–77; 10, с. 76–78].

Единственное, к чему необходимо привлечь внимание при изучении обстоятельства, так это его приглагольная позиция, именно она помогает разграничить «чистое» обстоятельство и синкретичные члены предложения. Так, в предложении *В лесу мы увидели узкую тропинку*, предложно-падежная форма *в лесу* находится в приглагольной позиции, поэтому является обстоятельством места, а в предложении *Тропинка в лесу была узкой*, эта же предложно-падежная форма – в позиции при конкретном существительном, что даёт основания посчитать этот член предложения несогласованным определением, но пространственное значение этой словоформы сохраняется благодаря пространственному предлогу; и именно в этом случае, когда семантические признаки вступают в противоречие со структурными, проявляется синкретизм члена предложения, и во втором предложении *в лесу* совмещает признаки определения и обстоятельства.

Конечно, за пределами нашего внимания осталось ещё много вопросов и неоднозначных конкретных случаев функционирования второстепенных членов предложения. Но самое главное состоит в том, что при изучении и анализе второстепенных членов предложения (как и главных членов предложения) в школьном курсе синтаксиса необходимо помнить, что в членах предложения как компонентах высказывания сосредоточены как структурные, так и семантические признаки, и приоритет формального подхода, часто заключающийся лишь в определении частеречного способа выражения члена предложения и задавании вопроса, не способствует чёткости разграничения второстепенных членов предложения. Трудности анализа второстепенных членов предложения связаны с их синкретизмом, который во многом объясняется, если опираться на синтаксическую позицию члена предложения. Учитель же должен обладать серьёзной лингвистической и языковой компетенцией, чтобы, с одной стороны, критично оценивать учебный материал при подготовке к урокам, а с другой – помочь учащимся разобраться в трудных случаях интерпретации членов предложения.

Список литературы

1. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык. Теория. 5–9 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2012. 319 с.
2. Бабайцева В. В. Система членов предложения в современном русском языке. М. : Просвещение, 1989. 159 с.
3. Белошапкина В. А. Слово как объект синтаксиса // Современный русский язык :

Учеб. для филол. спец. высших учебных заведений / под ред. В. А. Белошапковой. М. : Азбуковник, 1997. С. 647–656.

4. Гаврилова Е. И. Семантический подход к изучению сказуемого в школьном курсе русского языка // Педагогический ИМИДЖ. 2017. № 4 (37). С. 39–46.

5. Ильенко С. Г. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка / отв. ред. М. Я. Дымарский. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. 398 с.

6. Матвеева Т. В. Учебный словарь: русский язык, культура речи, стилистика, риторика. М. : Флинта : Наука, 2003. 432 с.

7. Русская грамматика. В 2 т. Т. II. Синтаксис. М. : Наука, 1980. 709 с.

8. Русский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова и др. М. : Просвещение, 2013. 223 с.

9. Русский язык: Учеб. для 8 кл. общеобразоват. организаций / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская и др. М. : Просвещение, 2014. 271 с.

10. Русский язык: Учеб. для 8 класса общеобразоват. учреждений / под ред. М. М. Разумовской, П. А. Леканта. М. : Дрофа, 2013. 285 с.



Subordinate Parts of a Sentence in the Russian Language School Course: Aspects of Study and Analysis Difficulties

E. I. Gavrilova

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *The article is devoted to the problems of studying the subordinate parts of a sentence at school. In the paper concerns the multidimensionality of the sentence parts and related to that inconsistency in the interpretation of the subordinate parts of the sentence in the school course of syntax. The special attention is paid to the cases of syncretism of the subordinate parts of a sentence, its cause, and the difficulties of the sentence analysis connected to it.*

Keywords: *methodology of syntax, subordinate part of a sentence, structural and semantic features, attribute, object, adverbial modifier, syncretic subordinate parts of a sentence.*

**Гаврилова
Елена Ивановна**

*кандидат филологических наук,
доцент, доцент кафедры фило-
логии и методики*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Ба-
тора, 9*

*тел.: +7(3952)240700
e-mail: irk-elena@mail.ru*

**Gavrilova
Elena Ivanovna**

*Candidate of Sciences (Philology),
Associate Professor, Associate
Professor the Department of
Philology and Methods*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, 664011

*tel.: +7(3952)240700
e-mail: irk-elena@mail.ru*

УДК 371.302.2

О комментарии, центробежном и центростремительном (статья первая)

Е. С. Романичева

Московский городской педагогический университет, г. Москва

Аннотация.

В статье говорится о двух тенденциях, связанных с комментированием художественных текстов: «перекомментирование» классических текстов XIX века, ориентированное на читателя начала XXI века, и комментирование текстов XX века с целью включения их в национальный канон (последнее касается в основном детской литературы). Обозначив эти две тенденции, автор подробно останавливается на первой из них, в русле которой сегодня создаются комментарии к классике в формате поликодового текста, и показывает, какие задачи стоят перед методикой обучения литературе в связи с этим.

Ключевые слова:

центробежный и центростремительный комментарий, «Евгений Онегин» А. С. Пушкина, тенденции в комментировании текста, поликодовый текст, задача методики.

Для цитирования:

Романичева Е. С. О комментарии, центробежном и центростремительном // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 57–65.

Дата поступления
статьи в редакцию:
28 марта 2018 г.

Метод обучения должен уменьшать трудности учения, чтобы оно не возбуждало в учениках неудовольствия и не отвращало их от дальнейших занятий.

Я. А. Коменский

В последнее время в отечественном литературоведении и – как это ни парадоксально – в книгоиздании наметились две тенденции, связанные с комментирова-

нием художественных текстов и имеющие «прямой» выход на школьное литературное образование.

Первая (а именно о ней пойдёт речь в этой статье) связана с тем, что мы обозначили как «перекомментирование» классических текстов. Почему так? Потому что ко многим классическим текстам комментарии уже созданы, они давно и прочно вошли как в практику исследовательского изучения, так и в практику школьного (и вузовского) преподавания литературы. Однако с ориентацией на читателя XXI века, в первую очередь читателя-ученика и читателя-студента, создаются новые комментарии, хрестоматийные классические тексты – и в первую очередь «Евгений Онегин» – подвергаются последовательному перекомментированию.

Вторая (о ней речь пойдёт в следующей статье) направлена на создание комментариев к классическим текстам XX века, входящим в круг чтения. Это направление возникло потому, что его последователи считают: чтение школьными годами не ограничивается, и в дальнейшем человек читает новые книги и перечитывает уже знакомые, в том числе и детские. Именно поэтому хрестоматийные тексты детлита (например, «Денискины рассказы» Ю. Драгунского, «Кондуит» и «Швамбрания» Л. Кассиля, «Ташкент – город хлебный» А. Неверова) для очень многих взрослых читателей становятся неким культурным кодом, каноном. И для закрепления в качестве канона требуют комментария: «Для того, чтобы сохранить памятники прошлой словесности, нужны две вещи, давно известные всем традиционным культурам: канон и комментарии» [3, с. 30]. Как стало понятным буквально в последние годы, слова М. Л. Гаспарова применимы не только к классическим текстам, но и к текстам детской/юношеской литературы XX века.

Первая тенденция отчётливо обозначилась несколько лет назад, после того, как в Рунете с невероятной скоростью распространилась информация о том, как маленькие дети восприняли и перевели на «язык рисунка» хрестоматийные строки «Бразды пушистые взрывая, Летит кибитка удалая». В их «перевод» кибитка оказалась странным летательным аппаратом, бразды – неведомыми существами, которых взорвали, а ямщик – этаким Дедом Морозом в красной шапочке (так дети расшифровали «в красном кушачке»).

Потом появилась книга А. Жвалевского и Е. Пастернак «Типа смотри короче», в одной из главок которой («От Пушкина не только к Чаадаеву») была описана следующая ситуация: «Таня бродила по комнате и бурчала себе под нос, уча стихотворение великого русского поэта Александра Сергеевича Пушкина. Сестричка Даша рисовала, забившись в угол. Таня была злая, в таком состоянии ей под руку лучше не попадаться.

– Любви надежды тихой славы недолго тешил нас обман, любви надежды тихой славы недолго тешил нас обман, любви надежды тихой славы не долго тешил нас обман...

Таня задумалась.

– Кто тешил???

Судорожно заглянула в книгу.

– Обман??? Обман тешил? Пушкин, блин... Ладно, поехали дальше. Отчизны внемлем призыванье. Мы ждём с томленьем упования... Отчизны внемлем

упования, мы ждём с томленьем призыванья... Нет! Мы ждём... Томленьем... Призываньем... Уф... Как я могу это выучить, если из семи слов знаю только два!

Таня опять заглянула в книгу.

– Мы ждём с томленьем упования! Как же это запомнить? Ждём и томимся. Томимся и упо... ём. Упаиваем... Ы-ы-ы! Томленьем упования! А внемлем призыванье. Дурдом...

Таня вздохнула и пошла на очередной круг по квартире <...> [6].

Если перевести сказанное на сухой язык методики, то станет очевидным: современный школьник не в состоянии прочитать и/или выучить классический текст, потому что он его не понимает, при этом не понимает на самом первом уровне – уровне лексики. Отсюда был сделан вывод о том, что необходимо на уроках литературы более чем существенное внимание уделять именно лексическому комментарию. Именно поэтому в помощь ученику и учителю, помимо ставших уже хрестоматийными комментариев Н. Л. Бродского [2] и Ю. М. Лотмана [9] к «Евгению Онегину», был издан подробный иллюстрированный комментарий Л. В. Рожникова [11]. Это «учебное издание/учебное пособие» (автор комментария так и не смог определиться с жанром издания) было создано с использованием технологии «книга в книге», которая позволяет, по мысли составителя комментария, органично соединить художественный текст и справочный материал к нему. Перед нами одна из первых попыток представить текст и комментарий к нему в поликодовом (в данном случае на уровне сочетания словесного и визуального) формате. Попробуем выяснить, насколько она удачна и/или возможна, насколько обращение к ней позволяет «справиться» с непониманием классического текста школьниками и – как следствие – отказом от чтения.

Для чистоты эксперимента обратимся к тому же фрагменту («Зима!.. Крестьянин, торжествуя...»), о котором речь шла выше. Действительно, на странице, где помещена вторая строфа пятой главы [11, с. 214], приведена та же цитата, что и в комментарии Ю. Лотмана [9, с. 258] о соединении слов из разных пластов лексики (*крестьянин* и *торжествуя*), правда, без указания на предшествующий комментарий, а на полях дан лексический комментарий слов *облучок*, *тулуп*, *кушак*, *жучка*, подержанный визуально иллюстрацией (илл.: картина Б. М. Кустодиева «Ямщик»). А начинается комментарий на этой странице со словесного (*дровни*, *рысь*, *бразды*, *кибитка*, *жучка*) и иллюстративного рядов: картины В. И. Сурикова «Боярыня Морозова» (когда речь идёт о *санях*), А. О. Орловского «Поездка в кибитке» (когда толкуется слово *кибитка*). По существу, перед нами два параллельных текста: поликодовый (слово+иллюстрация) и собственно словесный (текст онегинской строфы). Однако, несмотря на то, что слова в пушкинском тексте и комментарий к ним соединены стрелочками, в восприятии читателя такого соединения нет. Мы позволили предположить, что представленный в таком формате комментарий отвлекает учеников от текста, не облегчает чтение, а существенно утяжеляет его.

Для проверки своей гипотезы мы провели мини-эксперимент, в котором участвовали читатели, знакомые с текстом (студенты-магистранты (10 человек) и школьники-выпускники (23 человека)), и читатели, которые этот текст

не знали или читали один раз (группа студентов-иностранцев в количестве 10 человек). Первой группе было предложено в течение минуты посмотреть на эту страницу текста, выведенную на экран, и потом кратко зафиксировать, что запомнилось. Магистранты и школьники запомнили, безусловно, картинки (назвали Сурикова и Кустодиева) и отметили, что очень трудно было постоянно переключать внимание с текста на комментарий. Только половина из опрошенных могла точно или максимально приближенно к тексту воспроизвести лексический комментарий к слову *бразды* («борозды», т. е. колеи. Есть ещё бразды – конские удила, именно их имеют в виду, когда говорят «бразды правления» [11, с. 214]). Студентам-иностранцам было предложено поработать с этой страницей десять минут, последовательно соотнося текст и комментарий, и сформулировать вопросы, на которые они не получили ответа, либо ответ для них непонятен. По итогам работы сформулировали следующие вопросы: *почему кушак на ямщике на картинке белый, если у Пушкина в «красном кушаке»? У Пушкина зима, почему кибитка, изображенная на картинке, летит не по зимней дороге? Где в тексте говорится о «браздах правления»?* Таким образом, подтвердилось наше предположение о том, что если комментатор понимает свою задачу буквально и стремится снять все вопросы читателя, предложив ему в помощь не только словесный, но и визуальный ряд, то он уводит читателя от текста, т. е. приобретает центробежный характер, ничего не проясняя в прочитанном тексте, а, наоборот, ставя перед читателем вопросы, которые перед ним не ставит текст.

Это позволило нам сделать следующий методический вывод: стремление учителя при изучении классического текста прокомментировать и проиллюстрировать в нём всё буквально и досконально не достигает нужного эффекта, потому что ученик получает много неупорядоченных сведений «вокруг» текста, зачастую усложняющих, а не облегчающих его понимание, препятствующих дальнейшему чтению текста. По существу, такое детальное объяснение текста на уровне лексики подменяет комментированное чтение объяснительным, точнее – словотолковательным, о котором ещё Ц. П. Балталон писал: «...объяснительное чтение постоянно прерывает процесс чтения даже небольших статей вопросами по поводу отдельных слов, предложений, отрывков, совершенно так, как если бы чтение происходило не на русском, а на латинском...» [1, с. 40]. Такая работа с текстом, направленная как будто бы на его полное понимание, не оставляет места на уроках живому слову, о котором так радел В. П. Шереметевский: «Объяснительное чтение имеет характер живой беседы, представляющей непрерывный обмен мыслей, так сказать перекрёстный огонь вопросов и ответов: вопросов не только со стороны учителя, но и учеников, ответов не только со стороны учеников, но и учителя» [4, с. 97–98].

Это очень хорошо понимали отечественные литературоведы. Именно поэтому Н. Л. Бродский, например, вообще не комментировал эту строфу, лишь отмечал, что «Пушкин смело вводил в свой роман реалистические описания русской природы и быта» [2, с. 175]. Ю. М. Лотман комментирует только необычное сочетание слов двух лексических пластов – низкого и высокого: *крестьянин и торжество*, а также показывает, почему к слову *собака* в данном

случае возможен синоним *жучка*. При обращении к строке *Бразды пушистые взрывая*, литературовед отсылает к известному стихотворению Вяземского «Первый снег», словно предлагая читателю комментария сравнить изображение зимы у двух поэтов-современников (само стихотворение приведено в комментарии к следующей строфе) [9, с. 258]. Сразу обратим внимание: оба комментария, принадлежащих перу известных отечественных литературоведов, адресованы учителю, а не ученику. Темы разговора о романе в них только намечены, обозначены, но не прописаны. Особенно в этом отношении показателен комментарий В. В. Набокова. Русский писатель, создавая свой труд в расчёте на зарубежного читателя, просто обозначает «развитие тем пятой главы» и вторую строфу комментирует одной строчкой: «Строфа II напоминает прелестный зимний пейзаж фламандской школы – продолжение ноябрьского и декабрьского пейзажей, нарисованных в гл. 4, XLI–XLII» [10].

Выбор этих тем, как и выбор интерпретации, разные комментаторы, словно сговорившись, оставляют за учителем, доверяя ему как профессиональному читателю художественного текста и научных исследований о тексте.

Другой известный литературовед С. М. Бонди, подготовивший издание романа в серии «Школьная библиотека» [12], адресованной школьнику, снабжает его строфу только двумя лексическими комментариями, помещёнными внизу страницы: «Торжествуя – празднуя, отмечая первый снег, первопуток. На облучке – на козлах» [12, с. 137]. Сразу отметим, что по ходу текста литературовед даёт только лексический комментарий, ненавязчиво расширяя словарный запас учащихся (см. толкование к слову *торжествуя*, в текст которого аккуратно введено новое для школьников XX века слово *первопуток*). Учёный также полагает, что ученику следует знать и пушкинские комментарии к роману, поэтому после заключительной строчки второй строфы первой главы *Но вreden север для меня ставит сноску, отсылающую к разделу «Примечания Пушкина к “Евгению Онегину”»: «Цифрами в скобках отмечены слова, примечания к которым даны Пушкиным. Эти примечания помещены в конце романа, ст. 225–231»* [12, с. 49].

К сожалению, эта традиция «бережного» комментария, не разрушающего целостность восприятия текста при чтении как профессиональными читателями, так и читателями-школьниками, стала нарушаться. Адресованный школьникам комментарий к «Онегину», с анализа фрагмента которого мы начали статью, как мы увидели, уводит читателя от текста, делая чтение лёгкого пушкинского романа трудоёмкой, неинтересной и поэтому трудновыполнимой для ученика задачей. А комментарий, адресованный профессиональным читателям, не просто становится излишне подробным, но и, не оставляя простора для собственных размышлений над текстом, предлагает им, как нам представляется, некую норму восприятия текста и стремится закрепить её.

Проиллюстрируем высказанную мысль, обратившись к работе литературоведа, профессора С. А. Джанумова «Комментарий к первой главе романа А. С. Пушкина “Евгений Онегин”», помещённой в адресованное студентам, будущим учителям-словесникам, учебное пособие «Русская литература: комментарий, анализ, художественные тексты» [5]. Вот как в этой работе прокомментированы строчки: *«Латынь из моды вышла ныне: / Так если правду вам*

сказать / Он знал довольно по-латыне, / Чтоб эпитафьи разбирать / потолковать об Ювенале / [...]. Здесь Пушкин ещё раз подчёркивает поверхностное образование Онегина. Сам Пушкин изучал латинский язык в Царскосельском лицее. Так, в «Табели, составленной из поданных ведомостей гг. профессоров <...> с 23 октября 1811 года по 19 марта 1812 года» об успехах юного Пушкина-лицейца в изучении латинского языка, говорится следующее: «Успехи в латинском хороши» [...]. Да и все дворяне, получившие серьёзное образование, довольно хорошо знали латинский язык. Но наставник Онегина аббат-католик, несомненно владевший латинским языком, «чтоб не измучилось дитя, / Учил его всему шутя... » [5, с. 39–40]. Направленность подобного комментария очевидна. Она становится ещё более очевидной, направленной на закрепление правильной, по мысли исследователя, интерпретации, при сравнении с комментариями других авторов. Так, Н. Л. Бродский комментирует из этой строфы: *эпитафья, потолковать об Ювенале*; Ю. М. Лотман: *Латынь из моды вышла ныне, Потолковать об Ювенале, Из Энеиды два стиха*. Та же строка у Ю. М. Лотмана прокомментирована следующим образом: «Знание латыни, обычное в среде воспитанников духовных семинарий, не входило в круг светского дворянского образования. Однако ещё Радищев подчеркнул значение латинского языка для воспитания гражданских чувств...» [9, с. 130]. Направленность перекомментирования текста очевидна и не поддержана традицией отечественного литературоведения, которое стремилось сделать комментарий к тексту центростремительным, предлагая лексический комментарий к словам и выражениям текста, преодолевало его ограниченность, погружая текст художественного произведения в контекст эпохи, показывая направления возможных интерпретаций, жёстко не закрепляя ни одну из них в комментарии.

Эта центростремительность комментария (направленность на текст, без «узкого» замыкания в нём), внимание к контексту оказались поддержанными – как ни парадоксально это звучит – в издательской, а не образовательной практике. Речь идёт о проекте «Книга + эпоха» издательства «Лабиринт-Пресс», в рамках которого выходят книги, входившие и продолжающие входить в круг чтения детей и подростков не один десяток лет. Речь, прежде всего, идёт о «Приключениях Алисы в стране Чудес» Л. Кэрролла [8] и «Приключения Шерлока Холмса» [7]. Редактор серии Екатерина Бутман полностью использовала издательскую технологию «книга в книге», снабдив классический текст обширным историко-культурным и историко-бытовым комментарием и ненавязчиво погружая читателя в эпоху викторианской Англии. Комментарий к классическому тексту не привязан к конкретному слову, выражению, но он словно отталкивается от него. Сама же атмосфера эпохи, в которой создавался текст («Приключения Алисы») или в которой живут герои («Приключения Шерлока Холмса»), воссоздаётся на страницах книги через диалог классических и современных иллюстраций, коллаж фотографий, газетных вырезок, рекламных листовок, рисунки предметов домашнего обихода. Читатель всё время ненавязчиво, через комментарий на полях (страница поделена надвое: комментарий словно окружает текст, но не «перебивает» его), включается не только в диалог, но и в игру с текстом, ощущая в прямом (кое-что можно просто потрогать) и переносном смысле атмосферу, в которой развиваются события, живут

и действуют герои. Автор комментариев и редактор книги выстраивает на её страницах две, на первый взгляд, параллельные истории: историю Алисы (или детективную историю Шерлока Холмса) и комментарии к ним. Читателю предоставлено право самому выбирать, что и как читать. Погружаться в классический текст, не отвлекаясь на комментарий, читать комментарий, прежде чем текст, или же самому выстраивать собственную навигацию по книге, когда-то забегая вперёд, когда-то возвращаясь к прочитанному. Последнее особенно важно. Ведь чтение не заканчивается в стенах школы, школьным литературным образованием не исчерпывается знакомство с классическими и современными книгами. Задача литературного образования, как нам представляется, несколько другая – научить школьника самостоятельно читать разные тексты, освоить разные практики чтения (перечитывание, чтение с комментарием, чтение-игра, чтение текста «новой природы» и т. д.), показав их неисчерпаемое многообразие. С этой непростой задачей, как нам представляется, блестяще справились специалисты из другой отрасли – книгоиздания, создав блестящий центрированный, т. е. постоянно возвращающий к «исходному» тексту комментарий, предложив его читателю в формате поликодового, т. е. сочетающего в себе словесную и визуальную (и тактильную: что-то можно потрогать, сделать руками, во что-то поиграть) составляющие текста.

Современной методике предстоит осмыслить появление в круге чтения школьника книг, комментированных таким образом, исследовать эффективные пути работы с изданиями подобного типа как изданиями, направленными на формирование интереса к чтению классического текста, предназначенными для индивидуального и совместного чтения. Иными словами, исследовать и теоретически осмыслить эту новую читательскую практику и практику приобщения к чтению, понять, насколько такая практика может быть применима в рамках школьного урока, с какими текстами в процессе школьного литературного образования можно и нужно так работать на уроке, а какие так комментировать.

Нам представляется, что, осмысляя на междисциплинарном уровне (литературоведение, книговедение, искусствоведение) задачу комментирования классических текстов в учебных целях, методика не только успешно решит одну из сложнейших задач приобщения школьника к чтению классики, но и предложит учителю эффективные приёмы и технологии изучения классического текста.

Список литературы

1. Балталон Ц. и В. Воспитательное чтение. Беседы по методике начального обучения. Изд. 3-е. М. : тип. Вильде, 1913. XXXII. 299 с.
2. Бродский Н. Л. «Евгений Онегин» роман Пушкина : комментарий. М. : Мульти-ратура, 2005. 345 с.
3. Гаспаров М. Л. Филология как нравственность : статьи, интервью, заметки. М. : Фортуна ЭЛ, 2012. 283 с.
4. Голубков В. В. Преподавание литературы в дореволюционной средней школе. Вып. 1. Из прошлого «литературного чтения» / В. В. Голубков, вст. ст., сост. М.-Л. : изд-во АПН РСФСР, 1946. С. 97–98.



5. Джанумов С. А. Комментарий к первой главе романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин» // Русская литература: комментарий, анализ, художественные тексты / сост. и отв. редактор И. Н. Райкова. – М. : МГПУ, 2013. С. 39–53.
6. Жвалевский А., Пастернак Е. Типа смотри короче [Электронный ресурс]. URL: http://www.e-reading.mobi/chapter.php/1026758/75/Zhvalevskiy_-_Tipa_smotri_koroche.html (дата обращения: 12.05.2018).
7. Конан Дойл А. Приключения Шерлока Холмса / пер. М. Н. Чуковской, Н. К. Чуковского, Д. Лившица. М. : Лабиринт, 2018. 160 с.
8. Кэрролл Л. Приключения Алисы в стране чудес / пер. Н. Демуровой. М. : РО-СМЭН, 2016. 160 с.
9. Лотман Ю. М. Роман Пушкина «Евгений Онегин» : комментарий. Пособие для учителя. Л. : Просвещение, 1983. 416 с.
10. Набоков В. В. Комментарий к роману «Евгений Онегин» [Электронный ресурс]. URL: http://booksafe.net/read/nabokov_vladimir-kommentariy_k_romanu_evgeniy_onegin-178891.html#p27_TOC_idp817552 (дата обращения: 12.05.2018).
11. Пушкин А. С. Евгений Онегин : роман в стихах / сост. комментария Л. В. Рожников. М. : Проспект, 2018. 437 с.
12. Пушкин А. С. Стихотворения. Евгений Онегин / вст. статья и комм. С. М. Бонди. М. : Детская литература, 1972. 272 с.

About Comments, Centrifugal and Centripetal (article 1)

E. S. Romanicheva

Moscow City University, Moscow

Abstract. *The article deals with two tendencies, concerning the comments on the literary texts of the XIXth century. The first one is the new way of commenting on the classical texts of the XIXth century, oriented to the reader of the beginning of the XXIth century; the second is commenting on the texts of the XXth century in order to include them into the “national canon” (children’s literature).*

Having denoted these two tendencies, the author focuses on the first one according to which the comments on the classics in the format of a polycode text are created. The author also explains what methodological goals in teaching Literature are the in this sphere.

Keywords: *centrifugal and centripetal comment, «Eugene Onegin» by A. S. Pushkin, tendencies in commenting on a text, polycode text, the goal of methodology.*

**Романичева
Елена Станиславовна**

*кандидат педагогических наук,
доцент, главный научный со-
трудник лаборатории социо-
культурных образовательных
практик*

*Институт системных проектов,
Московский городской педагоги-
ческий университет*

*129226, г. Москва, 2-й Сельскохо-
зяйственный проезд, 4*

*тел.: +7(499)1812133
e-mail: RomanichevaES@mgpu.ru*

**Romanicheva
Elena Stanislavovna**

*Candidate of Sciences (Pedagoogy),
Associate Professor; Chief
Researcher at the Laboratory of
Social and Cultural Educational
Practices*

*Institute of System Projects,
Moscow City Pedagogical University*

*4 - 2 Selskokhozyaistvennyi Proyezd,
Moscow, 129226*

*tel.: +7(499)1812133
e-mail: RomanichevaES@mgpu.ru*

УДК 371.31

Использование коммуникативного потенциала текстов новой природы в образовательном процессе

И. З. Сосновский*Иркутский государственный университет, г. Иркутск***Аннотация.**

В статье раскрывается специфика восприятия информации, особенности сознания и мышления современных школьников и студентов – пользователей социальных сетей. Объясняя принципы организации информации в социальных сетях и влияние медиакоммуникации на восприятие и понимание современного молодого человека, автор выявляет такой актуальный инструментарий учебно-познавательной деятельности, как креолизованный текст, а именно – мем. Анализируя специфику и принципы организации информации в меме, раскрывая его структуру и свойства, автор устанавливает методические возможности использования мемов в учебном процессе с целью создания эффективной коммуникативной среды для преподавателя, школьника или студента.

Ключевые**слова:**

тексты новой природы, креолизованный текст, мем, восприятие, понимание, коммуникативная среда, инструментарий, коммуникативный потенциал.

Для цитирования:

Сосновский И. З. Использование коммуникативного потенциала текстов новой природы в образовательном процессе // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 66–77.

Дата поступления
статьи в редакцию:
8 мая 2018 г.

*«Что может быть
проще и знакомее ситуации
«Я сказал – ты понял»?
А между тем именно эта ситуация
даёт обильные основания
для научных размышлений».*

Ю. М. Логман

Получение, переработка и передача информации, как известно, является основным условием нормального человеческого бытия. Читаем ли мы книгу или смотрим фильм, общаемся устно или письменно, слушаем или самостоятельно добываем знания, – в процессе всех этих и других видов деятельности человек включается в определённую систему коммуникации. Специфика коммуникативного пространства всегда определялась характерными чертами социокультурной ситуации. Переходя от одной общественной формации к другой, коммуникация эволюционировала, методы передачи и потребления информации совершенствовались, появлялись «экономные, ёмкие, выгодно устроенные» [5] способы хранения информации. Письменные, а потом и печатные источники информации (книги) осваивались последовательно, путём линейного чтения и восприятия смысла. Постигание их имело целью открытие истины и понимание картины мира в процессе медленного, глубокого чтения. Само чтение носило понимающий характер. Однако мир постепенно развивался, становился всё более и более технологичным, и люди изобретали новые формы взаимодействия с текстами, объединяя сразу несколько технологий, воздействующих на разные каналы восприятия. Так, со временем появился новый язык кино, который оперировал готовыми образами, что облегчало восприятие и понимание смысла. Кинематограф, передавая информацию через готовые символы, создавал свои стереотипы, которые и становились носителями информации в рамках кинодискурса: бегущие ноги (толпа) или вращающиеся поршни колёс (паровоз) и др. Так постепенно развивался новый язык, язык монтажа и кадра, «метаязык кино» (Ю. М. Лотман) и фотографии, капсулирующей информацию в образах и создавший метафору нового типа – плакатную.

Современная информационная цивилизация, эпоха постмодерна в культуре, характеризуется целым рядом тенденций, которые помогают нам понять специфику перехода к иному, новому типу коммуникации. Этот тип определяется такими особенностями, как приоритет «горячих каналов коммуникации» (М. Маклюэн), игровая и кластерная форма потребления информации, отрицание авторитетов, утверждение собственного творческого «Я» и т. д. Всё это коренным образом меняет сознание и восприятие современного школьника и студента – пользователя социальных сетей. Современные молодые люди всё активнее интегрируются в новую систему коммуникации, которую представляет Интернет. В этой системе информация имеет такую специфику, при которой привычная линейная последовательность восприятия любых текстов заменяется на нелинейную, дискретную. Сегодня текст поступает к реципиенту мозаично, часто одновременно в нескольких дискурсах. Привычным инструментом постижения информационной реальности всё чаще и чаще становятся небольшие блоки информации в виде постов (блогов, коротких фактических заметок из пары фраз), клипов. В этом ключе восприятие информации является прерываемым, спорадическим, хаотичным, что создаёт проблемы понимания любых серьёзных текстов как публицистических, научных (в т. ч. учебных), так и художественных.

Кроме того, коммуникативное пространство современного молодого человека формируется не полем высокой культуры, а полем постмодернистского переосмысления этой культуры и её упрощением. В социальных сетях молодые

люди – авторы разных текстов, упрощают смысл и содержание этих текстов до невзыскательного уровня и потребностей пользователя. Главная цель авторов Интернета – завоевать себе популярность путём самовыражения. Поэтому они не могут сегодня создавать того, что потребует от пользователя читательского труда, мыслительного напряжения, высокого уровня духовной культуры. Они изначально редуцируют информацию до простого, облегчённого восприятия читателя-обывателя, у которого при этом возникает ложное ощущение, что, осваивая ту или иную информацию, он обладает развитыми интеллектуальными способностями. При этом его культура познания и понимания не растёт, потому что вся информация низводится практически до утилитарных запросов массовой, «читающей» Интернет публики.

Интеллектуальный рост, характеризующийся во многом наличием понимающей способности, требует сегодня от молодого человека самостоятельности в освоении новых знаний, самообразования. А это – непростая задача. Найти, например, научный контент в социальных сетях без конкретной помощи «мастера» юному пользователю достаточно сложно. К тому же, если молодой человек не готов к восприятию серьёзного учебного или научного материала, он не сможет его понять адекватно и освоить самостоятельно. Практически социализация молодого пользователя Интернета отталкивается от самого пользователя, а не от преподавателя («мастера»), который бы научил потреблять и осваивать нужную информацию в правильном ключе.

Необходимо заметить, что система постижения информации в социальных сетях в корне отличается от той, которая часто представлена на уроке или на любом другом учебном занятии. Интернет выработал новую культуру с иными языковыми, стилистическими и коммуникативными параметрами. Школьнику и студенту, который сегодня погружён в пространство интернет-коммуникаций, тяжело воспринимать серьёзный материал в его линейной последовательности и репродуктивном вербальном изложении. Для него интерактивные цифровые технологии являются связующим звеном во взаимодействии с миром и людьми. Он просто воспринимает и мыслит иначе, при помощи новой структуры метаязыка, где тексты, сжатые, образные, зачастую не связанные между собой, а лишь предполагающие какую-то связь, ориентированы на оригинальность, неожиданность и новизну.

М. Маклюэн ввёл определение «горячих и холодных коммуникаций» [7]. В рамках его концепции традиционные источники информации (академические учебники, художественные тексты большого объёма, научные тексты, критические статьи и др.) являются «холодным» средством коммуникации. Однако текстуальная информация может иметь и «горячее» расширение, если она преподносится как сенсационная новость, репортаж, блог. Воздействие «горячих» и «холодных» средств коммуникации принципиально отличается друг от друга. Книга требует от читателя высокой степени вовлечённости, активности воссоздающего и творческого воображения, умения создавать образы самостоятельно. Горячие средства не требуют усилий для осмысления, а иногда и апелляции к полю классической культуры. Создатели «горячих» средств коммуникации в Интернете (креэйторы) изначально опираются на существующую систему знаний и образов реципиента, максимально упрощая путь к пониманию сво-

его сообщения (креализованный текст социальных сетей). Информационные каналы коммуникации «разогреты» до предела, что позволяет пользователю не только осваивать готовые образы, но и участвовать во всеобщем процессе их создания. «Цифровые дети» (Дж. Палфри) креативны: они способны менять информацию разными способами, создавать виртуальные миры, поддерживать общение немислимыми для нас способами, придумывать новые модели ведения бизнеса, заниматься новыми видами искусства [8]. С другой стороны, всё это ведёт к низвержению авторитетов, ибо в этой ситуации каждый становится «творцом», а качество «творений» оценивается определённым кругом людей в рамках одного паблика. У современного молодого пользователя Интернета нет ощущения высокой планки познания: всё стало относительным. В этих условиях преподавателю трудно оперировать авторитетами и мотивировать при помощи их к познанию нового и получению знаний. «Конфликт между текстологически ориентированным учителем и клипово ориентированным учеником как «продуктом» экранной культуры рождает противостояние двух способов мышления – логико-структурного и иконического» [4, с. 7]. Конечно, мы находимся на перепутье. Можно разрушить всё то хорошее, что даёт Интернет, и затормозить дальнейшее развитие ребёнка в этом направлении. Но как найти равновесие? Как преодолеть языковые и культурные барьеры? Как вести сегодня разумный и содержательный диалог с молодым поколением?

Выделенные нами особенности сознания, восприятия и мышления современного молодого человека обуславливают поиск новых методов, приёмов, способов, технологий обучения с целью конструирования коммуникативного пространства между преподавателем и аудиторией. В данном случае речь идёт о возможности использования такого метаязыка, на котором можно говорить сегодня с современным школьником или студентом и который может стать неким инструментом для активизации восприятия, понимания и познания. При этом мы имеем в виду не прямое калькирование самого метаязыка (например, мема), а использование системы организации информации в нём (синтактика мема). Этот метаязык отличается от всех других, т. к. несёт в себе максимально сжатую, образную информацию, уже привычную для молодого пользователя социальных сетей. Наиболее наглядно и ярко современный метаязык представлен сегодня в текстах новой природы. «Тексты новой природы – это тексты, для которых характерны гипертекстуальность, синтез мультимедийности и вербальных структур, активное использование инфографики, интерактивной графики, дополненной реальности и других возможностей коммуникации» [11, с. 5].

Тексты новой природы – это креализованные тексты, в которых образ не существует без текста, а текст без образа. Такой текст самодостаточно рождает смысл, т. к. те визуальные компоненты, которые его организуют, уже существуют в дискурсе, и смысл рождается в соединении несоединимого этих дискурсов, двух или более смысловых ипостасей.

Слово «креолизация» (от фр. *créole*; исп. *criollo* и порт. *crioulo*; лат. *creare* ‘создавать, возвращать’) обозначало процесс образования новых этнических групп путём смешения кровей нескольких этносов. Креолами называли детей от смешанных браков. Отсюда – семантическое наполнение термина. Крео-

лизация – это «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности [2, с. 109].

В лингвистической литературе встречается множество обозначений, авторы которых пытаются с помощью термина указать на самую суть данного типа текстов: «семиотически осложнённый», «нетрадиционный», «видео-вербальный», «составной», «поликодовый» тексты. Креолизованные тексты «могут рассматриваться как сложные семиотические образования, построенные на основе, с одной стороны, знаковой системы естественного человеческого языка (включая устную, письменную, печатную формы её реализации, каждая из которых будет характеризоваться своими специфическими чертами) и, с другой стороны, любой другой знаковой системы [3].

Метафорический и динамический термин «креолизованный текст», введённый в науку Ю. А. Сорокиным и Е. Ф. Тарасовым и используемый в настоящее время ведущими исследователями данного феномена (Е. Е. Анисимова, Е. А. Елина, А. А. Бернацкая и др.), точно характеризует наличие в тексте нескольких составных частей [10; 1; 2; 3]. Это сложный неразрывный комплекс, состоящий из словесной части и любой другой – графической, звуковой, музыкальной, которая дополняет и обогащает смысл. К средствам креолизации вербальных текстов относятся изобразительные компоненты, соседствующие с вербальными и оказывающие существенное влияние на интерпретацию текста, а также все технические моменты оформления текста, влияющие на его смысл. Среди них следует назвать шрифт, цвет, фон текста (цветной или иллюстрированный), средства орфографии, пунктуации и словообразования, иконические печатные символы (пиктограммы, идеограммы и т. п.), графическое оформление вербального текста (в виде фигуры, в столбик и т. п.), кернинг, интерлиньяж. Взаимодействие вербального и изобразительного рядов продолжает развиваться даже после изобретения книгопечатания. Так, во все времена большое количество книг непременно иллюстрировалось (например, «Библия для бедных», детская, научная литература). В начале XX века активно проводились эксперименты с визуальным оформлением вербального текста (вспомним, например, знаменитую «лесенку» В. Маяковского). Подобные эксперименты характерны и для современной постмодернистской литературы. В наше время наиболее активно креолизованные тексты используются в рекламе и меме, что обусловлено их широким манипулятивным и коммуникативным потенциалом.

Слово «мем», как известно, происходит от греческого $\mu\acute{\iota}\mu\eta\sigma\iota\varsigma$, что в переводе значит «подобие». Но отношения подобия связывают мем не с некой внешней реальностью и не с полем культуры, а с другими мемами в социальных сетях. Как понятие и термин мем (от англ. *memory* – память) был придуман Р. Докинзом в последней четверти прошлого века для обозначения языка передачи смыслов.

Как единица информации или как форма информации мем давно и прочно устоялся на просторах Интернета, заслужив популярность эффективностью распространения, наглядностью и оригинальностью передачи смыслов в форме игры со значениями. Определённая черта мема – играть устоявшимися значениями и зачастую опустошать символ, используя лишь его оболочку, за-

служенно наделила этот инструмент недоброй славой у каждого приверженца классической парадигмы восприятия культуры. Однако современные школьник и студент, взращённые на игре со смыслами во всех её ипостасях, уже не готовы прибегать к аналитическому инструментарию, апеллируя к глубине культурно-исторической памяти. И это совсем не значит, что сама по себе игра противоречит познавательной деятельности. В качестве аргумента приведём высказывание Ю. М. Лотмана: «Противопоставление игры познанию лишено оснований. Игра занимает очень большое место в жизни не только человека, но и животных <...> И, что особенно важно, игра нигде не противостоит познанию, – наоборот, она является одним из важнейших средств овладения различными жизненными ситуациями...» [6, с. 289.]

Чтобы разобраться в коммуникативном потенциале мема, необходимо установить его составные элементы как конструкта и единицы языка и определить принципы, по которым организуется взаимосвязь внутри и осуществляется передача смыслов.

Первое, что бросается в глаза, – это его насыщенность информацией. Мем представляет собой мгновенную оценку огромного объёма информации, которую он сжимает до степени высокой определённости, тем самым разогревает информационное поле дискурса, вовлекая участника процесса коммуникации, потребителя информации в его осмысление через собственную оригинальность. Говоря о пространстве, которое раскрывает мем, его можно сравнить с камнем, который фактичен, но как символ имеет определённое информационное символическое поле значений. Это поле существует только в дискурсе о камне, но не в самом объекте. Дискурс раскрывается через пресуществование «камню» дополнительных значений, переосмысляя начальное, создавая новые значения на основе манипуляции с предыдущими. Иначе говоря, «камень» становится формой, стереотипом. Соединение его формы с объектом осмысления создаёт множество других смыслов, уже оторванных от первичного значения камня в его исторической ретроспективе и рождающих новые смысловые контенты. В результате сжатия первоначального значения мы получаем структуру мема, включающую оставшиеся от означаемого форму и элемент дискурса в виде визуального или текстуального символа. Соединяясь, эти элементы образуют третье значение, вместе представляя собой уже креолизованный текст, в котором совмещаются образы и тексты.

Таким образом, говоря о коммуникативной способности мема как кода, мы сталкиваемся с метаязыковой системой, паразитирующей на устойчивых понятиях, низводя их до стереотипа не с целью поиска какой-то значимой истины, а с целью рождения часто непредсказуемого смысла.

Мем опирается на метафору, рождаемую между изображением и его разьяснением с помощью дополнительного изображения или текста. Стоит сказать, что в отличие от символа, опирающегося на культурное поле дискурса, мем манипулирует этими контекстами, отрывая образ от полноты первоначального значения, захватывая лишь часть, зачастую поверхностную, оставляя от символа, по сути, оболочку, рождая посредством неординарной интерпретации совершенно новое значение. Мем, предлагая альтернативу привычной цепочке информации, повышает свою информационную ценность. Таким образом, мем

есть борьба за внимание через разрыв предсказуемой логической последовательности. Либо, напротив, он создаёт очевидную последовательность для демонстрации нового смысла.

«Стремление» мема к поиску новых смыслов в дискурсе ведёт к расширению интерпретации. Мем становится инструментом переоценки значений дискурса, его пониманий в рамках реализации игры значений, поиска оригинальности через поверхностные истины, не изменяющие общей сути объекта. Мотивация к использованию и употреблению мемов, например, в изучении нового материала связана с отношением к процессу интерпретации знаний. Сам процесс остаётся прежним и связан с расшифровкой метафоры, символа и т. д. Меняется логика процесса. Задача, стоящая перед интерпретатором, заключается не в том, чтобы докопаться до означаемого или его вариантов, а в том, чтобы намеренно преодолеть привычную область интерпретации через привнесение добавочных смыслов.

Таким образом, методика использования мема в процессе обучения обусловлена его спецификой и коммуникативным потенциалом, что можно подтвердить целым рядом его существенных признаков, определяющих его функции:

– мем – это «максимально нагретая» коммуникация до степени высокой определённости в рамках дискурса, а значит, имеющая сильное эмоциональное воздействие;

– мем есть форма организации информации, которая потребляется и распространяется под давлением мотива поиска новизны и оригинальности;

– мем использует оболочки символов и создаёт метаязыковые единицы; при этом, подобно символу, выступает в качестве механизма передачи смысла;

– мем имеет игровой характер коммуникации вместо логического и объяснительно-познавательного (познание как игра, вместо познания как приобретение опыта); это мотивационно структурированная информация, создающая эмоциональное ощущение при разгадке смысла;

– мем «рассчитан на веселье»; информация, организующая мем, как правило, остроумная или ироническая, что рождает удовольствие при расшифровке его образного ряда;

– мем обладает структурой, построенной на иносказании; через метафору переосмысливается первоначальный смысл и рождается новый, что дополняет картину восприятия и понимания реципиентом;

– мем – капсула информации, результат максимального её сжатия до степени высокой определённости и вместе с тем высокой степени вовлечённости; возможная антиномичность и бинарность информации в меме обеспечивает ему функцию проблематизации материала;

– сжимая информацию и одновременно придавая дискурсу новые формы и смыслы, мем очень сжато и быстро помогает передать информацию и так же быстро её воспринять;

– мем – это следствие тренда, трендообразующее явление в информационной среде делает его чрезвычайно популярным.

Опираясь на всё вышесказанное, приведём несколько примеров возможного использования мемов в процессе преподавания исторических дисциплин.

На примере использования популярного в Интернете мема с актёром Робертом Дауни можно организовать работу по изучению исторической личности.



Фразы, наполняющие мем, не просто набор мыслей. Они подчинены одному свойству – постоянному употреблению их именно этим героем. Герою могут соответствовать строго определённые типичные фразы как свойства личности.

Представим себе вместо известного актёра изображение Александра I. Учащиеся сами могут добавить к нему фразы-тезисы, типичные для данной личности и раскрывающие аспекты его деятельности или связанные с конкретными ситуациями, характеризующими эту личность.

Такую работу можно проделать на занятии в качестве мозгового штурма, где учитель изначально задаёт тон изображением, а школьники,

воспринимая его, придумывают тезисы-характеристики. Конкретизация темы тезисов-характеристик может привести к раскрытию образа личности с разных сторон. Так или иначе сама работа по созданию образа исторической личности приведёт к её визуальному и смысловому наполнению. С другой стороны, возможна работа по усложнению и размножению картин виденья личности героя. Так, фразы-тезисы, отнесённые учителем к данному изображению, могут быть подвергнуты критике самими школьниками. Им необходимо будет доказать или опровергнуть изначальный мем. Подобная работа с исторической личностью в итоге может воплотиться в интеллект-карту исторической личности.

На примере другого мема покажем организацию проблемной ситуации, которая станет отправной точкой для обсуждения темы.



Дверь в одном из прибалтийских домов

Данный мем – это своеобразная постановка проблемы, критическое замечание, знак эпохи. Его осмысление в исторической канве помогает

раскрыть тему идеологии в прибалтийских странах. Его можно интерпретировать по-разному, организовав постановку проблемных вопросов: Ждали ли коммунизма в прибалтийских странах? Была ли для него изначально открыта дверь? Яркий образ мема становится отправной точкой обсуждения, не просто задаёт тон, а закрепляет за дискурсом определённый символ, который впоследствии связывает все размышления в единое целое. После работы с данным мемом можно прибегнуть к форме нанизывания смыслов на образ: выбрать основные тезисы из дискуссии и создать с ними мемический образ, подкрепляющий их визуально. Конструирование такого образа приведёт к эмоциональному отклику и к осмыслению темы у каждого, выполняющего задание. Мем в данном случае создаёт ситуацию проблематизации, на материале которой можно продолжить дальнейшую дискуссию, актуализируя познавательную деятельность студентов. Поступательное внедрение таких мемов в рамках одной тематики с целью её осмысления может способствовать созданию карты образов-ассоциаций, связанных с данной проблематикой, т. е. кроссенса по данной теме [9].

Историческая реальность может быть осмыслена через раскрытие образов, наполняющих мем.



ФРАНЦУЗСКИЕ ЭЛИТНЫЕ ВОЙСКА ЗАРЯЖАЮТ ПУШКУ. 1805 ГОД

воинским искусством, но в то же время мы знаем, что это не соответствует реальности. Дополнительное смысловое значение сформировано благодаря сочетанию символов, относящихся к иному дискурсу. Армия Наполеона осмысляется в данном меме как группа мимов. Однако шутка (ирония мема) перекликается с реальностью: артиллерия действительно играла огромную роль в военных действиях и требовала умения управлять ею. Составные элементы мема могут помочь раскрыть тему наполеоновских войн в новом ключе, связать её с образной составляющей и таким образом проложить дорожку к опорным образам для фиксации и осмысления исторического материала.

Соглашаться или не соглашаться с изображением? Предложим ситуацию опоры на существующие знания с целью формирования отношения к происходящему и с целью создания последующей ситуации «согласия – несогласия». Данный мем, как и любой другой, несёт в себе несколько традиционных символов, которые использованы так, чтобы образовать добавочный смысл. Бытует миф, будто бы французская армия не отличалась храбростью и

Достоинства применения текстов новой природы в обучении заключаются в организации наиболее эффективного поля общения на занятии, т. к. преподаватель, по сути, использует ту же форму организации коммуникации, к которой современный школьник и студент сегодня привыкли. Кодирова это знание в меме, мы можем доносить информацию до школьника и студента наиболее интересными и понятными им способами. Однако следует помнить, что сам по себе мем познавательной единицей служить не может, ибо ведёт к упрощению серьёзных и глубоких смыслов. Стоит также учитывать, что читабельность такого метаязыкового средства, как мем, и, тем более, его интерпретация, возможны на определённом, уже имеющемся уровне знания культуры, истории, литературы. Мем не является углублением осмысления культурного пространства в исторической ретроспективе, а показывает пространство дискурса временного, пластичного, возникающего и исчезающего.

Использование креолизованных текстов в учебном процессе способствует более быстрому восприятию и запоминанию информации, в некоторых случаях упрощает понимание сложных тем, расширяет возможности для их интерпретаций. Обращение к текстам новой природы вызвано сегодня поиском новых методических путей и новых способов работы с информацией в контексте современной мультимедийной культуры.¹

¹ Фото в статье и ссылки на фото предоставлены автором данной публикации:
https://vk.com/student_historian; <https://ok.ru/snob/topic/66239517379416>

Список литературы

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М. : Academia, 2003. С. 8–15.
2. Бернацкая А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т; под ред. А. П. Сковородникова. Вып. 3 (11). – Красноярск: Красноярский университет, 2000. С. 104–110.
3. Елина Е. А. Семиотика рекламы. М. : Дашков и К^о, 2009. 136 с.
4. Казакова Е. И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной модернизации современного текста // На путях к новой школе. 2014. № 1. С. 7–15.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство-СПБ, 2000. 704 с.
6. Лотман Ю. М. Тезисы к проблеме «Искусство в ряду моделирующих систем» // Статьи по семиотике искусства / предисл. С. М. Даниэля, сост. Р. Г. Григорьева. СПб. : Академический проект, 2002. С. 274–293.
7. Маклюэн М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека. М. : Жуковский: Канон-пресс-Ц. Кучково поле, 2003. 464 с.
8. Палфри Дж., Гассер У. Дети цифровой эры. М. : Эксмо, 2011. 368 с.
9. Сосновская И. В., Островская В. В. Активизация работы с «нелинейным зна-



нием» как мотивационный аспект современного урока. [Электронный ресурс] // Crede Experto: международный электронный научно-педагогический журнал. 2014, № 2. С. 277–287 URL. <http://ce.ipkro-38.ru/wp-content/uploads/2014/03/sosnovskaya.pdf> (дата обращения: 14.05.2018).

10. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : Высшая школа, 1990. С. 180–186.

11. Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы: Сб. мат-лов VIII междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика текста», Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. СПб. : Лема. 2016. 118 с.

Using the Texts of New Nature in Education

I. Z. Sosnovskiy

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *In the article the features of information perception, peculiarities of consciousness and thinking of the modern schoolchildren and students-social networkers are described. Explaining the principles of information organization in social networks and media communication's influence a modern young's perception and understanding the author reveals so useful tool for the learning and cognitive activity as a creolized text, namely meme. Analyzing the particular characteristics and principles of information organization in a meme, showing its structure and properties the author demonstrates the methodological possibilities of using memes in the educational process in order to create the effective teacher-student communication.*

Keywords: *texts of new nature, creolized text, meme, perception, understanding, communicative environment, tools, communicative potential.*

**Сосновский
Илья Захидович**

*кандидат исторических наук,
доцент кафедры журналистики
и медиаменеджмента*

*Институт филологии, иностран-
ных языков и медиакоммуника-
ции, Иркутский государствен-
ный университет*

664025, г. Иркутск, ул. Ленина, 8

*тел.: +7(3952)521590
e-mail: sosnoilya@yandex.ru*

**Sosnovskiy
Ilia Zakhidovitch**

*Candidate of Sciences (History),
Associate Professor of the
Journalism and Media Management
Department*

*Institute of Philology, Foreign
Languages and Media
Communication,
Irkutsk State University*

8 Lenin St, Irkutsk, 664025

*tel.: +7(3952)521590
e-mail: sosnoilya@yandex.ru*

Учебный Полигон как эффективная образовательная среда при обучении младших школьников неродному языку

З. Д. Чимбеева

Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ

Аннотация.

В статье представлен опыт обучения бурятскому языку младших школьников в режиме разновозрастной открытой студии в процессе посещения Учебного Полигона – формы организации внеучебной деятельности детей, – созданного на базе Бурятского республиканского педагогического колледжа. Целостное рассмотрение Учебного Полигона позволяет выделить в качестве его элементов организацию процесса обучения и воспитания, методы и формы обучения, психологический фон и подготовку к урокам, двигательный режим учащихся, их питание и оздоровительные процедуры в течение дня, следовательно, он выступает эффективной образовательной средой. Учебный Полигон – это та реальность, которая создаётся целенаправленно для решения определённых образовательных задач, в том числе в области обучения неродному языку, и отвечает требованиям образовательной среды. При обучении неродному языку эффективность образовательной среды имеет большое значение, поскольку дети младшего школьного возраста должны попасть в среду, особенно благоприятную в физическом, психическом, эмоциональном плане, что обеспечивает сохранение интереса обучающихся к изучению неродного языка.

Ключевые

слова:

образовательная среда, бурятский язык, младший школьник, неродной язык.

Для цитирования:

Чимбеева З. Д. Учебный Полигон как эффективная образовательная среда при обучении младших школьников неродному языку // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 78–86.

Дата поступления
статьи в редакцию:
29 мая 2018 г.

В настоящее время принципы деятельностного характера обучения являются определяющими в стратегии развития образования, что предполагает обновление содержания, технологий, а также методов обучения всем предметам, в том числе неродному языку, в частности бурятскому.

В условиях современной школы для решения этой задачи недостаточно урочной деятельности и учебного времени, отведённого на изучение младшими школьниками бурятского языка как неродного с учётом того, что обучение построено на добровольной основе. Возникает необходимость расширения образовательного пространства обучающегося в соответствии с его личностными потребностями. Принцип деятельностного характера будет реализован только тогда, когда для обучающегося будет создана образовательная среда, в которой будут происходить его обучение и саморазвитие. Значит, одним из факторов, определяющих развитие ребёнка, является среда, окружающая человека в течение всей его жизни. В широком смысле «среда» понимается как «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества, организмов» [6, с. 620].

Теория среды своё активное развитие получает в конце XX века: определяются её виды: предметно-пространственная, природная, эстетическая, социально-педагогическая, социокультурная, образовательная и др.

В трактовке Н. А. Спичко образовательная среда понимается как «совокупность психологического, социального и пространственно-предметного факторов, куда входят также материальный фактор и межличностные отношения» [8, с. 5].

Г. Ю. Беляев характеризует образовательную среду как «учебно-воспитательную среду конкретного образовательного учреждения, моделируемую педагогической деятельностью педагогов-предметников и управленческого персонала учреждения» [2, с. 72].

В числе основных характеристик образовательной среды отмечаются следующие:

- осознанность и целенаправленность в формировании;
- взаимодействие различных субъектов, компонентов образовательного процесса: обучающего и обучаемого – отдельных институтов, программ, образовательных деятельностей, в результате чего начинают выстраиваться определённые связи и между ними.

В. С. Кукушин среди требований к образовательной

среде выделяет следующие: обучающий, развивающий, воспитывающий, гуманный, информативный, эстетичный, экологичный, диалоговый характер [5, с. 94].

Т. Г. Егорова указывает, что понятие «среда» является родовым по отношению к понятию «образовательная среда», что единого мнения по вопросу трактовки данного понятия среди учёных пока не сложилось, и дополняет характеристики такими понятиями, как интегративность и вариативность [3, с. 3]. Под интегративностью понимается взаимосвязь субъектов образовательного процесса (педагогов, обучаемых, социальных партнёров и других лиц), различных условий (пространственно-временных, психолого-педагогических, социально-педагогических, социокультурных, дидактических и пр.). Взаимосвязь данных составляющих обеспечит целостность и эффективность процесса развития личности. Под вариативностью образовательной среды понимаются изменения в её составе, подбор и выявление оптимальных сочетаний разных условий с целью обеспечить полноценное развитие личности обучаемых и реализовать их способности и возможности [3, с. 4].

Итак, при формулировке определения образовательной среды мы вслед за Т. Г. Егоровой рассматриваем данное понятие как совокупность условий, влияний и возможностей, которые позволяют раскрывать интересы и способности обучаемых и обеспечивать активную позицию обучаемых в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [3, с. 14].

Если анализировать под таким углом зрения Общее Положение образованного в 2016 году на базе Бурятского республиканского педагогического колледжа (далее – БРПК) Учебного Полигона, то можно сделать вывод, что Полигон отвечает всем требованиям образовательной среды и является «...формой внеучебной деятельности детей младшего школьного возраста и включает в себя самостоятельное ежедневное приготовление домашнего задания в учебном кабинете под руководством педагогов; физкультурно-оздоровительную программу, широкую, разнообразную работу по эстетическому воспитанию, организацию активного отдыха; педагогическую практику студентов колледжа», «...целью которого является обеспечение педагогической помощи семье в воспитании детей, содействие их физическому развитию, создание условий для, досуговой, содержательной деятельности детей, формирования первичных трудовых навыков у учащихся, воспитания самостоятельности при подготовке домашнего задания» [7, с. 2].

Основными задачами создания Полигона являются:

- организация пребывания учеников младших классов в Полигоне после или до учебных занятий в школе;
- создание оптимальных условий для организации развития интеллектуальных и творческих способностей детей по программам разного направления.

Полигон является постоянно действующим и осуществляет свою деятельность на период учебного года: наполняемость Полигона устанавливается в количестве не более 15 обучающихся в одну смену; – время пребывания детей в Полигоне: 1 смена – 6 часов, с 8:00 до 14:00; 2 смена –

6 часов 30 минут, с 11:30 до 18:00. Полигон работает в режиме пятидневной рабочей недели с осуществлением двухразового горячего питания [7, с. 2].

Целостное рассмотрение Учебного Полигона позволяет выделить в качестве её элементов организацию процесса обучения и воспитания, методы и формы обучения, психологический фон и подготовку к урокам, двигательный режим учащихся, их питание и оздоровительные процедуры в течение дня, следовательно, Полигон является эффективной образовательной средой. Попытаемся обосновать данное утверждение.

Учебный Полигон БРПК обеспечен образовательной программой дополнительного образования. Одной из целей реализации данной программы является создание условий для формирования и развития творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в нравственном, интеллектуальном и физическом совершенствовании, а также организация свободного времени обучающихся.

Отличительные особенности – перспективность и эффективность данной образовательной среды – обеспечиваются тем, что действующий Учебный Полигон осуществляет работу по следующим направлениям:

– тьюторское сопровождение. Субъекты Российской Федерации – разные. Республика Бурятия – один из уникальных субъектов Российской Федерации. Поэтому многие федеральные программы для работы с детьми адаптируются под запросы республики, учитывая факторы религии и национальности, например, разновозрастные открытые студии по обучению бурятскому языку;

– навигаторы занятий. В ближайшие годы продолжится приток навигаторов в сферу дополнительного образования детей. Для родителей это означает новый удобный сервис и новые возможности выбора кружка или секции для ребёнка. Для системы образования это – новые вызовы. В регионах ещё только осваивают навыки информирования семей о программах дополнительного образования. Опыт создания подобных навигаторов есть в пилотных регионах, в том числе и в Бурятии. С помощью «Навигатора системы дополнительного образования Республики Бурятия» можно будет оперативно информировать родителей об услугах дополнительного образования и независимой оценке качества организаций дополнительного образования. В Бурятии с этой целью будут использовать мощности созданной в Республике системы «Контингент», в которую включен и БРПК. Навигаторы – эффективный инструмент оповещения родителей о программах дополнительного образования.

Среда является неотъемлемым компонентом организации образовательного процесса. В нашем случае особым образом организованной средой может выступить разновозрастная открытая студия, которая позволит преодолеть многие трудности в овладении неродным языком. Цель указанных студий: создание избыточной информационной и коммуникационной среды и организация деятельности обучающегося в ней. Под студией понимается свободное объединение учеников вокруг учителя-мастера, тьютора для совместного обучения. Слово «открытый» подразумевает свободу ученика выбирать по своему усмотрению и область знания по предмету, наиболее интересную для него, и тот уровень знаний, которого ему хотелось бы достичь [4, с. 28].



Реализация образовательной программы Учебного Полигона колледжа предусматривает реализацию рабочих общеразвивающих программ педагогов по следующим направлениям: физкультурно-спортивное, научно-техническое, социально-педагогическое, художественно-эстетическое, естественно-научное.

В рамках социально-педагогической направленности организована работа разновозрастной открытой студии по изучению бурятского языка (далее – студия). При обучении неродному языку эффективность образовательной среды имеет большое значение, поскольку дети младшего школьного возраста должны попасть в среду, особенно благоприятную в физическом, психическом, эмоциональном плане, что обеспечивает сохранение интереса обучающихся к изучению неродного языка.

Исходя из того, что изучение бурятского языка основано на добровольном и свободном выборе, можно утверждать, что сложились благоприятные условия для организации среды: разновозрастной открытой студии в Учебном Полигоне.

Общей особенностью Учебного Полигона является ориентация на развитие:

- самостоятельности мышления;
- исследовательских умений в практико-ориентированной деятельности;
- умения публично представлять результаты самостоятельно выполненных творческих работ.

Обучение бурятскому языку как неродному на базе Учебного Полигона в среде студий отличается от традиционной модели формы обучения, в первую очередь, тем, что происходит более комфортное погружение обучающихся в языковую среду и интенсивное совершенствование навыков общения на втором языке. Однозначно требуется изменение методов и технологий обучения, которые при последовательной и комплексной реализации позволили бы не только частично ликвидировать неразрешимые проблемы, но и прогнозировать пути эффективного обучения бурятскому языку как неродному. Роль активного участника образовательного процесса здесь в первую очередь отводится учащимся.

Занятия в студии обеспечены программой, целью которой является формирование коммуникативных навыков и развитие познавательного интереса обучающихся в практической деятельности. Ожидаемые результаты: рост количества школьников разновозрастной открытой студии по изучению бурятского языка; повышение качества успеваемости обучающихся по предмету «Бурятский язык»; активное участие обучающихся в творческих и интеллектуальных мероприятиях по предмету; удовлетворённость обучающихся и родителей от посещения студии и др.

Бурятский язык как неродной обладает рядом особенностей: межпредметностью (содержание речи составляют сведения из различных областей знаний); многоуровневостью (необходимо овладеть различными языковыми средствами, умениями в четырёх видах речевой деятельности, которые следует учитывать при организации обучения). Например, в содержании фрагмента программы:

Темэ «Танилсая»

- Фонетический материал: долгие гласные *аа, оо, уу*
Лексический материал: *Амар сайн! Сайн байна! Баяртай, багша.*
Грамматический материал: местоимения: *би, ши, тэрэ, минии*; тоо: *1-3*;
глагол: *уншана, бэшэнэ, зурана*
Асуудал: *Ши хэн гэжэ нэрэтэйбиши?*
Письмо: буквы *Аа, аа, Оо,оо, Уу,уу*
Темэ «*Амтад*»
- Фонетический материал: звуки *ү, һ, өө*
Лексический материал: *нохой, миисгэй, ямаан, морин, тэмээн, баабгай, шандаган, үнэгэн, хэрмэн, хулгана, үхэр, бар, туулай г.м.*
Грамматический материал: местоимения: *тэдэ, шинии*; окончания совместного падежа - *тай, - той, - тэй*; тоо: *1-5*; глагол: *һуугты, бодогты, бэшэгты* в 3-м лице мн. числа
Асуудал: *Энэ юун бэ? Энэ хэн бэ?*
Письмо: буквы *Үү, үү*
Темэ «*һургуули*»
- Фонетический материал: долгие гласные *үү, ээ*
Лексический материал: *шугам, ном, дэбтэр, самбар, баллуур, һурагша*
Грамматический материал: союз *ба*; местоимение *манай*; глагол: *уншана, бэшэнэ, зурана*; частица *-б, -бди*; тоо: *1-7*
Асуудал: *Ши хэн гэжэ нэрэтэйбиши?*
Письмо: буква *һ,һ*
Темэ «*Үнгэ*»
- Фонетический материал: дифтонги *ай, ой, эй*
Лексический материал: *улаан, сагаан, хара, шара, ногоон, хүхэ, хүрин*
Грамматический материал: частица *гү*, простое нераспространенное предложение *Би уншанаб. Би бэшэнэб*; тоо: *1-10*; глагол: *уншана, бэшэнэ, зурана*
Асуудал: *Ямар үнгэтэйб?*
Письмо: буква *өө,өө*
Темэ «*Эдээ хоол*»
- Фонетический материал: дифтонги *үй, уй*,
Лексический материал: *һүн, үндэгэн, шүлэн, тоһон, уһан, һонгино, зөөхэй, сай, мяхан, хилээмэн, хартаабха, гашуун, амтатай, халуун*
Грамматический материал: глагол: *дуратайб*, эдинэ; речевой образец *Би ... -да (-до, - дэ) дуратайб*; тоо: *10, 20,30*
Асуудал: *Ши юундэ дуратайбиши?*
Письмо: дифтонги *ай,ой, эй*
Темэ «*Саг*»
- Фонетический материал: слогослияния: *мөө, зөө*
Лексический материал: *саг, үглөөгүүр, үдэр, үдэшэ, һүни, үглөөнэй саг, үдэрэй саг, үдэшин саг, һүнин саг, хахад*
Грамматический материал: глагол: речевой образец *Намда үгыш, үүдэ нээгыш, үүдэ хаа*; тоо: *40,50*
Асуудал: *Хэды саг бэ?*
Письмо: *төө, зөө*
Темэ «*Наадан, нааданхайнууд*»
-



Фонетический материал: слогослияния: *ho, hy, ha, hэ*

Лексический материал: *шагай наадан, бумбээ, шубуун, загаһан, гэр, нохой*

Грамматический материал: глагол: *уһална, эдээлүүлнэ*; речевой образец Минии нааданхай ...*үнгэтэй; тоо: 60,70*

Асуудал: *Энэ нааданхай ямар бэ?*

Письмо: *ho, hy, ha, hэ*

В процессе освоение содержания программы планируются различные формы работы в студии Учебного Полигона: индивидуальная, групповая, коллективная, которые стимулируют самостоятельность и творчество детей.

Даже недостаточно мотивированные учащиеся проявляют интерес к языку во время выполнения творческих заданий, использование которых возможно при изучении различных тем курса (например, «Минии үзэглэл», «Минии нүхэр», «Амтатай эдээн», «Минии нүхэд», «Минии нютаг», «Минии Буряад орон», «Манай түрэн газар», «Буряад хэлэн»); задания, связанные с национальным бытом (*юрта*), с историческими фактами (*поход хори-бурят к Петру I*), с образами из устного народного творчества (*Гэсэр*), с народными праздниками, обрядами, традициями (*Праздник Белого месяца*). В процессе проектной деятельности при изучении связанных с Байкалом тем «*336 рек, впадающих в Байкал*», «*Маленькие озёра у большого Байкала*», «*Байкальская горная страна*», «*Залив Провал*» и др. используется учебно-методический комплект «*Байкальский сундучок*», составителем текстов первой главы которого является автор данной статьи [1, с. 28].

Будучи вовлечёнными в деятельность, обучающиеся получают возможность практически применить знания по языку. Школьники занимаются поиском необходимой информации, содержащей ценный страноведческий, лексический, грамматический материал, используя для этих целей различные источники информации.

Таким образом, подводя итог, можно сказать, что во многом именно образовательная среда является фактором, который позволяет прогнозировать пути эффективного обучения неродному языку. На примере деятельности разновозрастных открытых студий, созданных на базе Учебного Полигона, нами была предпринята попытка целенаправленного решения определённых образовательных задач в области обучения бурятскому языку как неродному, когда его изучение основано на добровольном и свободном выборе, а в условиях классно-урочной системы создание благоприятной эффективной образовательной среды не всегда возможно.

Список литературы

1. Байкальский сундучок : учебно-методический комплект для учащихся младшего и среднего школьного возраста / [Владимир Бабикив и др.]. Улан-Удэ : Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2012. 240 с.
2. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 2000. 157 с.
3. Егорова Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического института.

2013. № 2 (18). URL. <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-2-10.pdf> (дата обращения: 21.05.2018).

4. Зайцев В. С. Школа нового поколения: педагогические технологии авторских школ. Челябинск : Изд-во Татьяны Лурье, 2017. 64 с. [Электронный ресурс]. URL. <http://elibr.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/> (дата обращения: 11.05.2018).

5. Кукушин В. С. Общие основы педагогики : учеб. пособие для пед. вузов. Ростов н/Д. : МарТ, 2006. 224 с.

6. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М. : Оникс ; Мир и образование, 2007. 1200 с.

7. Положение об Учебном Полигоне ГБПОУ «Бурятский республиканский педагогический колледж от 02.09.2016 г. [Электронный ресурс]. URL. <http://brpc03.ru/wp-content/uploads/2017/04/polozhenie-polygon-2017.pdf> (дата обращения: 15.05.2018).

8. Спичко Н. А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 44–48.



Training Ground as Effective Educational Environment when Teaching Primary Students a Non-native Language

Z. D. Chimbeeva

Buryat State University, Ulan-Ude

Abstract. *In the article the experience of teaching primary students the Buryat language in the mode of mixed age open groups when attending the Training Ground, a form of children's extracurricular activities, created on the basis of Buryat Republican Teacher Training College is presented. The educational environment of the Training Ground includes the following elements: the process of education and up-bringing, teaching methods and forms, psychological background and preparation for lessons, students' physical activity, their nutrition and daily wellness activities. Taking into consideration all above, the Training Ground provides the effective educational environment. The Training Ground is that reality which is created purposefully to achieve the definite educational goals, including teaching non-native language, and meets the requirements of the educational environment. The effectiveness of the educational environment is very important for teaching non-native language because children should get into the environment which is favorable for their physical, mental, and emotional state. Such environment will provide the students interest in learning non-native language.*

Keywords: *educational environment, the Buryat language, primary schoolchild, non-native language.*

**Чимбеева
Зоригма Доржиевна**

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры филологическо-
го и художественно-эстетиче-
ского образования*

*Бурятский государственный
университет*

*670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина,
24а*

*тел.: +7(3012)445189
e-mail: zorigma22@mail.ru*

**Chimbeeva
Zorigma Dorzhievna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Philology,
Artistic and Aesthetic Education
Department*

Buryat State University

24a Smolina St, Ulan-Ude, 670000

*tel.: +7(3012)445189
e-mail: zorigma22@mail.ru*

УДК 371.96

Сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, по этапам профессионального самоопределения ребёнка

Р. А. Афанасьева*Иркутский государственный университет, г. Иркутск***Аннотация.**

В статье даны результаты изучения проблемы сопровождения семей, воспитывающих детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья, в процессе профессионального самоопределения. Выделяется значение разработки комплексных программ, реализация которых позволит родителям, воспитывающим лиц данной категории, определить для них профессиональный маршрут и повысить социальные возможности. Разработан подход к проектированию программ профессионального самоопределения в условиях семьи. Выделены основные блоки программы. По каждому блоку обозначены возможные достижения ребёнка, определены задачи тьюторов, в реализации программ. Специалисты сопровождения должны не только проектировать программу профессионального самоопределения, но и обсуждать её с родителями, намечать совместные в рамках образовательной организации и семьи перспективы её реализации.

Ключевые**слова:**

Семья, ограниченные возможности здоровья, программа, блоки, профессиональное самоопределение, профессиональный маршрут, тьютор, повышение качества жизни, социальные возможности.

Для цитирования:

Афанасьева Р. А. Сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, по этапам профессионального самоопределения ребёнка // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 87–96.



Дата поступления
статьи в редакцию:
9 июня 2018 г.

Каждая семья при воспитании ребёнка сталкивается с рядом проблем, появление в семье ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) возлагает на родителей ещё больше ответственности и требует большего терпения. Дети, подростки и даже взрослые с ОВЗ требуют особого внимания и понимания, если они лишены правильного подхода к их воспитанию и развитию, то проблемы обостряются, а они сами могут стать бременем для семьи и общества. Одна из главных задач семьи заключается в том, чтобы в воспитании ребёнка с ОВЗ исходить из его возможностей, принимать его таким, какой он есть. Все семьи обладают большим потенциальным запасом собственных ресурсов и терпения, поэтому, заняв адекватную позицию по отношению к своему ребёнку, семья становится активным участником его воспитания, что является решающим фактором эффективности компенсации дефектов его развития, социализации, профессионального самоопределения.

Отношения внутри семьи и стиль воспитания ребёнка являются основой создания благоприятных условий для его развития. Именно по этим компонентам семьи, имеющие детей с ОВЗ, можно дифференцировать как занимающие адекватную и неадекватную позицию по отношению к своему ребёнку. Адекватная позиция предполагает принятие и понимание ребёнка и особенностей его развития, включение в жизненный сценарий семьи и построение перспективных планов его развития, в частности профессионального самоопределения. Родители, занимающие неадекватную позицию, либо не принимают дефект в развитии своего ребёнка, либо могут погрузить его в ситуацию гиперопеки, или, что хуже всего, могут лишить его права жить в семье. Следует понимать, что позиция родителей по отношению к своему ребёнку условна, её можно изменить в адекватную сторону.

Актуальность данной темы обусловлена не только необходимостью оказания помощи родителям занять адекватную позицию по отношению к своему ребёнку. Актуальным и значимым является оказание квалифицированной помощи родителям в понимании возможных перспектив развития ребёнка с ОВЗ, особенно в процессе его профессионального самоопределения, которое должно начинаться с дошкольного возраста.

Родители дошкольников с ОВЗ не ставят перед собой такие отдалённые перспективы развития для своего ребёнка и не придают этому значения. Перспективность

проектирования программ профессионального самоопределения для детей с ОВЗ должна осознаваться родителями, так как многие семьи на протяжении длительного срока остаются с этой проблемой один на один, особенно когда ребёнок взрослеет, а своё место в жизни так и не находит.

Актуальна в этой ситуации и материальная сторона проблемы, материальные средства, которые родители получают на такого ребёнка, не всегда дают возможность для поддержания качества его жизни на должном уровне. Реализация предлагаемых нами программ для разных категорий лиц с ОВЗ будет содействовать их социализации и повышению качества жизни, даст возможность в будущем приобрести востребованную профессию и превзойти своё качество жизни.

Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, даже занимающие по отношению к ним адекватную позицию, нуждаются в сопровождении компетентным специалистом и поддержке с его стороны. При правильном подходе к воспитанию и развитию ребёнка с ОВЗ некоторые дефекты можно компенсировать, а с некоторыми научить его жить. Качество жизни таких семей значительно отличается по основным его показателям. Если не брать во внимание экономическую составляющую, то по таким критериям качества жизни, как здоровье, социальные показатели, психологические и педагогические, семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, явно проигрывают [1].

Семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, испытывают значительные трудности как психологического, так и педагогического характера, им необходима квалифицированная помощь, иногда непосредственно в условиях семьи, которую должны оказывать специально подготовленные педагоги-тьюторы, хорошо знающие особенности развития лиц с ОВЗ, а также методические подходы к работе с ними [3].

Родители ребёнка с ОВЗ и специалисты, к которым они обращаются за советом, порой много внимания уделяют вопросу, где ему лучше воспитываться и обучаться: в общеобразовательном учреждении, в классе коррекционной школы, в детском доме-интернате системы социальной защиты или в инклюзивной образовательной среде. К сожалению, родители, да и многие специалисты не всегда задумываются над перспективой жизни своего ребёнка, над её профессиональным планом, а это важно для его будущей самостоятельной жизни. Решать эту проблему надо начинать с дошкольного возраста с учётом возможностей и интересов ребёнка с ОВЗ, к ней следует подходить осторожно, продуманно, принимая во внимание все конкретные обстоятельства, проанализировав социальную ситуацию развития ребёнка [6].

По мнению В. В. Ткачевой, семья, воспитывающая ребёнка с ОВЗ, начинает выполнять специфические функции, отличные от функций семей, в которых растут здоровые дети.

На наш взгляд, наиболее значимыми для успешного развития и социализации ребёнка с ОВЗ является учёт следующих компонентов данных функций:

– коррекционно-образовательный компонент, предполагающий создание в семье особой среды, способствующей развитию у ребёнка интереса к окружающему миру и его познанию, раскрывающей его способности и возможности, оптимизирующей его личностное развитие;



– адаптирующий компонент, требующий от родителей активного участия в процессе социализации ребёнка к сложным условиям жизни, одновременно они должны приспособлять и окружающую среду к его возможностям;

– социализирующий компонент предполагает прохождение ряда ступеней в данном направлении. Первой ступенью вхождения ребёнка с отклонениями в социальную среду является его принятие и понимание в семье. Успешность этого процесса во многом зависит от того, насколько адекватно реагируют на особенности ребёнка и как помогают их преодолевать его родители. Степень социализации ребёнка зависит не только от его психофизических возможностей, но и от выбора родителями адекватной модели его воспитания;

– профессионально-трудовой компонент, самый значимый, должен быть напрямую связан с перспективой выбора сферы доступной трудовой деятельности. Родители должны прививать своему ребёнку в первую очередь навыки самообслуживания, затем и трудовые [5].

Именно осознанные требования, предъявляемые к ребёнку с раннего детства: пользование средствами личной гигиены, складывание игрушек, помощь в уборке квартиры – в дальнейшем станут основой его приучения к труду. Семья должна дать основы эмоциональной мотивации к трудовой деятельности на всех последующих этапах развития ребёнка, сформировать у него потребность участия в общественно полезной деятельности, заложить перспективы его профессионального самоопределения [8].

Понятно, что психофизические данные ребёнка с ОВЗ не всегда позволяют ему овладеть даже самой примитивной профессией. Однако формирование основ трудовой, а затем профессиональной деятельности позволит осуществить занятость ребёнка с ОВЗ в социальных структурах, даст возможность зарабатывать средства для помощи своей семье.

Часто такие семьи просто не понимают многогранность проблемы, с которой столкнулись, только грамотный специалист сможет им в этом помочь. Выделенные функции, которые должны выполнять такие семьи, им не всегда понятны, а порой просто неизвестны. Помощь специалистов в этом случае необходима, именно они должны объяснить их родителям детей с ограниченными возможностями здоровья в высшей мере деликатно и бережно, стараясь, со своей стороны, упрочить согласие в семье, нацелить их на выполнение новых функций. Не лишне будет ещё раз вспомнить неутешительную статистику, свидетельствующую о том, что часть таких семей распадается, чаще всего тяготы по воспитанию ребёнка ложатся на матерей, которые не знают, что такое отпуск, театр, кино, отдавая всё своё время, внимание и силы ребёнку. Вот они-то и нуждаются в помощи в первую очередь. Надо помочь семье принять ребёнка с ОВЗ, понять возможности перспективы его развития, научить строить профессиональные планы.

Большинство родителей и не подразумевает, что в будущем при выборе профессии их ребёнок столкнётся с проблемами, связанными с его психофизическими возможностями, необходимо с дошкольного возраста ориентировать его на профессиональную сферу, соответствующую его возможностям. Важным является донести до родителей, что не все виды профессиональной деятельности доступны для их ребёнка.

Существует ряд ограничений в сфере профессиональной деятельности для лиц с ОВЗ, им не доступны:

- профессии, ориентированные на повышенные требования к интеллектуальным способностям;
- профессии, требующие особых коммуникативных способностей;
- профессии, предполагающие ответственность за безопасность жизнедеятельности окружающих;
- профессии, нуждающиеся в высоких физических показателях;
- профессии, усугубляющие имеющиеся сопутствующие заболевания.

Как показывает практика, люди с ограниченными возможностями в основном приобретают профессии, ориентированные на рабочие специальности. Проанализировав общероссийский классификатор профессий (ОК-016-94), мы определили список профессий, которые в большей мере соответствуют возможностям лиц с ОВЗ. На основе данного классификатора нами был подобран словарь профессий, доступных для лиц с ОВЗ, он может использоваться для разработки средств профессиональной ориентации детей и подростков с ОВЗ, поможет настроить на ту или иную профессию средствами игр, диагностических и демонстрационных материалов.

В таблице № 1 систематизированы и представлены, на наш взгляд, наиболее доступные для лиц с ОВЗ профессии и стандартные способности, которые необходимы для овладения этими профессиями. Считаем важным обобщить выделенные профессии по основным трудовым функциям, на которые необходимо ориентировать лиц с ОВЗ.

Представленные профессии и стандартные компетенции к ним ориентированы на разные социальные условия: сельскую и городскую среду, возможность карьерного роста, проявление творческих способностей и получение материального вознаграждения. Проектирование программы профессионального самоопределения с ориентировкой на данные профессии значительно облегчит выделение профессиональных компетенций, заложенных в стандартных способностях. Социальная ответственность, терпимость, самообладание, коммуникабельность – все эти качества, необходимые для целого ряда профессий, являются основой для профессиональных компетенций и закладывают нравственные основы личности.

Таблица 1

Обобщённый по базовым функциям перечень профессий, доступных для освоения лицами с ОВЗ

Функции	Профессии	Стандартные способности
Ухаживающий	Рабочий зеленхоза, рабочий плодоовощного хранилища, цветовод, садовник, санитарка (мойщица)	Социальная ответственность, привязанность к объекту труда, благосклонность, самообладание, внимательность, желание видеть результат своего труда

Обслуживающий	Уборщик территорий, горничная, мойщик посуды, мойщик ковров, рабочий ритуальных услуг	Экономическое чутьё, благосклонность, самообладание, твёрдость, коммуникабельность, внимательность, уважение к людям, стремление к чистоте
Ремонтник	Обувщик, маляр, облицовщик-плиточник, каменщик, кровельщик	Терпимость, ответственность, чувствительность, педантизм, усидчивость, внимательность, творческие способности
Контролёр	Контролёр пассажирского транспорта, сторож (вахтёр)	Серьёзность, уравновешенность, самообладание, чувствительность, внимательность, педантизм
Разносчик	Курьер разносчик, почтальон, грузчик	Социальная ответственность, благосклонность, социальная активность, самообладание, живость, уверенность, коммуникабельность, приспособляемость
Сборщик	Швея, столяр, плотник, резчик по дереву и берёсте, изготовитель художественных изделий из дерева, вышивальщица, гончар	Рутинность, терпимость, педантизм, уравновешенность, самоконтроль, усидчивость, внимательность, склонность к творчеству, элементы эстетического вкуса

Нами были разработаны и апробированы научно-обоснованные подходы к проектированию комплексных программ сопровождения процесса профессионального самоопределения лиц с ОВЗ в условиях семьи.

Приступая к проектированию программы профессионального самоопределения, прежде всего, необходимо выделить базовые принципы, в соответствии с которыми должны разрабатываться такие программы, определить задачи, обозначить основные структурные блоки.

По результатам анализа существующих параметров нами был определён комплекс принципов, коррекционно-развивающих и профориентационных. За основу мы взяли следующие коррекционно-развивающие принципы: генетического хода развития ребёнка; развивающей направленности обучения и воспитания; единства диагностики и коррекции отклонения в развитии; расширения социальных связей [2].

Особо следует обратить внимание на принципы, которыми руководствуются (или должны руководствоваться) девушки и юноши, выбирая себе профессию и место в социальной структуре общества.

Выделив базовые принципы профессионального самоопределения, мы адаптировали их для лиц с ОВЗ, ориентируясь на специфику психофизического развития.

Сознательность в выборе профессии выражается в стремлении не только удовлетворить своим выбором личностные потребности в трудовой деятельности, но и принести как можно больше пользы обществу. Данный принцип для лиц с ОВЗ неотделим от принципа расширения социальных связей, как и последующие принципы профессионального самоопределения. Понимание необходимости участия в трудовой деятельности, сознательное её выполнение,

получение удовлетворения от участия в ней – ко всему этому необходимо подвести ребёнка с ОВЗ, закрепить чёткие представления в данной профессиональной ситуации.

Соответствие выбираемой профессии интересам, склонностям, способностям личности и одновременно потребностям общества в кадрах выражает связь личного и общественного аспектов выбора профессии. Реализация данного принципа для лиц с ОВЗ должна проходить на основе коррекционно-развивающего принципа единства диагностики и коррекции отклонения в развитии. Ограниченные возможности здоровья частично могут препятствовать развитию его профессиональных интересов и склонностей, и для него необходима своя программа профессионального самоопределения. Следует учитывать тот факт, что способности ребёнка с ОВЗ дают возможность участвовать ему только в доступных видах профессиональной деятельности, на что мы указывали выше.

Активность в выборе профессии должна характеризовать тип деятельности личности в процессе профессионального самоопределения. Профессию надо активно искать самому. В этом большую роль призваны сыграть практические пробы самих учащихся в процессе трудовой и профессиональной деятельности, советы родителей и их профессиональный опыт, поиск и чтение (по интересующей теме) литературы, работа во время практики и многое другое. Самостоятельное проявление активности с трудом даётся детям и подросткам с ОВЗ. Для них характерна инертность, отсутствие мотивации и целенаправленности в деятельности. Для реализации данного принципа необходима консолидация усилий педагогов и родителей. Данный принцип должен реализовываться в тесной взаимосвязи с принципом развивающей направленности процесса профессионального самоопределения.

Развитие должно отражать идею выбора такой профессии, которая давала бы возможность для повышения квалификации, увеличение заработка по мере роста опыта и профессионального мастерства. Принцип предполагает возможность активно участвовать в общественной работе, удовлетворять культурные потребности личности, потребность в жилье, отдыхе и т. п. Значение данного принципа для детей и подростков с ОВЗ выделялось ещё основоположниками специального образования.

Развитие основных психических процессов, целостной структуры деятельности, интереса к окружающей действительности. Развитие социальных представлений и умений и много других значимых линий развития ребёнка с ОВЗ, закономерно должны привести к его социализации и профессиональному самоопределению [7].

Реализация комплекса принципов в программе профессионального самоопределения позволит организовать систему работы в данном направлении и даст возможность для решения базовых задач.

В качестве основных при проектировании программ профессионального самоопределения для разных возрастных уровней мы рассматриваем следующие задачи:

1. Организация комплексного изучения профессиональных интересов детей и подростков с разным уровнем развития.



2. Определение базовых условий, необходимых для защиты, сохранения и укрепления здоровья, через формирование привычки к здоровому образу жизни ребёнка и членов его семьи, о способах его достижения в профессиональной деятельности.

3. Компенсация вторичных дефектов развития в процессе профессионального самоопределения, становление психических процессов в трудовой деятельности.

4. Погружение и социализация в разных жизненных и профессиональных ситуациях, повышение самостоятельности и автономии.

5. Совершенствование способов усвоения социального опыта взаимодействия с людьми и предметами окружающей действительности.

6. Познавательное развитие и активизация базовых профессиональных способностей, необходимых в трудовой деятельности.

7. Формирование системы профессиональных знаний и обобщённых профессиональных компетенций в выбранном направлении.

8. Привитие нравственных ориентиров в профессиональной деятельности и поведении, актуализация и воспитание положительных личностных качеств.

9. Ориентирование родителей на использование отдельных психолого-педагогических приёмов, повышающих эффективность взаимодействия с подростком в процессе профессионального самоопределения.

10. Развитие интереса к доступной профессиональной деятельности.

11. Расширение профессионального кругозора учащихся и углубление знаний посредством интересующей их деятельности.

12. Формирование более точных представлений о профессиях, возможностях обучения и трудоустройства.

13. Обогащение первичного профессионального опыта детей и подростков с ОВЗ.

14. Создание условий для проявления положительных индивидуальных особенностей в процессе профессионального самоопределения.

Реализация поставленных задач тесно связана с повышением качества жизни детей и подростков с ОВЗ. Решая первые задачи, мы проектируем условия, необходимые для защиты, сохранения и укрепления здоровья каждого воспитанника, определяем задачи по формированию представлений о здоровом образе жизни ребёнка и членов его семьи. Предоставляем перечень возможных воспитательных и образовательных мероприятий, направленных на обеспечение детей приёмами и навыками, значимыми для их безопасности в профессиональной деятельности. Последующие задачи направлены на комплексную социализацию и профессиональное самоопределение лиц с ОВЗ, с учётом их возможностей и индивидуальных особенностей.

Программа профессионального самоопределения должна включать в себя следующие блоки:

1 блок – формирование первичного интереса к профессиям, расширение представлений о профессиях, способах их получения, экскурсии, беседы;

2 блок – обогащение представлений о доступных профессиях, приобретение практического опыта, связанного с рядом профессий, формирование первичных профессиональных навыков;

3 блок – закрепление предпочтения к одной доступной профессии, формирование базовых профессиональных компетенций, адаптация в трудовом коллективе.

Содержание каждого блока должно быть направлено на решение поставленных задач, соответствующих этапу развития ребёнка с ОВЗ, и должно содержать серии заданий, в комментариях к которым выделены ведущие виды деятельности для их выполнения. По каждому блоку необходимо прогнозировать потенциально возможные достижения ребёнка. Реализацию данной работы должен осуществлять тьютор, который не только составляет программу профессионального самоопределения для данного ребёнка, но и обсуждает её с родителями, намечает совместные в рамках образовательной организации и семьи перспективы её реализации. Успешность зависит от комплексного подхода со стороны квалифицированных специалистов и заинтересованности родителей. Именно совместные усилия семьи и образовательной организации выведут качество жизни лица с ОВЗ на новый уровень, расширят социальные и профессиональные возможности.

Список литературы

1. Афанасьева Р. А., Карпушенко В. И. Роль тьюторов в реализации комплексной программы сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях семьи // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2017. № 5. С. 82–86.
2. Выготский Л. С. Детская психология // Собр. соч. в 6 т. Т. 6. М. : Педагогика, 1984. 387 с.
3. Ковалева Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»: лекции 1–4. М. : Пед. ун-т «Первое сентября», 2010. С. 8.
4. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа : уч. пособие для студентов пед. вузов. М. : Просвещение, 2009. 319 с.
5. Ткачёва В. В. Семья ребёнка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М. : Национальный книжный центр, 2014. 152 с.
6. Холостова Е. И. Социальная работа : учебное пособие. 6-е изд. М. : Дашков и К°, 2008. 860 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология. М. : Академия, 2008. 383 с.
8. Servan-Schreiber D. Die Neue Medizin der Emotionen. Munchen, 2006. 318 p.



Supporting the Families Raising the Children with Disabilities in the Stages of Child's Professional Self-determination

R. A. Afanasyeva

Irkutsk state University, Irkutsk

Abstract. *The article presents the results of studying the problem of supporting families raising the children and teenagers with disabilities in the process of their professional self-determination. The importance of creating the complex programmes, the implementation of which will allow parents who raise such children to work out their professional route and improve their social opportunities. The approach to designing the professional self-determination programmes in the family is developed; the main parts of the programme are noted. Every part includes a child's anticipated achievements and the tutors' tasks while implementing the programs. The specialists should not only design a program of professional self-determination, but also discuss it with parents, and outline the prospects for its implementation within the educational organization and the family.*

Keywords: *family, health limitations, programme, blocks, professional self-determination, professional route, tutor, improving the quality of life, social opportunities.*

**Афанасьева
Раиса Альбертовна**

*кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой
теории и практик специального
обучения и воспитания*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664003, г. Иркутск,
ул. К. Маркса, 1*

*тел.: +7(3952)241097
e-mail: kaf_pipsoiv@mail.ru*

**Afanasyeva
Raisa Al'bertovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Head of the
Department of Theory and Practice
of Special Education and Up-
bringing*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

1 K. Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: +7(3952)241097
e-mail: kaf_pipsoiv@mail.ru*

УДК 371.921

Динамика развития нравственных качеств у школьников с нарушениями интеллектуального развития в условиях специальной коррекционной школы-интерната

Л. А. Гладун**У. А. Казимиренок***Иркутский государственный университет, г. Иркутск***Аннотация.**

Статья посвящена актуальной проблеме изучения нравственной стороны личности социально депривированных умственно отсталых школьников. В содержании описаны методы исследования; представлен анализ полученных результатов: даны характеристики уровней развития нравственных качеств учащихся 3-го, 6-го и 9-го классов; обоснованы выводы о положительной динамике развития нравственных качеств личности в условиях воспитательного процесса школы-интерната.

Ключевые**слова:**

нравственные качества, динамика развития, воспитанники школы-интерната, нарушения интеллектуального развития.

Для цитирования:

Для цитирования: Гладун Л. А., Казимиренок У. А. Динамика развития нравственных качеств у школьников с нарушениями интеллектуального развития в условиях специальной коррекционной школы-интерната // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 97–109.

Дата поступления
статьи в редакцию:
26 мая 2018 г.

Важной составляющей социализации ребёнка является уровень духовно-нравственного развития его личности. В психологических и педагогических исследованиях (Л. И. Божович, Л. И. Рувинский, Л. А. Высокотина, И. Ф. Харламова, В. Т. Чепиков, М. И. Шилова,



С. Г. Якобсон, В. Г. Щур и др.) обоснованы механизмы формирования нравственных качеств школьника, обозначены их структурные компоненты, определены отдельные теоретические и методические подходы к организации их воспитания. Авторы отмечают, что развитие нравственных качеств представляет собой динамичную интегративную совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевыми сферы личности, которые определяют её субъективное отношение к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в поведении и деятельности.

Исследования показывают, что на формирование нравственных качеств умственно отсталых школьников влияет специфика развития их высшей нервной деятельности, познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы и самооценки (А. С. Белкин, К. С. Белянин, Ч. Б. Кожалиева, Н. Л. Коломинский, И. А. Коробейников, Н. Г. Морозова, Е. Н. Трубина и др.). В связи с этим учёные отмечают у младших школьников поверхностный характер представления о том, что хорошо, а что плохо, несоответствие между знанием и его практическим применением. Примитивность представлений о нравственных отношениях, недостаточность или отсутствие навыков нравственного поведения.

Нарушения познавательного развития затрудняют правильное самостоятельное обобщение детьми тех поведенческих действий, которые должны трансформироваться в общие идеи, убеждения, регулирующие поведение. Поэтому детям старшего школьного возраста с нарушениями интеллекта часто свойственны грубость и эгоистичность, беспомощность и сознание собственной неполноценности, негативизм, упрямство, раздражительность, эмоциональная неразвитость, высокий уровень внушаемости. Воспитание привычек общественного поведения нередко происходит в виде копирования, подражания, имеет налёт автоматизма. Слабость волевых процессов приводит к недостаточному осознанию целей и отсутствию необходимых побуждений к их достижению.

Однако трудности в формировании нравственных качеств умственно отсталых детей, как отмечают П. П. Блонский, Л. С. Выготский [2], В. П. Кашенко и др., возникают не только вследствие неблагоприятной наследственности и органического повреждения центральной нервной системы, но и за счёт отсутствия благоприятных социальных условий. В то же время успешность социализации зависит от реальных успехов ребёнка в учебной и внеучебной деятельности, положения ученика в коллективе сверстников. А. С. Белкин [1], Г. М. Дульнев [6], Т. И. Пороцкая [10], Е. А. Евтушенко [7] и др., исследуя проблемы нравственного воспитания умственно отсталых школьников, отмечают наличие положительной динамики. Дети раньше всего овладевают умением вежливо обращаться к учителю, сверстникам, приветствовать их. С большим трудом им даётся овладение умением давать правильную моральную оценку своего или чужого поступка, устанавливая связь между внешней стороной поведения и его побудительными мотивами. Вместе с тем, как отмечают авторы, изучение вопросов организации нравственного воспитания, развития нравственных качеств школьников с нарушениями интеллектуального развития в

процессе учебной и внеучебной деятельности является актуальным. Особое значение, на наш взгляд, имеет исследование данной проблемы применительно к особым социальным условиям школы-интерната, что обусловило выбор темы и цели нашего исследования.

Цель – выявить динамику развития нравственных качеств школьников с нарушениями интеллектуального развития в условиях специальной коррекционной школы-интерната.

Объект исследования – нравственные качества личности школьников с нарушениями интеллектуального развития.

Предмет исследования – динамика развития нравственных качеств личности у школьников с нарушениями интеллектуального развития в условиях специальной коррекционной школы-интерната.

Исходя из цели, были выделены следующие **задачи**: изучить и проанализировать специальную литературу по изучаемой проблеме; подобрать методики исследования нравственных качеств у школьников с нарушениями интеллектуального развития; выявить динамику развития нравственных качеств у школьников с нарушениями интеллектуального развития 3-го, 6-го и 9-го классов.

Анализ психологической литературы по изучаемой проблеме позволил сделать ряд выводов:

– понятие «нравственные качества» рассматривается как динамичная интегративная совокупность психических процессов, состояний и свойств, характеризующих потребностно-мотивационную, интеллектуально-чувственную и поведенческо-волевую сферы личности, содержание и структура которых определяют её субъективные отношения к окружающей действительности и соответствующим образом проявляются в поведении и деятельности;

– структура нравственной воспитанности свидетельствует о наличии в ней нескольких компонентов (когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, деятельностного), отражающих сущность процесса формирования и развития нравственных качеств личности;

– исследования дефектологов показывают наличие особенностей развития высшей нервной деятельности, познавательных процессов и эмоционально-волевой сферы умственно отсталого школьника, в связи с чем отчётливо обнаруживают недоразвитие и специфические особенности нравственных качеств: в словаре почти нет слов, обозначающих морально-этические категории; нравственные представления примитивны и часто искажены; отсутствует элементарная этическая оценка своих поступков; навыки нравственного поведения часто отсутствуют.

Для реализации поставленных в исследовании задач был проведён констатирующий эксперимент. Он реализован на базе Областного государственного бюджетного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, специальная (коррекционная) школа-интернат (далее – ОГБОУ С(К)ШИ) пос. Целинные Земли Иркутской области Тулунского района в течение двух лет (2015–2016 гг.). В исследовании принимали участие учащиеся 3-го, 6-го и 9-го классов с нарушениями интеллектуального



развития, в общем количестве 30 человек. В исследовании применялись следующие методики и методы.

1. Наблюдение за проявлениями нравственной воспитанности умственно отсталых детей младшего школьного возраста (авт. Е. А. Евтушенко [7]). Срез развития нравственных качеств личности проведён на основе авторской методики, анкета которой охватывает восемь показателей нравственной воспитанности учащихся: место стремления к нравственному и других социально значимых мотивов в мотивационной сфере общественной деятельности; сформированность нравственных качеств, представлений и понятий; степень проявления интереса к приобретению нравственно-этических знаний; развитие нравственных чувств; сформированность волевых качеств, необходимых для выполнения общественной деятельности; степень проявления усилий в совершенствовании своих нравственных качеств; сформированность умений и навыков нравственного поведения; активность, инициативность, самостоятельность в общественной деятельности.

2. Адаптированная методика «Сюжетные картинки» И. Б. Дермановой [4] предназначена для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам у школьников. В процессе обследования ребёнку предъявляют картинки с изображением положительных и отрицательных поступков сверстников. В протоколе фиксируются эмоциональные реакции ребёнка, объяснения, в которых он должен дать моральную оценку изображённым на картинке поступкам, особое внимание уделяется оценке адекватности эмоциональных реакций ребёнка на моральные нормы: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение и т. п.) на нравственный поступок и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование и т. п.) – на безнравственный. Для обработки полученных результатов нами использован вариант, предложенный Р. Р. Калининой [8], где оценка определяется на основе правильности раскладывания картинок, обоснования собственных действий, силе и степени адекватности эмоциональных реакций.

3. Анализ исследований показывает, что в качестве причин особенностей развития личности ребёнка с ОВЗ часто выступают специфические характеристики его познавательного развития. Вследствие этого нами применена функционально-уровневая диагностика сформированности познавательной деятельности умственно отсталых младших школьников С. А. Домишкевича [5]. Цель применения – выявление соотношения уровня нравственной воспитанности и уровня сформированности познавательной деятельности. Оценка выделенных автором уровней проводится на основе анкеты, охватывающей пять компонентов учебно-познавательной деятельности учащихся: информационно-содержательный; операциональный; формально-языковой; регуляторный; мотивационно-энергетический.

4. Анализ документов (учебно-воспитательные программы), наблюдение и анализ опыта учебно-воспитательной деятельности ОГБОУ С(К)ШИ пос. Целинные Земли в рамках учебной деятельности воспитанников интерната на внеурочных занятиях и в процессе их повседневной жизни.

Проведём анализ полученных нами результатов исследования. Обобщённые данные наблюдения за проявлениями нравственной воспитанности умственно отсталых детей школьного возраста (авт. Е. А. Евтушенко) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровня нравственной воспитанности у умственно отсталых школьников, в средних баллах

Класс	Оценка по показателям воспитанности								Общая средняя оценка
	1	2	3	4	5	6	7	8	
3	1,90	2,30	2,10	2,00	1,60	1,80	1,60	2,00	1,91
6	3,20	3,00	2,60	3,30	2,90	2,60	3,00	2,90	2,99
9	4,20	4,50	4,00	4,00	3,70	3,60	4,10	4,20	4,03

Примечание: 1 – место стремления к нравственному и других социально значимых мотивов в мотивационной сфере общественной деятельности; 2 – сформированность нравственных качеств, представлений и понятий; 3 – степень проявления интереса к приобретению нравственно-этических знаний; 4 – развитие нравственных чувств; 5 – сформированность волевых качеств, необходимых для выполнения общественной деятельности; 6 – степень проявления усилий в совершенствовании своих нравственных качеств; 7 – сформированность умений и навыков нравственного поведения; 8 – активность, инициативность, самостоятельность в общественной деятельности.

У школьников 3-го класса недостаточно сформированы нравственные качества, о чём свидетельствуют показатели, которые колеблются от *низкого уровня* до уровня *ниже среднего*. Самые низкие числовые значения выявлены по следующим составляющим нравственной воспитанности: сформированность волевых качеств, необходимых для выполнения общественной деятельности (1,60), умений и навыков нравственного поведения (1,60). Это свидетельствует об импульсивности и безвольности поведения, которое является ситуативным и зависит от интереса к объекту.

Самые высокие числовые значения выявлены по такому показателю, как сформированность нравственных качеств, представлений и понятий (2,30), что свидетельствует об их частичной сформированности в целом, однако они непрочны, часто неадекватны; школьники 3-го класса не умеют ими оперировать.

Анализ показал, что *низкий уровень* сформированности нравственной воспитанности выявлен у 60 % школьников 3-го класса. У оставшихся 40 % школьников 3-го класса можно констатировать уровень проявления нравственной воспитанности *ниже среднего*. Невыявленными у школьников 3-го класса остались *средний* (0 %), *выше среднего* (0 %) и *относительно высокий уровень* (0 %) нравственной воспитанности.

Исследование показателей нравственной воспитанности школьников 6-го класса свидетельствует о том, что в данной группе детей показатели колеблют-



ся от *ниже среднего* до *среднего уровня*, что говорит о стремлении детей к нравственному проявлению в отдельных случаях, но зачастую другие социально значимые мотивы в общественной деятельности проявляются в большей степени; стремление к нравственности как мотив своей деятельности проявляется редко, мотивация очень сильно зависит от сложившихся обстоятельств. В этой возрастной группе низкие числовые значения выявлены по следующим показателям нравственной воспитанности: степень проявления интереса к приобретению нравственно-этических знаний (2,60), степень проявления усилий в совершенствовании своих нравственных качеств (2,60), что свидетельствует о временном и неустойчивом интересе к нравственным знаниям, незаинтересованности в совершенствовании нравственных качеств, и нужде в постоянном стимулировании их проявлений.

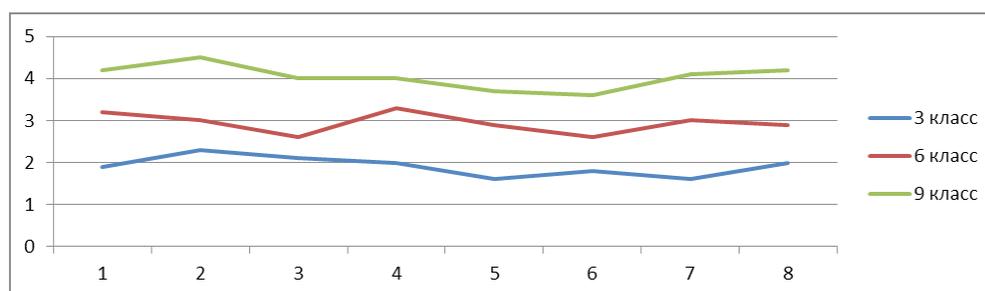
Самые высокие числовые значения выявлены по такому показателю, как развитие нравственных чувств (3,30), что свидетельствует о том, что нравственные чувства ещё недостаточно развиты, их проявление зачастую может быть неадекватным и зависит от психоэмоциональных состояний детей, однако в некоторых случаях наблюдается понимание нравственного, но к безнравственному может относиться безразлично.

Анализируя показатели, можно сделать вывод о том, что уровень нравственной воспитанности *ниже среднего* выявлен у 40 % школьников 6-го класса. У 60 % – *средний уровень*. Невыявленными остались *низкий, выше среднего и относительно высокий уровень* нравственной воспитанности.

Показатели нравственной воспитанности школьников 9-го класса колеблются от *среднего* до *выше среднего уровня*, что говорит о стремлении детей к нравственному как мотиву своей деятельности, желании принести пользу, но могут быть и ситуативные проявления данных стремлений. Самые низкие числовые значения выявлены по следующим показателям нравственной воспитанности: сформированность волевых качеств, необходимых для выполнения общественной деятельности (3,70), степень проявления усилий в совершенствовании своих нравственных качеств (3,60), что свидетельствует об их недостаточности, трудностях концентрации своего внимания на нежелательных видах деятельности, слабом понимании необходимости развития нравственных качеств, но всё же стремлении к их совершенствованию.

Самые высокие числовые значения выявлены по такому показателю, как сформированность нравственных представлений и понятий (4,50), что свидетельствует об их наличии в целом, но неумении всегда оперировать ими в этических суждениях и использовать в практической деятельности, однако стремление к познанию и совершенствованию данных качеств имеется.

Анализируя показатели, можно сделать вывод о том, что средний уровень нравственной воспитанности выявлен у 50 % школьников 9-го класса. У остальных 50 % девятиклассников можно констатировать уровень проявления нравственной воспитанности выше среднего. Невыявленными у них остались *низкий, ниже среднего и относительно высокий уровни* нравственной воспитанности. Полученные результаты наблюдения наглядно представлены на ри-



сунке 1.

Рис. 1. Общие результаты наблюдения за уровнем нравственной воспитанности умственно отсталых школьников

Примечание: 1 – место стремления к нравственному и других социально значимых мотивов в мотивационной сфере общественной деятельности; 2 – сформированность нравственных качеств, представлений и понятий; 3 – степень проявления интереса к приобретению нравственно-этических знаний; 4 – развитие нравственных чувств; 5 – сформированность волевых качеств, необходимых для выполнения общественной деятельности; 6 – степень проявления усилий в совершенствовании своих нравственных качеств; 7 – сформированность умений и навыков нравственного поведения; 8 – активность, инициативность, самостоятельность в общественной деятельности.

Итак, по результатам наблюдения (методика Е. А. Евтушенко) у школьников 3-го класса преобладает *низкий уровень* (60 %) сформированности нравственной воспитанности: нравственные представления и понятия не сформированы; отсутствует интерес к общественной деятельности; чувства неадекватны, отмечается лабильность эмоциональных состояний; дети безвольны, импульсивны; их поведение ситуативное, зависит от интереса к объекту. Третьеклассники не понимают необходимости развития нравственных качеств и усилий в этом формировании не проявляют. Дети сопротивляются установкам педагогов; социально значимые мотивы у них развиты плохо. Умения и навыки нравственного поведения у них отсутствуют. Дети пассивны, безынициативны, несамостоятельны; отказываются трудиться.

У школьников 6-го класса преобладает *средний уровень* (60 %): нравственные представления, понятия и умения сформированы частично. Они оперируют ими неумело. В общественной деятельности шестиклассники малоактивны, и принимают участие лишь вместе с коллективом класса. У них недостаточно выражены волевые качества и волевое напряжение. Компоненты нравственной воспитанности у них неустойчивы.

У школьников 9-го класса преобладает *средний уровень* (50 %) и *уровень выше среднего* (50 %): в целом сформированы нравственные представления, понятия, чувства, интерес, но они испытывают трудности в оперировании ими. Понимая правила поведения, социально одобряемые модели поведения,

поступки, эти дети участвуют в общественной деятельности и художественной самодельности, но к негативному относятся безразлично. В общественно-полезной деятельности они активны, но лишь при наличии внешнего побуждения. Они имеют адекватную самооценку и положительную мотивацию, но избирают более лёгкие пути. Дети в целом осознают зависимость успехов от прилагаемых усилий, активны в учебной деятельности, труде, доброжелательны в отношениях, но для придания уверенности в любом виде деятельности им важна поддержка взрослых или группы. Связь всех компонентов нравственной воспитанности в целом устойчивая, но могут быть и ситуативные проявления.

Сравнительный анализ данных показателей свидетельствует о положительной динамике развития нравственной воспитанности у школьников с нарушениями интеллектуального развития, о чём говорит изменение показателей от *низкого уровня* нравственной воспитанности (в 3-м классе), до *уровня выше среднего* (в 9-м классе), что наглядно показано на гистограмме (рис. 2).

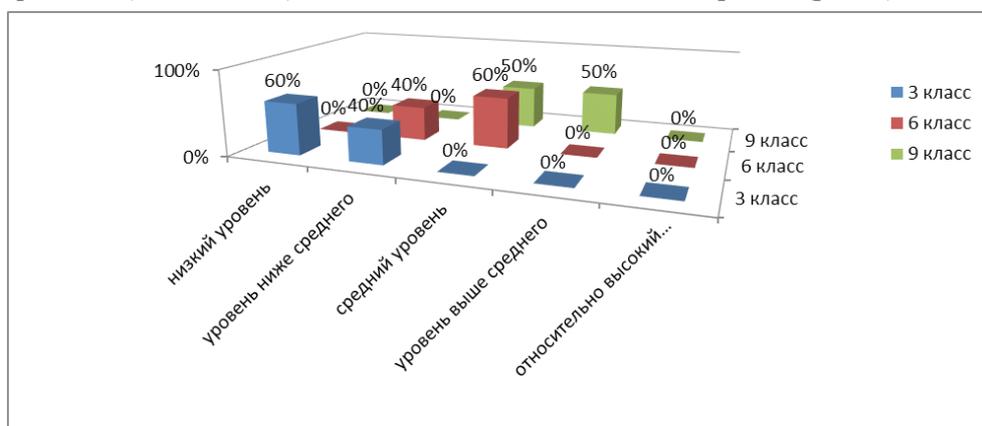


Рис. 2. Сравнительные показатели уровней нравственной воспитанности школьников 3-го, 6-го и 9-го классов, по результатам наблюдения (Е. А. Евтушенко)

Обобщённые результаты, полученные с помощью методики «Сюжетные картинки» И. Б. Дермановой [4], предназначенной для изучения эмоционального отношения к нравственным нормам школьников, представлены на рисунке 3.

Школьники с нарушениями интеллектуального развития 3-го класса в основном правильно раскладывали картинки. Однако только 40 % обосновывали свои действия, эмоционально реагировали адекватно, но эти эмоции были слабо выражены. 40 % детей не могли обосновать свои действия, их эмоциональные реакции были неадекватными. Остальные – 20 % детей неправильно раскладывали картинки: в одной стопке оказывались картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков; их эмоциональные реакции были неадекватны или отсутствовали. Обосновывая свои действия, школьники 3-го класса говорили: В. Маргарита – «Надо поделиться. Нельзя ссориться. Так нельзя делать. Надо помогать другу»; Л. Александр – «Это хо-

роший друг. Надо делиться. Не надо ссориться. Девочкам надо помогать. Это хороший мальчик» и т. д.

Школьники 6-го класса в основном правильно раскладывали картинки, их эмоциональные реакции были адекватными, но слабо выраженными – 50 %.

Только 10 % детей имели ярко выраженные эмоциональные реакции, проявляющиеся в мимике. 40 % школьников 6-го класса правильно раскладывали картинки, но не могли обосновать свои действия; их эмоциональные реакции были неадекватны. Выполняя задания, следующим образом обосновывали свои действия: К. Екатерина – «Нельзя друзей обижать. Нужно делиться с друзьями. Это хороший друг. Не надо ссориться. Девочкам надо помогать. Это хороший мальчик. Маленьких нельзя обижать», П. Олег – «Ссориться нельзя. Нужно помириться. Это жадная девочка. Надо делиться с друзьями» и т. д.

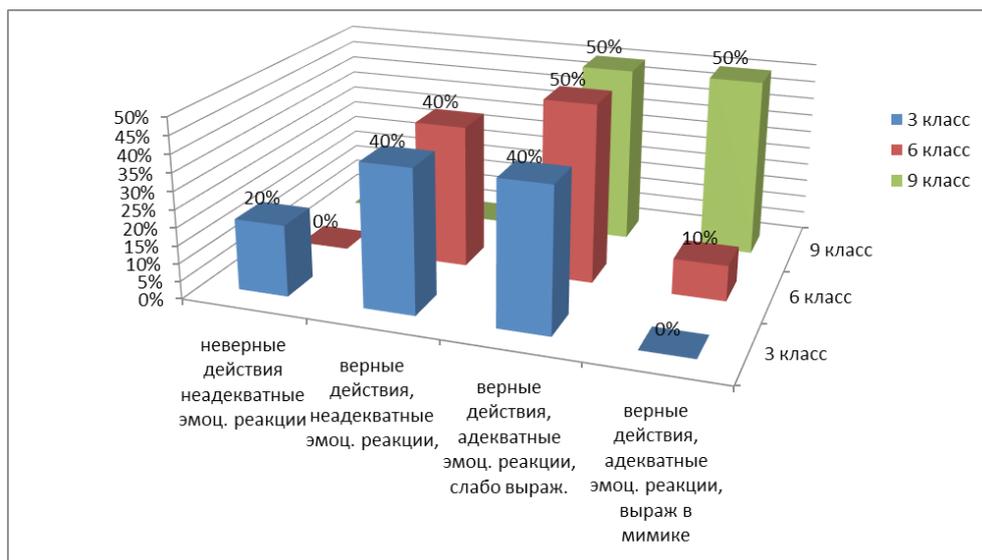


Рис. 3. Сравнительные показатели уровней эмоционального отношения к нравственным нормам школьников 3-го, 6-го и 9-го классов, по результатам проведения наблюдения (методика И. Б. Дермановой)

Девятиклассники, обосновывая свои действия, в 50 % имели адекватные, но слабо выраженные эмоциональные реакции. Остальные 50 % детей имели яркие, адекватные эмоциональные реакции, проявляющиеся в мимике. Они следующим образом обосновывали свои действия: И. Степан – «Хороший друг, нужно поделиться игрушкой. Ссориться нельзя, потому что это плохо. Надо помогать малышам и девочкам. Это вежливый мальчик. Надо учиться»; К. Игорь – «Нужно слушать учителя внимательно. Гостей надо угощать. Плохо быть жадным» и т. д.

Сравнительный анализ данных показателей свидетельствует о динамике в эмоциональном отношении к нравственным нормам у школьников, о чём гово-



рит изменение показателей, наглядно представленных на гистограмме (рис. 3).

Итак, анализируя и обобщая полученные в ходе исследования данные, мы приходим к выводу о том, что у школьников 3-го класса с нарушениями интеллектуального развития преобладает *низкий уровень* развития нравственных качеств, характеризующийся несформированностью знаний, отсутствием интереса к ним. Их социальное поведение не имеет практического опыта. Самооценка поступков неадекватна. Они безмолвны, импульсивны, их поведение ситуативно и зависит от интереса к объекту. Дети не понимают необходимости развития нравственных качеств и усилий в этом не проявляют, сопротивляются установкам педагогов. Эти дети не заботятся об окружающих, не проявляют активности в делах класса. Они не переживают за собственные неудачи, грубы, обижают более слабых детей.

К 6-му классу основная часть школьников с нарушениями интеллектуального развития уже имеет *средний уровень* развития нравственных качеств. Школьники на этом уровне имеют ограниченный запас представлений о нравственных ценностях, отличающийся неточностью, бессистемностью, неполнотой. Дети не всегда применяют их на практике, оперируют ими неумело. В деятельности малоактивны и принимают участие лишь вместе с коллективом. У них недостаточно выражены волевые качества; понимая связь усилий и успехов, допускают халатность, ленятся, заботу о других проявляют избирательно. Компоненты нравственной воспитанности у них неустойчивы. В большинстве случаев дети следуют принятым нравственным ценностям в реальном поведении. Они дают относительно адекватную оценку своим поступкам и действиям окружающих, но при непосредственном руководстве взрослых. Нейтрально относятся к нарушениям поведения одноклассников.

К 9-му классу мы наблюдаем уровень развития нравственных качеств *выше среднего*. Их нравственные представления отличаются полнотой и осознанностью, но наблюдаются трудности в оперировании ими. Девятиклассники понимают примерное содержание правил поведения, отличаются гуманистической устойчивостью к негативным проявлениям со стороны сверстников, но к безнравственному поведению относятся безразлично. В деятельности они активны, при наличии внешнего побуждения. Эти дети имеют адекватную самооценку и положительную мотивацию, но избирают лёгкие пути. Они способны оказать помощь не только родным и сверстникам, но и ограниченному кругу – тем, с кем дружат.

Причинами особенностей развития личности ребёнка с ОВЗ, в том числе и нравственных качеств личности, авторы часто называют специфические характеристики его познавательного развития. Вследствие этого, с целью определения корреляции уровня нравственной воспитанности и уровня познавательной деятельности нами применена функционально-уровневая диагностика С. А. Домишкевича. (Методика С. А. Домишкевича предназначена для диагностики младших школьников, в связи с этим нами обследована группа учеников 3-го класса. Считаем, что наличие корреляции между рассматриваемыми составляющими будет оправдана и на других возрастных группах.) Обобщённые

результаты по полученным данным представлены в таблице 2.

Используя цифровые составляющие уровней познавательной деятельности из диагностической таблицы для определения степени отставания в развитии высших психических функций по результатам функционально-уровневой диагностики, можно сделать вывод, что у школьников 3-го класса недостаточно сформированы компоненты учебно-познавательной деятельности, они колеблются от *низкого уровня до недостаточного уровня*.

Таблица 2

Оценка уровня сформированности познавательной деятельности школьников, в баллах

Класс	Компоненты оценки уровня сформированности познавательной деятельности					Общая оценка
	1	2	3	4	5	
3 класс	1,96	1,81	2,01	1,9	1,84	1,91

Примечание: 1 – информационно-содержательный компонент; 2 – операциональный компонент; 3 – формально-языковой компонент; 4 – регулятивный компонент; 5 – мотивационно-энергетический компонент.

Самые низкие числовые значения выявлены по следующим компонентам: операциональный компонент (1,81), мотивационно-энергетический (1,84). Это свидетельствует о том, что наибольшие трудности школьники с нарушениями интеллектуального развития испытывают при совершении мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации, абстракции, а также о недостаточном развитии мотивации, внимания и работоспособности этих детей. Самые высокие числовые значения выявлены по такому компоненту, как формально-языковой (2,01), что свидетельствует о частичной сформированности лексико-грамматической структуры речи, обеспечивающей использование формальной логики.

Анализ показал, что низкий уровень сформированности компонентов учебно-познавательной деятельности имеют школьники 3-го класса (60 %), у которых был выявлен *низкий уровень* развития нравственных качеств и неадекватное эмоциональное отношение к нравственным нормам. У оставшихся 40 % школьников 3-го класса уровень сформированности познавательной деятельности *недостаточный*. Эти школьники демонстрировали уровень развития нравственных качеств *ниже среднего* и адекватное, но слабо выраженное эмоциональное отношение к нравственным нормам. Невыявленными у школьников 3-го класса остались *уровень ниже среднего, достаточный и хороший*.

Итак, проведенное исследование, качественный и количественный анализ полученных данных, показал, что несформированность нравственных качеств



у школьников 3-го класса с нарушениями интеллектуального развития полностью соотносится с *низкой (недостаточной)* сформированностью учебно-познавательной деятельности.

Изменение показателей от *низкого уровня* нравственной воспитанности (в 3-м классе) до *уровня выше среднего* (в 9-м классе) свидетельствует о наличии положительной динамики процесса развития нравственных качеств у школьников с умственной отсталостью в условиях специальной коррекционной школы-интерната, целесообразности реализации программы по нравственному воспитанию и возможности получения качественно положительных результатов.

Список литературы

1. Белкин А. С. Нравственное воспитание учащихся вспомогательной школы. М. : Просвещение, 1977. 112 с.
2. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии / сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т. М. Лифанова. М. : Педагогика, 1995. 527 с.
3. Высотина Л. А. Нравственное воспитание младших школьников. Акад. пед. наук РСФСР. Пед. б-ка учителя. Ленингр. ин-т педагогики. М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. 151 с.
4. Диагностика эмоционально-нравственного развития / сост. и ред. И. Б. Дерманова. СПб. : Речь, 2002. С. 35.
5. Домишкевич С. А. Функционально-уровневый подход к психодиагностике, коррекционно-развивающей работе и консультировании. Иркутск: Изд-во ИГПУ, 2002. 40 с.
6. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1981. 176 с.
7. Евтушенко Е. А. Нравственное воспитание умственно отсталых младших школьников во внеучебной театрализованной деятельности. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2010. 224 с.
8. Калинина Р. Р. Становление нравственности в дошкольном возрасте и социальное окружение: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. СПб., 1999. 18 с.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2014 года № 1599 [Электронный ресурс] // сайт Минобрнауки. URL: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5133> (дата обращения: 15.05.2018).
10. Пороцкая Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы : Кн. для воспитателя. Из опыта работы. М. : Просвещение, 1984. С. 72.

Dynamics of Developing the Moral Qualities of Schoolchildren with Intellectual Disabilities at Special Correctional Boarding School

L. A. Gladun, U. A. Kazimirenok

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *The article is devoted to the actual problem of studying the moral side of the personality of socially deprived mentally retarded schoolchildren. The author describes the research methods; analyses received results: the characteristics of the development levels of the 3d, 6th and 9th forms pupils' moral qualities are given. In the paper the conclusion about positive dynamics of the development of a person's moral qualities in conditions of the educational process at boarding school is made.*

Keywords: *moral qualities, dynamics of development, boarding school students, intellectual disabilities.*

**Гладун
Лариса Александровна**

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и практи-
ки специального обучения и
воспитания*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664003, г. Иркутск, ул. Карла
Маркса, 1*

*тел.: +7(3952)241843
e-mail: gla__@mail.ru*

**Казимиренко
Ульяна Александровна**

*бакалавр «Специального (дефек-
тологического) образования»,
профиль «Олигофренопедагоги-
ка»*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный
университет*

*664003, г. Иркутск, ул. Карла
Маркса, 1*

*тел.: +7(3952)241843
e-mail: gla__@mail.ru*

**Gladun
Larisa Alexandrovna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Department
of Theory and Practice of Special
Education and Upbringing*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

1 Karl Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: +7(3952)241843
e-mail: gla__@mail.ru*

**Kazimirenok
Ulyana Alexandrovna**

*Bachelor of "Special (Defectology)
Education", specialization
"Oligophrenopedagogics"*

*Pedagogical Institute
Irkutsk State University*

1 Karl Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: +7(3952)241843
e-mail: gla__@mail.ru*

УДК 378.147

К вопросу индивидуализации физической нагрузки студенток технического вуза на занятиях по физической культуре

Е. Н. Грицай**М. Г. Епифанова***Иркутский национальный исследовательский технический университет, г. Иркутск***Аннотация.**

Важным вопросом в осуществлении учебного процесса по физической культуре в вузе является оптимальное дозирование физической нагрузки. Критерием её адекватности может служить функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. Дифференцированный подход к текущему физическому состоянию студенток определяет успешность здоровьесберегающей технологии, возможность разумного планирования учебного процесса по физической культуре и повышение его эффективности.

Для контроля адекватности физической нагрузки выбран экспресс-метод определения индекса эффективности кровообращения, который отражает текущее состояние сердечной деятельности. В статье представлены результаты обследования функционального состояния сердечно-сосудистой системы студенток технического вуза 1-й функциональной группы здоровья по методике оценки индекса эффективности кровообращения (ИЭК).

Ключевые**слова:**

студентки, аэробика, индекс эффективности кровообращения, оксигенация, нагрузка.

Для цитирования:

Для цитирования: Грицай Е. Н., Епифанова М. Г. К вопросу индивидуализации физической нагрузки студенток технического вуза на занятиях по физической культуре // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 110–116.

Дата поступления
статьи в редакцию:
15 июня 2018 г.

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день поддержание уровня здоровья, функционального состояния и физической подготовлен-

ности студенческой молодёжи является важным условием на протяжении всего периода обучения в вузе. Будущие специалисты должны иметь не только высокий уровень профессиональной квалификации, но и быть физически выносливыми и обладать высокой работоспособностью. Физическое воспитание студентов в вузе направлено на формирование у молодёжи осознания необходимости укрепления своего здоровья, расширения диапазона функциональных возможностей организма и повышения уровня их физической подготовленности средствами физической культуры.

Особенности организации и построения учебного процесса по физической культуре в вузе оказывают воздействие на организм студента, изменяя его функциональное состояние [1].

Мониторинг физического состояния студенток Иркутского национального исследовательского университета (ИРНИТУ) свидетельствует о росте количества обучающихся с различными хроническими заболеваниями [1].

Мишенью гиподинамии и других нарушений правил здорового образа жизни являются, прежде всего, сердечно-сосудистая и бронхолёгочная системы [3].

Использование в учебном процессе технологии фитнес-аэробики позволяет повысить эффективность занятий и уровень физической подготовленности студенток технического вуза. Выполнение упражнений под ритмичную музыку способствует поддержанию частоты пульса занимающихся на определённом уровне [1]. Современные технологии фитнес-аэробики также предполагают применение не только упражнений аэробной направленности, но и их сочетание в различных режимах (аэробный, смешанный, анаэробный). Применение в учебных занятиях фитнес-технологий с упражнениями различной интенсивности позволяет преподавателю варьировать тип нагрузки.

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы является основанием лимитирования физической нагрузки занимающихся. В основном на занятиях по физической культуре преподавателями предлагается унифицированная нагрузка и темп выполнения упражнений. Занятия физической культурой в ИРНИТУ с использованием фитнес-технологий также рассчитаны на средний уровень физической подготовленности обучающихся. Однако даже в составе одной функциональной группы здоровья имеются девушки как с низким, так и с высоким уровнем физической подготовленности. Такое различие требует индивидуального подхода к дозированию и темпу выполнения упражнений, что позволит формировать здоровьесберегающие технологии. Поэтому необходим контроль индивидуальной адекватности нагрузки и функционального состояния органов кровообращения непосредственно при выполнении физических упражнений.

Наличие разных уровней подготовленности обуславливает и дифференцированный подход к дозированию работы аэробного и анаэробного типа. Критерием адекватности предложенной преподавателем физической нагрузки решено выбрать метод оценки индекса эффективности кровообращения (ИЭК). Данный индекс в условных единицах отражает объём крови, поступающий в большой и малый круг кровообращения в пересчёте на одно сердечное сокращение. Опосредованно, по объёмному кровотоку через бронхолёгочную си-

стему можно определить уровень оксигенации организма [2]. Использование индекса эффективности кровообращения позволяет отслеживать текущее состояние сердечной деятельности.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе ИРНИТУ в начале 2017–2018 учебного года. В эксперименте приняли участие 49 студенток первой функциональной группы здоровья отделения женской гимнастики. 4 человека в силу крайних числовых данных выпадают из статистической обработки, отражающейся в расчётах. Измерение данных (АД и ЧСС) проводилось до нагрузки, во время нагрузки, а также после заминки. Статистическая обработка данных осуществлялась по методу Манна-Уитни.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

В результате исследования выявлено, что у студенток до нагрузки индекс эффективности кровообращения (ИЭК) определяется в диапазоне от 0,3 до 0,9 условных единиц (у. е.) (табл. 1).

Таблица 1

Распределение студенток по уровням ИЭК (до нагрузки)

ИЭК	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9
Кол-во человек	0	0	2	9	14	13	7	2	2
% от общего кол-ва	0	0	4,1 %	18,4 %	28,6 %	26,5 %	14,3 %	4,1 %	4,1 %

ИЭК 0,3 у. е. имеют 4,1 % обследуемых. Количество студенток с ИЭК 0,4 у. е. составляет 14,3 %. В диапазоне ИЭК от 0,5 до 0,6 у. е. пребывают 55,1 % обследуемых, 0,7 у. е. имеют 14,3 % обучающихся. Наиболее высокое значение ИЭК 0,8 – 0,9 у. е. имеют 8,1 % девушек. Студенткам с ИЭК 0,4 – 0,7 у. е. можно заниматься по усреднённому плану учебно-тренировочного занятия. Девушкам с ИЭК 0,3 у. е. необходимо снизить нагрузку на 10 %, по сравнению с группой лиц, имеющих более высокий индекс эффективности кровообращения.

По мере увеличения нагрузки нарастает кислородная задолженность, и у большинства обследуемых происходит сдвиг в сторону гипоксии, что выражается в увеличении процента лиц с низким значением ИЭК (табл. 2).

Таблица 2

Распределение студенток по уровням ИЭК (во время нагрузки)

ИЭК	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9
Кол-во чел.	1	2	4	14	14	9	2	3	0
% от общего кол-ва	2,0 %	4,1 %	8,2 %	28,6 %	28,6 %	18,6 %	4,1 %	6,1 %	0

При измерении АД и ЧСС во время нагрузки появились студентки со значениями ИЭК 0,1 у. е. – 2 %, 0,2 у. е. – 4,1 %. Вдвое увеличилось число девушек с ИЭК 0,3 у. е. с 4,1 % до 8,2 %. Также значительно возросло количество обследуемых с ИЭК 0,4 у. е. с 18,4 % до 28,6 %. Осталось неизменным число обучающихся с ИЭК 0,5 у. е. Далее снижается общее количество девушек с ИЭК 0,6–0,9 у. е.

Восстановление функции сердечно-сосудистой системы происходит в заключительной части занятия, во время заминки (табл. 3).

Таблица 3

Распределение студенток по уровням ИЭК (во время восстановления)

ИЭК	0,1	0,2	0,3	0,4	0,5	0,6	0,7	0,8	0,9
Кол-во чел.	0	2	8	17	12	6	3	1	0
% от общего кол-ва	0	4,1 %	16,3 %	34,7 %	24,5 %	12,3 %	6,1 %	2,0 %	0

Здесь, по сравнению с распределением студенток по уровням ИЭК во время нагрузки, значительно увеличивается число обследуемых с низкими значениями ИЭК: 0,3 у. е. до 16,3 %, 0,4 у. е. до 34,7 %. Количество девушек со средним значением ИЭК (0,5 у. е.) практически не изменяется. При этом снижается число студенток с высокими значениями ИЭК: 0,6 у. е. до 12,3 %, 0,8 у. е. до 2 %.

При сравнении распределения студенток по уровням ИЭК до нагрузки и во время восстановления наблюдается увеличение числа девушек с низкими уровнями индекса эффективности кровообращения: с ИЭК 0,2 у. е. до 4,1 %, ИЭК 0,3 у. е. с 4,1 до 16,3 %, ИЭК 0,4 у. е. с 18,4 до 34,7 %. Количество обследуемых с высокими уровнями ИЭК снижается: ИЭК 0,6 у. е. с 26,5 до 12,3 %, ИЭК 0,7 у. е. с 14,3 до 6,1 %, ИЭК 0,8 у. е. с 4,1 до 2 %. Уровня ИЭК 0,9 у. е. никто не достиг в связи с плохой восстанавливаемостью.

Недостоверность ИЭК по методу Манна-Уитни в диапазоне «во время и после нагрузки» обусловлена неполным восстановлением студенток после физической нагрузки. Достоверность показателей отражена в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительная характеристика критерия достоверности Манна-Уитни ИЭК в процессе учебного занятия

Физическая нагрузка во время занятия	Критерий Манна-Уитни	Критические значения		Достоверность
		Uэмп		
До нагрузки – во время нагрузки	851	p≤0.01	p≤0.05	достоверное
Во время – после нагрузки	1037	872	968	недостоверное
До нагрузки – после нагрузки	694	872	968	достоверное

Это наглядно представлено на рис. 1.

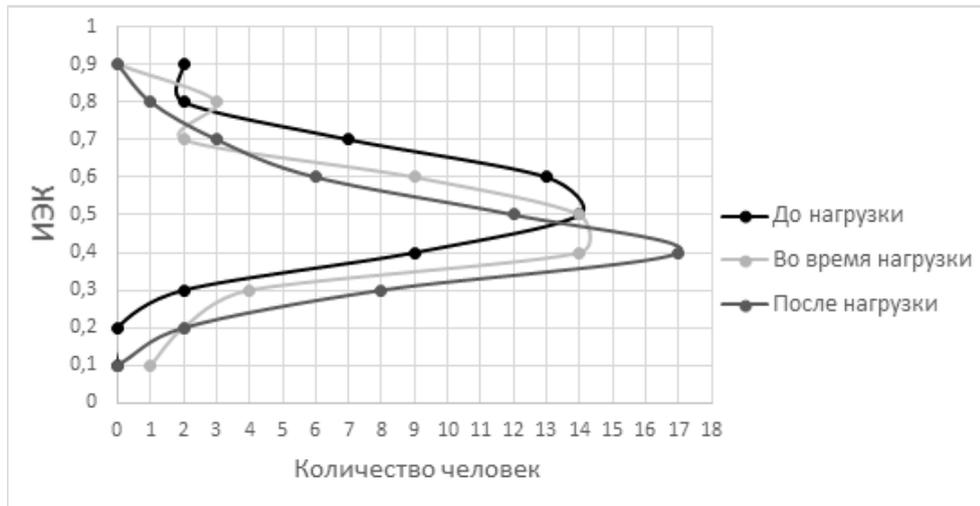


Рис.1. Восстанавливаемость индекса эффективности кровообращения в процессе занятия по физической культуре

ВЫВОДЫ

1. Индивидуализация физической нагрузки на занятиях физической культуры с использованием фитнес-технологии достигается подбором упражнений аэробного и анаэробного характера и музыкального сопровождения для выполнения упражнений в соответствии с частотой пульса и индекса эффективности кровообращения.

2. Индекс эффективности кровообращения, отражающий в условных единицах объём крови, поступающий в большой и малый круг кровообращения в пересчёте на одно сердечное сокращение, является мерой степени реакции организма студенток на предложенную физическую нагрузку.

3. Вариабельность аэробной и анаэробной нагрузки определяется физическим состоянием занимающихся и регулируется в процессе занятия ритмом музыкального сопровождения.

4. Адекватное сочетание физической нагрузки и ответной реакции системы органов кровообращения способствует увеличению функциональных возможностей занимающихся. Преобладание повышенной тренировочной нагрузки истощает энергетические ресурсы системы большого и малого круга кровообращения, что может привести к перетренированности и снижению общего уровня здоровья студенток. Поэтому необходим контроль индивидуальной адекватности нагрузки и функционального состояния органов кровообращения непосредственно при выполнении физических упражнений.

5. Анализ показателей студенток с различными уровнями ИЭК подтверждает

ет, что необходимо разрабатывать программу занятий физической культурой в соответствии с физиологическими возможностями сердечно-сосудистой системы и других показателей состояния здоровья.

Список литературы

1. Епифанова М. Г., Грицай Е. Н., Койпышева Е. А. и др. Мониторинг физического развития и физической подготовленности студенток НИ ИРГТУ : монография. Иркутск, 2014. 226 с.
2. Хомяков Г. К., Власов Е. А., Кривенков М. Ю. Структура занятия по физической культуре в зависимости от энергообеспечения организма // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2017. № 5 (147). С. 185–187.
3. Хомяков Г. К. Индекс эффективности кровообращения как метод контроля оптимизации физической нагрузки // Учёные записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2017. № 5 (147). С. 182–184.



On the question of the Female Students Physical Loads Individualization at Physical Education Lessons in Technical University

E. N. Gritsay, M. G. Epifanova

Irkutsk National Research Technical University, Irkutsk

Abstract. *An important issue in the University Physical education process is the optimal dosing of physical activity. The functional state of the cardiovascular system can be a criterion of its adequacy. A differentiated approach to the current physical condition of female students determines the success of using a health-saving technique, the possibilities for the rational planning of the educational process in Physical Education and increasing its effectiveness. To monitor the adequacy of physical activity, a rapid method for determining the efficiency index of the blood circulation, which reflects the current state of cardiac activity, was chosen. The article presents the results of the examination of the cardiovascular system functional state in first functional health groups among female students in technical university according to the methodology of the blood circulation efficiency index evaluation.*

Keywords: *students, aerobics, blood circulation efficiency index, oxygenation, load.*

**Грицай
Елена Николаевна**

*старший преподаватель
кафедры физической культуры*

*Иркутский национальный исследова-
тельский технический университет*

664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83

*тел.: +7(3952)405100
e-mail: anena070@mail.ru*

**Gritsay
Elena Nikolaevna**

*Senior Lecture of the Physical
Culture and Sports Department*

*Irkutsk National Research
Technical University*

83 Lermontov St, Irkutsk, 664047

*tel.: +7(3952)405100
e-mail: anena070@mail.ru*

**Епифанова
Марина Георгиевна**

*старший преподаватель кафедры физи-
ческой культуры*

*Иркутский национальный исследова-
тельский технический университет*

664074, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83

*тел.: +7(3952)405100
e-mail: marya36@mail.ru*

**Epifanova
Marina Grigoryevna**

*Senior Lecturer of the Physical
Culture and Sports Department*

*Irkutsk National Research
Technical University*

83 Lermontov St, Irkutsk, 664047

*tel.: +7(3952)405100
e-mail: marya36@mail.ru*

УДК 378.18

Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодёжи

А. В. Кибальник

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

В статье представлено исследование, посвящённое актуальной проблеме современной педагогической науки – изучению уровня социальной активности студенческой молодёжи. Особое внимание уделено коррекционно-развивающей программе, направленной на повышение уровня социальной активности студентов через включение их в социально-значимую деятельность посредством создания и реализации социальных проектов. Кроме того, в работе представлены примеры социально значимых проектов, подготовленных студентами-волонтерами в рамках реализации экспериментальной программы.

Ключевые

слова:

социальная активность, студенческая молодёжь, социальное проектирование.

Для цитирования:

Кибальник А. В. Социальное проектирование как средство развития социальной активности студенческой молодёжи // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 117–127.

Дата поступления
статьи в редакцию:
10 февраля 2018 г.

Становление личности, безусловно, многогранный и сложный процесс, который достигает пика своего развития в юношеском возрасте. С позиции отечественных исследователей (Беликов К. Н., Богачев А. А., Дробышева Е. И., Кашина Е. С., Николаева А. А., Супруненко Г. А., Шмелева Н. Б.), в качестве ведущих личностных качеств, обеспечивающих успешную социализацию молодого человека в современных условиях, выступает готовность преодолевать трудности, способность проектировать своё будущее, мобильность, самостоятельность,

ответственность, а также социальная активность и инициативность личности [8; 3; 6; 13; 16]. Именно эти личностные качества позволяют молодому человеку более эффективно, конструктивно и продуктивно преодолевать трудные жизненные ситуации, которые неизбежно возникают в ходе жизнедеятельности.

Особое внимание учёные (Балог А. И., Васильева Е. А., Возмилкина Е. Н., Захаров М. А., Ломов А. Н., Малыгина А. В., Супруненко Г. А.) уделяют изучению феномена социальной активности, которая может рассматриваться как качество личности, проявляющееся в способности к целенаправленной деятельности, ориентированной на качественное изменение процесса взаимодействия личности и социальной среды [1; 4; 5; 7; 12].

В связи с тем, что в современном обществе особенно востребованы социально компетентные, готовые к сотрудничеству люди с высоким уровнем активности и стремлением к качественному преобразованию окружающей действительности, формирование социальной активности именно в юношеском возрасте представляется нам наиболее актуальным и продуктивным.

По мнению ряда исследователей (Бобылева М. Н., Горчакова М. П., Колесникова И. А., Серёгина В. В., Серёгина Е. А., Шаповалова Л. Н.), формированию и развитию социальной активности способствует включение личности в социально значимую деятельность, в процессе которой человек не только может развить такие качества, как отзывчивость, ответственность, направленность на достижение успеха, энергичность и самостоятельность, но и получить опыт деятельного участия в решении социальных проблем местного сообщества [2; 11; 15].

Самостоятельная разработка и реализация социальных проектов, направленных на помощь людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, позволит молодым людям повысить уровень социальной активности и инициативности. Работая над различными социальными проектами, молодые люди могут попробовать себя в новом деле, почувствовать удовлетворение от интересной работы, получить признание других людей, новый опыт и навыки, обрести чувство уверенности в себе, получить возможность найти работу, продемонстрировать свою активную жизненную позицию.

Актуальность и значимость рассматриваемого вопроса обусловили необходимость проведения дополнительного исследования по изучению уровня социальной активности молодёжи на этапе получения профессионального образования. Экспериментальной базой исследования стал Педагогический институт ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». Исследовательская работа проводилась со студентами 1–3 года обучения. В эксперименте приняли участие 84 человека.

Исследование проводилось в три этапа:

1. Исследовательский этап (январь – февраль 2016 года) – изучение уровня социальной активности студенческой молодёжи.
2. Содержательно-деятельностный этап (март 2016 – сентябрь 2017 года) – внедрение программы, направленной на развитие социальной активности молодых людей.
3. Итоговый этап (октябрь – ноябрь 2017 года) – повторное исследование

уровня социальной активности молодых людей и заключение о степени эффективности реализованной программы.

Определение уровня социальной активности производилось с помощью метода экспертных оценок. Стоит отметить, что в педагогической практике в настоящее время существует недостаточное количество диагностических методик для измерения такой субъективной характеристики личности, как социальная активность. При исследовании социальной активности нас интересовали именно внешние, экспертные оценки.

Достоинством метода экспертных оценок, предложенного А. Н. Серегиним [14] для выявления уровня социальной активности, является возможность выявления различных видов социальной активности: трудовой, общественной, познавательной. Полученные экспертные оценки продемонстрируют, какой именно вид социальной активности снижен у конкретного респондента, и мы получим возможность провести адресную, индивидуальную работу по его повышению.

А. Н. Серегин предлагает классифицировать социальную активность в соответствии с направленностью деятельности:

– Трудовая активность – осознание и эффективное использование личностью своих физических и интеллектуальных ресурсов в деятельности, направленной на получение продукта труда. У студенческой молодёжи, ведущим видом деятельности которой является обучение, трудовая активность может проявляться в совмещении учебной и профессиональной деятельности (для студентов, имеющих среднее специальное образование) или в творческой деятельности, которую автор также относит к трудовой по признаку наличия готового продукта как результата деятельности.

– Общественная активность – деятельное отношение личности к социуму, в котором она находится. Показателями уровня общественной активности выступают организаторские способности, коммуникабельность, инициативность, самостоятельность при выполнении какой-либо деятельности. Общественная активность студенческой молодёжи может проявляться в участии в жизни университета и студенческой группы.

– Познавательная активность – стремление к получению знаний, самостоятельному их анализу, аргументированности выводов. Данный вид активности проявляется в отношении к учебному процессу, готовности к эффективному освоению знаний и умений, закреплению их на практике, постановке и достижении познавательных задач.

Процедура оценивания заключалась в предоставлении экспертам бланка опроса, в котором им нужно было оценить выраженность видов социальной активности по трём уровням (высокий, средний, низкий). Далее, с помощью характеристик уровня отдельных видов социальной активности, определялся уровень социальной активности в целом.

В роли экспертов выступали преподаватели Педагогического института Иркутского государственного университета. В опросе приняли участие 25 человек.

Анализ полученных данных показывает, что 32 % (27 чел.) студентов имеют высокий уровень социальной активности. 83 % студентов, отнесённых нами к

этой группе, получили высокие оценки экспертов по всем видам социальной активности. Они демонстрируют ярко выраженную потребность в усвоении актуальных для них знаний, самореализации, проявлении инициативы и самостоятельности в учебной и трудовой деятельности. Такие студенты систематически занимаются социально ценной деятельностью, являются членами общественных молодёжных объединений, стремятся к реализации себя в общественной деятельности и уделяют значительную часть времени реализации социально значимых проектов. Молодые люди с высоким уровнем социальной активности стремятся занимать лидерские позиции, оказывают помощь и поддержку студентам с более низким уровнем активности, выступая для них в качестве наставников.

Средний уровень социальной активности выявлен у 43 % (36 чел.) респондентов. 89 % молодых людей, отнесённых нами к данной группе, имеют средние оценки по всем исследуемым шкалам. У этих молодых людей хорошая успеваемость, но интерес к общественной деятельности они проявляют редко, участие в жизни студенческой группы принимают неохотно. При возникновении значительных трудностей в процессе обучения они теряют интерес и стремятся избежать необходимости самостоятельно с ними справиться, прибегая к помощи авторитетных людей. В случае, когда такие молодые люди принимают активное участие в общественно полезной деятельности, они преследуют собственные цели, независимо от согласованности с целями группы. Обладают достаточно высокой работоспособностью, но имеют склонность к перекладыванию ответственности за собственные ошибки на других, при этом успешные результаты деятельности приписывают исключительно личным усилиям.

Низкий уровень социальной активности выявлен у 25 % (21 чел.) обследуемых. Такие молодые люди чаще других склонны к бесцельному проведению времени, они не имеют хобби, считают себя неспособными к самостоятельной деятельности, не проявляют социальных инициатив, стремятся избежать трудовой активности. Они малоуспешны в учебной деятельности, творческой активности не проявляют, в социально значимых мероприятиях участия не принимают. Такие молодые люди, даже обладая значительным личностным потенциалом, не стремятся его реализовывать, часто занимают позицию наблюдателя, а не участника событий. Низкий уровень социальной активности также свидетельствует о несформированности умения принимать решения, строить планы и выступать инициатором деятельности.

Проведённое нами исследование позволило сделать вывод о необходимости и перспективности разработки и реализации программы развития социальной активности студенческой молодёжи.

Специальная коррекционно-развивающая программа для молодых людей, нуждающихся в повышении уровня социальной активности, была реализована на базе Центра молодёжных социальных инициатив «Добровольный выбор!». Центр был создан в сентябре 2009 года в Педагогическом институте Восточно-Сибирской государственной академии образования (с 2014 года вошла в состав ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»); далее – ИГУ). Центр «Добровольный выбор!» представляет собой добровольное консолидированное объединение учащейся молодёжи института (студентов и магистран-

тов), включённой в социально значимую деятельность. Деятельность Центра направлена на сотрудничество с социальными центрами и службами по вопросам организации и проведения социально значимых мероприятий, пропаганду волонтерского движения института в студенческой среде через средства массовой информации, консультирование инициативных студентов в процессе подготовки и реализации их собственных проектов, взаимодействие с государственными органами и общественными и коммерческими организациями, заинтересованными в осуществлении деятельности волонтерского движения. Одной из основных задач является формирование у студентов социальной активности, развитие творческого мышления, становление активной жизненной позиции.

В рамках деятельности Центра молодёжных социальных инициатив «Добровольный выбор!» молодые люди принимают участие в социально-педагогических тренингах, обучающих семинарах и мастер-классах. В ходе тренинговых занятий студенты учатся эффективно преодолению межличностных конфликтов и конструктивному преодолению трудных жизненных ситуаций, получают навыки умелой самопрезентации. На обучающих семинарах узнают об особенностях организации социально значимой деятельности, об истории и перспективах развития волонтерского движения в России и мире. На мастер-классах учатся решать педагогические задачи, связанные со спецификой волонтерской работы с различными категориями благополучателей (детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; детей с ограниченными возможностями здоровья; пожилых людей).

Одним из ведущих средств развития социальной активности в рамках деятельности Центра молодёжных социальных инициатив «Добровольный выбор!» выступает социальное проектирование. Социальное проектирование рассматривается как действенное средство реализации идей качественного улучшения условий социальной среды, решения социальных проблем, оказания деятельной помощи нуждающимся [9].

Алгоритм социального проектирования предполагает последовательное решение серии задач:

- анализ социальной ситуации с целью изучения существующих проблем;
- совместное обсуждение волонтерами результатов анализа проблем и постановка цели социального проектирования;
- изучение ресурсов, необходимых для разработки и реализации проекта, анализ имеющихся возможностей и разработка плана получения недостающих (в случае необходимости материальных ресурсов – использование технологии фандрайзинга);
- подготовка плана мероприятий в рамках проекта, с отражением сроков реализации и ответственных за выполнение каждого этапа;
- подготовка сметы расходов по проекту;
- анализ рисков, которые могут возникнуть при реализации проекта;
- оценка эффективности выполненных мероприятий, сопоставление цели и полученных результатов;
- подготовка материалов для средств массовой информации с целью освещения результатов социального проекта.



Стоит отметить, что такое направление, как социальное проектирование, реализуется волонтерами Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!» с 2010 года. Реализация первого социального проекта состоялась 11 февраля 2010 года. Всего за время существования Центра было разработано и реализовано более пятидесяти социально значимых проектов.

Одним из самых ярких и ставших традиционным можно назвать социальный проект «Неделя благотворительности в городе Иркутске». Проект проводится ежегодно с 2010 года, а с 2014 года – при поддержке администрации города Иркутска, он перерос в более масштабное общегородское мероприятие – благотворительный марафон «Молодёжь 3D». Задачи этого социально значимого проекта – пропаганда волонтерского движения, а также помощь и поддержка детей, оставшихся без попечения родителей. В 2017 году прошла VIII Неделя благотворительности в городе Иркутске.

Каждый день Недели имел своё название и задачу, определяющие план возможных мероприятий. Имелись семь дней с закреплённой тематикой:

23 октября 2017 года – «Открытие Недели благотворительности в городе Иркутске» (презентация проектов Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!», реализованных в 2017 году; выставка учебно-методической литературы по проблемам подготовки и мотивации волонтеров).

24 октября 2017 года – «День Волонтера» (социальная акция «Рука помощи» по сбору денежных средств, канцелярских принадлежностей, книг, настольных игр для оказания адресной социальной помощи нуждающимся детям; коммуникативные тренинги для начинающих волонтеров – студентов первого курса Педагогического института Иркутского государственного университета).

25 октября 2017 года – «День студента» (арт-моб для студентов и преподавателей Педагогического института «Образ волонтера»; проведение мероприятий, пропагандирующих здоровый образ жизни: деловые игры, мастер-классы, тренинги; коммуникативные тренинги для слушателей Высшей Народной Школы для взрослых «Будем знакомы!»).

26–29 октября 2017 года – «Дни ребёнка» (реализация социальной акции «Праздник улыбок»; тренинги для подростков 9–11 классов; занятия с детьми дошкольного возраста на свежем воздухе и развивающие игры с младшими школьниками; реализация социальной акции «В гостях у сказки»).

30 октября 2017 года – закрытие Недели благотворительности в городе Иркутске (вручение благодарственных писем всем волонтерам, принимавшим участие в VIII Неделе благотворительности).

Также к наиболее интересным проектам, реализованным волонтерами Центра за последние семь лет, можно отнести:

– Социальный проект «Подари ребёнку шанс!» (2011 г.) – адресная помощь по сбору средств на лечение ребёнка.

– Социальный проект «Верю в чудо!» (2012 г.) – комплексная психолого-педагогическая поддержка детей, проходящих длительное лечение в Областной детской клинической больнице (тематика встреч с детьми: знакомство детей с историей, национальными костюмами, сказками и традициями различных стран мира; проведение развивающей интеллектуальной игры «Клуб путешественников»; экскурс в историю астрономии, рассказ о выдающихся учёных;

показ слайд-шоу с изображениями животных Восточной Сибири и рассказ о них; беседа на тему: «Роль Бабы Яги в русских народных сказках» и др.).

– Социальный проект «Подари праздник!» (2013 г.) – театрализованные представления для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организация активного игрового взаимодействия детей и волонтеров с целью демонстрации позитивных образцов поведения и содействия всестороннему развитию творческого и интеллектуального потенциала детей.

Экспериментальная группа в составе 84 человек была разделена на проектные группы, по семь – восемь человек. В каждой группе молодые люди разрабатывали и реализовывали свои проектные идеи. Студенты имели возможность получать консультации опытных студентов-волонтеров в процессе подготовки своих социальных проектов. За период проведения деятельностного этапа исследования (март 2016 – сентябрь 2017 года) студентами экспериментальной группы было подготовлено и реализовано более 20 социальных проектов и акций, также волонтеры разрабатывали и проводили арт-мобы и флеш-мобы.

Проекты, которые разрабатывали студенты экспериментальной группы, направлены на решение различных задач: популяризация добровольчества в молодежной среде (социальная акция «Ты – волонтер!», социальные проекты «В волонтеры я пойду – пусть меня научат!», «Ты нужен людям!» и др.); развитие коммуникативных и организаторских способностей детей из социальных и образовательных учреждений города Иркутска и Иркутской области (социальные проекты «В мир творчества!», «Безграничный мир!», «Твои идеи...» и др.); развитие гражданской ответственности и социальной ответственности обучающихся (социальные проекты «Чистый город», «Upgrade», «Просто начни с себя», арт-моб «Эко-марафон») и другие.

К наиболее социально-значимым проектам, подготовленным студентами-волонтерами в ходе реализации экспериментальной программы, относятся:

– Социальный проект «Просто начни с себя». В рамках проекта для обучающихся школ города Иркутска были проведены социально-педагогические тренинги и мастер-классы, направленные на создание в классе атмосферы доверия, дружелюбия и эмоциональной свободы. Активное участие в данном проекте приняли более 60 студентов Педагогического института ИГУ.

– Социальный проект «Ты нужен людям!». Оригинальность мероприятия состоит в том, что в рамках этого проекта у всех желающих есть реальная возможность в четко определённые сроки оказать адресную помощь и поддержку детям, нуждающимся в ней, любым доступным способом (личное участие или внесение пожертвования, которое было направлено на приобретение тех принадлежностей, в которых дети из интернатных учреждений действительно нуждаются).

– Социальный проект «В мир творчества!». Проект проходил в три этапа. Задачи первого – подготовительного этапа проекта: исследование проблем и нужд детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; экскурсии в детские дома и другие учреждения с целью ознакомления участников проекта с реальной обстановкой в данных социальных учреждениях на сегодняшний день; проведение тренинговых занятий с целью знакомства с детьми и выявления их склонностей и интересов. В ходе этапа внедрения проекта была реализована

вана социальная акция «Греет не только солнце», проведены три мастер-класса («Сухое валяние – это просто!», «Декупаж для начинающих», «Рисуй как я!») и серия тренингов («Подари улыбку миру», «Движение к цели», «Посмотри на хорошего человека», «Сотвори себя сам!», «Старый друг», «Ласковое слово и кошке приятно!» и др.) для воспитанников интернатного учреждения города Иркутска. На этапе подведения итогов была организована выставка творческих работ детей по результатам их участия в мастер-классах и социально-педагогических тренингах.

– Социальный проект «Учимся вместе», в ходе мероприятия студенты-волонтеры выступали в качестве репетиторов для воспитанников пятого – девятого классов ОГКУ СО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» города Шелехова. Молодые люди проводили для детей занятия по общеобразовательным предметам: русский язык, математика, английский язык, информатика, биология, обществознание, литература и др. Целью занятий стала подготовка детей к успешной сдаче итоговых экзаменов и контрольных работ по предметам. Также в рамках проекта студенты-волонтеры проводили мероприятия, направленные на тренировку памяти, обучение концентрации внимания, преодоление тревожности, объединение детей для решения задачи на основе взаимопомощи и партнёрства, тренировку в отборе необходимого материала из потока информации, развитие аудиальных возможностей восприятия. В ходе занятий дети получили возможность развить навыки эффективной невербальной коммуникации, передачи переживаемых эмоций, творческие способности в импровизации, обсудить идеи, относящиеся к закономерностям передачи информации в процессе общения.

Участие в социальном проектировании позволило студентам возможность осознать социальную ценность своей деятельности, актуализировать собственные возможности. Кроме того, студенты получили опыт волонтерской деятельности, в ходе которой молодые люди повысили уровень социальной ответственности, организованности и общительности. Принимая участие в разработке и реализации социальных проектов, молодые люди научились грамотно формулировать и четко оформлять свои проектные предложения, готовить к защите социально-значимые проекты, знакомиться с другими студенческими проектами и принимать в них участие, достойно представлять социально-значимые проекты на городском и областном уровне, устанавливать прямые контакты с авторами интересных для них проектов.

Повторное проведение исследования убедительно продемонстрировало целесообразность проделанной работы. После изучения индивидуальных данных обследования каждого респондента выявлены значительные изменения в уровне социальной активности студентов.

После внедрения коррекционно-развивающей программы количество студентов с высоким уровнем социальной активности составило 84 % (71 чел.), (до внедрения программы – 32 %). Такие результаты обусловлены наличием целенаправленной, планомерной и системной программы включения студентов в процесс социального проектирования.

Установлено, что количество студентов со средним уровнем социальной активности, т. е. таких, чье участие в общественно-полезной деятельности не-

систематическое, инициативы они не проявляют либо проявляют редко, преследуют собственные цели, независимо от согласованности с целями группы, уменьшилось с 43 % (36 чел.) до 11 % (9 чел.).

Количество молодых людей, не проявляющих интерес к участию в социально-значимой деятельности значительно снизилось. Низкий уровень социальной активности представлен лишь 5 % (4 чел.) испытуемых.

Исследуя социальную активность студенческой молодёжи, мы пришли к выводу, что увеличение числа обследуемых, регулярно занимающихся общественно-полезной деятельностью в ходе социального проектирования, осознающих её важность, состоящих в общественных молодёжных объединениях, часто проявляющих инициативу, свидетельствует о том, что реализация программы способствовала повышению уровня социальной активности студенческой молодёжи.

Результаты настоящего исследования создают возможности для осуществления дальнейшей разработки проблемы повышения уровня социальной активности студенческой молодёжи.

Список литературы

1. Балог А. И. Социальная активность студенческой молодёжи // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7, № 6, ч. 2. С. 143–146.
2. Бобылева М. Н. Социальное проектирование как средство формирования у воспитанников социальной компетентности (из опыта социального проектирования детской организации «Новое поколение» г. Нерехты, Костромской области) // Молодой учёный. 2013. № 5. С. 669–671.
3. Богачев А. А. Волонтерство как форма социальной активности молодёжи // Социальная активность молодёжи как условие развития современно общества : сб. науч. трудов по итогам Всерос. социально-пед. чтений им. Б. И. Лившица, 2–3 февраля 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. в 2 ч. Ч. 2. С. 63.
4. Васильева Е. А., Малыгина А. В. Активность студентов как показатель их социализации и социальной компетенции // Alma mater: вестн. высш. школы. 2007. № 7. С. 18–22.
5. Возмилкина Е. Н., Супруненко Г. А. Самореализация молодёжи в современной высшей школе // Молодёжь в современном обществе: Сб. мат-лов Всерос. заочной научно-практ. конф. / под ред. С. А. Бурилкиной [и др.]. Магнитогорск, МГТУ, 2015. 284 с.
6. Дробышева Е. И., Супруненко Г. А. Деятельность общественных объединений г. Магнитогорска по формирования социальной ответственности молодёжи // Социальное развитие региона: Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Тюмень: ТюмГНГУ. – 2009. 248 с.
7. Захаров М. А. Проявление социальной активности молодёжи в субкультурах // Социальная активность молодёжи как условие развития современно общества: сб. науч. трудов по итогам Всерос. социально-пед. чтений им. Б. И. Лившица, 2–3 февраля 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2 ч. Ч. 2. С. 109.
8. Кашина Е. С., Беликов К. Н. Проектная деятельность как средство повышения социальной активности молодёжи // Социальная активность молодёжи как условие развития современно общества : сб. науч. трудов по итогам Всерос. социально-пед.



чтений им. Б. И. Лившица, 2–3 февраля 2010 г. / Урал. гос. пед. ун-т, Екатеринбург. – в 2 ч. Ч. 2. С. 143–145.

9. Кибальник А. В. Организация волонтерской деятельности в молодежной среде (на примере Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор!») // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения (материалы Первой всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием). 2016. С. 451–455.

10. Кибальник А. В. Волонтерская деятельность и её роль в личностно-профессиональном развитии будущих социальных педагогов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2016. Т. 8, № 1. С. 74–79.

11. Колесникова И. А., Горчакова М. П. Педагогическое проектирование. М. : Академия. 2008. 288 с.

12. Ломов А. Н. Формирование социальной активности студентов. Грозный, 2010. 114 с.

13. Николаева А. А. Социальная активность как фактор формирования гражданской идентичности современной российской студенческой молодежи : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04. Тула. 2010. С. 58–59.

14. Серегин А. Н. Социальная активность студенческой молодежи современной России // Экономика, социология и право. 2009. № 4. С. 96–98.

15. Серёгина В. В., Серёгина Е. А., Шаповалова Л. Н. Современное социальное проектирование и его методики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 23. С. 88–92.

16. Шмелёва Н. Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала : уч. пособие для студентов вузов : М. : Дашков и Ко. 2006. 196 с.

Social Projects Design as a Means of Developing the Students' Social Activity

A. V. Kibalnik

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract: *The article presents a research dedicated to one of the most topical problems of the modern pedagogical science – investigating the level of students' social activity. Special attention has been paid to the correctional and developing programme aimed at raising the level of students' social activity by engaging them into socially-significant activity by means of developing and implementing social projects. Besides, the article gives the examples of socially-significant projects prepared by volunteer students during the implementation of the experimental programme.*

Keywords: *social activity, студенты, social projects design.*

Кибальник

Алёна Вячеславовна

*старший преподаватель кафедры
социальной педагогики и психоло-
гии*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный уни-
верситет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7 (3952)200739
e-mail: kialvch@yandex.ru*

Kibalnik

Alena Vyacheslavovna

*Senior Lecture, Social Pedagogy
and Psychology Department*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664011*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: kialvch@yandex.ru*



Имидж педагогического вуза в социокультурном пространстве региона

И. В. Федосова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

В последние годы всё более акцентируется внимание на теме имиджа, о чём свидетельствует количество публикаций и диссертационных исследований. Вместе с тем проблема создания имиджа образовательных учреждений остаётся недостаточно изученной. Небольшая наработанная эмпирическая база, отсутствие пролонгированных исследований в данной сфере, неразработанность системы мониторинга и сопровождения образовательных организаций в области создания корпоративного имиджа ещё более усугубляют проблему. В данной статье представлен опыт автора в изучении комплекса факторов, которые формируют имидж образовательной организации на примере педагогического института Иркутского государственного университета. Показана необходимость разработки психолого-педагогических и организационно-методических основ поддержания положительного образа учреждения.

Ключевые

слова:

имидж, имидж вуза, корпоративный имидж, образ организации; факторы, формирующие имидж; имиджевые характеристики, общественное мнение.

Для цитирования:

Федосова И. В. Имидж педагогического вуза в социокультурном пространстве региона // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 128–137.

Дата поступления
статьи в редакцию:
8 января 2018 г.

В настоящее время особенно актуальны рассуждения о том, как показать специфику и неповторимость образовательной организации, её оригинальность и значимость на рынке образовательных услуг.

Вопрос о роли внешнего восприятия учебного заведения всегда был в центре обсуждения, однако в последние годы он существенно обострился в силу изменения социокультурных условий.

Здесь следует говорить о зависимости конкурентоспособности образовательных организаций от их имиджа. Исследования современных авторов (Волкова В. В., Елинова С. В., Еронин А. О., Измайлова Е. А., Кыштымова И. М., Павлов С. Н., Петрова Е. А. и др.) подтверждают, что основное предназначение и роль имиджа – создание позитивного отношения к какому-либо объекту или субъекту [1; 3; 4; 5; 7; 8; 9]. Если позитивный имидж сформирован, то, как следствие, он повлечёт за собой высокий рейтинг, престиж, положительное общественное мнение и авторитет в профессиональной сфере.

Дискуссия на эту тему становится востребованной, злободневной и практически необходимой в условиях конкурентной борьбы вузов. Приведу лишь некоторые аргументы коллег – сотрудников российских вузов: постоянно нарастающая конкуренция на образовательном рынке, мониторинг и рейтинг вузов, требования о приближении к мировым стандартам в качестве обучения, интенсивное привлечение потенциальных обучающихся. Всё это ставит перед руководством вузов задачи всё более активного продвижения своих учреждений в информационном поле и дальнейшего развития позитивного имиджа [8, с. 34].

В условиях рыночной экономики выживают только конкурентоспособные учреждения, которые поддерживают высокий уровень качества образовательных услуг. В этой ситуации как результат организация начинает работать над созданием собственного имиджа.

Однако прежде чем говорить об имидже образовательной организации и особенностях его формирования, необходимо уточнить смысл понятия «имидж вуза». Заметим, что проявляющаяся в настоящее время динамика увеличения научных работ в этой связи не свидетельствует о достаточно глубокой проработке темы. Она, скорее всего, находится ещё в начале своего изучения. Взяты хотя бы определения имиджа образовательных организаций: их недостаточно для того, чтобы проанализировать и сделать хоть какую-то классификацию.

В большинстве работ современные учёные опираются на определение Пискуновой Т.Н., которая рассматривает *имидж вуза* как образ, который имеет эмоциональную окраску и специально созданные характеристики. Его роль – психологически влиять на отдельные социальные группы в окружении вуза в зависимости от интересов образовательного учреждения [11].

Структура имиджа, по её мнению, образуется из семи представлений: о руководителе организации, о качестве предоставляемых услуг, о внешнем образе организации, её атрибутике, стиле и внешности персонала, о стоимости образовательных услуг, о психологическом климате организации [11, с. 45].

По мнению Родионовой А.А., «имидж учебного заведения в качестве составляющих включает визуальные, аудиальные, кинестетические и др. образы» [12]. Так, обучающиеся могут ассоциировать университет с внешним фасадом зданий, с шумом на переменах между лекциями, с запахом кофе в кафе, с интерьером холлов, переходов и т. д. Кроме того, имидж образовательной организации составляют когниции, т. е. знания и социальные представления. У студентов вуза сформированы знания о существующих институтах, факультетах, кафедрах учреждения и представления о традиционном выпускнике вуза. В имидж включаются также эмоции, чувства и ценностное отношение к учебному заведению.



Основными субъектами, которые создают имидж, являются руководитель, преподаватели и другие сотрудники вуза, а также (на основе обратной связи) различные социальные группы, которым интересны образовательные услуги. К этим группам относятся ученики и их родители, учителя и администрация школ, работники образовательных учреждений, осуществляющие аналогичные образовательные услуги одновременно с вузом; сотрудники органов управления образованием и муниципальных органов власти; местные жители.

Мы согласны с мнением ряда авторов [5; 6], уточняющих имидж конкретной организации, называя его как *корпоративный имидж вуза*. По мнению Е. А. Измайловой, он понимается как некий собирательный образ, складывающаяся система на основе информации о различных сторонах жизнедеятельности учебного заведения (учебной, научной, социальной, воспитательной) [5].

Цель создания такого имиджа – формирование образа, который будет помогать реализации целей и задач, обозначенных руководством вуза. Эффективность данного корпоративного имиджа будет оцениваться по результату решения этих задач.

Мы поставили перед собой цель получить первоначальное представление о корпоративном имидже педагогического института Иркутского государственного университета по тем факторам, которые формируют имидж образовательной организации и которые были выделены нами на основе теоретической проработки вопроса:

- традиции и опыт работы в сфере образования;
- известность в профессиональных кругах и социуме;
- авторитет руководителя организации, профессионализм руководства;
- перспективы дальнейшего развития образовательной организации;
- востребованность выпускников на рынке труда;
- отношение сотрудников организации к обучающимся и мнение студентов о преподавателях организации;
- профессионализма, известность преподавателей;
- мнение студентов об организации учебного процесса, уровне преподавания;
- внешнее и внутреннее оформление учебного заведения;
- профессиональное мастерство в работе руководства со СМИ с целью наиболее эффективной реализации своих услуг.

Выявлялись особенности восприятия и оценки имиджа педагогического института различными группами потенциальных потребителей образовательных услуг вуза. Также в рамках проведённого исследования изучался внутренний имидж пединститута в представлении студентов, обучающихся в его разных структурных подразделениях.

Приступая к экспериментальной работе, мы располагали большой эмпирической базой данных Центра мониторинговых исследований Восточно-Сибирская государственная академия образования (ВСГАО) (2011–2014 гг.), информацией различных опросов и исследований Центра молодежных социальных инициатив «Добровольный выбор» под руководством старшего преподавателя кафедры социальной педагогики и психологии А. В. Кибальник (2011–2017 гг.). Студенты-волонтёры в течение ряда лет проводили опросы в образовательных

учреждениях города и на улицах среди горожан и гостей г. Иркутска. Это позволило отследить некоторые аспекты в динамике.

Итак, обратимся к полученным результатам по каждому фактору.

Традиции и опыт работы в сфере образования и известность в профессиональных кругах и социуме. Здесь комментарии излишни, педагогическому образованию в Иркутской области через год исполнится 110 лет, в течение этого периода накопился колоссальный опыт подготовки педагогических кадров. Хотя не все об этом знают. Как показал опрос иркутян на центральных улицах города в июне 2014 года, большая часть респондентов (62 %) считала, что подготовка учительских кадров в нашей области осуществляется в течение 50–70 лет.

В 2017 году было интересно повторить опрос. И наши волонтеры провели подобное изучение общественного мнения на улицах города: на удивление, динамика оказалась позитивной, хоть и не настолько ощутимой, но, тем не менее: 80 % от всех опрошенных считают педагогический вуз старейшим в области. Называют пединститут по-прежнему педуниверситетом. И не все до сих пор знают, что педагогов теперь готовят в ИГУ.

Авторитет руководителя организации, профессионализм руководства. Разработана оригинальная анкета о корпоративном имидже вуза известного учёного, основателя российской академии имиджологии Е. А. Петровой – методика «Психосемантическая оценка имиджа вуза» [10].

Мы воспользовались ей, чтобы получить данные по нескольким факторам. Изначально планировалось опросить студентов, преподавателей и сотрудников образовательных организаций. Пока у нас есть данные только по студентам (270 чел.) и административным работникам школ города (52 чел.). В ближайшем будущем мы планируем провести опрос среди преподавателей.

Итак, имидж руководства педагогического института по содержательным характеристикам оценивается как привлекательный, устойчивый, надёжный – у 77 % опрошенных руководителей школ и у 89 % студентов; как скромный, неустойчивый, неуверенный – у 23 % директоров школ и 5 % студентов, не определились в своём мнении 6 % обучающихся. Опрос директоров школ был проведён в октябре 2016 года на общегородском совещании руководителей образовательных организаций. Примерно в то же время опрашивали и студентов.

В оценочном измерении по десятибалльной шкале руководство пединститута, по мнению студентов, оценено на 8 баллов, по мнению директоров школ, – на 9 баллов. Было выделено всего 2 директора образовательных организаций из 52, которые затруднились отметить конкретные контакты с пединститутом за последний год.

Перспективы дальнейшего развития образовательной организации. В 2011 году в социокультурной среде города мы с волонтерами всем гражданам задавали один вопрос: «Что, по их мнению, будет со ВСГАО в ближайшие 5 лет?». Опрошенная аудитория разделилась практически на две равные части: из 134 респондентов 72 чел. (54 %) ответили, что «всё будет как обычно, вуз будет работать и развиваться», а 62 чел. (46 %), наоборот, выразили мнение, что вуз закроют вообще, педагогов будут учить в других регионах. В настоящее время ситуация отличается стабильностью, большинство взрослых граждан счи-

тает, что педагогов для области необходимо готовить обязательно в области, многие выражают надежду, что институт расширят и увеличат в численности контингента обучающихся. Очень отрадно, что стереотип самой качественной подготовки педагогических кадров в педагогическом вузе жив до сих пор (у 72 % опрошенных).

Востребованность выпускников на рынке труда. По мнению А. А. Добряковой, образ выпускников вузов – это своеобразный человеческий капитал образовательной организации, на котором базируется её имидж и престиж [2, с. 111]. Мы не будем на этом подробно останавливаться, т. к. данный фактор активно обсуждается в последнее время различными официальными структурами. Встречи с представителями министерства образования Иркутской области, с руководителями муниципальных органов власти, с начальником Департамента образования г. Иркутска нас постоянно убеждают в острой нехватке педагогических кадров в регионе. Кроме того, есть и статистика разных уровней, подтверждающая это.

Отношение сотрудников организации к обучающимся и мнение студентов о преподавателях организации. Мы провели исследование, посвящённое изучению оценок студентами значимых имиджевых качеств преподавателей пединститута [13]. При обработке результатов были выявлены следующие наиболее значимые имиджевые качества (т. е. что в имидже преподавателей больше всего ценят студенты): социально-перцептивные способности (54 %); привлекательность (обаяние) – 43 %; уверенность (связанная с активностью и умением воздействовать на аудиторию) – 38 %; хорошие манеры в общении – 32 %; индивидуальный стиль – 25 % (рис.1).

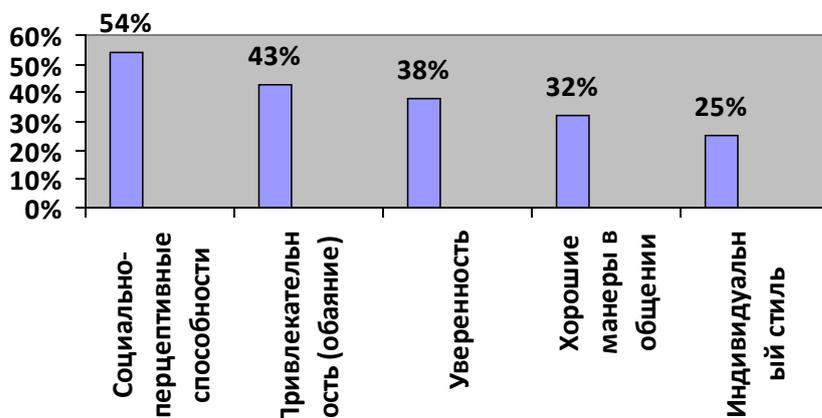


Рис. 1. Наиболее значимые имиджевые качества преподавателя вуза, по результатам опроса студентов пединститута (март 2017 г., 270 чел.)

Анализ данных показывает, что многие показатели связаны между собой, что в контексте нашего исследования можно интерпретировать как то, что имиджевые качества образуют интегративное единство с индивидуально-лич-

ностными профессиональными качествами преподавателя. Указанные выше факты обогащают понятие профессиональной компетентности преподавателя ещё одним важным качеством – имиджем.

Уровень профессионализма, известность преподавателей. По этому фактору мы опросили педагогов – выпускников педагогического института разных лет из шестнадцати школ г. Иркутска. Вопрос был следующий: «Кого вы помните из преподавателей вуза и с кем из них у вас ассоциируется педагогический институт сегодня?». Всех опрошенных (122 чел.) распределили на несколько групп по возрасту (следовательно, по сроку окончания вуза): от 1 года до 5 лет, от 6 до 15 лет, от 16 до 20 лет, свыше 20 лет. Интересен тот факт, что во всех группах отметили А. В. Гаврилюка (от 16 до 73 %). Наибольшее количество упоминаний встречается о деканах факультетов и о директорах институтов в разные годы (Пядушкина Н. Н., Кузьмина Н. Д., Ярославцева И. В., Подковыров В. А., Бабицкая Л. А., Третьякова Л. Р., Кутищев Н. Е.). Значимый процент выборки приходится на Асеева В. Г., Юрьеву О. Ю., Дулатову З. А., Пенькову О. Г., Пыжьянова С. В., Скоморохову М. И., Юркевич В. П., Инденбаум Е. Л., Гордину О. В. и других. Сейчас пединститут ассоциируется с именами Юрьевой О. Ю., Кутищева Н. Е., Кузьминой Н. Д., Роговской Н. В., Инденбаум Е. Л.

Внешнее и внутреннее оформление учебного заведения. Особенностью педагогического вуза является то, что воспитание неразрывно связано с культурой, искусством, поэтому профессиональная подготовка имеет фундаментально-культурную и эстетическую направленность, для многих обучающихся в учебный процесс включены курсы по проблемам педагогической этики и эстетики, мировой и отечественной художественной культуры, включая новые направления в современном искусстве. В процесс эстетического оформления вуза и эстетического воспитания студентов включены следующие элементы:

– «Картинная галерея». В институте их много в разных корпусах, в разных отделениях. Особенно в отделении гуманитарно-эстетического образования. Это стало доброй традицией – формировать художественные коллекции и украшать ими интерьеры всех зданий. Таким образом представлено как творчество студентов, так и творчество современных иркутских художников, что особенно ценно в региональном аспекте воспитания будущих учителей. Произведения живописи, графики, скульптуры украшают аудитории, рекреации, зимний сад, читальные залы и создают в вузе особую атмосферу художественного творчества, способствуют развитию у студентов эстетических чувств, а у гостей вуза – вызывает восхищение и делают привлекательным задание.

– Интерьер зданий и пространственно-материальная среда вуза являются мощным средством не только художественно-эстетического воспитания студентов, но и средством рекламы. Она формируется с целью нести позитивный заряд творчества, эстетического наслаждения, трансформировать официальный интерьер в уютное арт-пространство, включающее в себя как элементы художественной культуры (картины, скульптуры, фонтаны, вазы и др.), так и иные элементы (озеленение, дизайнерская мебель и др.).

Профессиональное мастерство в работе руководства со СМИ с целью наиболее эффективной реализации своих услуг. Средства массовой информации являются своеобразными проводниками в общении между вузом и социумом.

Благодаря своевременной подаче информации о повседневной жизни, успехах или новостях образовательного учреждения можно увеличить количество социальных партнёров, потенциальных студентов и сформулировать о себе положительную оценку в обществе.

Заметим, что для разных целевых групп информация подаётся по-разному. Главное – определить основные потребности каждой целевой группы (именно на них вуз будет ориентироваться в дальнейшем). Например, если он ставит цель привлечь как можно больше коммерческих студентов или слушателей курсов повышения квалификации, то больше рекламирует свои платные услуги (например, реализация индивидуальных образовательных программ). Если же институт учитывает спрос на социальную деятельность, то потенциальных партнёров он привлекает информацией о добровольческой деятельности, общественных проектах и благотворительных акциях.

Для пединститута наиболее доступный и приемлемый способ размещения информации о своей деятельности и привлечении к себе внимания – это сайт университета. Мы провели статистический анализ информационных сообщений, которые появлялись на сайте ИГУ, и были хоть как-то связаны с деятельностью педагогического института. За 2015 год на странице пединститута было размещено 160 новостей. За 2016 год – 177 новостных сообщений. За половину 2017 года – 152 сообщения. Очевидна позитивная динамика, с одной стороны, в количестве подаваемой информации, с другой – в нарастающем объёме значимых событий и проведённых мероприятий.

Кроме того, изучение контента этих информационных блоков и количества их просмотров показало, что наиболее интересные новости, с точки зрения потенциальных абитуриентов и их родителей, связаны с общественной и культурно-досуговой деятельностью настоящих студентов университета – будущих учителей. Так, наиболее популярными (пятерка предпочтений) оказались сообщения о «Галерее первокурсника», об акции «Аллея выпускников», благотворительном марафоне «Молодёжь 3D», нескольких «Днях открытых дверей», оксфордских стипендиатах и др.

В заключение с использованием высказываний разных респондентов мы составили краткий перечень наиболее важных для общественности социальных характеристик педагогического института ИГУ: материальное обеспечение организации («надёжная», «уверенная»); опыт и авторитет организации («работает много лет», «у неё надёжные партнёры» и пр.); образ руководителя («порядочный и грамотный руководитель» и т. д.); рекламный имидж («позитивные характеристики» и пр.); отношение к сотрудникам («все уверены в своём будущем» и т. д.); общественная ответственность за результаты работы («ответственный вуз», «выпускники – отличные работники» и др.); руководство организацией («справляется с любыми ситуациями», «современное управление» и т. д.); бренд организации («достойное здание», «стильный бренд» и пр.); этика отношений («правильная организация» и пр.).

Следует отметить, что формирование имиджа является необходимым условием, фундаментом для построения эффективного вуза. И инициатива здесь должна исходить от самой образовательной организации. Если рассматривать имидж как создание некоего образа на основе имеющихся ресурсов, то необхо-

димо придерживаться следующих этапов в решении этой важной задачи:

1. Определение миссии вуза – включает в себя анализ внешней среды, дифференциацию и понимание его преимуществ и слабых сторон, разработку концепции организации и стратегии её реализации.

2. Выявление целевой аудитории – необходимость понимания того, с какими группами респондентов придётся непосредственно работать (студенты, абитуриенты, родители, преподавательский состав, реальные и потенциальные социальные партнёры, СМИ и др.).

3. Планирование – разработка конкретных мероприятий, связанных с формированием имиджа. Их можно разделить на внутренние (повышение корпоративной культуры) и внешние (перенос ценностей и целей образовательной организации на внешних потребителей её услуг). Внешние мероприятия должны иметь широкий общественный резонанс. Это может быть реализация глобальных проектов городского и регионального уровня, реализация крупных исследований, проведение больших и длительных благотворительных акций и др.

4. Реализация планов – органичная интеграция запланированных внутренних и внешних мероприятий в образовательный процесс.

5. Изучение и анализ эффективности имиджа – сравнение и установление соответствия полученного имиджа желаемому результату, доведение итогов мониторинга до всех сотрудников образовательной организации.

Таким образом, нами была предпринята попытка изучить особенности и некоторые аспекты внутреннего и внешнего имиджа вуза. Особенно важно знать корпоративные характеристики имиджа учреждения, чтобы можно было выстраивать в перспективе спрос на его образовательные услуги, составлять рекомендации по поддержанию положительного образа учреждения; обсуждать вопросы относительно авторитета и привлекательного бренда организации. В дальнейших планах – выявление сходств и различий в восприятии и оценке имиджей разных вузов региона.

Список литературы

1. Волкова В. В. Педагогическая концепция формирования образовательного имиджа гуманитарного вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. М., 2010. 47 с.
2. Добрякова А. А. Имидж выпускника государственного вуза в структуре имиджа вуза // PR в образовании. 2008. № 2. с. 111–114.
3. Елинова С. В. Социально-психологическая модель формирования внешнего имиджа высшего учебного заведения : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. М., 2010. 18 с.
4. Еронин А. О. Социально-психологические условия формирования позитивного имиджа среднего профессионального образования : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. М., 2015. 266 с.
5. Измайлова Е. А. Формирование маркетинговой коммуникационной политики и позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг : автореф. дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05. СПб., 2005. 18 с.
6. Кадочников Н. А. Корпоративный имидж как фактор конкурентоспособно-



сти высшего профессионального учебного заведения : дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.05. М., 2005. – 130 с.

7. Кыштымова И. М. Методология и методы исследований имиджа // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 123–127.

8. Павлов С. Н. Социально-педагогические аспекты формирования имиджа вуза // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 1 (44). С. 34–36.

9. Петрова Е. А. Имидж специалиста – имидж организации – имидж профессионального образования в России // PR в образовании. 2003. № 4. С. 104–105.

10. Петрова Е. А., Романова А. В., Родионова А. А. Из опыта работы по изучению корпоративного имиджа вуза // PR в образовании. 2005. № 3. С. 38–50.

11. Пискунова Т. Н. Условия и факторы формирования позитивного имиджа общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 1998. 148 с.

12. Родионова А. А. Фокус-групповое исследование аффективных и когнитивных составляющих имиджа учебного заведения // PR в образовании. 2005. № 4. С. 48–49.

13. Федосова И. В. Профессиональный имидж педагога в контексте личностно-профессиональной подготовки будущего специалиста сферы образования // Психология в экономике и управлении. 2014. № 1. С. 117–120.

Pedagogical University Public Image in the Region's Social and Cultural Environment

I. V. Fedosova

Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract: *Recently the scientists have been paying more attention to the problem of public image which is proved by many publications and dissertations. However, there are few researches concerning the problem of creating educational institutions' public image. Small empirical basis, the lack of prolonged research projects in this area, underdevelopment of the system of educational institutions' monitoring and support in the area of creating corporative image aggravate the problem. The article presents the author's experience in studying the set of factors forming the public image of an educational institution by the example of Pedagogy Institute of the Irkutsk State University. The author shows the necessity of elaborating psychological, pedagogic, organizational and methodological grounds for supporting positive public image of an institution.*

Keywords: *public image; university's public image; corporative image; organization's image; factors forming public image; image characteristics; public opinion.*

Федосова

Ирина Валерьяновна

*кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой со-
циальной педагогики и психологии*

*Педагогический институт,
Иркутский государственный уни-
верситет*

*664011, г. Иркутск, ул. Нижняя
Набережная, 6*

*тел.: +7(3952)200739
e-mail: Fedos-ir@yandex.ru*

Fedosova

Irina Valeryanovna

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Head of the
Social Pedagogy and Psychology
Department*

*Pedagogical Institute,
Irkutsk State University*

*6 Nizhnyaya Naberezhnaya St,
Irkutsk, 664011*

*tel.: +7(3952)200739
e-mail: Fedos-ir@yandex.ru*



Методы самомаркетинга в образовательном менеджменте как предпосылка успешной адаптации специалиста и его взаимодействия с рынком труда

М. М. Журавлёва, В. Н. Наконечных

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

В статье рассматриваются методы самомаркетинга, позволяющие адаптироваться молодым специалистам в сфере образования. В последние годы растёт популярность такого понятия, как самомаркетинг. В данном случае речь идёт о самомаркетинге в сфере образовательного менеджмента и маркетинга.

Рынок труда требует от современного сотрудника не только профессиональных компетенций, но и личностных, и социальных (инициатива, сотрудничество, способность работать в команде) качеств.

В этой связи необходима разработка методик, методических рекомендаций, способствующих более эффективной адаптации специалистов и дальнейшему взаимодействию с рынком труда.

Ключевые

слова:

образовательный процесс, компетентностный подход, компетенции, активизация учебного процесса, самомаркетинг, образовательный менеджмент и маркетинг, высшее образование.

Для цитирования:

Журавлёва М. М., Наконечных В. Н. Методы самомаркетинга в образовательном менеджменте как предпосылка успешной адаптации специалиста и его взаимодействия с рынком труда // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 138–147.

Дата поступления
статьи в редакцию:
20 апреля 2018 г.

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что адаптация новых сотрудников организации во многом зависит от того, как специалист представит себя, что, в свою очередь, повлияет на его конкурентоспособность. Реформы в сфере образования направлены на подготовку специалистов, быстро адаптирующихся к

новым требованиям, запросам современного общества. Рынок труда требует от современного сотрудника не только профессиональных компетенций, но и личностных, и социальных (инициатива, сотрудничество, способность работать в команде) качеств. В условиях современности необходимо выделить компетенции сотрудников, которые были бы универсальны во многих сферах профессиональной деятельности, что является, по сути, методами и приёмами управления коллективным трудом в рамках менеджмента, а в нашем случае – в рамках образовательного менеджмента. Образовательный менеджмент изучает и рассматривает основные тенденции управления в сфере образования. Менеджмент, который представляет самостоятельную научную дисциплину, изучающую законы, принципы, методы, формы, способы и приёмы в различных организациях, в образовательном менеджменте будет рассматриваться как процесс создания оптимальных условий для образовательной деятельности профессорско-преподавательского состава и обучающихся высших учебных заведений [2].

В рамках нашего исследования было запланировано три этапа.

Первый этап исследования «Самомаркетинг как неотъемлемая часть адаптации специалистов в сфере образования на рынке труда» рассматривает подробно проблематику и актуальность изучения процесса адаптации в образовательном менеджменте [2].

На первом этапе удалось провести исследование уровня адаптации профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) в условиях образовательного менеджмента на кафедре туризма ФГБОУ ВО «ИГУ». Методом исследования выступал профильный метод, позволяющий оценить соответствие сотрудника занимаемой должности в соответствии с его сформированными компетенциями. Метод опирается на каталог требований, предъявляемых к сотруднику в зависимости от выполняемой им работы. Далее, на основании выделенных показателей адаптации, таких как показатели уровня квалификации, деловых качеств, работоспособности, качества выполняемой работы, вратываемости сотрудника к новым условиям, наличия аналитических способностей, участия в инновационной деятельности, дисциплинированности, психологической саморегуляции, был проанализирован уровень соответствия профессорско-преподавательского состава показателям адаптации. Полученные результаты оказались высокими. Профессорско-преподавательский состав на основании обзора индивидуальных планов, а также отчётов преподавателей о проделанной работе, повышении квалификации и переподготовке выполняет работу на продвинутом уровне, это основание позволяет утверждать, что квалификация ППС соответствует требованиям к занимаемой должности.

Второй этап исследования посвящается методам самомаркетинга в образовательном менеджменте, что является предпосылкой успешной адаптации и взаимодействия с рынком труда.

Третий этап «Экспериментальная проверка влияния методов самомаркетинга на адаптацию в образовательной сфере» будет рассматриваться в следующей статье.

Итак, остановимся на втором этапе исследования. Исследование посвящено методам самомаркетинга в образовательном менеджменте.

Целью данной статьи является рассмотрение методов самомаркетинга в образовательном менеджменте при подготовке специалистов сферы туризма и гостеприимства с целью дальнейшей успешной адаптации на рынке труда. В связи с этим выделим следующие задачи, которые необходимо решить в рамках данного исследования:

1. Рассмотрение наиболее актуальных профессиональных компетенций, отвечающих требованиям модели специалиста кафедры, готовящих специалистов сферы туризма и гостеприимства.
2. Рассмотрение методов самомаркетинга, способствующих дальнейшей эффективной адаптации на рынке труда.
3. Создание модели универсального специалиста, обладающего универсальными компетенциями исследовательского типа в рамках образовательного менеджмента, способного готовить специалистов для сферы туризма и адаптироваться на рынке труда.

Создание модели управления через саморазвитие личности влечёт за собой необходимость обеспечения условий личностного самоопределения и профессиональной самореализации в современной системе высшего образования. В научных исследованиях активно разрабатываются пути к выявлению сущности саморазвития, определяются средства повышения эффективности личностно-профессионального саморазвития [1]. Основопологающим утверждением будет являться то, что актуализировать саморазвитие возможно через образовательную деятельность, но саморазвитие нельзя «заложить» в сознание обучающихся, данный процесс возможен в результате личностной работы над собой. Таким образом, необходимо «запускать» технологии образовательного менеджмента. В данном случае было решено создать модель универсального специалиста, обладающего универсальными компетенциями исследовательского типа в рамках образовательного менеджмента.

Преподавателям кафедры туризма ФГБОУ ВО «ИГУ» было предложено выбрать из предложенного списка компетенций, по их мнению, 11 наиболее актуальных. По результатам анализа анкетирования было выделено 11 наиболее актуальных профессиональных компетенций, отвечающих требованиям модели специалиста кафедры. В данный список вошли следующие компетенции: умение заранее ставить проблемы на стадии зарождения; системное восприятие управляемого объекта; умение воспринимать, понимать разнообразные точки зрения; способность эффективно резюмировать при дефиците информации; психологическое самообладание; ротация в образовательном менеджменте; психологическая проницательность; способность выйти за границы формального; способность привлекать людей к деятельности с использованием нематериального стимулирования; психологическая перестройка; мотивация (готовность к работе, а также заинтересованность в выполнении предлагаемой работы в данной организации).

В рамках первого этапа исследования были выделены такие методы самомаркетинга, как метод «торговаться за себя», метод «реализация себя», метод «защита себя», метод «открытие себя» [3, с. 132]. Остановимся более подробно на данных методах.

Метод «открытие себя» подготавливает базу для работы над созданием

собственного имиджа. Решение кейсов, применение ролевых игр, ответы на вопросы при поведенческом интервью позволят развить все необходимые профессиональные качества.

Примерные вопросы поведенческих интервью [4]. При этом можно уделять особое внимание разным сферам, это:

I. Ориентация на обучающийся контингент. Обратите внимание на использование нестандартных приёмов привлечения внимания аудитории, соответствие профессиональному уровню.

Рекомендуемые вопросы:

1. Приведите пример, когда вы потерпели неудачу в выстраивании коммуникации с обучающимися. Чем это завершилось?

2. Опишите тип/модель обучающегося, с которым вы испытали трудности в работе. Как вы справились?

II. Непрерывное обучение. Обратите внимание на позитивное отношение к самосовершенствованию, учёбе и применению новых знаний в профессиональной деятельности.

Рекомендуемые вопросы:

1. Приведите пример, когда багаж ваших знаний было недостаточно для эффективной работы. Какие действия вы предприняли в этой ситуации?

2. Приведите пример, как окружающие использовали вас как источник знаний в вашей профессиональной сфере?

III. Самообладание. Сделайте акцент на спокойствие, уверенность в себе и эмоциональную стабильность.

Рекомендуемые вопросы:

1. Обрисуйте ситуацию, когда вам пришлось максимально себя контролировать во время чтения лекций.

2. Приведите пример, когда ваше умение организовывать время и приоритеты оказались очень ценными в работе с обучающимися.

IV. Работа в команде. Акцентируйте внимание на работу и вклад членов ППС в достижение общей цели.

1. Расскажите, что вы думаете о вкладе ППС в работу кафедры.

2. Приведите пример, когда у вас возникали разногласия с кем-то из членов ППС. Как вы поступали при решении этой проблемы?

3. Что вы чувствуете, когда команда планирует принять решение, с которым вы не согласны?

V. Навыки межличностного общения. Уделите внимание самосознанию как способности понимать и уметь эффективно общаться с другими, независимо от их культурной принадлежности.

Рекомендуемые вопросы:

1. Опишите самый трудный опыт в отношениях с коллегой.

2. Охарактеризуйте типы людей, с которыми вам труднее всего сойтись и почему.

Кейсы можно также отнести к методам самомаркетинга. Для оценки профессиональных компетенций предлагается рассмотреть рабочие ситуации. Данные ситуации необходимо проанализировать и принять управленческое решение (см. табл.).

Кейсы для проверки профессиональных компетенций

Профессиональные качества	Кейс на проверку профессиональных качеств
Мотивация (готовность и заинтересованность выполнять предлагаемую работу в данной организации)	В связи с ведением эффективных контрактов необходимо быть конкурентоспособным специалистом, отвечающим всем требованиям современного общества. В связи с этим необходимо разработать план мероприятий по повышению своей собственной конкурентоспособности
Умение заранее ставить проблемы на стадии зарождения	Во многих рабочих программах дисциплин предполагается проведение выездных занятий. Подготовка к выездному занятию предполагает оформление плана-конспекта. Составьте план-конспект выездного занятия по любой дисциплине. Акцент сделайте на цели и содержании занятия, формируемых компетенциях, обосновании значимости занятия в профессиональной подготовке студентов, ходе выездного занятия
Системное восприятие управляемого объекта	Научная работа ППС имеет огромное значение для развития кафедры и вуза в целом. Как показывает мониторинг научной работы ППС, не все сотрудники занимаются научной работой. Вам было поручено разработать план мероприятий по улучшению данной ситуации
Способность эффективно резюмировать при дефиците информации	Вы работаете на кафедре две недели. В рамках профориентационной деятельности необходимо разработать программу привлечения будущих абитуриентов. Однако опыта в подобных мероприятиях вы не имеете
Психологическое самообладание	В рамках НИРС необходимо провести «Неделю науки». Задание поручили проводить с коллегой. Однако поведение коллеги негативно сказывается на совместной работе. Вы получаете необоснованные замечания и критику в свой адрес, что не позволяет вести работу эффективно и готовиться к мероприятию
Ротация в образовательном менеджменте	В связи с эпидемией гриппа и ОРВИ многие преподаватели кафедры не вышли на работу в понедельник. Для остальных преподавателей данный факт стал неожиданным, так как было необходимо заменять в срочном порядке занятия по дисциплинам, которые вы не ведете, и организовывать процесс обучения без какого-либо срыва
Психологическая проницательность	Педагогическая деятельность предполагает быть проницательным, видеть больше, распознавать то, что скрыто для других. Вы замечаете, что одна из студенток, несмотря на то, что готовится к занятиям, отказывается отвечать, выходить к доске, демонстрировать презентацию. Вы неоднократно замечали, что все задания у нее сделаны, но сдать их в силу каких-то причин она не может
Делегирование власти, ответственности, своего авторитета	Студентам необходимо напоминать о профессиональных компетенциях. В рамках рассмотрения данного вопроса речь зашла о делегировании власти в разных сферах. На практике необходимо показать студентам, как преподаватель может делегировать свой авторитет на занятиях

Как было отмечено выше, исследование проводилось на кафедре туризма. На кафедре идёт подготовка будущих специалистов сферы туризма и гостепри-

имства. В нашем случае – в сфере оказания услуг, особенно в индустрии туризма и гостеприимства, необходимо уделять большое внимание процессу коммуникации между персоналом и клиентом. Эффективная коммуникация зависит от степени подготовки персонала, умения быть внимательным, компетентным в своей сфере, а также характеризуется наличием компетенций. Взаимоотношения персонала с клиентами во время обслуживания являются определяющими для предприятий индустрии туризма. Во многом уровень взаимоотношений между служащим и клиентом составляют суть самого обслуживания. В сфере туризма и гостеприимства необходимо совершенствовать соответствующие компетенции. Под компетенциями понимается набор знаний, умений и навыков, необходимых для профессиональной сферы. В ролевых играх отрабатываются следующие компетенции: знание основных требований к обслуживанию туристов в гостиничном комплексе; гостиничного продукта с учётом региональной специфики; технологии бронирования гостиничных услуг; навыки анализа приоритетных направлений, характеризующих уровень развития индустрии гостеприимства; навыки взаимодействия туристских организаций и гостиниц с учётом традиционных и инновационных технологий; навыки применения коммуникационных технологий с целью эффективного общения с потребителями туристских и гостиничных услуг.

Ролевой метод разнообразен и стимулирует путём раскрепощения, снятия напряжения и неприятных ощущений, создания условий для творческой инициативы, импровизации. Ролевой метод относится к методу саморекламы и позволяет адаптироваться к будущей профессиональной деятельности.

В структуре ролевой игры принято выделять следующие компоненты: роли, исходная ситуация, ролевые действия.

Смысл ролевой игры состоит в том, что игроки берут на себя исполнение определённых ролей. Роль понимается в широком социологическом плане (турист и гид-экскурсовод, клиент и менеджер по персоналу). Среди ролевых игр следует особо выделить импровизации. Их суть заключается в том, что действующие лица знают основной сюжетный стержень игры, характер своей роли. Ролевые игры позволяют подготовить студентов к будущей профессиональной деятельности. Рассмотрим пример ролевой игры.

Ролевая игра «Собеседование»

Проблема: получив образование, выпускники вузов не могут пройти собеседование и устроиться на работу. Профессиональная сфера касается сферы туризма и гостеприимства.

Роли:

1. Работодатель (мужчина, возраст 55 лет, работает 30 лет в фирме, не понимает молодёжь, их чрезмерную напористость, ведёт собеседование строго, смотрит пристально в глаза).

2. Выпускница с красным дипломом (девушка считает, что умнее её нет никого, интересуется маркетингом и менеджментом, задаёт вопросы, пытается произвести хорошее впечатление).

3. Женщина (возраст 40 лет, отсутствуют навыки работы на компьютере, а также с оргтехникой, интересуется только зарплатой, имеет высшее образование, закончила географический факультет, не работает 5 лет).



4. Молодой человек (возраст 30 лет, недавно уволился с работы, находится в поисках хорошего заработка, считает, что научиться можно всему, если хочешь заработать).

Цель: научиться выражать свои мысли правильно; отвечать на вопросы кратко и лаконично; уметь правильно представиться; показать все свои достоинства – профессиональные и личные; расширить кругозор; развить логическое мышление; обозначить связь знаний, получаемых в университете, и возможностей успешной профессиональной карьеры.

Сюжет: Проиграйте диалог между работодателем и претендентами на вакантную должность в туристско-информационный центр. Вакансия менеджера остаётся открытой. Претендент должен обладать определёнными навыками работы в данной сфере. В конце собеседования менеджер по персоналу должен принять на работу одного из претендентов, обосновать свой выбор.

Ролевая игра «Компетентностный подход»

Проблема: отсутствие профессиональной компетентности в сфере туризма и гостеприимства.

Роли:

1. Администратор (молодой человек, опрятный, пытается помочь в любой ситуации, держит «марку»).

2. Администратор (девушка приятной внешности, делает всё медленно, перекладывает свою работу на плечи других).

3. Клиент (молодой человек, бизнесмен, часто бывает в командировках).

4. Клиент (певица, капризна, жалуется на сервис, в этом городе на гастролях).

Цель: научиться выражать свои мысли правильно, отвечать на вопросы кратко и лаконично, развить воображение, наблюдательность, демонстрировать профессиональную компетентность.

Сюжет: Проиграйте диалог между администратором и гостями.

Ситуации:

1. Вы приехали в гостиницу и хотели бы заказать одноместный номер, но, к сожалению, в гостинице есть только двухместные номера. Объясните администратору, что вы устали и вам срочно нужен номер.

2. Вы являетесь директором крупной компании. Объясните администратору, что завтра придут ваши коллеги из Германии. Вам необходимо обсудить важные вопросы с ними. Уточните, есть ли подходящий офис для проведения заседания.

3. Вы живёте в гостинице 3 дня. Объясните администратору, что сегодня Вы хотели принять ванну, но горячей воды не было.

4. Вы приехали из Англии. Вы заранее забронировали номер в гостинице, но оказалось, что брони нет. Объясните администратору, что у вас нет возможности искать другую гостиницу.

Правила: Игра длится 40 минут. Преподаватель записывает ошибки коммуникации, а при анализе игры озвучивает их.

Метод «реализация себя». При использовании этого метода происходит регуляция раскрывающей человека информации, которая обеспечивает конструктивную связь. Успешная межличностная коммуникация определяется

эффективной обратной связью. Обратная связь улучшает качество работы, повышает ценность каждого отдельного сотрудника, обеспечивает последних конкретной информацией и носит не оценочный, а описательный характер. На первом этапе исследования мы затронули данную тему и выявили взаимосвязь эффективного межличностного общения с видами слушания.

Метод «защита себя» используется и актуален, когда необходимо оценить и узнать людей. В данном случае речь идёт о вербальном и невербальном общении. К вербальному общению будут относиться использование риторических механизмов в деловом общении. Для развития данных навыков помогут примеры изобразительно-выразительных средств выступления: тезисность, олицетворение, эпитет, сравнение, метафора, литота, метонимия, анафора, эпифора, риторические вопросы, прямые обращения, антитеза, ирония, инверсия, преувеличение, намёк, градация, использование форм диалога, призыв к действию, гипербола. При невербальном общении рассматриваются следующие темы: репрезентативные системы восприятия в невербальном деловом общении, мимика, жестика, пантомимика, мимические коды эмоциональных состояний, кинесика, разновидности человеческой позы, такесика, проксемика, просодика, особенности национальных стилей деловых отношений. Для отработки навыков невербального общения необходимо анализировать выступление и фиксировать подвижность лица и его частей (губы, форма глаз, яркость глаз, положение бровей, уголки бровей, лоб); человеческую позу, признаки такесики, наличие дистанции, модуляцию речи, громкость голосового тона, тип скорости речи, окраску звучания голоса, дикцию, тип взгляда, степень открытости глаз, направление взгляда, движения глаз, положение рта.

Метод «торговаться за себя». Метод делает возможным продавать информацию о себе в обмен на информацию и действия других. Данный метод характеризуется умеренной открытостью и обратной связью, обмениваемыми в процессе коммуникации [3, с. 132]. Можно утверждать, что данный метод объединяет ранее рассмотренные методы. Ведь в процессе данного метода происходит коррекция собственного имиджа; анализ и изучение своего поведения в различных бытовых и профессиональных ситуациях; навыки презентации своих компетенций; умение адаптироваться и взаимодействовать с рынком труда, а значит – соответствовать модели специалиста исследовательского типа.

В результате проведённого исследования и написания данной статьи мы пришли к следующим выводам:

1. В настоящее время принципиальным образом расширяются диапазон и содержание требований к профессиональным качествам работника в сфере туризма. К общепринятым требованиям можно отнести следующие компетенции: умение заранее ставить проблемы на стадии зарождения; системное восприятие управляемого объекта; умение воспринимать, понимать разнообразные точки зрения; способность эффективно резюмировать при дефиците информации; психологическое самообладание; ротация в образовательном менеджменте; психологическая проницательность; способность выйти за границы формального; способность привлекать людей к деятельности с использованием нематериального стимулирования; психологическая перестройка; мотивация (готовность и заинтересованность выполнять предлагаемую работу в данной организации).

2. К методам самомаркетинга относятся следующие виды: метод «торговаться за себя», метод «реализация себя», метод «защита себя», метод «открытие себя». Метод «открытие себя» подготавливает базу для работы над созданием собственного имиджа. Решение кейсов, применение ролевых игр, ответы на вопросы при поведенческом интервью позволят развить все необходимые профессиональные качества. При использовании метода «реализация себя» происходит регуляция раскрывающей человека информации, которая обеспечивает конструктивную связь и успешную межличностную коммуникацию. Метод «защита себя» предполагает владение средствами вербального и невербального общения и используется, когда необходимо оценить и узнать людей. Метод «торговаться за себя» подразумевает анализ и изучение своего поведения в различных бытовых и профессиональных ситуациях.

3. Модель универсального специалиста представляет собой личность, обладающую универсальными компетенциями исследовательского типа в рамках образовательного менеджмента, обладающую методами самомаркетинга, способную готовить специалистов для сферы туризма и адаптироваться на рынке труда.

Список литературы

1. Балашова Н. Ф. Самостоятельная работа как саморазвитие личности студента // Педагогические системы развития творчества в учреждениях профессионального и дополнительного образования : Мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Гос. проф.-пед. ун-та, 2003. Ч. 2. С. 11–13.
2. Журавлева М. М., Наконечных В. Н. Самомаркетинг как неотъемлемая часть адаптации специалистов в сфере образования на рынке труда // Вестник Бурятского государственного университета: научный журнал. выпуск 7. Педагогика / под общ. ред. Е. П. Евдокимовой, Ж. В. Галсановой, Н. Н. Балдановой. Улан-Удэ : Изд-во Бурятского гос. ун-та, 2017. С. 137–150.
3. Кривокопа Е. И. Деловые коммуникации : учеб. пособие. М. : ИНФРА-М, 2012. 190 с.
4. Карташова Л. В. Управление человеческими ресурсами : учебник. М. : ИНФРА-М, 2013. 235 с.

Personal Marketing' Methods in Educational Management as a Premise for the Successful Adaptation of a Specialist and his Interaction with Labor-Market

M. M. Zhuravleva, V. N. Nakonechnykh,
Irkutsk State University, Irkutsk

Abstract. *The article deals with the methods of personal marketing which help the young professionals to adapt to education system. Over the last years personal marketing in educational management and marketing becomes more popular.*

The labor-market requires from a modern employee not only the professional competences but personal and social character traits such as initiative, cooperation, and ability to work in a team.

That is why it is necessary to create methods, methodological recommendations for the most effective adaptation of specialists and their interaction with the labor-market.

Keywords: *educational process, competency-based approach, competencies, educational process activation, personal marketing, educational management and marketing, higher education.*

Журавлева
Маргарита Михайловна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры туризма*

*Иркутский государственный уни-
верситет*

*664003, г. Иркутск, ул. Карла
Маркса, 1*

*тел.: +7(3952)241843
e-mail: margo32@mail.ru*

Zhuravleva
Margarita Mikhailovna

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Tourism
Department*

Irkutsk State University

1 Karl Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: +7(3952)241843
e-mail: margo32@mail.ru*

Наконецных
Валентина Николаевна

*кандидат педагогических наук,
доцент кафедры рекламы и связей
с общественностью*

*Иркутский государственный уни-
верситет*

*664003, г. Иркутск, ул. Карла
Маркса, 1*

*тел.: +7(3952)241843
e-mail: nvn_60@mail.ru*

Nakonechnykh
Valentina Nikolaevna

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the
Department of Advertising*

Irkutsk State University

1 Karl Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: +7(3952)241843
e-mail: nvn_60@mail.ru*

Повышение квалификации учителя-словесника через освоение технологии построения словообразовательных моделей производных слов

И. В. Шонтукова

*Министерство образования, науки и по делам молодёжи
Кабардино-Балкарской Республики, г. Нальчик*

Аннотация.

Цель статьи – продемонстрировать возможности технологии обучения русскому языку через построение словообразовательных моделей производных слов в процессе повышения квалификации учителей русского языка и литературы. Процесс повышения квалификации педагогов во многом обусловлен необходимостью освоения эффективных методик и технологий обучения. В то же время можно наблюдать преимущественное положение общепедагогических технологий в обучении учителей, предметные же методики и технологии, на взгляд автора, переживают определённый кризис. Предлагаемая в данной статье технология является предметной лингвистической технологией освоения различных языковых уровней, освоение и применение которой может помочь учителю построить комплексное изучение русского языка.

Ключевые

слова:

технологии обучения, словообразовательная модель, повышение квалификации учителей.

Для цитирования:

Шонтукова И. В. Повышение квалификации учителя-словесника через освоение технологии построения словообразовательных моделей производных слов // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 148–161.

Дата поступления
статьи в редакцию:
20 февраля 2018 г.

Если отталкиваться от компетентностной модели современного учителя [11, с. 84], то технологическую компетентность можно определить как ведущую, поскольку одним из главных вопросов, который ставят новые обра-

звательные стандарты, является вопрос о том, как учить. При этом внедрение в образовательный процесс новых педагогических технологий, прежде всего, направлено на их практическое применение. Поэтому и формирование у преподавателей *технологической компетентности* должно проходить не столько через теоретическое знакомство с названными технологиями, сколько через их непосредственное введение в свою педагогическую практику. Однако важно понимать, что проблема выбора технологии обучения не решается однократно: технологическая компетентность преподавателя как раз и заключается в том, чтобы эффективно использовать нужную технологию (возможно, каждый раз разную) в каждом отдельном случае, выстраивая целостный образовательный процесс.

Повышение методической и технологической компетентности учителя сегодня во многом является вопросом сохранения себя в профессии, при том что современная ситуация в образовании постоянно предлагает новые вызовы. Механизмов формирования технологической компетентности учителя может быть несколько: самостоятельное знакомство с педагогической и методической литературой, описывающей соответствующие технологии (и в этом смысле могут быть полезны работы Полат Е. С., Бухаркиной М. Ю. [4], Панфиловой А. П. [3], Хуторского А. В. [8] и др.); обмен опытом на методических семинарах и научно-практических конференциях различного уровня; общение с коллегами на интернет-форумах; обучение на курсах повышения квалификации (в том числе и дистанционных) и др. Главное в данном случае – понимание учителем необходимости изменения системы своей преподавательской деятельности и постоянного поиска эффективных способов организации педагогического взаимодействия.

Значительную роль в процессе формирования и развития технологической компетентности учителя-словесника может и должна играть система повышения квалификации, которая обладает важными преимуществами перед технологическим самообразованием учителя. К таким преимуществам можно отнести:

- возможность документально зафиксировать процесс повышения квалификации;
- наличие квалифицированных (в том числе сертифицированных) носителей той или иной технологии, привлекаемых к процессу повышения квалификации, исключающее непрофессионализм источника;
- наличие системы объективной оценки уровня овладения технологией;
- возможность непосредственного обмена опытом и оценками использования той или иной технологии обучения, в том числе через стажировки и выходы в образовательные организации.

Кроме того, система повышения квалификации в процессе формирования технологической компетентности учителя выполняет ряд значимых задач:

- выстраивает широкую экспозицию существующих в современном образовательном поле технологий обучения как общепедагогических, так и специальных, предметных;
- организует теоретическое и практическое обучение слушателей по освоению технологий обучения;



- организует интерактивное общение по обмену опытом и оценками, связанными с применением той или иной технологии обучения;
- контролирует и оценивает процесс освоения технологии и корректности её применения.

В то же время Хамраева Е. А. отмечает, что современный этап развития образования характеризуется напряжённым поиском новых лингводидактических систем, позволяющих обеспечить ускорение темпа языкового обучения и улучшение его качества [7]. Она же отмечает, что в настоящее время доминирующим в мировой практике является компетентностно-деятельностный подход в обучении языку [6]. При этом поиски эффективных методик и технологий обучения русскому языку как неродному имеют в нашей стране многолетнюю традицию [5]. Архипова Е. В. обращает внимание на то, что «современная социокультурная ситуация в России и за рубежом ставит перед лингводидактикой новые проблемы, одной из которых является проблема интеграции частных методик при обучении русскому языку и переосмысления лингводидактических принципов обучения в различных моно- и полиэтнических аудиториях» [1, с. 216].

Примером обучения одной из предметных лингвистических технологий может стать освоение структурной методики преподавания русского языка, разработанной М. Ш. Шекихачевой ещё в 70-х годы прошлого века и апробированной на базе школ Кабардино-Балкарии. Методика основана на проникновении в словообразовательную структуру производного слова для комплексного освоения и изучения разных уровней русского языка. Суть методики заключается в том, что в работу по изучению русского языка регулярно включаются задания по построению словообразовательных моделей. Работа с моделями предполагает последовательное выполнение четырёх операций: 1) подготовка основы производящего слова к словообразовательному акту; 2) демонстрация самого процесса построения производного слова; 3) демонстрация полученного в результате словообразовательного акта нового слова; 4) определение словарного значения полученного слова.

Структура словообразовательной модели повторяет заданный алгоритм и состоит из четырёх частей-операций, обозначаемых римскими цифрами I, II, III, IV. Между операциями и внутри второй операции имеют место полуоперации: между I и II ставится тире; внутри II – плюс; между II и III – равенство; между III и IV – тире; в IV операции значение производного слова заключается в кавычки.

Первая операция выглядит следующим образом:

- записывается производящее слово определённой части речи;
- если слово относится к изменяемой части речи и имеет звуко-буквенное выраженное окончание, то это окончание заключается в скобки;
- основа производящего слова готовится к словообразовательному акту путём обозначения имеющихся морфонологических изменений: **чередование, усечение, наращение, совмещение**.

Чередование надписывается над чередующейся буквой

	I	II		III
	ч			
наук(а)		- науч + н(ый)	=	научный

Усечение обозначается заглавной буквой		
I	II	III
фамил И (я)	- фамил ь +н(ый)=	фамил ь н ый
Нарращение надписывается со смещением		
I	II	III
драм ат (а)	- драмат + ич еск (ий) =	драматичес кий

Вторая операция содержит сам словообразовательный акт, заключающийся в сложении (обозначается знаком «+») подготовленной производящей основы и словообразовательного форманта. Если в словообразовательном акте участвует суффикс, то присутствующее при нём окончание также заключается в скобки. Если окончание выполняет функцию форманта, то, как и любой другой словообразовательный формант, такое окончание присоединяется знаком «+».

Во второй операции **совмещающиеся** части обозначаются знаком «∩»

I	II	III
Пятигорск(∅)	- пятигорск+ск(ий)=	пятигорск ий

В **третьей операции** после знака равенства записывается производённое, т. е. производное слово. **Четвёртая операция** даёт словарное значение, которое заключается в кавычки, свидетельствующие о том, что значение взято из толкового словаря.

Все одноmodelные слова можно обобщить в схеме данного словообразовательного типа (далее – СТ). Структура конкретной схемы СТ строится по образцу обобщённого инварианта СТ, состоит, как и модель СТ, из четырёх частей и отражает конкретные характеристики этапов процесса словообразования. Левая часть схемы указывает порядковый номер СТ, параграф Грамматики-80, которому он соответствует, а также продуктивность: ВП (высокопродуктивный), П (продуктивный), ОП (обнаруживающий продуктивность), ПП (проявляющий продуктивность), СП (слабо продуктивный), ПО (продуктивность ограничена), НП (непродуктивный) – и сферу употребления. Данные характеристики в предлагаемом пособии приводятся по книге «Модели и схемы словообразовательных типов русского языка» (под ред. М. Ш. Шекихачевой) [1].

Обучение данной технологии на курсах повышения квалификации происходит через освоение следующих тем и вопросов:

Тема 1. Основные технологические принципы работы по построению моделей и схем словообразовательных типов.

Определение понятий «словообразовательный тип», «схема словообразовательного типа», «модель словообразовательного типа». Инвариант словообра-

зовательного типа как лингводидактическая единица. Модель словообразовательного типа, её структура, части-операции построения модели. Основные правила построения схемы СТ. Роль словарей в работе по построению моделей словообразовательных типов. Новые понятия, вводимые в образовательный процесс: производящая основа, производящее слово, производное слово, непроизводное слово, словообразовательное значение.

Тема 2. Использование моделей СТ при изучении словообразования.

Практика построения моделей производных слов. Определение способа образования и структуры производного слова на основе моделирования. Различение непроединительных слов, имеющих омонимичные части со словообразовательными аффиксами. Профилактика ошибок при разборе слова по составу и словообразовательном анализе.

Тема 3. Использование моделей СТ при изучении морфологии.

Практика построения моделей и схем СТ производных слов. Обращение в процессе моделирования к морфологическим характеристикам производного и производящего слова. Моделирование различных частей речи: имён существительных, имён прилагательных, глаголов, наречий.

Тема 4. Использование моделей СТ при освоении лексики.

Практика построения моделей и схем словообразовательных типов производных слов. Работа с толковыми словарями для определения значения производного и производящего слова. Сопоставление лексических значений производящего и производённого слов, выведение на его основе словообразовательного значения.

Тема 5. Использование моделей СТ для отработки орфоэпических и орфографических навыков.

Практика построения моделей и схем словообразовательных типов производных слов. Обращение к орфоэпическому словарю в первой и третьей операциях моделирования. Выведение орфографических правил по написанию приставок, суффиксов и сложных слов через моделирование производных слов.

Особенно эффективно изучать разные разделы русского языка по данной технологии, исходя из морфемного принципа, то есть обучая правописанию суффиксов, приставок и т. д. [9; 10]. В качестве примера можно привести организацию работы по изучению правописания суффиксов имён существительных *-чик-*, *-щик-*.

Данные примеры могут также быть использованы как методический и дидактический материал учителями русского языка при построении занятий. Избыточность лексических примеров объясняется предоставлением учителю возможности более широкого выбора.

Правописание суффиксов существительных *-чик-*, *-щик-*.

Отрабатывать написание суффиксов *-чик-* и *-щик-* можно по следующим словообразовательным типам:

§213	• от производящей основы глагола
СТ 3	• при помощи суффикса <i>-чик-</i> или <i>-щик-</i>
П	• образуем существительное
проф. терм.	• со значением «лицо (предмет), совершающее действие, названное производящим словом»

I	II	III	IV
лакировА(ть) - т	лакиров+щик(ø) =	лакиро̀вщик -	«специалист по лакировке»
мётИ(ть) - д	мет+чик(ø) =	мётчик -	«инструмент для нарезания внутренней винтовой резь- бы»
обидЕ(ть) -	обид+чик(ø) =	обидчик -	«(разг.) тот, что обидел, оби- жает кого-л.»

По данному СТ будут образованы такие существительные, как: асфальтировщик, перебежчик, подбельщик, пробельщик, набивщик, набойщик, обивщик, отбойщик, перебивщик, подбойщик, браковщик, разбраковщик, выборщик, заборщик (от забирать), наборщик, переборщик, подборщик, разборщик, сборщик, уборщик, бронзировщик, бронзовщик, брошюровщик, буксировщик, бунтовщик, вальцовщик, вальщик, навальщик, обвальщик, отвальщик, варщик, наварщик, обварщик, разварщик, сварщик, перевозчик, подвозчик, свозчик, вербовщик, весовщик, заводчик (от заводить), обводчик, подводчик, проводчик, разводчик, волынщик (от волынить), выверщик, глазировщик, гонщик, выгонщик, загонщик, обгонщик, перегонщик, погонщик, подгонщик, прогонщик, сгонщик, заговорщик, подговорщик, уговорщик, заготовщик, гофрировщик, гравировщик, гранулировщик, огранщик, выгребщик, грузчик, выгрузчик, загрузчик, нагрузчик, погрузчик, разгрузчик, грунтовщик, гуммировщик, откатчик, декатировщик, отдельщик, добытчик, дозировщик, доказчик, доносчик (2), допросчик, доставщик, дражировщик, драпировщик, дрессировщик, выдумщик, придумщик, закупорщик, заёмщик, заправщик (2), зарядчик (2), затейщик, зачинщик, позолотчик, изолировщик, инсценировщик, калибровщик, закальщик, калымщик (2), караульщик, кардовщик, накатчик, обкатчик, прокатчик (2), раскатчик, укатчик, выкатчик, откатчик, подкатчик, кладчик (2), вкладчик (2), закладчик, накладчик, окладчик, обкладчик, перекладчик, подкладчик, прокладчик, складчик (2), укладчик, наклейщик, проклейщик, расклейщик, склейщик, склепщик, кодировщик, комплектовщик, компоновщик, копировщик, окорщик, корректировщик, котировщик, закрасчик, раскрасчик, закройщик, раскройщик, закупщик, откупщик, перекупщик, покупатель, скупщик, наладчик, лакировщик, вылазчик, лепщик, лётчик, заливщик, наливщик, обливщик, разливщик, сливщик, облицовщик, взломщик, обмазчик, подмазчик, смазчик, маркировщик (2), маскировщик (2), мебелировщик, межевщик (2), сменщик (2), мерщик, замерщик, обмерщик (2), примерщик (2), смерщик, перемётчик, метчик (2), отметчик (2), разметчик (2), молебщик (1), помольщик, размольщик (2), монтировщик (2), намотчик, (2), обмотчик (2), перемотчик (2), размотчик (2), мойщик (2), намывщик (2), промывщик, смывщик, набавщик, наживщик (2), направщик, нарядчик, настройщик (2), находчик (2), начинщик, носчик, переносчик (2), разносчик (2), нивелировщик, никелировщик, нуме-



ровщик, обидчик, огранщик (2), ответчик, отказчик, паковщик, запаковщик, распаковщик, упаковщик, пальщик, опалубщик, выпарщик, пайщик, запайщик, спайщик, пемзовщик, пильщик, подписчик, переписчик, сплавщик, плакировщик, планировщик (2), пломбировщик, плавщик, поверщик, полировщик, поставщик, потворщик, обработчик (2), разработчик (2), разъёмщик, взрывщик, прорывщик (2), регулировщик, резчик, надрезчик, обрезчик, подрезчик, прорезчик, срезчик, рекогносцировщик, разрисовщик, рихтовщик, рубщик, вырубщик, зарубщик, обрубщик, порубщик (2), подрубщик, разрубщик, срубщик, обрядчик, рядчик, насадчик, обсадчик, посадчик, рассадчик, сверщик, сверловщик, освинцовщик, пересказчик, рассказчик, досмотрщик, надсмотрщик, осмотрщик, присмотрщик, оснастчик, съёмщик, пересъёмщик, советчик, засольщик, сортировщик, спорщик, установщик, расстановщик, стильщик, настильщик, страховщик, перестраховщик, застройщик, счётчик (1, 2), засыпщик, насыпщик, пересыпщик, подсыпщик, рассыпщик, ссыпщик, утайщик, потаковщик, потатчик, таксировщик, танцовщик, татуировщик, обтирщик, протирщик, растирщик, вытопщик, протравщик, тральщик, трамбовщик, транспортировщик, растратчик, обтяжчик, убойщик, указчик, укупорщик, фанеровщик, фальцовщик, фарцовщик, фасовщик, расфасовщик, фильтровщик, формировщик, формовщик, фрахтовщик, халтурщик, захватчик, перехватчик, обходчик, проходчик, хромировщик, оценщик (2), отцепщик, прицепщик, сцепщик, чеканщик, починщик, считчик, шабровщик, обшивщик, пошивщик, шлаковщик, шлифовщик, расшлихтовщик, шпаклёвщик, штамповщик, штриховщик, штукатурщик, эмалировщик.

§214	• от производящей основы глагола
СТ 4	• при помощи суффикса <i>-льщик-</i> (<i>-ельщик-</i> , <i>-ильщик-</i> , <i>-альщик-</i>)
II	• образуем существительное
проф. терм., разг. речь	• со значением «лицо, совершающее действие, названное производящим словом»

I	II	III	IV
рисова́(ть) -	рисова+льщик(ø) =	рисова́льщик -	«тот, кто делает рисунки для чего-л.; художник, владеющий мастерством рисунка»
копи́рова(ть) -	копи́рова+льщик(ø) =	копи́рова́льщик -	«тот, кто делает копии, занимается копированием»
уди́(ть) -	уди́+льщик(ø) =	уди́льщик -	«тот, кто удит, ловит рыбу на удочку»

По данному СТ будут образованы существительные: белильщик, боро-нильщик, брызгальщик, бурильщик, вабильщик, валяльщик, верстальщик, вешальщик, веяльщик, волочильщик, воронильщик, ворсильщик, вязальщик, гадальщик, гасильщик, гвоздильщик, гладильщик, гранильщик, нагребальщик, нагревальщик, грунтовальщик, давитьщик, доильщик, дробильщик, дубильщик, выдувальщик, надувальщик, продувальщик, обжигальщик, отжигальщик, приживальщик, золотильщик, калильщик, катальщик, клеильщик, клепаль-

щик, копальщик, копнильщик, коптильщик, кормильщик, красильщик, крошительщик, крутильщик, накрывальщик, купальщик, курильщик, поливальщик, разливальщик, мазальщик, макальщик, махальщик, меняльщик, морильщик, месильщик, подметальщик, метальщик, мешальщик, молельщик, молотильщик, мостильщик, мотальщик, мяльщик, носильщик, низальщик, понукальщик, нырятьщик, нюхальщик, палильщик, парильщик, паяльщик, плавильщик, плакальщик, плакировальщик, пластильщик, плательщик, плетельщик, плотильщик, полировальщик, прядильщик, раздевальщик, растворяльщик, резальщик, обрезальщик, разрезальщик, срезальщик, рисовальщик, рубильщик, сажальщик, свежевальщик, сверлильщик, сеяльщик, скоблильщик, стоговальщик, строгальщик, строчильщик, сушильщик, сучильщик, тачальщик, таскальщик, теребильщик, тесальщик, тискальщик, томильщик, топильщик, точильщик, травильщик, трепальщик, тростильщик, трусильщик, трясильщик, удильщик, фехтовальщик, хлопальщик, процеживальщик, черпальщик, чесальщик, чистильщик, прошивальщик, сшивальщик, шифровальщик, шлифовальщик, шлихтовальщик, штопальщик.

§331	• от производящей основы существительного
СТ 111	• при помощи суффикса <i>-чик-</i> или <i>-щик-</i> , <i>-овщик-</i>
II	• образуем существительное
разг. речь, проф. терм.	• со значением «лицо, характеризующееся отношением к тому, что названо производящим словом»

I	II	III	IV
типографИ(я) -	типограф+щик(ø) =	типографщик -	«(разг.) работник типографии» «(обл.) лесной сторож, лесник;
лѐс(ø) -	лес+овщик(ø) =	лесовщик -	тот, кто занимается лесным промыслом»
бãн(я) -	бан+щик(ø) =	банщик -	«тот, кто занимается банным делом, владеет баней, работа- ет в бане»

По данному СТ образованы следующие существительные: аварийщик, авиа-моторщик, автогенщик, автоматчик, автогонщик, аккумуляторщик, алебардщик, алиментщик, аппаратчик, аппретурщик, арбалетчик, арматурщик, артельщик, атомщик, багорщик, бакалейщик, бакенщик, балаганщик, балалайщик, баллонщик, барабанщик, барахольщик, забастовщик, бензозаправщик, беседчик, бетонщик, бисерщик, забойщик, обойщик, бортовщик, бриллиантщик, брильянтщик, бурщик, буфетчик, былинщик, вагонщик, вагранщик, вакуумщик, самосвальщик, валютчик, самоварщик, вафельщик, возчик, извозчик, велогонщик, веретёнщик, вертолётчик, заводчик (от завод), вздорщик, водоотводчик, водоотливщик, водопроводчик, волынщик (от волынка), газовщик, газорезчик, газосварщик, газодобытчик, газомерщик, газопроводчик, газетчик, галантерейщик, гардеробщик, гарпунщик, гитарщик, самогонщик, гобеленщик, заговорщик, наговорщик, отговорщик, переговорщик, подговорщик, разговорщик, грабельщик, гранитчик, гребенщик, гробовщик (1), погромщик, прогульщик, гуртовщик, дальномерщик, передагчик, податчик, раздатчик, сдатчик, деревен-



щик, дизельщик, нефтедобытчик, дозорщик, докладчик, дольщик, доменщик, доносчик (1), духанщик, жалобщик, жестянщик, заводчик, заговорщик, заказчик, заправщик (1), зарядчик (1), зеленщик, зеркальщик, знаменщик, золотчик, золотодобытчик, игольщик, изменщик, инкубаторщик, кабатчик, кабельщик, каламбурщик, калымщик (1), каменщик, канатчик, канительщик, караванщик, карикатурщик, карманщик, картонщик, картотетчик, карусельщик, кассетчик, прокатчик (1), кафельщик, кинжальщик, кладовщик, кладчик (1), вкладчик (1), складчик (1), клейщик, клеймовщик, поклёпщик, ковёрщик, коконщик, комитетчик, конторщик, конфетчик, конъюнктурщик, копейщик (от копьё), корообдирщик, корабельщик, корзинщик, кормщик, кормленщик, котельщик, котовщик (от коты), крановщик, крахмальщик, крендельщик, кровельщик, кубовщик, кузовщик, лесовщик, налётчик, вертолётчик, космолётчик, литаврщик, литографщик, литейщик, водоотливщик, лотерейщик, магазинщик, магнитчик, мазчик (от маз), майданщик, макаронщик, макетчик, малахитчик, манекенщик, мануфактурщик, маркировщик (1), мартенщик, маскировщик (1), мебельщик, медальщик, межевщик (1), меловщик (1), обменщик (1), подменщик, сменщик (1), обмерщик (1), примерщик (1), пулемётчик, метчик (1), отметчик (1), разметчик (1), меховщик (2), миллионщик, миномётчик, могильщик, модельщик, молебщик (2), размольщик (1), монетчик, монтировщик (1), монументщик, мороженщик, москательщик, мостовщик (от мостовая), намотчик (1), обмотчик (1), перемотчик (1), размотчик (1), смотчик (1), мотовильщик, автмотогонщик, мраморщик, обмуровщик (1), мойщик (1), намывщик (1), наветчик, наживщик (1), насосчик, настройщик (1), натурщик, находчик (1), недоимщик, относчик (1), подносчик (1), переносчик (1), разносчик (1), ножовщик, поножовщик, номерщик, обезьянщик, облавщик, обманщик, одеяльщик, оконщик, органщик, огранщик (1), основщик, отарщик, пакетчик, пароходчик, паромщик, патронщик, перфораторщик, пикетчик, распиловщик, пилюльщик, плагиатчик, плакатчик, планировщик (1), оплётчик, переплётчик, плотовщик (1), сплавщик, погребщик, подпольщик, подрядчик, половинщик, понтонщик, беспредельщик, прокатчик, продотрядчик, пропитчик, процентщик, псаломщик, пулемётчик, пуховщик (1), обработчик (1), разработчик (1), ракетчик, прорывщик (1), срывщик (1), резинщик, резонаторщик, рельсопрокатчик, ресторанщик, рольщик, порубщик (1), сабельщик, самоварщик, самогонщик, самоходчик, сбытчик, свадебщик, свайщик, свирельщик, седельщик, сейсморазведчик, сельсоветчик, сепараторщик, посевщик, сигнальщик, сигнатурщик, силикатчик, скобовщик, скобельщик, слаломщик, слоновщик, снегоуборщик, сельсоветчик, сопельщик, сорокапятчик, стекольщик, стенгазетчик, отстрельщик, стропальщик (2), струнщик, пересудчик, сусальщик, расчётчик, табельщик, табунщик, тартальщик, телефонщик, типографщик, толевщик (1), тоннельщик, трактирщик, трамвайщик, транспортёрщик, трансформаторщик, трафаретчик, трубопроводчик, трубопрокатчик, турбинщик, тюремщик, тяжёбщик, угольщик, углеподатчик, уставщик, утильщик, учётчик, фанерщик, фасонщик, фельетонщик, филигранщик, фонарщик, фруктовщик, фуганщик, фурщик, фургонщик, фурнитурщик, футлярщик, самоходчик, хрустальщик, ценовщик, оценщик (1), цитатчик, часовщик (1), челобитчик, чемоданщик, шаблонщик, щетинщик, экскаваторщик, элеваторщик, электронщик, электрокарщик, электросварщик, этикетчик, ядерщик.

§286 СТ 68 II проф. терм., разг. речь	<ul style="list-style-type: none"> от производящей основы прилагательного с суффиксом <i>-ов-, -ев- или -ан-, -яни-</i> при помощи суффикса <i>-щик-</i> или <i>-чик-</i> образуем существительное со значением «лицо, характеризующееся отношением к признаку, названному производящим словом, или к предмету, названному словосочетанием с производящим словом в качестве определения»
---	--

I	II	III	IV
дальнобойН(ый) – рейс	дальнобой+щик (ø) =	дальнобойщик –	«водитель, выполняющий дальние перевозки»
сдельН(ая) – оплата	сдель+щик(ø) =	сдельщик –	«человек, работающий за сдельную оплату»
зенитН(ое) – орудие	зенит+чик(ø) =	зенитчик –	«человек, стреляющий из зенитного орудия, обслуживающий зенитное орудие»

По данному СТ образованы существительные: бельёвщик, бронбойщик, временщик, повременщик, жестящик, гонтовщик, горновщик, гробовщик (2), грузовщик, грязевщик, подельщик, подёнщик, деревянщик, зерновщик (2), инструментальщик, камеральщик, ковровщик, коммунальщик, маслбойщик, меловщик (2), меховщик (1), монументальщик, огнеупорщик, передовщик, пескоструйщик, гидropескоструйщик, плотовщик (2), самоуправщик, пуховщик (2), реактивщик, рейдовщик (5), сдельщик, станковщик (2), пескоструйщик, толевщик (2), уголовщик, чановщик (2), часовщик (2), экспериментальщик.

Непроизводные с -чик-, -щик-:

Денщик, кобчик, копчик, кузнечик, мальчик, поручик, прапорщик, приказчик, ростовщик, ямщик.

Примеры заданий для повторения правописания суффиксов существительных -чик-, -щик-.

Упражнение 1. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели перечисленных ниже слов:

наборщик, переборщик, подборщик, разборщик, сборщик, уборщик, отдельщик, поддельщик, раздельщик, резчик, надрезчик, обрезчик, подрезчик, прорезчик, срезчик, рубщик, вырубщик, зарубщик, обрубщик, подрубщик, разрубщик, срубщик, засыпщик, насыпщик, пересыпщик, подсыпщик, рассыпщик, ссыпщик.

2. Проведите словообразовательный разбор данных слов. Ориентируясь на словообразовательную модель, объясните, почему все приведённые слова образованы суффиксальным способом. 3. Обратитесь к классификатору профессий и определите, какие из перечисленных слов являются официальными названиями профессий, а какие самоназвания занятий людей.

Упражнение 2. 1. По приведённой ниже схеме

§286	• от производящей основы прилагательного с суффиксом <i>-ов-, -ев-</i> или <i>-ан-, -анн-</i>
СТ 68	
П	• при помощи суффикса <i>-щик-</i> или <i>-чик-</i>
проф. терм.,	• образуем существительное
разг. речь	• со значением «лицо, характеризующееся отношением к признаку, названному производящим словом, или к предмету, названному словосочетанием с производящим словом в качестве определения»

от перечисленных ниже слов:

бельевой, броневой (орудие), зенитное (орудие), дальноточный (рейс) временный, повременная (оплата), жестяной, подённая (оплата), деревянный, реактивный, часовой

постройте модели производных существительных. 2. Как вы думаете, почему в качестве производящих слов в данном случае иногда приводятся словосочетания?

Упражнение 3. 1. Пользуясь толковым и словообразовательным словарями, постройте словообразовательные модели приведённых ниже слов:

барабанщик, барахольщик, забастовщик, подпольщик, подрядчик, самогонщик, самоходчик, снегоуборщик, сельсоветчик, хрустальщик, электросварщик, этикетчик, ядерщик. 2. Выведите схему словообразовательного типа для данных моделей. 3. Сделайте словообразовательный разбор приведённых слов. Ориентируясь на модель их построения, объясните, почему способ образования всех данных слов суффиксальный, несмотря на более сложную структуру некоторых из них. 4. Напишите мини-сочинение о занятии человека, обозначенном одним из приведённых слов.

Упражнение 4. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели перечисленных ниже слов:

навальщик, отдельщик, закальщик;
верстальщик, вязальщик, катальщик, сеяльщик;
артельщик, подпольщик, стекольщик, отстрельщик;
коммунальщик, монументальщик, инструментальщик.

2. Сделайте схематическое описание словообразовательных типов для данных моделей. 3. Проведите словообразовательный анализ данных слов и определите, что общего и что различного в их структуре и образовании. Как это согласуется со схемами словообразовательных типов приведённых слов?

Упражнение 5. 1. Пользуясь словообразовательным и толковым словарями, постройте модели приведённых ниже слов.

барабанщик, временщик, вязальщик, гадальщик, газетчик, застройщик, носильщик, обманщик, плательщик, поставщик, часовщик, чеканщик.

2. Ориентируясь на описание модели, распределите слова по словообразовательным типам. Выведите схемы СТ данных слов. 3. Составьте предложения с каждым из приведённых слов.

Регулярная работа по словообразовательному моделированию создаёт прочную базу для осознанного освоения целого ряда языковых явлений: морфонологических, морфологических, лексико-семантических. Во-первых, она способствует не только получению знаний о существующих морфонологических явлениях (первая операция), проявляющихся в процессе образования производных слов, но и в области словообразования и лексикологии при характеристике этих явлений и их учёте в процессе употребления изученной лексики.

Во-вторых, первая и третья операции постоянно отсылают учащихся к морфологическим характеристикам производящего и производного слов (определение части речи и значимых в процессе словообразования категориальных признаков). А вторая операция в сопоставлении с первой отсылает учащихся к словообразовательному словарю, в результате чего учащиеся получают знания о соотносённости словообразовательных аффиксов (особенно суффиксов) с определёнными частями речи, различения аффиксальной омонимии и т. д.

В-третьих, четвёртая операция требует обращения к толковому словарю для определения значения производного слова, полученного в процессе моделирования, причём это значение обязательно связано со значением производящего слова, что способствует значительному обогащению словарного запаса учащихся и употреблению ими новых слов без нарушения лексической и семантической сочетаемости.

Ну и, наконец, в-четвёртых, работа с моделями словообразовательных типов позволяет комплексно и осознанно осваивать орфографические знания и формировать орфографическую компетентность учащихся.

При этом освоение основных лингвистических компетенций (грамматических, лексических, словообразовательных, орфографических и орфоэпических) проходит не на основе механического заучивания правил и теоретических понятий, а путём активной учебно-исследовательской практики в процессе регулярного словоупотребления, что создаёт условия для осмысленного погружения в языковые процессы.

Список литературы

1. Архипова Е. В. Лингводидактический принцип моделирования в обучении русскому языку в полиэтнической среде // Методика преподавания русского языка (как иностранного, как второго): история, современное состояние, перспективы развития : коллективная монография / под общей редакцией Т. М. Балыхиной. М. : РУДН, 2017. С. 216–227.
2. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка Научно-исследовательский институт структурной методики преподавания языков при Кабардино-Балкарском гос. ун-те / М. Ш. Шекихачева, Н. В. Бочоришвили, Р. Х. Варквасова и др. ; под ред. М. Ш. Шекихачевой. М. : Высш. шк., 1993. 496 с.
3. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии : Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2009. 192 с.
4. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд. М. : Академия, 2008. 368 с.



5. Сабаткоев Р. Из истории методики преподавания русского языка в национальной школе // Русский язык в национальной школе. 2012. № 4. С. 3–7
6. Хамраева Е. А. Становление когнитивной сферы учащегося-билингва через реализацию метапредметных умений в курсе русского языка // Русский язык в национальной школе. 2011. № 4. С. 17–21.
7. Хамраева Е. А. Обучение русскому языку детей-билингвов: онтолингвистический аспект. М. : Билингва. 2015. 152 с.
8. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2008. 255 с.
9. Шекихачева М. Ш. Русское слово : Учеб. для 6-го класса школ с русским (неродным) языком обучения. Нальчик : Эльбрус, 1994. 128 с.
10. Шекихачева М. Ш. Русское слово: Учебник для 7-го класса школ с русским (неродным) языком обучения. Нальчик : Эльбрус, 1996. 146 с.
11. Шонтуклова И. В. Формирование новых профессиональных компетентностей у преподавателя в свете введения ФГОС // Педагогика. 2014. № 6. С. 80–84.

Language and Literature Teacher Professional Development with the Help of Mastering the Technology of Construction of the Derivatives' Word-Building Patterns

I. V. Shontukova

Ministry of Education, Science and Youth Affairs of the Kabardino-Balkarian Republic, Nalchik

Abstract. *The purpose of the article is to demonstrate the opportunities of using the technology of teaching the Russian language with the help of the construction of the derivatives' word-building patterns for the Russian language and Literature teachers' professional development. The process of teachers' professional development is much due to the need to master the effective teaching methods and technologies. At the same time, one can observe the general pedagogical technologies' predominant position while teaching; the methods and technologies for teaching different school subjects, in the author's opinion, goes through crisis. The technology, offered in the paper, is linguistic, and it allows mastering different language levels. Using this technology is able to help teachers to provide learning the Russian language as a whole.*

Keywords: *teaching technology, word-building pattern, teachers' professional development.*

**Шонтукова
Ирина Васильевна**

кандидат педагогических наук, доцент, заместитель министра образования, науки и по делам молодёжи Кабардино-Балкарской Республики

360000, Кабардино-Балкарская Республика, г. Нальчик, ул. Кешокова, 43

*тел.: +7(8662)420523
e-mail: shonirina@yandex.ru*

**Shontukova
Irina Vasilevna**

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Deputy Minister of Ministry of Education, Science and Youth Affairs of the Kabardino-Balkarian Republic

43 Keshokova St, Nalchik, Kabardino-Balkarian Republic, 360000

*tel.: +7(8662)420523
e-mail: shonirina@yandex.ru*



УДК 159.922.4

Социально-психологические особенности менталитета русскоговорящих китайцев

Т. А. Терехова, Е. Л. Трофимова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

К. С. Черёмухина

Байкальский государственный университет, г. Иркутск

Аннотация.

В статье представлен содержательный анализ компонентов менталитета русских, русскоговорящих китайцев, китайцев. В процессе эмпирического исследования выделены компоненты, характеризующие особенности менталитета респондентов: гражданская идентичность, ценностные ориентации, религиозность, уровень экономического сознания, – проанализирована их связь с социально-психологической адаптацией русскоговорящих китайцев. Все мигранты ощущают чувство гордости или уверенности как представители своего государства и народа, что подтверждает правило актуализации гражданской и этнической идентичности в окружении иноэтничного большинства. С помощью свободного ассоциативного эксперимента выявлены три семантических слоя ассоциаций со словами-стимулами, относящихся к компонентам менталитета: ассоциаты-характеристики, ассоциаты-эмоции, ассоциаты-персоналии, – раскрывающих смысловое наполнение компонентов менталитета. Обнаружено, что у русскоговорящих китайцев ассоциации по смысловому содержанию ближе к ассоциациям, полученным в группе русских респондентов.

Ключевые

слова:

менталитет русскоговорящих китайцев, гражданская идентичность, ценностные ориентации, религиозность, уровень экономического сознания, социально-психологическая адаптация.

Для цитирования:

Терехова Т. А., Трофимова Е. Л., Черёмухина К. С. Социально-психологические особенности менталитета русскоговорящих китайцев // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 162–176.

Дата поступления
статьи в редакцию:
7 июня 2018 г.

Введение

На сегодняшний день немалое количество отечественных учёных занимаются социально-психологическими исследованиями менталитета китайских граждан, проживающих на территории Российской Федерации, особенно в приграничных с Китаем районах, к которым относятся территории Дальнего Востока и Восточно-Сибирского региона, в том числе и Иркутская область. Исследователей интересует, что же происходит с представителями меньшинств, попавших на территорию Российской Федерации? Насколько успешно происходит адаптация и какие выбираются стратегии? Ориентированы ли на идентичность с прежней культурой? Теоретически можно предположить ориентировку на ассимиляцию, полное растворение в принимающем русском обществе, обретении новых групповых характеристик и самоидентификации в ситуации полного доминирования русского языка и культуры. Однако, учитывая высокий уровень этнической идентичности китайцев, ассимиляцию вряд ли можно считать преобладающей стратегией. Идеальным вариантом могла бы стать интеграция русскоговорящих китайцев с русскоязычной культурой, но для этого необходимым условием является взаимное приспособление, синкретизм. А ведь составная часть национальной культуры – менталитет народа. В научной литературе практически отсутствует разработанная система детерминации поведения вынужденных мигрантов. Поэтому целью настоящей статьи является исследование социально-психологических особенностей менталитета русскоговорящих китайцев.

Проблема структуры менталитета

Анализ психологических определений термина «менталитет» показал, что термин трактуется через такие понятия, как взгляды, убеждения, установки, архетипы, потребности, мышление, эмоции, когнитивные эталоны, смыслы, мотивы, идеалы, склонности, стереотипы и пр.

Доктор психологических наук А. В. Юревич в работе «Структурные элементы национального менталитета» делает попытку выделения набора минимальных базовых компонентов менталитета – «...его ядерный слой: 1) коллективная память; 2) социальные представления, установки и отношения; 3) закрепляющие их коллективные эмоции, чувства и настроения; 4) нормы, ценности и идеалы; 5) национальный характер и темперамент; 6) язык; 7) ментальные репрезентации культу-

ры; 8) стиль мышления и социального восприятия; 9) поведенческие образцы; 10) национальная идентичность» [16].

Язык является важным компонентом национального менталитета [4]. По мнению А. Потебни, «народность – это скорее ощущение общности, народного единства в смысле «общения мысли, устанавливаемого единством языка». При этом существенно подчеркнуть, что речь идёт не столько о реальном использовании языка, сколько о его символической роли в формировании чувства общности с группой» [16].

При изучении менталитета авторы обращаются к исследованию и национальной или этнической идентичности, осознание своей принадлежности к определённому этносу связано с принятием или непринятием присущего данному народу менталитета [12; 13]. Так, Е.А. Тимофеева утверждает, что «можно констатировать наличие неразрывной связи и взаимного влияния этнической самоидентификации личности и национального менталитета» [16].

В настоящей статье мы будем придерживаться рабочего определения менталитета, сформулированного Санжеевой Л. В., «менталитет – это сложившаяся особенность психического мировосприятия, опосредованного культурными и социальными архетипами, создающего ориентиры жизнедеятельности человека» [6].

Поскольку целью статьи является изучение содержательных характеристик компонентов менталитета русских, китайцев и русскоговорящих китайцев, рассмотрим работы китайских учёных-психологов, посвящённые особенностям национальной психологии и менталитета, в которых используется понятие *цзиниэнь* [7]. В китайско-русском словаре [17] термин рассматривается в трёх значениях: 1. Дух (духовный); душа (душевный); моральный; нравственный. Духовный мир, духовная жизнь. 2. Дух, сущность 3. Психика. При втором безударном слоге – дух, энергия, силы, бодрый. Термин трактуется как в широком, так и в узком смысле. Более широкое означает все нематериальные явления в противоположность материальным: «человеческое сознание, чувства, воля, мышление, представление, теоретические выкладки, учение и т. д.». В узком понимании – это «внутреннее ядро, душа и опора явлений культурного сознания; то, что лежит в глубоких слоях души и является относительно устойчивым» [1]. Причём именно к узкой трактовке понятия прибегает большинство китайских авторов. Чаще всего они перечисляют качества, которыми должны обладать китайские этнофоры. Например, Фан Литянь, Лю Ганцзи и др. считают, что к национальному духу следует относить: моральные качества, такие как честь и благородство души, благодушие и снисходительность, патриотизм. А также практицизм китайцев [1].

Бао Синьцзянь полагает, что формирование национального духа китайцев определяется следующими характеристиками: «1) длительной историей; 2) широтой охвата; 3) богатым содержанием (трудолюбие, храбрость, готовность терпеть лишения и бороться, патриотизм, стремление к единству, тщательность и кропотливость, экономность и бережливость); 4) рационализмом» [9; 15].

Характеризуя *цзиниэнь* китайцев, исследователи называют как наиболее присущие народу черты: умение договариваться, преображаться, культурная традиция с превалированием гуманности, интуиция, экспериментальный тип мышления, гибкость, активность.

Приступая к анализу содержания менталитета русскоговорящих китайцев, мы соглашаемся с тем, что менталитет есть и сложившаяся социальная психология, и индивидуальная система ценностей, которая отличается своеобразием не только у отдельных людей, но и у различных социальных и гендерных групп населения [2; 8; 14]. Под словом «менталитет» китайцы понимают совокупность взглядов, установок, представлений, включая и эмоциональные, и рациональные составляющие, присущих китайским этнофорам. Авторы отмечают связь менталитета с языком, менталитет передаётся, прежде всего, через языковые средства [3; 11].

Обсуждение результатов эмпирического исследования

В эмпирическом исследовании менталитета приняли участие три этнические группы: русские (45 чел.), проживающие в Иркутске; китайцы, проживающие в Китае (42 чел.), русскоговорящие китайцы, длительное время проживающие в г. Иркутске (40 чел.). Общая выборка составила 127 человек в возрасте от 20 до 60 лет.

Для проведения эмпирического исследования были использованы следующие методики: шкала экспресс-оценки чувств, связанных с этнической принадлежностью (Н. М. Лебедева); шкала экспресс-оценки выраженности этнической идентичности (Н. М. Лебедева); методика оценки позитивности и неопределённости этнической идентичности (А. Н. Татарко, Н. М. Лебедева); методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца; методика «Социально-психологическая адаптация мигрантов в иных этнокультурных и социально-экономических условиях» (Л. В. Миллер).

С помощью факторного анализа были выделены компоненты, характеризующие особенности менталитета респондентов: гражданская идентичность, ценностные ориентации, религиозность, уровень экономического сознания.

Для выявления социально-психологических особенностей менталитета русскоязычных китайцев нами был проведён сравнительный анализ обозначенных компонентов менталитета по критерию Стьюдента на трёх выборках: русские (45 чел.), проживающие в Иркутске; китайцы, проживающие в Китае (42 чел.) и русскоговорящие китайцы, проживающие в г. Иркутске (40 чел.).

Гражданская идентичность

Гражданская идентичность является той общей идентичностью, которая консолидирует представителей поликультурного общества, становится определяющим фактором существования этого общества.

В таблице 1 представлены данные о том, как респонденты ощущают свою гражданскую идентичность.

Таблица 1

Гражданская идентичность респондентов

Этнос	Гордость, %	Спокойная уверенность, %	Никаких чувств, %
В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего государства?			
русские	39,1	39,1	21,8
китайцы	33,3	58,3	8,4
русскоговорящие китайцы	75	25	-

В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего народа?			
русские	56,5	13,0	30,5
китайцы	33,3	58,3	8,4
русскоговорящие китайцы	75	25	-

При сравнении средних показателей гражданской идентичности по критерию Стьюдента значимые различия между русскими и китайцами наблюдаются при ответах на вопросы: В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего государства? ($M=3,29$, $M=2,33$, $p=0,012$); В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего народа? ($M=3,62$, $M=2,42$, $p=0,003$).

При сравнении китайцев и русскоговорящих китайцев, проживающих в Китае, значимые различия средних значений гражданской идентичности проявились во всех четырёх вопросах: В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего государства? ($M=2,33$, $M=3,5$, $p=0,015$); Какие чувства вызывает у Вас ощущение того, что Вы гражданин своего государства? ($M=1,75$, $M=1,25$, $p=0,035$); В какой степени Вы ощущаете себя представителем своего народа? ($M=2,42$, $M=3,5$, $p=0,001$); Какие чувства вызывает у Вас принадлежность к своему народу? ($M=1,75$, $M=2,25$, $p=0,035$).

Только 39,1% русских иркутян испытывают гордость и столько же спокойную уверенность, причём свыше 21 % русских респондентов утверждают, что не испытывают никаких чувств. По ответам китайцев, проживающих в Китае, государственная принадлежность обеспечивает им спокойную уверенность. В основном все мигранты ощущают чувство гордости или спокойной уверенности как представители своего государства и своего народа (91,6 %), что ещё раз подтверждает правило актуализации гражданской и этнической идентичности в окружении иноэтничного большинства. У китайцев и мигрантов государственная и гражданская идентичности совпадают или согласованы, а у русских прослеживается расхождение в ощущениях себя представителем своего государства и народа. Следовательно, у русскоговорящих китайцев выше сила и валентность государственной и гражданской идентичностей.

Гражданская идентичность также имеет значимые различия между русскими и китайцами по следующим утверждениям:

- Не хотелось, чтобы все нации постепенно смешивались, каждый должен знать свои корни ($M=3,54$, $M=2,25$, $p=0,008$).
- Мне неприятно лишний раз вспоминать о своей национальности ($M=1,33$, $M=2,5$, $p=0,004$).
- Если бы у меня сейчас была возможность выбрать национальность, я выбрал бы ту же самую ($M=4,0$, $M=1,42$, $p=0,001$) (рис. 1).

Как видно из рисунка, русские чаще демонстрируют стремление сохранить свои этнические корни, китайцы чаще давали ответы, что им неприятно вспоминать о своей национальности.

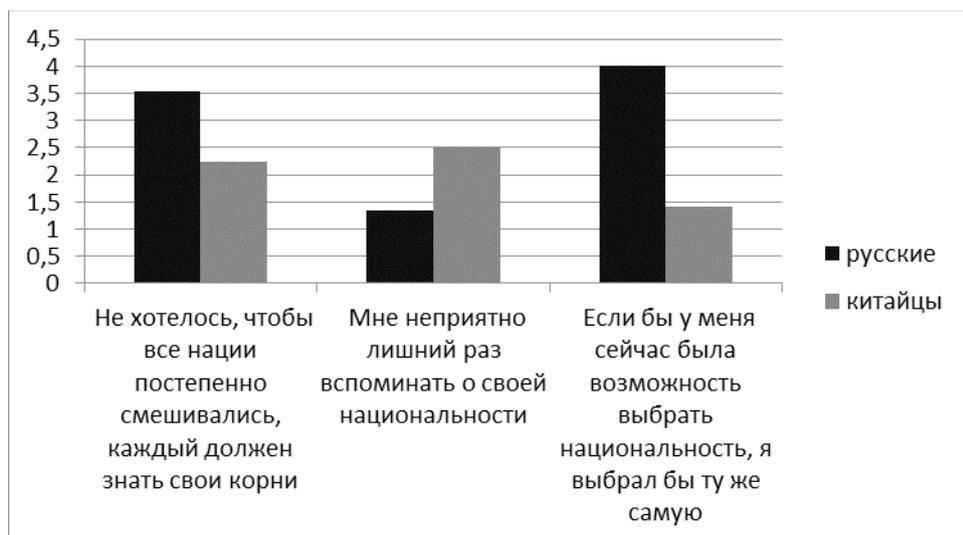


Рис. 1. Сравнение средних значений гражданской идентичности по критерию Стьюдента русских и китайцев

Что касается русскоговорящих китайцев, проживающих в г. Иркутске, и русских, то здесь значимые различия прослеживаются по этнокультурологическим аспектам: «За границей мне было бы приятно ощущать себя именно представителем своего народа» ($M=4,08$, $M=2,75$, $p=0,001$); «Не хотелось, чтобы все нации постепенно смешивались, каждый должен знать свои корни» ($M=3,54$, $M=2,25$, $p=0,004$); «Когда окружающие говорят о культуре и обычаях своего народа, я испытываю некоторый дискомфорт, потому что сам не могу точно определить, к какому народу себя отнести» ($M=1,33$, $M=3,25$, $p=0,001$) (рис. 2).

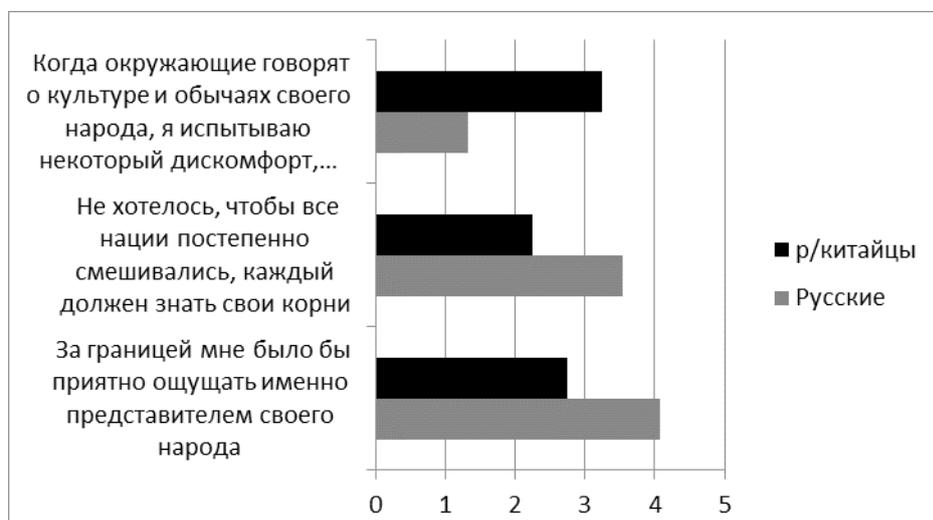


Рис. 2. Сравнение средних значений гражданской идентичности по критерию Стьюдента русских и русскоговорящих китайцев

Таким образом, русскоговорящим китайцам приятно ощущать себя представителями своего народа, что подтверждает положительную валентность этнической идентичности.

При сравнении гражданской идентичности китайцев, проживающих в Китае, и русскоговорящих китайцев, живущих в г. Иркутске, значимые различия выявлены по следующим позициям: «За границей мне было бы приятно ощущать себя именно представителем своего народа» ($M=2,75$, $M=4,42$, $p=0,004$); «Мне неприятно лишний раз вспоминать о своей национальности» ($M=1,00$, $M=2,5$, $p=0,001$); «Когда окружающие говорят о культуре и обычаях своего народа, я испытываю некоторый дискомфорт, потому что сам не могу точно определить, к какому народу себя отнести» ($M=3,25$, $M=1,25$, $p=0,001$); «Если бы у меня сейчас была возможность выбрать национальность, я выбрал бы ту же самую» ($M=4,0$, $M=1,42$, $p=0,004$) (рис. 3).

При этом русскоговорящие китайцы гордятся своей национальностью в большей степени, чем китайцы, живущие в Китае, и в то же время испытывают дискомфорт, потому что не совсем понимают, к какому народу себя отнести, долгое время проживая в России.

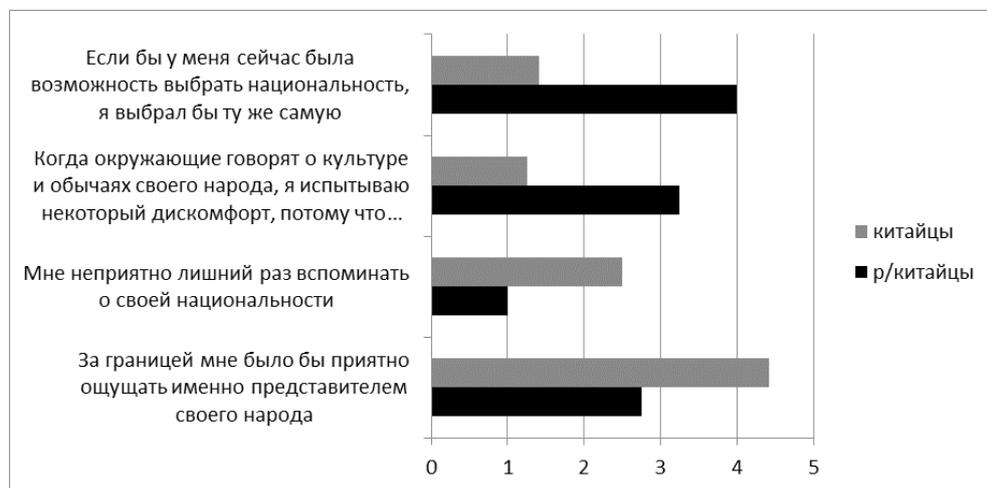


Рис. 3. Сравнение средних значений гражданской идентичности по критерию Стьюдента китайцев и русскоговорящих китайцев

С другой стороны китайцы, проживающие в Китае, испытывают в большей степени неприятные чувства, чем русскоговорящие китайцы из Иркутска, когда вспоминают о своей национальности, а вот за границей китайцам приятно ощущать себя представителем именно своего народа.

Ценностные ориентации

Ценностные ориентации являются как бы путеводными звёздами нашей жизни. Помогают определить наши цели и путь к ним, то есть выбрать приемлемые для нас способы достижения этих целей.

Мнения, что отношения между людьми опосредованы их ценностями,

содержались ещё в работах В. Н. Мясищева, автор считал, что в различных общностях и у разных людей совпадающие или отличающиеся друг от друга ценности обуславливают и детерминируют отношение общности к общности, к человеку или, наоборот, отношение человека к каким-либо группам людей.

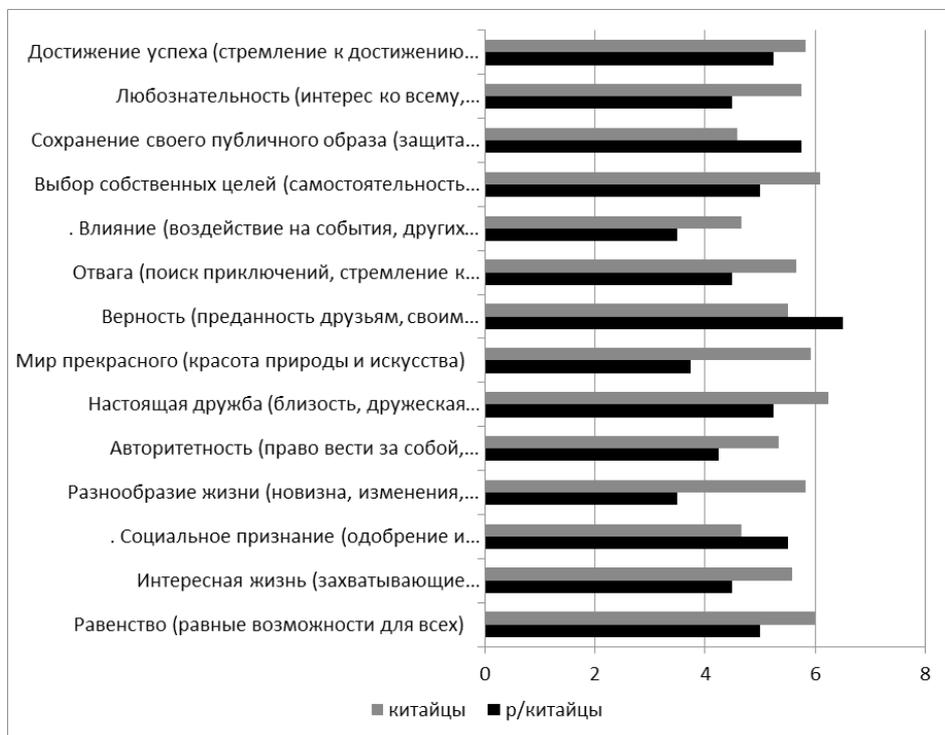


Рис. 4. Значимые различия ценностных ориентаций китайцев, живущих в Китае, и русскоговорящих китайцев, живущих долгое время в России

Русскоговорящие китайцы в большей степени, чем китайцы, живущие в Китае, заботятся о социальном признании, т. е. об одобрении и уважении со стороны других ($M=5,5$, $M=4,67$, $p=0,033$); о сохранении своего публичного образа, т. е. о защите своего «лица» ($M=5,75$, $M=4,58$, $p=0,014$); сохраняют верность, т. е. преданность друзьям, близким ($M=6,5$, $M=5,5$, $p=0,028$).

По ценностям «достижение успеха», «любознательность», «выбор собственных целей», «влияние», «отвага», «мир прекрасного», «настоящая дружба», «авторитетность», «разнообразие жизни», «интересная жизнь», «равенство» китайцы, живущие в Китае, превосходят русскоговорящих китайцев из Иркутска.

Религиозность

При ответе на вопрос: «Взгляды какой религии вы разделяете?» русские на 67 % разделяют православие и на 23 % – буддизм, 25 % русскоговорящих китайцев исповедуют православие, 25 % – буддизм, 25 % – даосизм, 25 % – конфуцианство, а китайцы, проживающие на территории Китая, на 63,9 % буддисты, 9,1 % – даосисты, 27,3 % – конфуцианцы.

Оценивая уровень своей религиозности, 55 % русских респондентов допускают существование Высших сил, 45 % русских респондентов считают себя верующими людьми, соблюдающими обряды своей религии. При этом 50 % китайских респондентов считают себя убеждёнными атеистами, 41,7 % – безразличны к религии, и только 8,3 % допускают существование Высших сил. Среди русскоговорящих китайцев, проживающих в г. Иркутске, безразличны к религии 25 %, допускают существование Высших сил 50 %, считают себя глубоко верующими людьми 25 %.

Уровень экономического сознания

У русских и китайцев по уровню экономического сознания значимые различия просматриваются только по утверждению: «Я знаю, что моё благосостояние зависит в основном от моих усилий» ($M=4,5$, $M=3,72$, $p=0,012$). Русские в большей степени, чем китайцы, рассчитывают только на себя в обеспечении своего благосостояния.

Однако русские, по сравнению с русскоговорящими китайцами, в большей степени уверены, что «благосостояние зависит в основном от экономического положения моей страны» ($M=3,54$, $M=2,75$, $p=0,032$). Это, скорее всего, связано с тем, что русские живут в своей стране, а китайцы в России относятся к категории эмигрантов.

При сравнении китайцев и русскоговорящих китайцев различия просматриваются на уровне тенденций, связывающих благосостояние с экономическим положением своей страны. Китайцы, проживающие в Китае, считают, что их благосостояние напрямую зависит от экономического положения их страны, тогда как китайцы-эмигранты не могут привязывать своё благосостояние к экономическому положению своей страны.

Интенсивное развитие экономики, изменение социальной среды детерминирует перестройку ценностных приоритетов и установок личности в соответствии с новыми социально-экономическими условиями. Деньги как ценность плавно перемещаются на первый план, становятся важным фактором не только при выборе профессии, круга общения, но и образа жизни. Качественные изменения, происходящие в современном обществе, трансформируют экономическую сущность денег, они становятся, как отмечает О. С. Дейнека, «психологизированным феноменом культуры», который оказывает своё влияние на сознание и поведение людей [5].

Корреляционный анализ семантического дифференциала для оценки отношения к деньгам [10] позволил выделить ядерные характеристики понятия «деньги» для русских, китайцев, русскоговорящих китайцев (табл. 2)

Таблица 2

Семантика понятия «деньги»

Русские	Китайцы	Русскоговорящие китайцы
Справедливость (0,929)	Беспринципность (0,841)	Справедливость (0,848)
Правдивость (0,896)	Терпимость (-0,830)	Правдивость (0,818)
Здоровье (0,848)	Сила (0,829)	Власть (0,783)
Власть (0,810)	Правдивость (0,828)	Терпимость (0,779)
Комфорт (0,803)	Комфорт (0,802)	Комфорт (0,775)
Ответственность (0,800)	Зависимость (0,794)	Цинизм (0,750)

Из таблицы 2 видно, что русскоговорящие китайцы в понятии «деньги» занимают среднюю позицию между русскими и китайцами, проживающими в Китае. Категориальная структура образа денег у русскоговорящих китайцев является *амбивалентной*, т. е. содержащей противоречие выбора: справедливость-цинизм, правдивость-терпимость, власть-комфорт. Так называемый «*денежный менталитет*» русских и русскоговорящих китайцев характеризуется общим отношением к деньгам как к справедливому вознаграждению, а китайцев и русскоговорящих китайцев как готовность к беспринципности и цинизму ради денег.

Проанализировав содержательные характеристики компонентов менталитета русских, русскоговорящих китайцев, проживающих в России, и китайцев, проживающих в Китае, мы попытались оценить социально-психологическую адаптацию русскоговорящих китайцев в новой социальной среде по методике Миллера.

Социально-психологическая адаптация

В процессе опроса по методике Миллера были выделены ключевые слова: «семья», «мать», «отец», «родственники», «предки», «русские», «китайцы», «страна», «Россия», «Китай», «живущие в России китайцы», «образование», «знание», «студент», «учитель».

Испытуемым предлагалось записать 10 первых пришедших им в голову реакций (слов, словосочетаний, предложений) на слова-стимулы. При обработке результатов эксперимента учитывались все ассоциаты, в том числе и единичные. В эксперименте участвовали 50 испытуемых. Возраст испытуемых: 20–46 лет, родной язык: русский и китайский языки. Получено 350 ассоциативных реакций.

На основе результатов контент-анализа была создана классификация по параметрам, учитывающая семантическую связь предмета классификации: Р-1 (реакции, выражающие характеристики), Р-2 (реакции, обозначающие персоналии), Р-3 (реакции, выражающие эмоции).

В содержании концептов: «семья», «мать», «отец», «родственники», «предки» (ассоциаты-характеристики) – самая многочисленная семантическая группа. Эти ассоциаты (любовь, забота, старшее поколение, родственники, сплочённость, поддержка, уважение) составляют базовый слой концепта – характеристику образа семьи. Это наблюдается во всех трёх исследуемых этнических группах (русские, китайцы, русскоговорящие китайцы).

В содержании концептов: «русские», «Россия», «страна» превалируют также ассоциаты-характеристики. Базовый слой концепта «Россия, русские» для русского человека состоит из следующих ассоциатов: загадочная русская душа, русская литература, территория, родина.

Концепты «Китай, китайцы» в сознании русского человека формируют ядерный слой из ассоциатов: самое большое население, ширпотреб, made in China, торговля, товар, мигранты, империя.

Ядерный слой концептов «знание», «студент» и «учитель» в сознании всех трёх этнических групп составляют следующие ассоциаты: книги, опыт, ум, преподаватель, университет / школа, учёба.

Выявлены процентные соотношения параметров для каждой этно-группы: Р-1 – русские (68,7 %), китайцы (60,1 %), русскоговорящие китайцы (64 %);

P-2 – русские (18,6 %), китайцы (21,2 %), русскоговорящие китайцы (17 %);
 P-3 – русские (39,9 %), китайцы (29,4 %), русскоговорящие китайцы (34 %).

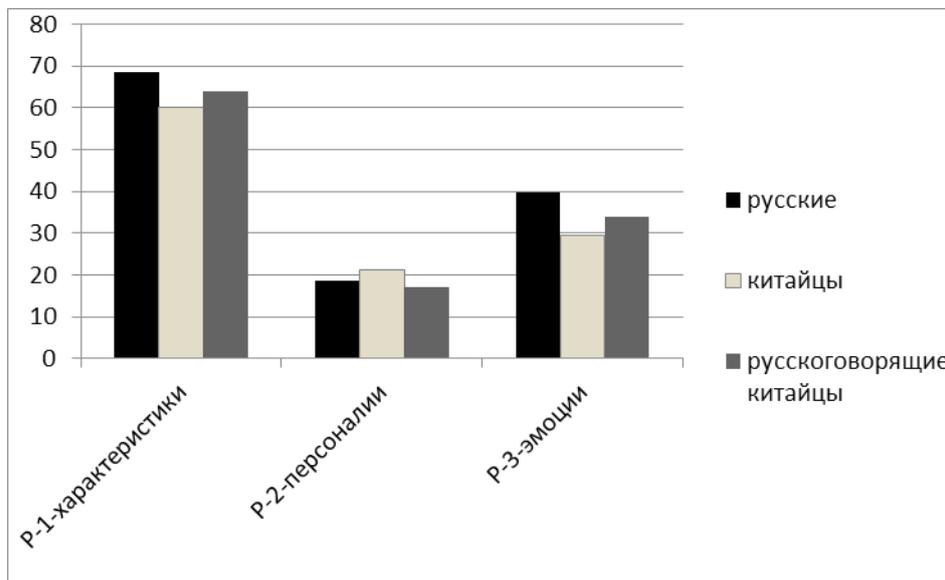


Рис. 5. Распределение частотных параметров по типам ассоциаций

В содержании концептов: «семья», «мать», «отец», «родственники», «предки», «русские», «китайцы», «страна», «Россия», «Китай», «живущие в России китайцы», «образование», «знание», «студент», «учитель» ассоциаты-характеристики – самая многочисленная семантическая группа, составляющая базовый слой всех ассоциаций (в количественном отношении это 65 % от всех полученных реакций). Второй слой – ассоциаты, связанные с эмоциями и оценкой, или «чувственные», которые составляют 25 % от полученных реакций. Третий слой – это ассоциации персоналии (10 %).

Оценивая социально-психологическую адаптацию русскоговорящих китайцев-мигрантов в новой социальной среде (по методике Миллера) можно сделать следующие выводы:

1. Респонденты-мигранты имеют твёрдые намерения учиться и работать в России, утверждают, что чувствуют себя в России как дома. У них сложились тёплые, добрые отношения с окружающими. Они верят в лучшее, т. е. являются в душе оптимистами.
2. Респонденты регулярно выезжают на родину, поддерживают связь с оставшимися на родине родственниками.
3. Утверждают, что в России они обрели круг знакомых, друзей; им нравится русская национальная культура; они удовлетворены учёбой, работой.
4. Более того, они хотели бы, чтобы их дети жили, получали образование и работали в России; считают возможным брак своих детей с русскими.
5. Русскоговорящие китайцы ведут активный образ жизни: интересуются социально-политическими и экономическими событиями, происходящими в

России; принимают участие в общественных мероприятиях (концерты, фестивали, общественные акции).

6. Большинство респондентов (75 %) утверждают, что оказались за границей благодаря своим родителям.

7. 75 % опрошенных сказали, что им приходилось сталкиваться с дискриминацией или оскорблениями на национальной почве.

Русскоговорящие китайцы, проживающие на территории г. Иркутска, по смысловому наполнению ассоциаций в большей степени, чем китайцы, живущие в Китае, тяготеют к русской выборке. Это связано, во-первых, с длительным проживанием их в России и необходимостью общаться на русском языке, а, во-вторых, с естественной ассимиляцией русской и китайской культур.

Выводы

Исследование гражданской идентичности показало, что русскоговорящие китайцы гордятся своей национальностью в большей степени, чем китайцы, живущие в Китае, и в то же время испытывают дискомфорт, потому что не совсем понимают, к какому народу себя отнести, долгое время, проживая в России. И в то же время китайцы, проживающие в Китае, испытывают в большей степени неприятные чувства, чем русскоговорящие китайцы из Иркутска, когда вспоминают о своей национальности, а вот за границей китайцам, проживающим в Китае, приятно ощущать себя представителями именно своего народа.

При оценке уровня религиозности выяснилось, что среди русских есть как православные, так и буддисты; среди русскоговорящих китайцев также есть православные, но в большей степени есть буддисты, даосисты, конфуцианцы; тогда как китайцы, проживающие на территории Китая, в основном, буддисты, даосисты, конфуцианцы. Такое смешение религий среди русских респондентов и русскоговорящих китайцев можно рассматривать как признак синкретизма.

Русскоговорящие китайцы в большей степени, чем китайцы, живущие в Китае, заботятся о социальном признании, т. е. об одобрении и уважении со стороны других; о сохранении своего публичного образа, т. е. о защите своего «лица»; сохраняют верность, т. е. преданность друзьям, близким.

Экономические преобразования в стране повлияли на мнения респондентов. Так, русские в большей степени, чем китайцы, рассчитывают только на себя в обеспечении своего благосостояния. Однако русские, по сравнению с русскоговорящими китайцами, в большей степени уверены, что «благосостояние зависит в основном от экономического положения моей страны». Это, скорее всего, связано с тем, что русские живут в своей стране, а китайцы в России относятся к категории эмигрантов. Китайцы, проживающие в Китае, считают, что их благосостояние напрямую зависит от экономического положения их страны, тогда как китайцы-мигранты не могут привязывать своё благосостояние к экономическому положению своей страны.

Свободный ассоциативный эксперимент по оценке составляющих менталитета позволил выделить три семантических слоя ассоциаций: ассоциаты-характеристики, ассоциаты-эмоции, ассоциаты-персоналии, – раскрывающих смысловое наполнение понятия «менталитет» на когнитивном, эмоциональном и личностном уровне.

Таким образом, высока степень ощущения себя частью своего государства и народа, но наличие при этом эмоционального дискомфорта, сохранение тес-

ных связей со своей Родиной, культурой и одновременно приближение ряда ментальных характеристик к русскоязычному мировосприятию говорит о специфичности стратегии адаптации русскоговорящих китайцев, поиске возможных способов интеграции.

Список литературы

1. Афонасенко Е. Моральные суждения студенческой молодёжи современного Китая // Развитие личности. 2007. № 2. С. 129–143.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления : его мифы и структуры. М. : Республика : Культур. революция, 2006. С. 56
3. Васильева К. К. Менталитет: онтоэтнологическое измерение (на примере бурятского этноса). М. : Рус. мир, 2002. С. 37
4. Малахаева С. К. Нарративный подход в этнопсихологическом исследовании: возможности и границы метода // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 155–164.
5. Дейнека О. С. Символизация денег: опыт эмпирического исследования // Проблемы экономической психологии. Т. 1. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 207–241.
6. Санжеева Л. В. Синергетическая парадигма ментальной конструкции модели мира // Вестник Восточно-Сибирской государственной академии культуры и искусств. Улан-Удэ, 2011. № 1. С. 21–26.
7. Спешнев Н. А. Китайцы: особенности национальной психологии. СПб. : Каро, 2011. 331 с.
8. Сторожук А. Г. Три учения и культура Китая: конфуцианство, буддизм и даосизм в художественном творчестве эпохи Тан. СПб.: Восточный факультет СПбГУ, 2010. 552 с.
9. Тань Аошуан. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. М. : Языки славянской культуры, 2004. 231 с.
10. Терехова Т. А. Профессиональная психодиагностика. Иркутск : Изд-во БГУЭП, 2012. 348 с.
11. Тихвинский С. Л. Восприятие в Китае образа России. М. : Наука, 2008. 246 с.
12. Трофимова Е. Л., Терехова Т. А. Межэтническое взаимодействие студентов из стран АТР как условие психологической безопасности // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8, № 4.
13. Трофимова Е. Л., Черёмухина К. С. Межкультурная компетентность как необходимая составляющая профессиональной подготовки юристов // Baikal Research Journal. 2017. Т. 8, № 2.
14. Туев В. А. Методологические проблемы идеологии российского общества // Известия Байкальского государственного университета. 2017. Т. 27, № 4. С. 600–606.
15. Цзинь Тао. Концептуальная система пространства. Фрагмент китайской языковой картины мира. Владивосток : ВГУЭС, 2007. 164 с.
16. Юревич А. В. Структурные элементы национального менталитета статья [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 29. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n29/837-yurevich29.html>. (дата обращения: 18 февраля 2015 года).
17. 现代汉语词典-1 Словарь современного китайского языка. Версия 5. Пекин. Бизнес издательство. 2005. 1958 с.

Social and Psychological Peculiarities the Russian-Speaking Chinese Mentality

T. A. Terekhova, E. L. Trofimova

Irkutsk State University, Irkutsk

K. S. Cheremukhina

Baikal State University, Irkutsk

Abstract. *The article deals with the analysis of mentality of the Russians, Russian-speaking Chinese and Chinese. In the process of empirical research, the components characterizing the peculiarities of respondents mentality are identified: civil identity, value orientations, religiosity, level of economic consciousness, their relationship with the social and psychological adaptation of Russian-speaking Chinese is analyzed. All migrants feel a sense of pride or confidence as representatives of their state and people, which confirms the rule of actualization of civil and ethnic identity in the environment of a foreign majority. With the help of free associative experiment three semantic layers of associations with words-stimuli related to the components of mentality were revealed: associations-characteristics, associations-emotions, associations-personalities, revealing the semantic content of the components of mentality. It was found that the Russian-speaking Chinese Association of semantic content closer to the associations obtained in the group of Russian respondents.*

Keywords: *mentality of Russian-speaking Chinese, civil identity, value orientations, religiosity, level of economic consciousness, social and psychological adaptation.*

Терехова

Татьяна Александровна

*доктор психологических наук,
профессор, профессор кафедры
общей психологии, факультет
психологии*

*Иркутский государственный
университет*

*664003, г. Иркутск,
ул. К. Маркса, 1*

*тел.: +7(914)9019194
e-mail: terehovata@mail.ru*

Terekhova

Tatiana Aleksandrovna

*Doctor of Sciences (Psychology),
Professor, Professor of the General
Psychology Department, Faculty of
Psychology*

Irkutsk State University

1 K. Marx St, Irkutsk, 664003

*tel.: +7(914)9019194
e-mail: terehovata@mail.ru*



**Трофимова
Елена Леонидовна**

кандидат психологических наук,
доцент, доцент базовой кафедры
педагогической и возрастной пси-
хологии, факультет психологии

Иркутский государственный
университет

664003, г. Иркутск, К. Маркса, 1

тел.: +7(902)5772373
e-mail: trofimova-bgy@mail.ru

**Trofimova
Elena Leonidovna**

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Associate
Professor of the Basic Department of
Educational and Age Psychology,
Faculty of Psychology

Irkutsk State University

1 K. Marx St, Irkutsk, 664003

tel.: +7(902)5772373
e-mail: trofimova-bgy@mail.ru

**Черёмухина
Кристина Сергеевна**

старший преподаватель,
кафедра социологии и психологии

Байкальский государственный
университет

664003, г. Иркутск, ул. Ленина, 11

тел.: +7(914)8835000
e-mail: kristall923@mail.ru

**Cheremukhina
Kristina Sergeevna**

Senior Lecturer, Sociology and
Psychology Department

Baikal State University

11 Lenin St, Irkutsk, 664003

tel.: +7(914)8835000
e-mail: kristall923@mail.ru

УДК 373.84

Антисоциальное поведение учащихся профессиональных образовательных учреждений как психолого-педагогическая проблема: из опыта работы

Л. И. Бочанцева*Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова, г. Ишим***Аннотация.**

Антисоциальное поведение учащихся является одной из актуальных психолого-педагогических проблем образования. В статье анализируется понятие антисоциального поведения, представлена описательная характеристика личности, которой свойственно такое поведение, стадии формирования антисоциальности, обозначены психолого-педагогические проблемы, возникающие у учащихся в процессе обучения. Антисоциальность поведения учащихся рассматривается в контексте комплексной психолого-педагогической проблемы, которую необходимо решать, осуществляя превентивную работу в образовательном учреждении. После проведения комплекса индивидуальных консультаций и групповых социально-психологических тренингов, направленных на коррекцию антисоциального поведения у учащихся, были получены результаты, подтверждающие их эффективность. Автор описывает результаты своей работы в качестве педагога-психолога по сопровождению учащихся – представителей «группы особого внимания», обучающихся в учреждении профессионального образования, имеющих признаки антисоциальности в поведении.

Ключевые**слова:**

антисоциальное поведение, направления психолого-педагогической работы с учащимися «группы особого внимания», превенция, профилактика, коррекция, под-ростки, лица юношеского возраста.

Для цитирования:

Бочанцева Л. И. Антисоциальное поведение учащихся профессиональных образовательных учреждений как психолого-педагогическая проблема: из опыта работы // Педагогический ИМИДЖ. 2018. № 2 (39). С. 177–188.



Дата поступления
статьи в редакцию:
2 апреля 2018 г.

В настоящее время в профессиональных образовательных учреждениях традиционна большая концентрация учащихся с антисоциальным поведением [2, с. 126; 6, с. 3]. Это связано с тем, что приход их в данные учебные заведения часто обусловлен нежеланием продолжать обучение в школе. По нашему мнению, отклонения в поведении немалого числа учащихся профессиональных образовательных учреждений обусловлены педагогической запущенностью, невниманием к их воспитанию, аморальным влиянием их ближайшего окружения. Именно такие подростки и лица юношеского возраста составляют основную массу учащихся с отклоняющимся от нормы поведением [2, с. 126], или учащихся «группы особого внимания».

В рамках данной статьи проведём анализ понятия «антисоциальное поведение личности», представим описательную характеристику такой личности, раскроем стадии формирования антисоциальности, обозначим психолого-педагогические проблемы, возникающие в процессе обучения у учащихся, а также поделимся опытом работы с учащимися, имеющими признаки антисоциального поведения, обучающимися в учреждении профессионального образования.

Проблема возникновения антисоциальности в поведении у учащихся профессиональных образовательных учреждений является актуальной. Появление таких учащихся обусловлено следующими возможными причинами: низкой удовлетворённостью процессом обучения, отсутствием у них системы знаний по основным предметам и, как следствие, возникновением неуверенности в своих знаниях и возможностях их применения; сомнениями в правильности выбора своей будущей профессии, её перспективности, а также возможностях дальнейшего трудоустройства; тяжёлой адаптацией в новом учебном коллективе; высоким уровнем тревожности; многочисленными личными проблемами, а также трудностями, возникающими во взаимоотношениях с педагогами и сокурсниками; неблагоприятным психологическим климатом в семье (конфликтность, алкоголизм родителей, безработица), непониманием, неприятием старшим поколением ценностей подростков; высокой утомляемостью, нервным напряжением; материальными трудностями в семье и др. Основной причиной возникновения подобного поведения является «возникновение кризисных явлений в семье как важнейшем институте социализации ребёнка» [4, с. 178].

В научной литературе по педагогике, психологии, психиатрии, социологии довольно широко представлено описание феномена «антисоциальное поведение личности». Ц. П. Короленко и Т. А. Донских [12], Н. В. Дмитриева [11], Ю. А. Клейберг [10], Е. В. Змановская [9], Ю. А. Фурманов [14] и другие учёные внесли большой вклад в разработку данной проблемы.

Под антисоциальным поведением Е. В. Змановская [9] понимает действия личности, которые нарушают существующие законы и права других людей. Все эти действия проявляются в противоправном, асоциальном, аморально-безнравственном поведении.

Анализ понятия «антисоциальное поведение» показал, что оно приравнивается либо к девиантному поведению, либо находится в тесной связи с ним, либо рассматривается как тождественное понятие.

Сравнивая трактовку понятия «антисоциальное поведение» в педагогике, психологии, психиатрии, мы не обнаружили принципиальные отличия. Большинство из этих определений сводится к указанию на социальность, а также на нормы общества.

Анализ исследований последних лет [1, 5–10, 13, 14], посвящённых данной проблематике, показал, что наиболее распространённым встречается следующее определение антисоциального поведения личности: это поведение личности, характеризующееся уклонением от выполнения ею морально-нравственных и социальных норм и правил.

Разделяя взгляды большинства учёных, занимающихся изучением проблемы антисоциального поведения личности, подчеркнём, что подобное поведение противоречит правовым нормам, оно угрожает общественному благополучию людей.

В науке примерно одинаково трактуется понятие «антисоциальность». Под данным термином понимается такое поведение, которое противоречит правовым нормам и угрожает общественному порядку и благополучию окружающих.

Так, Н. В. Дмитриева и Ц. П. Короленко [11] отмечают, что антисоциальная личность совершает частые противоправные действия, ей свойственно неумение и неспособность соответствовать общепринятым социальным нормам, что, в свою очередь, несомненно, осложняет её взаимодействие с окружающими людьми и социумом в целом.

Термин «антисоциальный» представляет собой характеристику отдельной личности или группы лиц, поведение которых противоречит общепринятым нормам.

Следует подчеркнуть, что в ценностных ориентациях и представлениях у такой личности происходят изменения, деформирующие всю систему внутренней регуляции поведения.

В зависимости от возраста личности учёные выделяют следующие формы антисоциального поведения: правонарушения, которые повлекли за собой уголовную или гражданскую ответственность и соответствующее наказание (у лиц старше 18 лет); хулиганство, вандализм, кражи, зависимость от компьютерных игр, различные виды насилия, торговля наркотиками, употребление психоактивных веществ (у лиц подросткового возраста – от 13 лет); мелкое хулиганство, нарушение дисциплины, попрошайничество, курение, бродяжни-

чество, насилие по отношению к младшим детям и физически слабым, воровство, поджоги, порча имущества (у детей от 5 до 12 лет).

Антисоциальность представляет собой сложное нарушение поведения. В исследованиях, посвящённых изучению данной проблемы [1, 2, 8], подчёркивается мысль о том, «что базисной характеристикой антисоциальной личности является пренебрежение к правам других людей и их нарушение» [2, с. 78]. Учёные отмечают, что данные особенности пронизывают всю психику и поведение данной личности. Ей свойственно отсутствие предрасположенности и привязанности к людям; низкий уровень эмпатии, т. е. чувств сопереживания и сочувствия; импульсивность в поведении; несоблюдение норм морали; отсутствие сожаления, раскаяния, а также угрызений совести по поводу допущенных ею нарушений [8, с. 70].

В исследовании подчёркивается, что «лица с антисоциальным поведением могут быть высокоинтеллектуальными, у них хорошая вербализация, логика, умение правильно оценить обстановку» [2, с. 78]. Так, при кратковременном контакте с учащимися, имеющими признаки антисоциальности в поведении, создаётся впечатление, что их поведение соответствует общепринятым нормам, они производят благоприятное впечатление на окружающих. Таким образом, у многих людей, которые общаются с ними впервые, возникает неправильное представление. Например, при кратковременном разговоре, собеседовании, при проведении психологом интервью такие учащиеся часто производят, по сравнению с другими, даже лучшее впечатление. В данной ситуации, когда происходит эта непродолжительная беседа, учащийся с антисоциальным поведением способен сконцентрироваться, «собраться» для того, чтобы добиться у собеседника необходимой положительной оценки или произвести хорошее впечатление о себе. Присущие им отрицательные качества выявляются при комплексном изучении их поведения в течение длительного промежутка времени [8, с. 70].

Социально-психологические факторы возникновения асоциального поведения у учащихся представлены в работе З. К. Давлетбаевой [7]. Обратимся к рассмотрению вопроса о формировании антисоциального поведения личности подросткового и юношеского возраста.

На первой стадии формирования антисоциального поведения личностью могут совершаться неодобряемые действия и поступки. Например, непослушание, шалости, упрямство и пр. Когда ребёнок преодолевает данные проблемы, в последующем подобное поведение не развивается. В противном случае неодобряемые действия у ребёнка закрепляются, что является причиной перехода ко второй стадии – возникновению порицаемого поведения.

Обычно порицаемое поведение ребёнка вызывает со стороны окружающих осуждение и критические высказывания. Иллюстрацией, характеризующей подобное поведение, являются эпизодические нарушения дисциплины в школе, организация драк, участие в стычках, а также демонстрация грубости, обзываний, дерзости, употребление в речи нецензурных выражений и лживость.

Возникновение собственно девиантного или антисоциального поведения у личности происходит на третьей стадии. В основе такого поведения лежат нравственно осуждаемые действия и поступки. Нечестность, притворство, лицемерие преобладают в поведении у антисоциальных подростков по отно-

шению к своим близким и окружающим. Всё, что совершают подростки, делается исключительно во благо себе, т. е. у них преобладает эгоистичность. В общении они чрезмерно конфликтны и раздражительны, очень часто возникают агрессивные выпады по отношению к окружающим. Они могут совершать кражи, портить чужое имущество, заниматься вредительством (поджигать почтовые ящики, ломать детские игровые площадки и т. д.). В большинстве случаев подобные действия и поступки принимают характер систематических или привычных.

Предпреступное поведение у подростков и лиц юношеского возраста появляется на четвертой стадии. Такое поведение несёт в себе начало криминального и деструктивного. Оно содержит в себе случайные и преднамеренные нарушения норм и требований, регулирующих поведение и взаимоотношения людей в обществе. Примерами предпреступного поведения могут быть следующие: хулиганство, избиения слабых, вымогательство, намеренные систематические нарушения дисциплины и общепринятых правил поведения. С. Н. Буранов пишет, что «... личность отрицательно оценивает свои действия, но она испытывает недоверие к собственным возможностям для их преодоления» [5]. Как отмечают Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева, этот процесс усугубляется стигматизацией, то есть «наклеиванием ярлыка девианта» [11].

Для последней стадии формирования отклоняющегося поведения подростков и лиц юношеского возраста характерно совершение правонарушений и преступления.

Обозначенные стадии формирования антисоциального поведения условны. В некоторых случаях стадии не протекают последовательно, сменяя друг друга, а наоборот – сразу может наступить конкретная стадия отклоняющегося поведения. Мы убеждены, что чем раньше будут осуществлены соответствующие действия профилактического, воспитательного или коррекционного характера, тем больше вероятность того, что дальнейшего развития нарушений поведения не будет.

В исследованиях Н. В. Дмитриевой и Ц. П. Короленко [11], Л. И. Бочанцевой [1, с. 45] подробно описываются характерные черты личности с антисоциальным поведением, которые, по их мнению, начинают проявляться уже в раннем возрасте. К признакам антисоциального поведения могут относиться следующие проявления: подростки и лица юношеского возраста могут часто уходить из дома и не возвращаться на ночь; они совершают психическое и физическое насилие по отношению к более слабым; проявляют жестокое отношение к другим и совершают издевательство над животными; они сознательно наносят вред собственности, не принадлежащей им; целенаправленно поджигают скамьи в парках и скверах, мусорные баки, почтовые ящики, информационные и рекламные стенды; демонстрируют постоянное враньё, обусловленное разными причинами; они склонны к кражам и грабежам; стремятся вовлечь лиц противоположного пола в насильственную сексуальную активность. Как указывают учёные, проявление в поведении трёх и более признаков позволяет охарактеризовать этого носителя как личность с явными признаками антисоциального поведения.

Знание рассмотренных выше аспектов в характеристике личности с антисоциальным поведением необходимо педагогическим работникам, а также



специалистам, занимающимся воспитанием и обучением учащихся с антисоциальным поведением, для понимания сути этого поведения и определения смысла его профилактики и коррекции.

В настоящее время в сфере профобразования при отсутствии психопрофилактической, диагностической и психокоррекционной работы с антисоциальными учащимися может привести к ещё более нежелательным в обществе последствиям, например, к алкоголизму, наркомании, лишению свободы и др. Подобное поведение является психолого-педагогической и социально-экономической проблемой. Поэтому проблема является актуальной, и её решением должны заниматься не только психологи, педагоги, но и социологи, врачи, юристы и другие специалисты.

В исследовании Л. И. Бубновой [3] представлен психолого-педагогический опыт работы с учащимися, имеющими признаки антисоциального поведения, обучающимися в учреждении профессионального образования. Поэтому далее речь пойдёт о направлениях психолого-педагогической работы с этими учащимися. Разделяя мнение Д. А. Кураевой [13], мы убеждены, что данная работа должна реализовывать целевые функции профилактики, диагностики и коррекции антисоциального поведения учащихся, и вместе с тем психологическая служба образовательного учреждения должна стать школой выживания, научить подростка защищать себя от негативного влияния, помочь найти своё место в обществе, правильно построить отношения с другими людьми, улучшить своё благосостояние и пр.

Опишем основные направления психопрофилактики и психокоррекции антисоциального поведения у учащихся в учреждении профессионального образования [3]:

- организация и проведение индивидуальных и групповых консультаций по вопросам воспитания, а также выбору форм и методов воздействия, осуществление педагогического просвещения родителей через проведение родительских собраний и др.;
- коррекция педагогических позиций у педагогов и родителей, т. е. изменение социальной ситуации, а также разрешение возникающих конфликтов, неблагоприятно сказывающихся на социальном развитии учащихся;
- консультирование родителей и педагогов по вопросам половозрастных и индивидуально-психологических особенностей подростков и лиц юношеского возраста;
- осуществление работы по позитивному изменению внутрисемейных отношений (консультирование, беседы);
- совместное обсуждение и выработка правил безопасного взаимодействия всеми участниками образовательной среды;
- формирование благоприятного психологического климата в образовательном учреждении через оптимизацию форм общения в педагогическом коллективе; улучшение форм общения педагогов с учащимися, родителей с детьми, учащихся между собой;
- проведение психолого-педагогического консилиума, направленного на изучение личностных особенностей учащихся и форм психолого-педагогического сопровождения;
- повышение социально-психологической компетентности участников

учебно-воспитательного процесса по вопросам психологической безопасности в ходе проведения различных тренингов, семинаров, групповых дискуссий и др. [3].

В первую очередь остановимся на основных задачах психопрофилактики антисоциального поведения учащихся. К ним можно отнести следующие:

– выявление учащихся, склонных к девиациям или имеющих факты антисоциального поведения. Изучение вновь прибывшего контингента по данным ОПДН и постановка их в «группу особого внимания» для дальнейшей работы;

– постоянный и всесторонний контроль (по месту жительства, по месту прохождения практики) за их поведением и образом жизни, осуществляемый мастером производственного обучения, классным воспитателем, социальным педагогом и психологом;

– определение путей и выработка комплекса психолого-педагогических мер по созданию благоприятной обстановки, предотвращающей или исключающей возможность совершения правонарушений [3].

С целью глубокого изучения личности учащихся, индивидуальности и источников положительного и отрицательного влияния на подростков осуществляется психодиагностическая работа психологической службы. При решении данной задачи был произведён отбор психодиагностического инструментария:

1. Многофакторный личностный опросник (FPI), который диагностирует состояния и свойства личности, имеющие значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения.

2. Методика «Персональный автопортрет личности» позволяет определить типы личности (например, авантюрный) и характерное для него поведение (антисоциальное).

3. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО) по определению доминирующего типа акцентуации характера.

4. Методика «Тест руки» (Hand-test) выявляет актуальные и доминирующие потребности, мотивы и конфликты личности, а также предрасположенность к открытому агрессивному поведению.

5. Методика Басса-Дарки определяет агрессивную мотивацию и враждебность. Выявляются различные формы агрессивных и враждебных реакций.

6. Методика по определению характерологических акцентуаций личности (ХАЛ) и нервно-психической неустойчивости (НПН). Выявляются основные нарушения в поведении: нарушение дисциплинарных и моральных норм, правил поведения, требований; нарушение межличностных отношений и профессиональной деятельности (трудовой, учебной) [2, с. 120–123; 8, с. 109–112].

Использование комплекса психодиагностических методик позволяет, прежде всего, всесторонне изучить личность учащегося, поступившего в учреждение профобразования, особенности его поведения, выявить возможные отклонения от социальной нормы. В результате психодиагностики создаётся банк данных учащихся с антисоциальным поведением, и на этой основе прогнозируется дальнейшая работа с ними.

На основе полученных данных проводились психолого-педагогические консилиумы, позволяющие поставить психолого-педагогический диагноз и выработать коллективное решение о мерах педагогического воздействия на учащегося, определить доминанты отклоняющегося поведения и его основные

причины, коллективно выработать рекомендации всем участникам воспитательного и образовательного процесса.

Коррекционная работа с антисоциальными подростками реализовывалась преимущественно в индивидуальной и групповой формах. В коррекции антисоциального поведения у учащихся также можно применять гештальт-групповую работу

Таблица

Показатели антисоциального поведения	СПТ		Консультирование	
	T _{эмп}	Принимаемая гипотеза	T _{эмп}	Принимаемая гипотеза
1	2	3	4	5
Авантюрный тип	51,63	H ₀	45,06	H ₀
Праздный тип	43,61	H ₀	39,98	H ₀
Агрессивный тип	14,06*	H _{1↓}	15*	H _{1↓}
Физическая агрессия	16,02*	H _{1↓}	10*	H _{1↓}
Вербальная агрессия	16,38*	H _{1↓}	7,25**	H _{1↓}
Косвенная агрессия	15,02*	H _{1↓}	6,05**	H _{1↓}
Негативизм	44,32	H ₀	68,25	H ₀
Склонность к раздражению	29,87	H _{1↓}	57,05	H ₀
Подозрительность	46,89	H ₀	25,33	H ₀
Обида	47,17	H ₀	43,06	H ₀
Чувство вины	13,75*	H ₁	13,05*	H _{1↑}
Индекс агрессивности	12,96*	H _{1↓}	2,12***	H _{1↓}
Агрессивная мотивация	10,88*	H _{1↓}	1,05***	H _{1↓}
Индекс враждебности	11,64*	H _{1↓}	2,5***	H _{1↓}
Нервно-психическая неустойчивость	16,85*	H _{1↓}	7,88**	H _{1↓}
Эксплозивная форма	17*	H _{1↓}	14,52*	H _{1↓}
Гипертимный тип	46	H ₀	15,02*	H _{1↓}
Эпилептоидный тип	38	H ₀	46,26	H ₀
Истероидный тип	20,67	H ₀	25,98	H ₀
Неустойчивый тип	39,85	H ₀	26,14	H ₀

Примечание: представлены данные диссертационного исследования [3]; знак * – достоверный (статистически значимый) сдвиг в показателях; *** – высокий уровень значимости ($p \leq 0,001$); ** – средний уровень ($p \leq 0,01$); * – низкий уровень ($p \leq 0,05$); ↓ – снижение данного показателя; ↑ – повышение.

Из результатов, представленных в таблице, видно, что после проведения групповых занятий (СПТ) у учащихся уменьшились следующие формы агрессии: физическая, вербальная и косвенная ($p \leq 0,05$). Индексы агрессивной мотивации, агрессивности и враждебности, полученные после участия детей в тренинге, показывают их снижение ($p \leq 0,05$). Кроме этого, произошло значительное снижение вспыльчивости и обидчивости, резкости и грубости, склонности к раздражению у подростков и лиц юношеского возраста. Анализируя полученные данные, отметим, что в показателях НПН и эксплозивной формы

акцентуации характера также произошли изменения в сторону снижения, их ослабления ($p \leq 0,05$). Исключение составляют данные, характеризующие неустойчивый, истероидный, гипертимный и эпилептоидный типы акцентуации характера, праздный и авантюрный типы личности, а также некоторые формы агрессии, например, негативизм, подозрительность, обида (шкалы методики Басса-Дарки).

После проведения индивидуального консультирования с учащимися, имеющими признаки антисоциальности в поведении, выявлены следующие достоверные сдвиги: на высоком уровне значимости ($p \leq 0,001$) были сдвиги по следующим шкалам методики Басса-Дарки – индекс агрессивности, агрессивная мотивация, индекс враждебности. Агрессивность как качество личности, являющаяся неотъемлемой динамической характеристикой активности и адаптированности личности, а также агрессивное поведение как специфические действия, сопровождаемые нанесением физического или психического вреда, в значительной степени снизились ($p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$) [3].

Качественный анализ полученных данных показывает, что учащиеся реже прибегают к употреблению нецензурных выражений, оскорбляющих достоинство другого (снижение по шкале вербальной агрессии). Проявления косвенной агрессии, выражающейся в крике, злобных сплетнях, некорректных шутках, взрывах ярости и пр., заметно снизились. Юноши, прибегающие в своём поведении к физической агрессии, после СПТ и консультаций стали заметно более сдержанными. В ходе консультирования учащихся с антисоциальным поведением, в котором мы применяли убеждение и внушение, произошло осознание того, что причинение боли и страдания окружающим людям является неприемлемым и недопустимым (шкала чувства вины). По показателю НПН был получен сдвиг на среднем уровне значимости ($p \leq 0,01$). По мнению классных воспитателей и преподавателей, у учащихся в учебной деятельности заметно сократились нарушения. Они стали адекватно воспринимать требования, предъявляемые к ним как к учащимся, а также соблюдать порядок и правила поведения в данном учебном заведении. По шкале *агрессивный тип личности* получили значимый сдвиг ($p \leq 0,05$). Высокие значения взрывчатой формы также заметно снизились ($p \leq 0,05$). Сдвиги показателей по шкалам *авантюрный, праздный типы, негативизм, склонность к раздражению, подозрительность, обида, эпилептоидный, истероидный типы* и др. не были зафиксированы (H_0). Таким образом, индивидуальное консультирование, по сравнению с СПТ, оказалось эффективнее в коррекции антисоциального поведения у учащихся.

Педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с учащимися с антисоциальным поведением непросто решать вопросы, связанные с организацией профилактики и коррекции их поведения. На сегодняшний день педагоги и другие специалисты в ходе организации психолого-педагогической работы с такими учащимися должны сделать акцент на предотвращении или подавлении в молодом человеке стремления к негативному поведению, а также модифицировании условий среды, вызывающих антисоциальное поведение.

Исходя из вышесказанного, отметим, что в настоящее время в профессиональных образовательных учреждениях антисоциальное поведение учащихся представляет собой серьёзную психолого-педагогическую проблему, которую



необходимо решать всеми специалистами посредством реализации комплекса мер психологического воздействия на личность учащихся, имеющих и не имеющих признаки антисоциальности в поведении. Причём осуществляемая специалистами работа должна основываться на глубоком понимании того, что такая деятельность должна строиться на антиципации, предвосхищая, предупреждая и прогнозируя пути снижения или предотвращения антисоциальности у учащихся. Таким образом, в рамках данной статьи мы попытались раскрыть сущность антисоциального поведения учащихся, представить описательную характеристику стадий формирования этого поведения, основные направления психолого-педагогической работы по профилактике, диагностике и коррекции антисоциального поведения учащихся, обозначить психолого-педагогические проблемы, которые возникают в образовательной среде. В качестве перспективного направления данной проблемы могут быть следующие: проектирование индивидуальной траектории сопровождения учащегося с антисоциальным поведением; разработка методических рекомендаций для педагогов-психологов профобразования по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся.

Список литературы

1. Бочанцева Л. И. Антисоциальные подростки с затруднённым общением как объект научного исследования // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 4. С. 44–51.
2. Бочанцева Л. И. Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2007. 256 с.
3. Бубнова Л. И. Работа социально-психологической службы ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 46 г. Ишима» по профилактике и коррекции девиантного поведения учащихся // Воспитательные приоритеты образования на современном этапе его реформирования : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (1–2 марта 2006 г.). В 4 ч. Ч. 4. Воспитание детей с особыми нуждами и содействие здоровому образу жизни. Тюмень: ТОГИРРО, 2006. С. 15–19.
4. Бубнова Л. И. Социализация как фактор становления личности и девиации ее поведения // Философия образования. 2006. № 1. С. 178.
5. Буранов, С. Н. Педагогическая диагностика отклоняющегося поведения сержантов и солдат частей Сухопутных войск : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1999. 24 с.
6. Григорьева А. Н. Особенности девиантного поведения деструктивной направленности учащихся учреждений начального профессионального образования: Социологический анализ : автореф. дис. ... канд. соц. наук : 22.00.06. Екатеринбург, 2005. 24 с.
7. Давлетбаева З. К. Социально-психологические факторы возникновения асоциального поведения учащихся // Известия Самарского научного центра РАН. 2013. № 2. С. 372–378.
8. Дмитриева Н. В., Бочанцева Л. И. Психологические средства нормализации затруднённого общения антисоциальной личности (на примере лиц юношеского возраста) : монография. Ишим : ИГПИ им. П. П. Ершова, 2013. 192 с.

9. Змановская Е. В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). М. : Академия, 2003. 288 с.
10. Клейберг Ю. А. Девиантное поведение в вопросах и ответах. М. : МПСИ, 2008. 304 с.
11. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии : монография. Новосибирск : изд-во НГПУ, 2006. 448 с.
12. Короленко Ц. П., Донских Т. А. Семь путей к катастрофе : деструктивное поведение в современном мире. Новосибирск : Наука, 1990. 224 с.
13. Кураева Д. А. Взаимодействие образовательных и общественных организаций по предупреждению девиантного поведения старшеклассников : монография. – Краснодар : изд-во КубГУ, 2010. 135 с.
14. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения : пособие для психологов и педагогов. М. : ВЛАДОС, 2008. 351 с.



Antisocial Behavior of Students of Professional Educational Institutions as a Psychological and Pedagogical Problem: from personal experience

L. I. Bochantseva

Ishim Pedagogical Institute n. a. P. P. Ershov, Ishim

Abstract. *Antisocial behaviour of students is one of the topical psychological and pedagogical problems of education. The article analyzes the concept of antisocial behaviour; presents a description of the personality, characterized with such behavior; and describes the stages of antisocial behaviour formation. The paper identifies the students' psychological and pedagogical problems that arise while learning. The students' antisocial behaviour is considered in the context of a complex psychological and pedagogical problem, which needs to be solved by carrying out the preventive actions in the professional educational institution. The results which were obtained after a number of individual consultations and group socio-psychological trainings aimed at correcting of the students' antisocial behaviour proved the effectiveness of those actions. The author describes the results of his work as an educational psychologist accompanying the "risk group" students having the signs of antisocial behavior.*

Keywords: *antisocial behaviour, focus area of psychological and pedagogical work with the "risk group" students, prevention, correction, teenagers, young people.*

**Бочанцева
Людмила Ивановна**

*кандидат психологических наук,
старший преподаватель кафедры
«Педагогика и психология»*

*Ишимский педагогический инсти-
тут им. П. П. Ершова (филиал)
Тюменского государственного
университета*

627750, Ишим, ул. Ленина, 1

*тел.: +7(34551)51370
e-mail: bochanceva.lyudmila@mail.ru*

**Bochantseva
Lyudmila Ivanovna**

*Candidate of Sciences (Psychology),
Senior Lecture at the Pedagogics and
Psychology Department*

*Ishim Pedagogical Institute named
after P. P. Ershov the branch of
Tyumen State University*

1 Lenin St, Ishim, 627750

*tel.: +7(34551)51370
e-mail: bochanceva.lyudmila@mail.ru*

Правила оформления статей, предназначенных для размещения в научно-практическом журнале «Педагогический ИМИДЖ», и условия публикации

1. Для опубликования в научно-практическом журнале «Педагогический ИМИДЖ» принимаются научные статьи, научные обзоры, научные рецензии и отзывы (далее – статьи), соответствующие научным направлениям (в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени):

Педагогические науки

13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования

13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)

13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры

13.00.05 Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

13.00.08 Теория и методика профессионального образования

Психологические науки

19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии

19.00.05 Социальная психология

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.10 Коррекционная психология

2. Присланные в редакцию материалы должны отличаться оригинальностью, актуальностью, научной новизной, объективностью изложения, обоснованностью, отсутствием плагиата и фальсификации. Не рассматриваются материалы, ранее опубликованные в других печатных, электронных изданиях или представленные на рассмотрение в другие издания, а также содержащие лишь обзор научной литературы по теме исследования.

3. Статья должна иметь хороший стиль изложения, быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов в тексте статьи.

4. Статья направляется в редакцию в одном экземпляре на бумаге формата А4 (фактический адрес редакции: 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А, Институт развития образования Иркутской области, редакционно-издательский центр) и в электронном формате по адресу: ri@iro38.ru. Рукописные вставки не допускаются. При отправке статьи по электронной почте в строке «Тема» необходимо написать: «Для публикации в научно-практическом журнале».

5. В сопроводительном письме рекомендуется указать наименование журнальной рубрики, где предполагается размещение статьи (информация о рубриках размещена на сайте: <http://journal.iro38.ru/>).

6. Структура статьи должна иметь следующую последовательность:

– шифр УДК (располагается в верхнем левом углу; шрифт – Times New Roman; кегль – 14 обычный);

– заглавие статьи на русском языке (отличается ёмкостью и информативностью; располагается по центру, без отступа; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);

– сведения об авторе(-ах) на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14;

выделение нежирным курсивом);

– аннотация на русском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

– ключевые слова на русском языке (шрифт – Times New Roman, кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

– заглавие статьи на английском языке (отличается ёмкостью и информативностью; располагается по центру; шрифт – Times New Roman; кегль – 16; выделение жирным шрифтом);

– сведения об авторе(-ах) на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 14; выделение нежирным курсивом);

– аннотация на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12, выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет; число печатных знаков с пробелами – от 250 до 1050);

– ключевые слова на английском языке (шрифт – Times New Roman; кегль – 12; выделение нежирным курсивом; интервал полуторный; выравнивание по ширине; отступа первой строки нет);

– основной текст статьи (см. ниже);

– библиографический список (см. ниже).

Не рекомендуется менять расположение вышеперечисленных частей статьи.

7. В сведения об авторе и каждом из соавторов (при наличии) необходимо включить:

– фамилию, имя, отчество, которые указываются без сокращений;

– учёную степень, учёное звание;

– должность, место работы, которые пишутся без сокращений, с обязательным указанием почтового индекса и юридического адреса учреждения, номера рабочего телефона;

– контактную информацию (почтовый индекс и адрес, e-mail, контактный телефон).

8. Аннотация должна раскрывать суть научной проблемы, рассматриваемой в статье, кратко излагать предмет и задачи исследования, новизну и основные результаты, включать исследовательский вывод.

9. Ключевые слова (общее количество не более 15, внутри ключевой фразы не более 9) отражают содержание текста в терминах объекта, научной отрасли и методов исследования.

10. Требования к содержанию и оформлению основного текста статьи:

– в структуру текста необходимо включить постановку задачи (вопрос, на который даётся ответ в статье), краткое введение, цель исследования, анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи, исследовательскую часть, систему доказательств и научную аргументацию, описание результатов исследования, выводы или заключение, библиографический список;

– объём статьи не должен превышать 0,5 учётно-издательского листа (20 000 печатных знаков с пробелами), включая список литературы, таблицы и не более 4 иллюстраций; вопросы, связанные с изменением объёма, решаются в индивидуальном порядке между автором(-ами) и редакцией;

– текстовый редактор – Microsoft Word;

– выравнивание по ширине;

– ориентация – книжная;

– шрифт – Times New Roman;

– кегль – 14, обычный (без уплотнения);

- текст без переносов;
- межстрочный интервал – 1,5 (полуторный);
- абзацный отступ – 1,25 см (не допускается создание абзацной строки с помощью пробелов или клавиши «Табуляция»);
- левое поле – 2,5 см, верхнее, нижнее, правое поля – по 2 см;
- не допускается более одного пробела между словами;
- тире в тексте должно быть средним. Также оно применяется в числовом обозначении диапазонов, интервалов (например, 1941–1945, 13:00 – 13:45). Дефис обозначается маленькой чертой;
- используемые маркированные списки должны отличаться единообразием на протяжении всей статьи (при размещении списков рекомендуется использовать «←»);
- кавычки «»», скобки [], () и другие знаки должны быть сохранены аналогичными на протяжении всей статьи. Если внутри закавыченного текста содержится другой закавыченный текст, то он оформляется кавычками с английской раскладки клавиатуры “...”;
- нумерация страниц автоматическая, сквозная, начиная с первой страницы; производится в правом верхнем углу;
- статья может включать графические материалы: рисунки, графики, фотографии и др. Данные материалы должны быть выполнены в чёрно-белой гамме, иметь сквозную нумерацию, не выступать за границы полей, располагаться в тексте после ссылок на них. Шрифт надписей к материалам – Times New Roman, размер шрифта – 12, межстрочный интервал – 1,0 (одинарный). Графические материалы (в растровых форматах – TIFF, JPG, PNG) с разрешением не менее 300 точек/дюйм, кроме расположения по тексту статьи, прилагаются к статье отдельными файлами;
- таблицы следует создавать в режиме таблиц («Добавить таблицу»). Слово «Таблица» располагается в правом верхнем углу. Например:

Таблица 1

Название..... (через один интервал)

Каждая таблица располагается после ссылки на неё (напр.: табл. 1) и должна иметь нумерационный и тематический заголовки.

Ширина таблицы не должна быть больше полосы набора текста. Не следует включать отдельную графу «Единицы измерения». Ссылки на таблицы в тексте обязательны. Если в статье одна таблица, она не нумеруется. Таблицы не должны разрывать предложение, их нужно располагать после абзаца. При повторной ссылке на таблицу пишут: (см. табл. 1). Если предложение начинается со слова «Таблица», то это слово пишется полностью, если указанное слово стоит в середине или в конце предложения, то пишут сокращённо: (табл. 1);

– библиографический список должен размещаться под названием «Список литературы», оформляться в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», иметь автоматическую нумерацию источников, расположенных по алфавиту. В списке должны приводиться только те источники, на которые автор ссылается в тексте. В библиографических описаниях книг обязательно указывать общее количество страниц; в библиографических описаниях описываемых разделов книг, статей – интервал страниц.

В список следует включать описание источников, в основном отражающих современное состояние исследований по проблеме. Библиография в списке литературы приводится на языке оригинала;

– в статье должны находиться ссылки на все виды опубликованных и неопубликованных документов. Ссылки на цитируемые в основном тексте статьи источники приводятся в виде цифр, соответствующих номеру работы в библиографическом списке и заключаются в квадратные скобки; в необходимых случаях указывается том (выпуск, часть и т. д.), например: [5, т. 3, с. 79].

11. В конце статьи, присланной в редакцию, должна быть надпись: «Статья публикуется впервые», ставится дата и подпись автора (соавторов). Подпись автора заверяется в канцелярии учреждения.

12. Автор(-ы) несёт(-ут) ответственность за содержание и стиль статьи, качество перевода на английский язык требуемых данных. Автоматизированный перевод с помощью программных систем не допускается. Редакция перевод не обеспечивает.

13. В одном выпуске возможна публикация не более одной работы автора. Публикация второй работы допускается при условии соавторства.

14. Статьи аспирантов публикуются бесплатно при условии наличия официального письма, подтверждающего факт обучения в аспирантуре. Обязательно наличие рецензии научного руководителя.

15. Статья, присланная в редакцию, не должна сопровождаться никакими внешними рецензиями и рекомендациями.

16. Представленная автором(-ами) статья рецензируется экспертом – признанным специалистом по тематике рецензируемых материалов (доктором наук, кандидатом наук), назначенным редакционной коллегией журнала. Рецензии хранятся в редакции журнала в течение пяти лет и предоставляются по запросам Министерства образования и науки Российской Федерации. Редакция предоставляет автору(-ам) копии рецензий без подписи и указания фамилии, должности, места работы рецензента.

17. При наличии замечаний рецензента возможен возврат материала автору(-ам) на доработку.

18. Редакция оставляет за собой право не рассматривать материалы, оформленные с отступлениями от указанных выше правил.

19. Редакция направляет автору(-ам) представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ в публикации.

20. Не принятые к опубликованию рукописи не возвращаются.

21. Корректурa автору(-ам) не высылается, и вся дальнейшая сверка проводится редакцией по авторскому оригиналу.

22. Автору(-ам) рекомендуется проверять файлы, входящие в электронную версию статьи, на наличие в них вредоносных программ (вирусов). При обнаружении таких программ присланные в редакцию файлы будут немедленно удалены.

23. Перепечатка материалов без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

24. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные статьи не выплачивается.

25. Предоставление автором(-ами) статьи в редакцию журнала «Педагогический ИМИДЖ» означает согласие с изложенными правилами, согласие на размещение полной версии статьи в сети «Интернет», на официальном сайте Научной электронной библиотеки (<http://elibrary.ru>) и на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>) в свободном доступе, а также согласие на использование персональных данных в открытой печати.

Электронная версия «Порядка направления, рецензирования и опубликования» размещена на сайте журнала (<http://journal.iro38.ru/>).

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал
«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»

Выпускающий редактор: Ж. Г. Кустова
Редакторская группа: Л. В. Берсенёва,
Н. М. Валюшина
Технический редактор: В. В. Воробьёв
Дизайн и вёрстка: Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



Дата выхода в свет: 30.06.2018

Отпечатано: Типография государственного автономного
учреждения дополнительного профессионального образования
Иркутской области
«Институт развития образования Иркутской области»
664023, г. Иркутск, ул. Лыткина, д. 75 а
Тел./факс: +7(3952)500904
E-mail: info@iro38.ru.

Свободная цена.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.
Усл. печ. л. 24,25.
Тираж 500 экз. Заказ № 18-230.