

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология. Педагогика.
Филология. Искусствоведение. Культурология**

Научный журнал

Том 2, № 1

2016

**СЕВАСТОПОЛЬ
2016**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, филологии, культурологии и искусствоведения. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике дошкольного и начального образования, методике преподавания славянских и иностранных языков, технике перевода, культурологии и искусствоведению.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 г. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент – главный редактор (Севастополь);
БЕССАРАБОВА Елена Витальевна, кандидат технических наук (Севастополь);
БУЛГАКОВ Александр Владимирович, доктор психологических наук, профессор (Москва);
ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент – редактор психологического раздела (Севастополь);
ГОЛОВКО Ольга Николаевна, доктор педагогических наук, доцент – редактор педагогического раздела (Севастополь);
ГУРА Лидия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);
ДЕМИР Бахар, доктор филологических наук, профессор (г. Эрзурум, Турция);
КАРАЯНИ Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор (Москва);
КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);
КОЛЯДА Екатерина Михайловна, доктор искусствоведческих наук, доцент (Санкт-Петербург);
КРУПНОВ Александр Иванович, доктор психологических наук, профессор (Москва);
МОРЯ Лилия Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент – редактор филологического раздела (Севастополь);
МОСКАЛЕНКО Ольга Александровна, кандидат филологических наук, доцент (Севастополь);
МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент (Севастополь);
НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор (Воронеж);
ОЩЕПКОВ Алексей Романович, доктор филологических наук, профессор (Москва);
ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – ответственный секретарь (Севастополь);
САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, доцент (Севастополь);
САРАЕВА Надежда Михайловна, доктор психологических наук, профессор (Чита);
СМИРНОВА Татьяна Васильевна, кандидат искусствоведческих наук, доцент – редактор раздела по искусствоведению и культурологии (Севастополь);
ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент – редактор филологического раздела (Севастополь);
ШТЕЦ Александр Александрович, доктор педагогических наук, доцент (Севастополь);
ШУМИЛИНА Татьяна Николаевна, кандидат филологических наук, доцент (Севастополь);
ХВОРОВА Людмила Евгеньевна, доктор филологических наук, профессор (Тамбов);
ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент – редактор педагогического раздела (Севастополь).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 11,25

Тираж – 65 экз. Подписано в печать 29.02.2016 г.

Адрес редакции: наб. Корнилова 1, Севастополь, 299011, Российская Федерация

e-mail: ssgu-rfo@mail.ru

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2016

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Теоретические и практические исследования психологии личности

Барашева Д.Е. Значение психических функций в образовании концепта как единицы сознания	5
Медведева С.А., Лещинская И.В. Роль лени в учебной деятельности современных студентов	15

Социокультурное становление личности в образовательном процессе

Атаманская К.И. Педагогические условия формирования профессионального имиджа будущего социального педагога	21
Калайджян Т.В. Взаимодействие как универсальная категория социализации будущего учителя начальной школы	26
Койкова Э.И. Воспитание эстетических вкусов студенческой молодёжи	37
Червинская О.Ю., Якименко А.Н. К вопросу применения социокультурного подхода в формировании эколого-краеведческих знаний первоклассников	45

Вопросы методики преподавания в начальной школе

Штец А.А., Бабаян Л.К. Методика развития фонематического слуха младших школьников посредством дидактических игр на уроках обучения грамоте	52
Штец А.А., Никулина А.В. Программное обеспечение методики внедрения графических моделей как средства развития орфографической зоркости второклассников	59

Теоретические проблемы лингвистики и методики обучения иностранным языкам

Бутева В.Е. Сфера действия стратегической компетенции при обучении студентов профессионально ориентированному чтению	64
Местанко Н.А. Структура иноязычной коммуникативной компетенции в работах зарубежных и российских исследователей	72
Пирожкова А.О. Совершенствование подготовки будущих учителей иностранного языка путём привлечения их к работе в научном кружке	79

Техническая эстетика и дизайн

Бессарабова Е.В., Румянцев М.О. Негативное пространство в графическом дизайне ...	85
---	----

Contents

Theoretical and Practical Study of Psychology of Personality

Barasheva D. Significance of Psychic Functions in Forming Concept as a Unit of Thinking	5
Medvedeva S.A., Leschinskaya I.V. The Role of Idleness in the Educational Activity of Contemporary Students	15

Social and Cultural Formation of the Person in the Educational Process

Atamanskaya K.I. Efficiency Pedagogical Conditions of Formation of Professional Image of Future Social Teacher	21
Kalaydzhyan T.V. Interaction as Universal Category of Socialization of Future Elementary School Teacher	26
Koikova E.I. Education of Aesthetic Tastes of Students' Youth	37
Chervinskaya O.Yu., Yakimenko A.N. For the Question of Socialcultural Approach Application to Formation of Ecological Regional Studies of First-Graders	45

Methodology of Teaching in Primary Schools

Shtets A.A., Babayan L.K. The Methodology of Development of Phonemic Hearing of Younger School Students by Means of Didactic Games at Lessons of Training of Literacy	52
Shtets A.A., Nikulina A.V. Software Implementation Techniques of Graphic Models as a Means of Spelling Vigilance Second Graders	59

Theoretical Problems of Linguistics and Methodology of Teaching Foreign Languages

Buteva V.Y. The Sphere of Strategic Competence When Training Students to Read for Specific Purposes	64
Mestanko N.A. The Structure of Foreign Language Communicative Competence in the Researches of Russian and Foreign Scientists	72
Pirozhkova A.O. Improvement of Training of Future Foreign Language Teachers by Engaging Them to Work in the Scientific Group	79

Industrial Art and Design

Bessarabova E.V., Rumyantsev M.O. Negative Space in Graphic Design	85
--	----

УДК 159.95:81.11

Значение психических функций в образовании концепта как единицы сознания

Дарья Евгеньевна Барашева

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 8.02.2016; после доработки 18.02.2016

Аннотация. В тексте статьи приводятся основные результаты теоретического исследования значения психических функций в образовании и развитии концепта как единицы сознания. Сопоставляются определяемые в психологии свойства сознания и концепта; выводятся онтологические категории в попытке системного понимания функции концепта как единицы сознания; аргументируется положение о значении интегративной связи базовых психических функций (внимание и восприятие, ощущение, эмоция, мышление, представление, память) в формировании и развитии концепта.

Ключевые слова: сознание, концепт как единица сознания, онтологические свойства, отношение, психические функции, интегративная связь.

Для цитирования: Барашева, Д. Е. Значение психических функций в образовании концепта как единицы сознания / Д. Е. Барашева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 5–14.

Об авторе: Д.Е. Барашева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: varvaraverevkinaV@yandex.ru.

Постановка проблемы. Концепт как психологическая категория представляет собой комплексный объект изучения. В нём интегративно связываются планы материального (психофизиологическая основа – «перцепт» или ощущение как «элемент сознания», по У. Джемсу, «чувственный образ», по Н.И. Жинкину), энергетического (преобразовательная ментальная деятельность – когнитивная деятельность, по Е. Galanter, G.A. Miller, K. Pribram, активная когнитивная схема, по L. Frey, Y. Hattwell, M. de May, J. Piaget, «интеллектообразующая интегративная единица», по Л.М. Веккеру) и информационного («экстракты» интеллектуального опыта, по У. Джемсу, составляющие объёма содержания, репрезентирующие вещи в мире, по К. Reuter, «плоды „схватывающего“ ума», по А.Г. Теслинову, «психический носитель понятия», по М.А. Холодной) компонентов человеческого опыта.

В связи с этим, с одной стороны, актуализируется вопрос, к какой онтологической категории относить концепт (действия – например, Е. Galanter, G.A. Miller, K. Pribram, или его результата, продукта – например, А.Е. Fischer, D. Hebb, A.Kuhn, R.F.Thompson). С другой стороны – какие психические функции участвуют в его формировании и функционировании. Как правило, на первый план выдвигаются мышление (М.А. Холодная, У. Джемс, J.S.Bruner, R.C. Haygood,

Е. Galanter, G.A. Miller, U.Neisser, K. Pribram, T. Seuchter) и память (U.Neisser, A. Newell & H. Simon, R. Pinxten), учитывается восприятие и ощущение (У. Джемс, Н.И. Жинкин, J.S. Bruner, G. Frege, R.C. Haygood, U.Neisser, R. Pinxten), реже эмоции (А. Залевская, А.Г. Теслинов, J.A. Fodor, G. Miller).

Изучение свойств концепта как единицы сознания и специфики связи его с психическими функциями привело к формулированию двух основных тезисов:

- 1) будучи единицей сознания, включает в себя все свойственные сознанию признаки и представляет динамическую интегративную взаимосвязь интенции, действия, способности и продукта;
- 2) в формировании и функционировании своём интегративно связывает все базовые психические функции, значение которых в данном процессе равноценно в своей взаимной зависимости.

Цель статьи – раскрыть и аргументировать представленные тезисы.

1. Концепт, являясь функциональной единицей сознания, включает в себя все свойственные сознанию признаки и представляет динамическую интегративную взаимосвязь интенции, действия, способности и продукта.

К свойственным признакам сознания, по академическому определению в психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, относятся активность, интенциональность, способность к рефлексии, мотивационно-ценностный характер, различная степень ясности [12, с. 369].

Активность. Свойство активности имеет в виду собственную динамику интерактивного регулирующего и преобразующего действия: «собственная динамика как источник преобразования» и поддержания «жизненно значимых связей с окружающим миром»; «способность к „самостоятельной силе реагирования“ (Ф. Энгельс)»; свойство собственного движения деятельности и динамическое условие становления, реализации и видоизменения деятельности [12, с. 14]. Сознание активно.

Интенциональность. Интенциональность подразумевает направленность на референт (предмет, объект, явление); «сознание – всегда сознание чего-либо» [12, с. 145, 369]. Сознание интенционально, направлено.

Способность к рефлексии. Как способность к рефлексии сознание предполагает «самопознание субъектом внутренних психических актов и состояний» [12, с. 340], «осознание самого сознания» [12, с. 369]. В сознании интегрируются, структурно-содержательно организуются и систематизируются результаты опыта познания жизни и деятельности субъекта.

Мотивационно-ценностный характер. Мотивационно-ценностный характер сознания относится к способности самоинициации действия «потребностным побуждением» (термин представлен Е.П. Ильиным в [8]), образуемом в отношениях импульса, представления и отношения. По Л.С. Рубинштейну: «Сознание не только знание и отображение – рефлексия бытия, но и практическое отношение к нему субъекта» [14]. Побуждения вызывают активность организма и определяют её направленность [12, с. 219]. Непроизвольные акты осознаются постфактум, после начала действия, «произвольные начинают осознаваться ещё до их начала (в виде представлений об этом действии)» (Е.П. Ильин [8, с. 83]). Согласно Е.П. Ильину, побуждения могут иметь произвольный импульсивный характер и могут являться в форме представлений произвольных (по ассоциации) и произвольных («в процессе припоминания или воображения») [8, с. 86]. Представление, соответственно, играет важную роль в образовании мотивационно-ценностного характера сознания. Как отражение образов прошлого и будущего, оно участвует в мотивации для предвидения результатов планируемых

действий (целей); участвует в решении мыслительных задач, особенно требующих «нового „видения“ ситуации»; используется как «механизм предварительной настройки на предстоящую деятельность», создаёт «латентное возбуждение реактивной системы», участвует в формировании готовности [8, с. 86]. Сознание регулирует деятельность, отражая результаты опыта и оценочное отношение к ним субъекта и направляя активность на осуществление потребного действия.

Различная степень ясности. По С.Л. Рубинштейну, сознание есть единство переживания и знания; в психологическом смысле «сознание конкретной живой личности <...> всегда как бы погружено в динамическое, не вполне осознанное переживание, которое образует более или менее смутно освещённый, изменчивый, неопределённый в своих контурах фон, из которого сознание выступает, никогда, однако, не отрываясь от него. Каждый акт сознания сопровождается более или менее гулким резонансом, который он вызывает в менее осознанных переживаниях, – так же как часто более смутная, но очень интенсивная жизнь не вполне осознанных переживаний резонирует в сознании» [14]. Сознание как переживание знания может быть в различной степени ясным.

Обобщая, выше представленные свойственные сознанию признаки можно свести к четырём основным онтологическим категориям – интенция, способность, действие, продукт. Активность направляется на референт и выражается в форме действия, переживаемое происходящее отражается в различной степени ясности, ассимилируемое представление о значении и ценности референта в связи своей с уже имеемым направляет активность, инициирует следующее потребное действие.

К основным свойствам концепта результаты теоретического анализа позволяют отнести активность, интенциональность, способность рефлексии или репрезентации психического отражения, свойство смыслообразования, организации сознания, результативный аспект.

Активность. Концепт представляет собой: активную когнитивную схему – в психологии развития как направления психологии действия (the Action-Psychology), по L. Frey, Y. Hattwell, M. de May, J. Piaget в R. Pinxten ([33]); действующий когнитивный механизм – в механистическом направлении бихевиоризма или стимулистской психологии (the Stimulistic Psychology), по G. Austin, L.E. Bourne, J.S. Bruner, J.J. Goodnow, U. Neisser, R.R. Oliver в ([33]); когнитивную деятельность или производство знания – в информатизме как направлении пси-

хологии действия, по E. Galanter, G.A. Miller, K. Pribram в [33]); когнитивный механизм, состоящий из сложной сети взаимосвязанных обрабатывающих поступающую информацию операций – в современной версии когнитивизма (R. Pinxten [33]); активный строительный материал мысли – в теории «воплощённого познания» ('theory of embodied cognition') современного направления когнитивизма (T. Seuchter [35]); акт схватывания смысла – в концептологии как междисциплинарном направлении (С.С. Неретина [11]); акт сознания, усилие, действие по «бытиизации» сознания, разграничению физической (отношение плана феноменов и плана рациональных конструкций) и психической (отношение образа представления и символической конструкции) реальности – в феноменологическом направлении психологии (Е.В. Субботский [16, с. 23–24, 382–386]); усилие по постижению смысла, акт сознания [17, с. 124], действие по производству знания в процессе «концептуального мышления» – в информационистском направлении (А.Г. Теслинов [17]) и т.д.

Интенциональность. Концепт интенционален, направлен: имеет в виду «субъективное намерение так или иначе помыслить свой предмет» (А.Г. Теслинов [17, с. 57]); идея концепта ориентирована «на признание того, что за любой „вещью“ всегда есть субъект, всегда есть чьё-то намерение смотреть на неё так или иначе» (С.С. Неретина, по ссылке А.Г. Теслинова [17, с. 56]).

Способность рефлексии или репрезентации психического отражения. Концепт отражает субъективный опыт (в западно-европейском направлении, насколько это известно автору данной статьи, все за исключением нового логицизма (Ph.A. Ebert и M. Rossberg [24]) или семантического взгляда на концепты (the Semantic view of concepts – G. Frege и G. Rey (в [33]), Ch. Peacocke [31], E. Zalta [36], которые с точки зрения формализованной логики понимают концепт как объективную абстракцию, а имеемая в виду семантика понимается скорее как семантика формы, а не семантика содержания) и субъективное отношение к нему (интеграционный когнитивизм – Дж. Брунер [4], У. Найссер [10]); участвует в реализации способности порождения новых знаний (психология понятийного мышления – М.А. Холодная [19]).

Свойство смыслообразования, организации сознания. Концепт есть единица мышления – в механистическом направлении стимулистского подхода (G. Austin, L.E. Bourne, J.S. Bruner, J.J. Goodnow, U. Neisser, R.R. Oliver в [33]); концепты представляют собой правила или принципы классификации

и предположения, компоненты пропозиций – в новом когнитивистском подходе (Н.-J. Glock [28]); когнитивные структуры – в структурном направлении стимулистского подхода (А.Е. Fischer, D. Hebb, A. Kuhn, R.F. Thompson в [33]); каталог механизмов и структур – в попытке осуществить интеграцию стимулистского подхода и психологии действия (А. Newell и Н. Simon в [33]); мнемо-функциональную модель – попытка интеграции того же типа (U. Neisser в [33]); коммуникативную модель мышления – попытка интеграции (J.S. Bruner в [33], R.C. Haygood [27]); составляющие объёма содержания, репрезентирующие вещи в мире – в контент-интернализме нового когнитивизма (K. Reuter [34]); «интеллектообразующую интегративную единицу» (Л.М. Веккер, по М.А. Холодной [19, с. 44–45]).

Результативный аспект. Концепты определяются как: «экстракты» интеллектуального опыта – в функциональном направлении психологии (У. Джеймс [5]); составляющие семантически структурированных содержаний ментальных состояний – в прагматическом направлении нового когнитивизма (N.R. Hammel [26]); ментальные репрезентации – психологический подход (Psychological view, J.A. Fodor [25], E. Margolis [30], G. Miller в [30]); «плоды „схватывающего“ ума» (А.Г. Теслинов [17, с. 56]); конечный продукт мышления ('end-product of thinking') – в структурном направлении стимулистского подхода (А.Е. Fischer, D. Hebb, A. Kuhn, R.F. Thompson в [33]); понятийные ментальные репрезентации (М.А. Холодная [19]).

Обобщая, представленные признаки, также как и признаки, свойственные сознанию, могут быть представлены в категориях действия, интенции, способности, продукта (таблица 1).

Примечательно, что этимологический анализ слова 'concept' (Д.Е. Барашева [3]) также позволил выявить признаки категорий действия, интенции, способности, продукта в пространстве его семантического поля. Ядро значений семантического поля слова 'concept' образует идея совместного хватания, схватывания, захватывания. Далее в семантическом поле дифференцируются признаки категорий действия (принимать семя в лоно; охватывать, принимать в, включать, удерживать, вбирать, формировать в уме идею, план и т.п., представлять, вообразать), интенции (рецептивный, не противясь и по своей воле берущий и принимающий), способности (имеющий способности или качества, необходимые чтобы делать что-то, способный хватать и удерживать, способный удерживать большое количество в обширном пространстве, приспособленный), продукта (взятое, принятое, схваченное (в)

Таблица 1 – Категории, обобщающие свойственные сознанию и концепту признаки

Категории	Свойственные признаки	
	сознания	концепта
Действие	Активность как собственная динамика действия – интерактивного отражающего, регулирующего и преобразующего	Усилие, акт сознания, действие по производству знания
Интенция	Направленность действия на референт	Интенциональность, направленность, намерение
Способность	Рефлексия и практическое отношение к её процессу и результатам	Репрезентация отражения, порождение знания, смыслообразование, организация сознания
Продукт	Переживаемое знание, его смысловое содержание	Ментальная репрезентация, производимое знание

и удерживаемое, нечто зачатое, зарождённое, грубая версия чего-то, что ещё не находится в своей окончательной форме, продукт оплодотворения от самого оплодотворения до рождения, продукт понимания).

2. В формировании и функционировании своём концепт интегративно связывает все базовые психические функции, значение которых в данном процессе равноценно в своей взаимной зависимости.

Результаты логических размышлений в процессе разработки проблемы концепта привели к суждению о том, что в формировании и развитии концепта как функциональной единицы сознания нельзя выделить какую-либо одну или несколько из базовых психических функций как преимущественные, приоритетные. Именно в своей интеграции они (внимание и восприятие, ощущение, эмоции, мышление, представление, память) обуславливают изучаемую единицу.

В образовании и развитии концепта необходимо участвуют все базовые психические функции в их взаимосвязи. По обобщению результатов одного из предыдущих исследований (Д.Е. Барашева [22]), перцепция (как связь внимания и восприятия) – функция различения ощущения, трансформации энергии возбуждения в различаемое ощущение энергии собственного организма. Механизмами перцепции выступают взаимно связанные внимание (усилие по направлению энергии активности на восприятие импульса раздражения как ощущения, выделения его из фона автоматических ощущений рефлексов) и восприятие (выделение определённой порции энергии возбуждения из рефлекторного потока актуальных автоматических ощущений-рефлексов), приводящие к различению ощущения. Перцепция «поставляет» материал для аффективно-когнитивной переработки.

Результат перцепции – перцепт (термин У. Джеймса [5], принятый и сегодня в научном дискурсе западного когнитивизма, например, R. Pinxten [33],

D.L. Medin [30], E. Margolis [29]) – различаемое восприятием ощущение, «чувственный элемент познания» (У. Джеймс [6]). Ощущение выступает переходным звеном между нейрофизиологической рефлекторной и психической сознательной деятельностью, имеет особое значение в работе когнитивных процессов – оно есть условие превращения энергии импульса раздражения в факт сознания (подробнее о свойствах ощущения как механизма познания см. у Д.Е. Барашевой в [2]).

Эмоции – преобразование энергии различной в оценочную, форма превращения энергии, различной перцепцией (внимание-восприятие), в энергию оценочную (по силе, интенсивности, модальности), побуждающую к восприятию следующего ощущения; эмоция необходимо связана с восприятием и вниманием – как оценочная ориентационная обратная связь с раздражителем (У. Джеймс [6], П.В. Симонов [15], П. Фресс [18]), мышлением – «интерпретацией» оценки (У. Джеймс [6], R.S. Lazarus [29], С. Шехтер и Дж. Зингер [21]), памятью – усиливает запоминание (Я. Рейковский [13], П. Фресс [18]); побуждает действие (У. Джеймс [6], К. Изард [7], R.S. Lazarus [29], П. Фресс [18]); имеет интегративное свойство связываться со всеми другими психическими функциями (Е.П. Ильин [9], П.К. Анохин [1]).

Мышление – функция «перевоплощения» энергии различной в понятие («процесс перехода от неразличения к различению», «процесс возникновения понятий» – Дж. Брунер [4]), свойство интериоризации предметных действий и экстериоризации внутренних образов и структур в связи с осуществлением предметной деятельности (Дж. Брунер [4], С.Л. Рубинштейн [14]). Мышление связано с восприятием – восприятие «поставляет» материал мышлению, помысленное влияет на последующее восприятие (У. Джеймс [6], П.В. Симонов [15], Н.И. Чуприкова [20]), вниманием – внимание определяет возможность сосредоточения на цели, искомом результате и условиях задачи, переключения на актуальную единицу в процессе решения задачи (Дж. Бру-

нер [4], У. Найсер [10]), эмоциями – определение значения оцененного эмоцией ощущения (У. Джемс [6], R.S. Lazarus [29], С. Шахтер и Дж. Зингер [21], К. Изард [7], Я. Рейковский [13]), памятью – сохранение производимых значений влияет на усложнение и развитие мышления (в [2]).

Память (на основании анализа работ У. Джемса [6], G.T. Dempsey [23], Н.И. Чуприковой [20]) – «приучение нервной системы» (по выражению У. Джемса [6, с. 189]), функция структурируемого связывания энергии «претворённой», сотворённой; связывание, сохранение и предъявление «определённостей» по силе и частотности их следов и, в связи с вниманием, восприятием, эмоциями и мышлением, по релевантности их связи актуальному контексту опыта.

Представление суть функция связывания и предъявления элементов, определённых и / или определяемых в единство какого-либо образа, «со-чинение»; отражение образов прошлого и / или будущего (Е.П. Ильин [8, с. 86]), в данный момент не воздействующих сенсорно непосредственно. Формируется на основе усвоения и переработки информации, поставляемой в процессе восприятия ощущением (У. Джемс [5; 6]). Как предъявление оно непосредственно связано с памятью («образы предметов, сцен и событий, возникающие на основе их припоминания» – А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [12, с. 290]), как «со-чинение» с мышлением, решением задачи (Е.П. Ильин [8, с. 86]), «продуктивным воображением» (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский [12, с. 290]). Эмоции влияют на формирование и воспроизведение представления, они могут предшествовать и побуждать представление, сопровождать его, следовать за ним (Е.П. Ильин [8], У. Джемс [6], К. Изард [7], R.S. Lazarus [29], П. Фресс [18]).

Однако анализ развития теории концепта свидетельствует о различиях в понимании степени значимости психических функций в образовании концепта. Как правило, на первый план выдвигаются мышление (М.А. Холодная, У. Джемс, J.S. Bruner, R.C. Haygood, E. Galanter, G.A. Miller, U. Neisser, K. Pribram) и память (У. Джемс, U. Neisser, A. Newell & H. Simon, R. Pinxten), берётся во внимание также роль перцепции или восприятия ощущения (У. Джемс, J.S. Bruner, G. Frege, R.C. Haygood, U. Neisser, R. Pinxten), реже учитывается роль эмоции (в психолингвистике А. Залевская; косвенно – А.Г. Теслинов, J.A. Fodor, G. Miller).

Концепт нельзя отнести исключительно к определённой форме или виду мышления или к интеграции всех его видов в целостном процессе – он «чувственен» и субъективно направлен, ценностно

ориентирован: «экстракт» элементов чувственного опыта – перцептов (У. Джемс [5]); природа концептов – сенсорные чувства (G. Frege в [33], Ch. Peacocke [32], E.N. Zalta [36]); побуждает намерение (А.Г. Теслинов [17]).

Нельзя его также отнести только к области эмоционального восприятия – он предполагает мыслительные действия (единица мышления, ‘unit of thinking’ – G. Austin, L.E. Bourne, J.S. Bruner, J.J. Goodnow, U. Neisser, R.R. Oliver в [33]). Как структурно-функциональная когнитивная связь, схема (включающая, «вкругляющая» внутрь решётка – “an englobing structure (a ‘lattice’)”), обусловленная генетически заданным свойством активности – потенциальным действием, и реализуемая, и развиваемая действием, ведущим к образованию операций, концепт представляет относительно постоянный эквilibриум между двумя постоянными движениями – аккомодацией (изменение уже сложившихся знаний соответственно появлению новых условий) и ассимиляцией («вливание» нового в уже имеющееся) – L. Frey, Y. Hattwell, M. de May, J. Piaget, по анализу R. Pinxten [33].

Концепт связывает мыслительное и перцептивное поведение (там же). Активность концепта как информационной структуры обуславливает производство знания, с одной стороны, и есть само производимое знание, с другой стороны (E. Galanter, G.A. Miller, K. Pribram в [33]). Как динамическая когнитивная структура концепт развивается по принципу «эквilibриума между аккомодацией и ассимиляцией» (выше), группировки-интеграции и идентификации, обуславливающих функции экстенсива и экстраполяции (J.S. Bruner), как динамическая информационная структура – по принципу композиции (Ch. Fillmore, E. Margolis, G. Miller в [30], D. L. Medin [31]).

Концепт необходимо включает память. Память обуславливает взаимную связь стимулов и реакций-откликов (responses). Она, с одной стороны, функционирует как фильтр, с тщательно разработанной ментальной организацией, при помощи которого всё различенное (‘all discrimination’) становится тщательным процессом распознавания (‘an elaborated process of recognition’). С другой стороны, она сохраняет не конкретные атрибуты, а следы предшествующих процессов конструкции (‘traces of prior processes of construction’). Синтез процессов результирует в концепт-модель (‘a conceptmodel’), которая есть модель функционирующей памяти или «память-функционирующая-модель» (‘memory-functioning-model’), где стимулы и отклики взаимно связаны памятью (U. Neisser, по R. Pinxten [33, p. 33]).

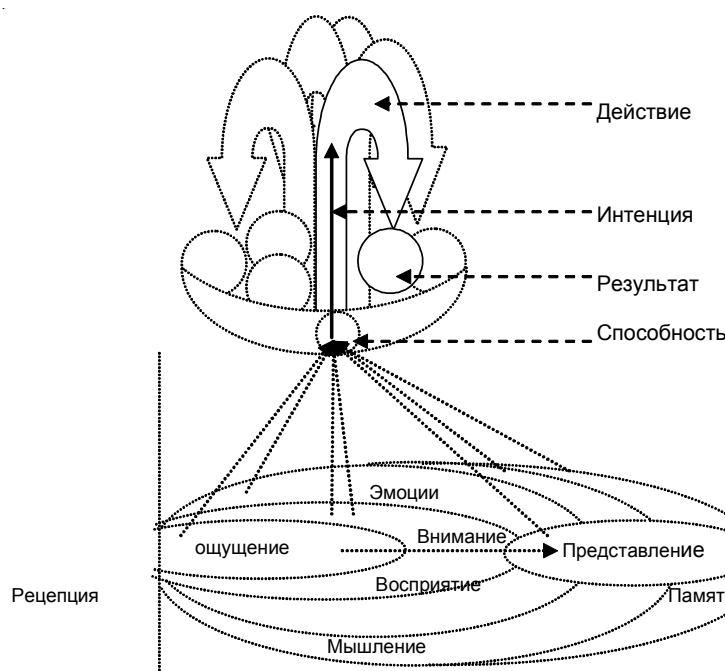


Рисунок 1 – Схема онтологической организации концепта

Обобщенно, концепт представляет собой «перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» (А. Залевская), с тем уточнением, что специфика его развития обусловлена фактором социальной коммуникации («коммуникативная модель мышления» – J.S. Bruner в [33]) и условиями конкретной культуры, в которой осуществляется опыт познания субъекта (J.S. Bruner, U. Neisser в [33], Дж. Брунер [4], У. Найссер [10]).

По коммуникативной модели мышления ('a communication model of thinking' – J.S. Bruner в [33], R.C. Haygood [27]), в онтогенезе индивид развивает три основные последовательно появляющиеся системы репрезентаций: внутри-действия (the enactive representations) – основа процесса репрезентации, обеспечивает первые связи между восприятием и действием, генерирует организацию моторного поведения; иконические (the iconic representations) – способность репрезентовать мир образами или пространственными схемами относительно независимо от действия, стимулирует схему; символические (the symbolic representations) – использование и развитие символов при доминирующей роли памяти, предполагает категоризацию, иерархию, структурирование представления о мире, определённую антиципацию, причинность. Системы репрезентаций стимулируются и усиливаются фактором культуры (взаимодействие индивида и культуры) в трёх формах соответствующих репрезентативных усилителей ('amplifiers'): сенсомоторной, образной, символической. (Вопрос значения социальной комму-

никации и языкового фактора в отношении концепта представляет собой отдельную проблему, разработка которой будет представлена в следующем тексте.)

Схематически обобщение результатов анализа можно представить следующим образом – рисунок 1.

Как интенция концепт, интегративно связывая все базовые психические функции (внимание, восприятие, ощущение, эмоция, мышление, представление, память), актуализирует заданную способность к познавательному действию и инициирует направленное действие. Как способность концепт подразумевает актуализацию интегративной совокупности взаимосвязанных действий процесса интериоризации перцептивных опытных данных, их аффективно-когнитивной переработки, зарождения, развития и производства некоего знания («свёрнутая схема» опыта) и стимулирования, интенционирования, инициирования процесса экстериоризации. Как действие концепт схватывает перцептивные данные, интериоризирует их – усваивает, перерабатывает, связывает и накапливает. Как продукт концепт есть открытый к трансформациям синтетический динамический результат функционирования способности в осуществляемом действии (перцептивно-аффективно-когнитивное чувствуемое, переживаемое и в различной степени ясности осознаваемое нечётко структурированное интуитивно-чувственное знание).

Выводы. Будучи единицей сознания, концепт включает в себя все свойственные сознанию признаки и представляет динамическую интегра-

тивную взаимосвязь интенции, действия, способности и продукта. Интенциональность выражается в свойстве направленности активности на познавательное действие (направленность на референт – свойственное побуждение «схватить», направленность вовнутрь – включить данные опыта, направленность вовне – на выражение имеемого знания в контексте опытной ситуации). Познавательное действие имеет в виду отношение интериоризации предметных действий и экстериоризации переживаемого знания в различной степени ясности. Познавательная способность подразумевает формируемое в процессе выполнения действий, в целостном процессе деятельности умение рефлексии, производства, организации, выражения, развития и практического применения знания. Познавательный продукт относится, с одной стороны, к самому действию как результату свойств активности и направленности, с другой стороны – к переживаемому, производимому и развиваемому знанию, уменьшению неопределённости в различной степени ясности. В онтологическом плане концепт функционирует как взаимосвязь перечисленных свойств.

В плане психических составляющих, определяющих формирование и функционирование концепта,

структура его интегративно связывает все базовые психические функции (внимание, восприятие, ощущение, эмоция, мышление, представление, память), значение которых в данном процессе равноценно в своей взаимной зависимости. Внимание и восприятие выделяют из рецепторного потока импульсы, трансформируемые в эмпирические ощущения, и поставляют их для оценки эмоцией и переработки мышлением. Порождаемый продукт (различные формы знания в их взаимосвязях) ассимилируется с существующими, сохранёнными памятью когнитивными схемами, и актуализируется в памяти представлением в зависимости от опытного ситуативного контекста. Внимание направляет восприятие, восприятие поставяет ощущение, эмоция реагирует оцениванием, мышление его перерабатывает и интегрирует в развиваемую систему знания, память сохраняет и предъявляет, представление актуализирует – вместе они определяют онтологические свойства концепта (интенциональность активности, познавательное действие, рефлексивная способность, деятельная продуктивность). В психическом плане концепт в функционировании своём интегративно связывает в целостный процесс все базовые психические функции.

Список литературы

1. Анохин, П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Общая психология. Тексты : в 3 т. Т. 2 : Субъект деятельности, Кн. 1 / отв. ред. В. В. Петухов. – М. : Психология : Генезис, 2002. – С. 474–479.
2. Барашева, Д. Е. Основные свойства ощущений как источника познания и механизма идентификации личности // Інформаційна діяльність: проблеми правди і неправди : зб. наук. праць / під ред. О. Лещака, І. Папуші, О. Волковінського та ін. – Тернопіль : Studia Methodologica, 2012. – С. 276–307.
3. Барашева, Д. Семантические признаки в этимологическом значении слова 'concept' // Язык и культура : сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск : ЦРНС, 2015. – С. 40–48.
4. Брунер, Дж. О перцептивной готовности [Электронный ресурс] / Дж. Брунер. – Режим доступа : <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1223.html>.
5. Джеймс, У. Введение в философию : Гл. 4 : Перцепт и концепт. Значение концептов [Электронный ресурс] / У. Джеймс ; пер с англ. Б. Рассел ; общ. ред., послесл. и примеч. А. Ф. Грязнова. – Режим доступа : <http://pandia.org/text/78/169/74151.php> (дата обращения 8.02.2016).
6. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс ; под ред. Л. А. Петровской. – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.
7. Изард, Кэррол Эллис. Психология эмоций / Кэррол Э. Изард ; пер. с англ.: В. Мисник, А. Татлыбаева. – СПб. : Питер, 2009. – 460 с.
8. Ильин, Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2009. – 368 с.
9. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
10. Найссер, У. Смысл и принципы когнитивной психологии. – М. : Прогресс, 1981. – 232 с.
11. Неретина, С. С. Тропы и концепты : монография / С. С. Неретина. – М., 1999. – 278 с.
12. Психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1999. – 429 с.
13. Рейковский, Я. Эмоции и познание [Электронный ресурс] / Я. Рейковский ; пер. с польского В. К. Вилюнаса. – Режим доступа : http://ozrp-students.narod.ru/op_seminar/t13_1011k2_reikowski447-453.doc (дата обращения 8.02.2016).
14. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000 – 712 с.

15. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – С. 19–23, 27.
16. Субботский, Е. В. Строящееся сознание / Е. В. Субботский. – М. : Смысл, 2007. – 423 с.
17. Теслинов, А. Г. Концептуальное мышление в разрешении трудных и запутанных проблем / А. Г. Теслинов. – СПб. : Питер, 2009. – 288 с.
18. Фресс, П. Мотивация и эмоция. Оптимум мотивации [Электронный ресурс] / П. Фресс, Ж. Пиаже. – Режим доступа : <http://flogiston.ru/library/piazhe1> (дата обращения 8.02.2016).
19. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. – М. : Изд-во Института психологии РАН, 2012. – 288 с.
20. Чуприкова, Н. И. Психология умственного развития: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. – М. : Столетие, 1997. – 480 с.
21. Шахтер, С. Когнитивные, социальные и физиологические детерминанты эмоционального состояния / С. Шахтер, З. Э. Джером // Психология мотивации и эмоций : уч. пособие / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо, 2002. – С. 462–480.
22. Barasheva, D. Genetic aspect in psychic-social conditions of forming language ability / D. Barasheva // The Second International conference on development of psychological science in Eurasia (7th November, 2014): “‘East-West’ Association for Advanced Studies and Higher Education”. – Austria, Vienna, 2014. – Pp. 3–7.
23. Dempsey, Gary T. Hayek’s Evolutionary Epistemology, Artificial Intelligence, and the Question of Free Will / Gary T. Dempsey // Journal of Evolution and Cognition. – 1996. – Vol. 2. – No. 2.
24. Ebert, Ph. A. What is the purpose of Neo-Logicism [Электронный ресурс] / Ph. A. Eberg, M. Rossberg. – Режим доступа : <http://www.philipebert.info/resources/PurposeNeoLogfinal.pdf> (дата обращения 8.02.2016).
25. Fodor, Jerry A. Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind / Jerry A. Fodor. – Cambridge, MA : MIT Press, 1987 – 189 p.
26. Hammel, N. R. A Defence of Concept Pragmatism and a Note on Shareability / N. R. Hammel // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy : Workshop ; Deutsche Forschungsgemeinschaft ; Heinrich Heine Universitat Dusseldorf ; University of Dusseldorf, 15.05.2013. – Pp. 11–12.
27. Haygood, R.C. Instance contiguity in distinctive concept learning / R. C. Haygood, J. Sandlin, D. J. Yoder, D.H. Dodd // Journal of Experimental Psychology. – Sep., 1969. – Vol. 81(3). – Pp. 605–607.
28. Glock, H.-J. Concepts: what they are and what they are good for / H.-J. Glock // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy : Workshop ; Deutsche Forschungsgemeinschaft ; Heinrich Heine Universitat Dusseldorf ; University of Dusseldorf, 15.05.2013. – P. 9.
29. Lazarus, Richard S. How Emotions Influence Performance in Competitive Sports / Richard S. Lazarus // The Sport Psychologist. – 2000. – Vol. 14. – Pp. 229–252.
30. Margolis, E. The Ontology of Concepts – Abstract Objects or Mental Representations? [Электронный ресурс] / Eric Margolis, Stephen Laurence. – Режим доступа : <http://www.margolisphilosophy.com/uploads/1/1/0/7/11073530/ontologyconcepts.pdf> (дата обращения 8.02.2016).
31. Medin, Douglas L. Concepts and Conceptual Structure [Электронный ресурс] / Douglas L. Medin. – Режим доступа : <http://groups.psych.northwestern.edu/medin/documents/Medin1989AmerPsych.pdf> (дата обращения 8.02.2016).
32. Peacocke, Ch. A Study of Concepts / Ch. Peacocke. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1992. – 288 p.
33. Pinxten, R. The notion of ‘concept’ in cognitive psychology: An overview and critical analysis [Электронный ресурс] / R. Pinxten. – Режим доступа : <http://logica.ugent.be/philosophica/fulltexts/10-2.pdf> (дата обращения 8.02.2016).
34. Reuter, K. Confusions about Central Concepts in the Cognitive Sciences / K. Reuter // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy : Workshop ; Deutsche Forschungsgemeinschaft ; Heinrich Heine Universitat Dusseldorf ; University of Dusseldorf, 15.05.2013. – Pp. 20–21.
35. Seuchter, T. The Role of Action for Concepts / T. Seuchter // Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy : Workshop ; Deutsche Forschungsgemeinschaft ; Heinrich Heine Universitat Dusseldorf ; University of Dusseldorf, 15.05.2013. – Pp. 23–24.
36. Zalta, Edward N. A (Leibnizian) Theory of Concepts [Электронный ресурс] / Edward N. Zalta. – Режим доступа : <http://mally.stanford.edu/Papers/leibniz.pdf> (дата обращения 8.02.2016).

Significance of Psychic Functions in Forming Concept as a Unit of Thinking

D. Barasheva

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 08.02.2016; received in final form 18.02.2016

Abstract. There are the main results of theoretical analysis of the basic psychic functions significance in forming and developing concept as a unit of consciousness presented in the paper. Psychologically defined properties of consciousness and concept are compared; ontological categories are concluded in the attempt of concept systemic understanding as a unit of consciousness; a thesis on the significance of integrative relations of basic psychic functions (attention and perception, sensation, emotion, thinking, conception, memory) in forming and developing concept is argued.

Key words: consciousness, concept as a unit of consciousness, ontological properties, relation, psychic functions, the relation of integrative connection.

For citation: Barasheva D. Significance of Psychic Functions in Forming Concept as a Unit of Thinking. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 5–14 (in Russ.).

About author: D. Barasheva, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department “The department of General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: varvaraverevkinav@yandex.ru.

References

1. Anohin P.K. Emocii [Emotions]. *Obshchaya psikhologiya: T. 2: Sub'ekt deyatel'nosti. Otv. red. V.V. Petukhov* [General Psychology: Vol. 2: The Subject of Activities: Collected papers]. Moscow, Psikhologiya Publ., Genезis Publ., 2002, pp. 474–479.
2. Barasheva D. Main Properties of Sensations as the Source of Cognition and Personality Identification. *Zb. nauk. prats' "Informatsiina diyal'nist': problemi pravdi i nepravdi"* [Collection of scientific works “Information Activities: Issues of Truth and Lies”]. Ternopol, Studia Methodologica Publ., 2012, pp. 276–307 (in Russ.).
3. Barasheva D. Semantic Signs in the Etimological Meaning of the Word ‘Concept’. *Materialy XVI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Yazyk i kul'tura”* [Proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference “Language and Culture”]. Novosibirsk, TsRNS Publ., 2015, pp. 40–48 (in Russ.).
4. Bruner J.S. *O perceptivnoy gotovnosti* [Of Perspective Willingness]. Available at: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1223.html>.
5. James W. *Vvedenie v filosofiyu. Gl. 4 : Pertsept i kontsept. Znachenie kontseptov* [Introduction to Philosophy. Chapter 4: Percepts and concepts. Value concepts]. Available at: <http://pandia.org/text/78/169/74151.php> (accessed 8.02.2016).
6. James W. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1991. 368 p.
7. Izard K. *Psikhologiya emotsii* [Psychology of Emotions]. St. Petersburg, Piter Publ., 1999. 464 p.
8. Il'in U.P. *Psikhologiya voli* [Psychology of Will]. 2nd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 368 p.
9. Il'in U.P. *Emotsii i chuvstva* [Emotions and Feelings]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 752 p.
10. Neisser U. *Smysl i printsipy kognitivnoi psikhologii* [Semantics and Principles of Cognitive Psychology]. Moscow, Progress Publ., 1981. 232 p.
11. Neretina S.S. *Tropy i kontsepty* [Tropes and Concepts]. Moscow, 1999. 278 p.
12. Petrovskii A.V., Yaroshevskii M.G., eds. *Psikhologicheskii slovar'* [Psychological Dictionary]. 2nd ed. Moscow, Politizdat Publ., 1999. 429 p.
13. Reikovskii Ya. *Emotsii i poznanie* [Emotions and Cognition]. Available at: http://ozrp-students.narod.ru/op_seminar/t13_1011k2_reikowski447-453.doc (accessed 8.02.2016).
14. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [The Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p.
15. Simonov P.V. *Emotsional'nyi mozg* [Reflective-Evaluating Function of Emotions]. Moscow, Nauka Publ., 1981. Pp. 19–23.

16. Subbotskii E.V. *Stroyashcheesya soznanie* [The Building Consciousness]. Moscow, Smysl Publ., 2007. 423 p.
17. Teslinov A.G. *Kontseptual'noe myshlenie v razreshenii trudnykh i zaputannykh problem* [Conceptual Thinking in Solving Difficult and Complicated Problems]. St. Petersburg, Piter Publ., 2009. 288 p.
18. Fress P., Piazhe Zh. *Motivatsiya i emotsiya. Optimum motivatsii* [Motivation and Emotion. The Optimum of Motivation]. Available at: <http://flogiston.ru/library/piazhe1> (accessed 8.02.2016).
19. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam* [Psychology of Notional Thinking. From Conceptual Structures to Notional Abilities]. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2012. 288 p.
20. Chuprikova N.I. *Psikhologiya umstvennogo razvitiya: printsip differentsiatsii* [Psychology of Intellectual Development: the Principle of Intellectual Development]. Moscow, Stoletie Publ., 1997. 480 p.
21. Shakhter S., Dzherom Z.E. Kognitivnye, sotsial'nye i fiziologicheskie determinanty emotsional'nogo sostoyaniya [Cognitive, Social and Physiological Determinants of Emotional State]. *Psikhologiya motivatsii i emotsii. Pod red. Gippenreiter Yu.B., Falikman M.V.* [The Psychology of Motivation and Emotions: Collected papers]. Moscow, CheRo Publ., 2002, pp. 462–480.
22. Barasheva D. Genetic Aspect in Psychic-Social Conditions of Forming Language Ability. *The Second International conference on development of psychological science in Eurasia (7th November, 2014): "East-West Association for advanced Studies and Higher Education"*. Austria, Vienna, 2014, pp. 3–7.
23. Dempsey Gary T. Hayek's Evolutionary Epistemology, Artificial Intelligence, and the Question of Free Will. *Journal of Evolution and Cognition*, 1996, vol. 2, no. 2.
24. Ebert Ph.A., Rossberg M. *What is the purpose of Neo-Logicism*. Available at: <http://www.philipebert.info/resources/PurposeNeoLogfinal.pdf> (accessed 8.02.2016).
25. Fodor Jerry A. *Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind*. Cambridge, MA, The MIT Press, 1987. 189 p.
26. Hammel N.R. A Defence of Concept Pragmatism and a Note on Shareability. *Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop*; Deutsche Forschungsgemeinschaft, Heinrich Heine Universitat Dusseldorf, University of Dusseldorf, 15.05.2013, pp. 11–12.
27. Haygood R.C., Sandlin J., Yoder D.J., Dodd D.H. Instance Contiguity in Distinctive Concept Learning. *Dodd Journal of Experimental Psychology*, Sep. 1969, vol. 81(3), pp. 605–607.
28. Glock H.-J. Concepts: What They Are and What They Are Good for. *Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop*; Deutsche Forschungsgemeinschaft, Heinrich Heine Universitat Dusseldorf, University of Dusseldorf, 15.05.2013, p. 9.
29. Lazarus Richard S. How Emotions Influence Performance in Competitive Sports. *The Sport Psychologist*, 2000, vol. 14, pp. 229–252.
30. Margolis E., Laurence S. *The Ontology of Concepts – Abstract Objects or Mental Representations?* Available at: <http://www.margolisphilosophy.com/uploads/1/1/0/7/11073530/ontologyconcepts.pdf> (accessed 8.02.2016).
31. Medin Douglas L. *Concepts and Conceptual Structure*. Available at: <http://groups.psych.northwestern.edu/medin/documents/Medin1989AmerPsych.pdf> (accessed 8.02.2016).
32. Peacocke Ch. *A Study of Concepts*. Cambridge, Mass., The MIT Press, 1992. 288 p.
33. Pinxten R. *The notion of 'concept' in cognitive psychology: An overview and critical analysis*. Available at: <http://logica.ugent.be/philosophica/fulltexts/10-2.pdf> (accessed 8.02.2016).
34. Reuter K. Confusions about Central Concepts in the Cognitive Sciences. *Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop*; Deutsche Forschungsgemeinschaft, Heinrich Heine Universitat Dusseldorf, University of Dusseldorf, 15.05.2013, pp. 20–21.
35. Seuchter T. The Role of Action for Concepts. *Concept and categorization in linguistics, cognitive science and philosophy: Workshop*; Deutsche Forschungsgemeinschaft, Heinrich Heine Universitat Dusseldorf, University of Dusseldorf, 15.05.2013, pp. 23–24.
36. Zalta Edward N. *A (Leibnizian) Theory of Concepts*. Available at: <http://mally.stanford.edu/Papers/leibniz.pdf> (accessed 8.02.2016).

Статью к печати рекомендовала И.Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» ГПИ СевГУ, e-mail: sevay@ua.fm.

Роль лени в учебной деятельности современных студентов

Снежанна Анатольевна Медведева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Инна Владимировна Лещинская

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 21.12.2015; после доработки 3.02.2016

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа феномена лени с психологической точки зрения, а также приводятся результаты эмпирического пилотажного исследования о понимании лени студентами и её роли в их жизни и в учебной деятельности.

Ключевые слова: лень, леность, студенты, учебная деятельность, успешность учебной деятельности.

Для цитирования: Медведева, С. А. Роль лени в учебной деятельности современных студентов / С. А. Медведева, И. В. Лещинская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 15–20.

Об авторах: С.А. Медведева, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: snezhanna_med@mail.ru; И.В. Лещинская, студентка 4 курса кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: leshinskaya_inna@mail.ru.

Постановка проблемы. В студенческом возрасте, как известно, учебно-профессиональная деятельность является ведущей. Успешность или неуспешность в ходе приобретения профессиональных компетенций может предопределять дальнейшее построение карьеры выпускника, именно поэтому важно учитывать влияние факторов, способствующих или, наоборот, препятствующих продуктивной учёбе. Известно, что многие студенты результативность в процессе обучения связывают с ленью. Так ли это на самом деле? Что студенты понимают под этим словом? Какова действительная роль лени в их учебной деятельности?

В психолого-педагогической науке принято изучать проявления активности учащихся в учебном процессе и формирование положительных качеств личности (И.С. Якиманская, В.Г. Леонтьев, Л.Ф. Алексеева, В.И. Орлов, И.М. Фейгенберг, Н.С. Лейтес, Н.А. Менчинская, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина, В.Н. Максимова, А.К. Маркова и др.). И только небольшая часть работ посвящена изучению пассивности в учебной деятельности (В.В. Полешук, В.Ф. Бехтерев, И.Г. Ребещенкова, Л.В. Орлова,

П.В. Меньшиков, Т.Б. Генинг, А.В. Суворова, В.А. Зобков и другие). Лень как внутриличностный конфликт рассматривают С.Т. Посохова и Д.А. Богданова.

На сегодняшний день существует сложность психологической диагностики феномена лени, слабо изучены внутренние, психологические и психофизиологические факторы, приводящие к лености как черте личности.

Анализируемая проблема является актуальной и малоизученной как в теории, так и в практике высшего образования.

Целью статьи является освещение результатов эмпирического пилотажного исследования о понимании и роли лени в учебной деятельности современных студентов.

Основное содержание. В психологической науке феномен лени рассматривается с разных позиций: как низкий уровень мотивации к чему-либо (Е.П. Ильин и др.), как проявление инфантилизма (В.А. Петровский и др.), как защитная реакция организма от ненужной и бесполезной работы (М.Л. Берендеева, М.В. Бочарова и др.), как нарушение волевых качеств личности (Д.А. Богданова, В.И. Се-

ливанов, П.П. Борисов и др.), как выученное безволие (Е.П. Ильин и др.). Наконец, существует точка зрения, что лень – это миф (М. Левин и др.) или индивидуальный стиль деятельности (Е.А. Климов). Последний автор характеризует лень как часть индивидуально своеобразной системы психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности [5].

К. Юнг рассматривает феномен лени с позиции интуиции, так как интуиция, по существу, бессознательный процесс, то сущность её очень трудно постигается сознанием. Она представлена в виде известной выжидательной установки – состояния созерцания, всматривания, причём всегда только последующий результат может установить, сколько было «всмотренно» в объект и сколько было в нём «заложено» [8].

Как отмечают зарубежные психологи Дж. Фейдимен и Ф. Фрейгер, лень можно рассматривать и как защитную реакцию психики. Это своеобразный протест – бездеятельность – против насилия над личностью. В этом случае лень является показателем психической травмы и является психологической защитой [6].

Э. Бэрн трактует феномен лени как детский негативизм. Когда человек находится в состоянии, которое транзактный анализ определяет актуализацией состояния внутреннего ребёнка. Своим бездействием, или неделанием назло, внутренний ребёнок противостоит явному транзактному стимулу со стороны родителя другого человека [2].

С точки зрения классического психоанализа, лень – это вполне нормальный и объяснимый феномен: получить удовольствие в настоящий момент от процесса, не дожидаясь результата [7].

Лень как двигатель прогресса в своей книге описывает М.Л. Берденеева. Если проанализировать развитие цивилизации, то становится ясно, что все значимые изобретения были придуманы ленивыми, стремившиеся сохранить свои силы и время и придумавшими всё то, что позволяет рационально их расходовать [1].

По мнению Е.П. Ильина, подход к феномену лени как слабости волевой сферы был и остаётся традиционным. Отсутствие силы воли иногда негативно сказывается на выполнении определённых действий [4].

Особого внимания заслуживает данная проблема в студенческом возрасте, когда ведущей является учебно-профессиональная деятельность. Важно отметить, что в современных российских усло-

виях одной из наиболее важных проблем в сфере образования стала проблема общей пассивности учащихся. У каждого человека есть запас энергии – физической и интеллектуальной. Лень – это недостаток энергии. У студентов интеллектуальной энергии много. Но когда интеллектуальная энергия блокируется и не находит выхода, человеку кажется, что её не хватает [3].

Феномен лени студентов принято рассматривать в двух аспектах: не только как приобретённый в процессе жизни дефицит мотивационных и волевых качеств, но и как имеющий врождённые предпосылки, типологические особенности проявления свойств нервной системы. В исследованиях Н.В. Боровской выявлена зависимость проявлений лени студентов от степени настойчивости, направленности мотивации в учебной деятельности, мотива избегания неудачи, уровня саморегуляции проявлений лени, силы, подвижности нервной системы, баланса нервных процессов.

Как отмечает Н.В. Боровская, ленивый студент обладает низкой настойчивостью в достижении цели, низким уровнем саморегуляции в деятельности, меньшей мотивацией на достижение успеха и на приобретение знаний или хорошей отметки в учебном процессе, меньшей по силе нервной системой, торможением по внутреннему балансу, что является показателем низкой потребности в активности.

Портрет неленивого студента включает противоположные черты: высокую настойчивость в доведении начатого дела до конца, высокий уровень саморегуляции в деятельности, направленность на достижение успеха и на приобретение знаний и меньшую мотивацию на избегание неудачи, большую по силе нервную систему, возбуждение по «внутреннему» балансу, что свидетельствует о высокой потребности в активности [3].

Нами было проведено пилотажное исследование, направленное на исследование понимания феномена лени студентами.

В эмпирическом исследовании приняло участие 20 испытуемых женского пола, студенты 3 курса ГПИ СевГУ, обучающиеся по специальности «Психология служебной деятельности». Возраст испытуемых – от 19 до 23 лет. Был использован комплекс психодиагностических методик:

1. Методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина).
2. Методика самооценки лени (Д.А. Богданова, С.Т. Посохова).
3. Анкета исследования особенностей представлений о лени (И.С. Якиманская, В.В. Воробьёва).
4. Методика определения степени выраженности

лени (И.С. Якиманская, В.В. Воробьёва).

5. Рисуночная проба «Моя лень» (Д.А. Богданова, С.Т. Посохова).

Результаты показали, что именно лень, по мнению большинства студентов, является главнейшим препятствием в процессе обучения и получения знаний. Большая часть испытуемых (75%) определяет для себя лень именно тем качеством, которое мешает им в успешной учёбе. Остальные студенты (25%) определили другие качества, мешающие их учебной деятельности, например, немотивированность или отсутствие интереса.

Интересным стал количественный анализ ответов студентов на вопрос о том, от какого качества личности они хотели бы избавиться. Результаты исследования констатируют, что большая часть испытуемых (60%) желала избавиться от лени. Другие 40% испытуемых определили для себя другие качества, от которых хотелось бы избавиться, например: эгоизм, ревность, вспыльчивость и другие. Так, по мнению опрошенных студентов, лень является самой распространённой проблемой в учебной деятельности студентов на пути к их успешности.

Ответы студентов, полученные по методике самооценки лени Д.А. Богдановой, С.Т. Посоховой, были распределены на три группы: «трудолюбивые», «ленивые», «не определились» – и представлены на рисунке 1.

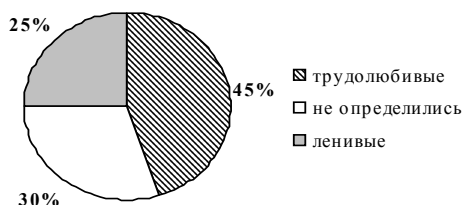


Рисунок 1 – Самооценка лени испытуемыми

Так, около половины опрошенных (45%) оценивают себя как достаточно трудолюбивых людей. При этом треть студентов (30%) не смогли себя отнести ни к одной категории, что может свидетельствовать о проявлении лени в зависимости от внешних условий, актуальности другой деятельности или же ситуативном проявлении лени. Остальные (25% испытуемых) отнесли себя к категории ленивых людей, но при этом ни один испытуемый не присвоил себе наивысшую оценку.

С помощью контент-анализа были проанализированы особенности представлений студентов о лени, полученные с помощью анкеты исследования особенностей представлений о лени И.С. Якиманской, В.В. Воробьёвой.

Наиболее распространённой была трактовка лени с нескольких сторон (40% ответов). Чаще всего она понимается как состояние, выражающее нежелание выполнять какую-либо деятельность, связанное с низким уровнем мотивации или её отсутствием. К особенностям представлений о лени можно отнести её понимание на уровне желаний, а не реальных действий.

Меньшее количество ответивших студентов (25%) понимают лень как защитную реакцию. Бездействие может быть результатом физической или умственной перегрузки и может рассматриваться как своеобразный протест.

Другие 15% испытуемых определяют для себя лень как физическое состояние, при котором не находится сил взять себя в руки, своеобразный отдых. Такие представления можно связать с переживанием состояния апатии, депрессии или же с сезонными изменениями работы организма.

Остальные испытуемые (10%) характеризуют лень как состояние инфантильного бездействия.

Один испытуемый (5%) определил для себя лень как деятельность. Под такое определение лени могут подойти множество различных видов деятельности, причём у каждого из них будут свои мотивы, цели, задачи и т.д., но объединяющей их сущностью является то, что они – альтернативы главной деятельности.

Акцентируем внимание на том, что лишь один испытуемый (5%) имеет представление о лени как о слабости волевой сферы. Однако в науке именно этот подход является традиционным.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что понимание лени студентами трактуется неоднозначно и неоднородно. Целостное представление о лени как о многокомпонентном свойстве практически не представлено, что позволяет предположить недостаточную сформированность представления о лени.

Представляются интересными ответы студентов о пользе и вреде лени, проиллюстрированные на рисунке 2.

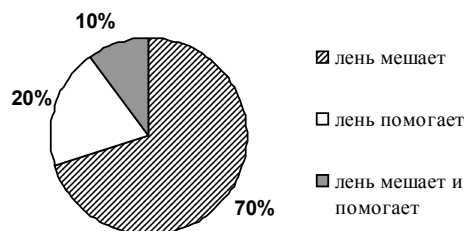


Рисунок 2 – Распределение ответов студентов о вреде и пользе лени

Так, например, 70% испытуемых не видят в лени позитивного для себя. Считают, что лень является помехой в жизни, учёбе, в достижении целей и продуктивной деятельности. Остальные 30% испытуемых к полезным сторонам лени отнесли возможность отдохнуть, расслабиться, защититься от перегрузок. Эти испытуемые рассматривают лень в качестве ресурсного состояния.

Успех борьбы с ленью зависит от следующих факторов: внешних и внутренних качеств, личностных характеристик. Из внутренних факторов, вынуждающих побороть стремление к пассивности, лени, можно выделить вдохновение, совесть, Эго, волю и мотивацию (60% студентов). При этом успех борьбы будет зависеть от нравственных, чувственных, творческих условий. Достаточно интересным является тот факт, что для большинства преодоление лени не связано с волевыми усилиями.

Треть испытуемых (35%) отмечают, что перестать лениться их заставляют ситуации, обусловленные внешними условиями, такие как: дела, сроки, обязанности, результат работы, активность, безысходность. И лишь один испытуемый (5%) считает, что условий прекращения его лени нет, и говорит о том, что должно пройти какое-то время.

Анализ ответов, в которых подбирались антонимы слову лень, даёт нам более широкое представление о том, что вкладывают студенты в содержание данного понятия. В словаре О.Д. Ушакова для слова лень предложены антонимы трудолюбие, труд, активность. Больше половины испытуемых (65%) предложила варианты ответов, совпадающих со словарём антонимов, что свидетельствует о том, что они правильно определяют принцип противоположности, а значит, чётко понимают смысл исследуемого феномена.

Пятая часть испытуемых (20%) рассматривают антонимы слова лень с точки зрения энергии, бодрости, активности, то есть в содержание понятия лень вкладываются аспекты физической деятельности, телесности, энергетической силы.

Оставшаяся часть студентов (15%) антонимическое значение слова лень воспринимают как работоспособность, занятость, действие, то есть в содержание их понимания лени входит деятельностный компонент, а также полезность и успешность.

Анализируя данные, полученные по методике определения степени выраженности лени И.С. Якиманской и В.В. Воробьёвой, мы получили следующие результаты.

Наиболее выраженная степень лености определена по трём жизненным сферам. Это учёба, бытовые дела и самосовершенствование. Причём, в дан-

ной выборке наиболее выражена степень лени по отношению к учёбе. Наименее выраженная степень лени выявилась в категориях: общение с родителями, отдых и развлечения.

В результате качественного анализа продуктов творчества, полученных с помощью рисуночной пробы «Моя Лень», выделены категории, характеризующие личностный смысл лени. Так, большая часть студентов (65%) изобразили лень как нечто связанное со спокойной обстановкой, физическим спокойствием, в изображениях присутствуют атрибуты отдыха. Меньшая часть испытуемых (35%) проиллюстрировала лень как нечто аморфное, похожее на символические знаки или абстрактные образы, имеющие личностное значение.

Полученные рисунки были интерпретированы количественно, что позволило нам определить индекс самоидентификации с ленью, отражающий степень осознанного отождествления себя с собственной ленью или же бессознательное избегания этого.

Так, один испытуемый (5%) из выборки получил самый низкий балл по шкале идентификации с ленью, который можно рассматривать как варианты избегания, отторжения, страха идентификации себя и лени. Большая часть испытуемых (80%) идентифицируют себя с ленью в разных степенях: от высокой до низкой.

Всего один испытуемый (5%) из выборки целиком и полностью идентифицирует себя с ленью. Так, были получены представления о том, что могут существовать лентяи, нежатся в лени, любят ею, боятся её, интересуются и внутренне радуются ей, считают её чем-то инородным.

Полученные образы лени (облако, капля, подушка, весы, туча, зверёк и др.) с одной стороны отражают субъективное отношение к лени, представление её целиком, а с другой – иллюстрируют представление о себе ленищемся, оценку себя в этой ситуации.

Выводы. Лень представляет собой разноуровневый феномен, имеющий иерархическую структуру, включающий в себя биологические (психофизиологические) и психологические компоненты.

Лень студентов является распространённой проблемой современной образовательной среды, требующей создания специальных программ по её предупреждению и коррекции.

Полученные данные свидетельствуют о том, что сформировавшиеся представления о лени у студентов носят в основном однокомпонентный характер. Лень в большинстве случаев является помехой в жизни и достижении целей. По мнению исследуемых, лень является самой распространённой проб-

лемой в учебной деятельности студентов и является барьером на пути к их успешности.

Безусловно, небольшой объём выборки и её некоторая специфичность позволяют рассматривать результаты проведённого исследования как пило-

тажный проект по данной проблематике, как своеобразный базис для дальнейшего изучения роли лени в учебной деятельности студентов и профилактической работы по снижению негативного воздействия этого феномена на студентов.

Список литературы

1. Берендеева, М. Л. Лени – это полезно. Курс выживания для ленивцев / М. Л. Берендеева. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2011. – 160 с.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Берн. – М. : Эксмо, 2008. – 352 с.
3. Боровская, Н. В. Психологические и психофизиологические факторы лени учащихся / Н. В. Боровская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 70-2. – С. 15–18.
4. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.
5. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности / Е. А. Климов ; под общ. ред. В. В. Петухова // Общая психология. – 1997. – Вып. II. – 279 с.
6. Фейдимен, Дж. Механизмы защиты / Дж. Фейдимен, Ф. Фрейгер ; под общ. ред. В. В. Петухова // Общая психология. – 1997. – Вып. II. – 279 с.
7. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. – М. : АСТ, 2001. – 711 с.
8. Юнг, К. Психологические типы / К. Юнг ; пер. с нем. Софии Лорие. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 478 с.

The Role of Idleness in the Educational Activity of Contemporary Students

Snezhanna Anatoliyevna Medvedeva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Inna Vladimirovna Leschinskaya

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 21.12.2015, received in final form 10.02.2016

Abstract. The paper elucidates a brief theoretical analysis of the phenomenon of idleness is presented from the standpoint of psychology; the results of empirical investigation into the students' understanding idleness and its role in their life and educational activity are adduced.

Keywords: idleness, laziness, students, educational activity, the successfulness in educational activity.

For citation: Medvedeva S.A., Leschinskaya I.V. The Role of Idleness in the Educational Activity of Contemporary Students. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 15–20 (in Russ.).

About authors: S.A. Medvedeva, PhD (Psychology), Associated Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: snezhanna_med@mail.ru; I.V. Leshchinskaya, a Student of the 4th Year of Study of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Education Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: leshinskaya_inna@mail.ru.

References

1. Berendeeva M. *Len' – eto polezno. Kurs vyzhivaniya dlya lenivtsev* [Laziness – it is Useful. Survival Course for Sloths]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2011. 160 p.
2. Bern E. *Igry, v kotorye igrayut lyudi. Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnoshenii*. [Games People Play. Psychology of Human Relations]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2008. 352 p.
3. Borovskaya N.V. Psychological and Physiological Factors Laziness Students. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena*, 2008, no. 70-2, pp. 15–18 (in Russ.).
4. Il'in E. P. *Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfektsionizm, len'* [The Work and Personality. Workaholism, Perfectionism, Laziness]. St.Petersburg, Piter Publ., 2011. 224 p.
5. Klimov E.A., ed.: Petukhov V.V. Individual Style of Activity. *Obshchaya psikhologiya*, 1997, issue 2, 279 p. (in Russ.).
6. Feidimen Dzh., Freiger F., ed.: Petukhov V.V. Protection Mechanisms. *Obshchaya psikhologiya*, 1997, issue 2, 279 p. (in Russ.).
7. Freid Z. *Po tu storonu printsipa udovol'stviya* [Beyond the Pleasure Principle]. Moscow, AST Publ., 2001. 711 p.
8. Yung K. *Psikhologicheskie tipy* [Psychological Types]. Moscow, Eksmo-Press Publ., 2001. 478 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 371.13:37.013.42-057.87

Педагогические условия формирования профессионального имиджа будущего социального педагога

Кристина Игоревна Атаманская

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 12.11.2015, после доработки 18.12.2015

Аннотация. В статье актуализирована проблема формирования профессионального имиджа будущего социального педагога. Авторами раскрыта сущность понятия «педагогические условия». Определены педагогические условия формирования профессионального имиджа студентов – будущих социальных педагогов. Проанализирована эффективность использования предложенных педагогических условий в учебно-воспитательном процессе вуза.

Ключевые слова: условие, педагогические условия, имидж, профессиональный имидж, профессиональный имидж социального педагога.

Для цитирования: Атаманская, К. И. Педагогические условия формирования профессионального имиджа будущего социального педагога / К. И. Атаманская // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 21–25.

Об авторе: К.И. Атаманская, ассистент кафедры «Социальная педагогика и психология» Евпаторийского института социальных наук (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», ул. Просмушкиных 6, Евпатория, 297408, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: tina871@yandex.ru.

Постановка проблемы. Подготовка будущего социального педагога является более полной, если в процессе учебно-воспитательной работы в высшей школе подробнее уделяется внимание формированию его профессионального имиджа, который выступает показателем культуры и профессионализма, обеспечивает профессиональную идентификацию, высокий уровень активности, нестандартности мышления и саморазвития личности будущего социального педагога. Неотъемлемым компонентом моделирования целостного педагогического процесса, направленного на оптимизацию формирования профессионального имиджа будущего социального педагога, является разработка и обоснование комплекса педагогических условий.

Внимание к педагогическим условиям формирования профессионального имиджа будущего социального педагога обусловлено тем, что, *во-первых*, исследуемая проблема до сих пор остаётся одновременно крайне актуальной и почти неизученной в научном пространстве, *во-вторых*, специальные дисциплины («Введение в профессию», «Социальная педагогика», «Технологии социально-педагогической деятельности» и др.) не обогащены отдельными темами по педагогической имиджелогии,

в-третьих, существующие учебные планы, по которым учатся будущие социальные педагоги, не учитывают конкретной дисциплины, которая будет направлена на формирование их профессионального имиджа, *в-четвёртых*, совокупность педагогических условий формирования профессионального имиджа будущего социального педагога образует среду его развития, *в-пятых*, положительно сформированный профессиональный имидж способствует успешной профессиональной деятельности специалиста по социальной педагогике. Не решение указанных факторов приводит к неспособности социального педагога грамотно презентовать себя, выстраивать эффективный процесс взаимодействия с другими, и, как следствие, влияет на результативность всей его деятельности. В этой связи возникает необходимость в выяснении места и роли педагогических условий в процессе формирования профессионального имиджа студентов – будущих социальных педагогов.

Целью статьи является описание эффективности внедрения педагогических условий формирования профессионального имиджа будущего социального педагога в процессе его обучения в вузе.

Изложение основного материала. Суще-

ствуется большое количество толкований понятия «педагогическое условие». Для того, чтобы раскрыть эту дефиницию, обратимся к различным научным источникам.

В педагогике под условиями чаще всего понимаем факторы, обстоятельства, совокупность мероприятий, от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы. Ю. Бабанский определяет педагогические условия как факторы (обстоятельства), от которых зависит эффективность функционирования педагогической системы [2, с. 115].

В. Андреев констатирует, что педагогические условия – это обстоятельства педагогического процесса, выступающие результатом целенаправленного отбора, конструирования и использования элементов содержания, методов (приёмов), а также организованных форм обучения для достижения дидактических целей [1].

Анализ литературы позволяет заключить, что педагогические условия – это учебно-воспитательные обстоятельства, которые создаются в высшем учебном заведении с целью управления, оказания влияния на исследуемый процесс и результат деятельности, это факторы, внедрение которых обуславливают эффективность достижения конкретных целей педагогического процесса. Учитывая проблематику исследования, считаем необходимым подчеркнуть, что педагогическими условиями выступают специально созданные обстоятельства, эффективно влияющие на формирование профессионального имиджа будущего социального педагога.

В диссертационных работах последних лет по проблеме формирования профессионального имиджа описаны разнообразные педагогические условия. Так, Н.А. Тарасенко выделяет такие условия: сформированность мотивации студента на будущую профессию; разработанность содержания образовательного процесса по усвоению норм, знаний, умений, навыков культуры педагогической деятельности; активизация субъекта в рефлексии педагогической деятельности [5]. С точки зрения С. Маскаляновой, развитие позитивной мотивации на будущую профессию и развитие способностей к рефлексивной деятельности, побуждение к профессиональному самовоспитанию личности – вот те педагогические условия, внедрение которых обеспечит целостный процесс формирования профессионального имиджа будущего социального педагога [3]. В свою очередь И. Николаеску считает целесообразным учитывать такие педагогические условия: организацию образовательной среды на основании применения личностно ориентированного подхода, использование

интерактивных форм и методов обучения в процессе формирования имиджа, внедрение в учебный процесс спецкурса «Имидж социального педагога» и создание благоприятной эмоциональной атмосферы [4].

Исходя из исследований по проблематике профессионального имиджа, обоснование необходимого и достаточного комплекса педагогических условий формирования профессионального имиджа будущих социальных педагогов осуществлялось нами с учётом таких факторов:

- современных требований, предъявляемых к подготовке специалистов социально-педагогической сферы;
- противоречий, которые существуют в системе высшего педагогического образования;
- специфики и особенностей преподавания специальных дисциплин у студентов психолого-педагогического направления подготовки (таблица 1).

Обоснованные педагогические условия характеризуются рациональным и научно обоснованным отбором учебной информации, её структурированием, разработкой, внедрением и корректировкой учебных дисциплин, а также направлены на определение логики освоения дисциплин социально-педагогического цикла, соотношение методов, форм, средств их изучения с конкретным содержанием учебных курсов.

Выяснение эффективности педагогических условий формирования профессионального имиджа включало в себя сравнение результатов диагностики до и после формирующего эксперимента, по нескольким компонентам: мотивационно-ценностный, когнитивный, организационно-деятельностный и результативно-творческий.

Как показали результаты эксперимента, реализация первого педагогического условия в учебно-воспитательном процессе вуза объяснила динамику роста показателей сформированности профессионального имиджа по мотивационно-ценностному компоненту. У студентов экспериментальной группы значительно повысились показатели по высокому (24,6%) и достаточному (42,8%) уровням и намного уменьшилось количество студентов со средним (22,5%) и низким (10,1%) уровнями. В то время как студенты контрольной группы показали практически идентичные результаты с констатирующим этапом эксперимента.

В ходе диагностики когнитивного компонента у студентов экспериментальной группы наблюдается динамика в осведомлённости по вопросам имиджологии, их знания характеризуются глубиной и точностью, прослеживается активное использование

Таблица 1 – Анализ современных требований, противоречий, особенностей преподавания специальных дисциплин при разработке педагогических условий формирования профессионального имиджа будущих социальных педагогов

Современные требования, предъявляемые к будущим социальным педагогам	Противоречия системы высшего педагогического образования	Особенности преподавания специальных дисциплин	Педагогические условия формирования профессионального имиджа
Формирование у студентов – будущих социальных педагогов системы устойчиво доминирующих мотивов и ценностных ориентаций, детерминирующих их поведение и профессиональную деятельность, осознание значимости формирования своего имиджа, учитывая специфику профессии	<i>Между</i> объективной потребностью практики в социальном педагоге-профессионале и отсутствием целостной программы его личностно-профессионального развития с учётом систематической работы по формированию профессионального имиджа	Реальная подготовка будущих социальных педагогов в вузах не предусматривает процесс целенаправленной, систематической работы по формированию устойчивых мотивов относительно конструирования профессионального имиджа. Практика показывает, что в период обучения в высшей школе лишь у небольшого процента студентов возникает желание работать над своим профессиональным имиджем	Развитие позитивной мотивации студентов на будущую профессию и осознание студентами комплекса мотивов, побуждающих их к формированию профессионального имиджа как неотъемлемой части личностного и профессионального развития
Владение студентами на высоком уровне понятийно-категориальным аппаратом в рамках профессиональной сферы деятельности в целом и педагогической имиджелогии в частности	<i>Между</i> необходимостью осознанного усвоения научно-теоретической информации про имидж и профессиональный имидж социального педагога и отсутствием интегрированного содержательного наполнения и методического обеспечения этого процесса	В учебном процессе отсутствуют межпредметные связи между дисциплинами, что выражается во фрагментарности усвоенных знаний студентами – будущими социальными педагогами и приводит к нелогичности усвоения учебного материала студентами	Междисциплинарная интеграция учебного материала, направленная на формирование целостной структуры научных знаний о профессиональном имидже социального педагога на протяжении всего периода профессиональной подготовки
Наличие сформированных умений и навыков по формированию профессионального имиджа и применение их в своей жизнедеятельности	<i>Между</i> потребностью современной социально-педагогической практики в специалистах со сформированным профессиональным имиджем и неготовностью системы педагогического образования к обучению социальных педагогов осуществлять указанную деятельность	Процесс профессионально-педагогической подготовки будущих социальных педагогов не включает в себя специальных дисциплин, которые были бы направлены на целостный процесс формирования профессионального имиджа, что сказывается на возникающей потребности выпускника и молодого специалиста в умениях и навыках по конструированию своего имиджа	Обеспечение практико-ориентированности направленности обучения в процессе формирования профессионального имиджа студентов – будущих социальных педагогов
Постоянное личностно-профессиональное развитие и совершенствование будущих социальных педагогов	<i>Между</i> высокими требованиями к подготовке будущего социального педагога в высшей школе и фрагментарным, недостаточным вниманием к его деятельности по поддержанию и совершенствованию своего профессионального имиджа	Современная профессиональная подготовка будущих социальных педагогов должна в обязательном порядке учитывать характер научно-практической деятельности, которая немыслима без внутренней потребности к саморазвитию и самосовершенствованию	Включение студентов в рефлексивный мониторинг, предметом которого является сформированность профессионального имиджа

теоретических знаний по педагогической имиджелогии. В контрольной группе практически никаких изменений не произошло.

Анализируя организационно-деятельностный компонент, было замечено, что у студентов экспериментальной группы результаты распределились следующим образом: высокий уровень выявлен у 19,6% испытуемых, достаточный уровень наблюдается у 39,1% опрошенных, средний – у 26,8%, низкий – у 14,5% респондентов. В контрольной же группе после второго диагностического среза произошли незначительные изменения.

Что касается результативно-творческого компо-

нента профессионального имиджа, то после формирующего этапа исследования, высокий уровень был выявлен у 13,8% испытуемых экспериментальной группы, достаточный – у 38,4%, средний уровень наблюдался у 20,3% студентов, низкий – у 27,5%. Большая часть контрольной группы демонстрировала средний и низкий уровни.

Обобщая результаты внедрения педагогических условий в процесс формирования профессионального имиджа будущих социальных педагогов, можно говорить об общей результативности планирования, организации и проведения опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2008. – 499 с.
2. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва : Педагогика, 1977. – 297 с.
3. Маскалянова, С. А. Формирование профессионального имиджа будущего социального педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Светлана Александровна Маскалянова. – Елец, 2005. – 203 с.
4. Ніколаєску, І. О. Розвиток професійного іміджу соціального педагога в післядипломній освіті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. О. Ніколаєску. – Черкаси, 2011. – 23 с.
5. Тарасенко, Н. А. Формирование индивидуального имиджа будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Наталья Анатольевна Тарасенко. – Оренбург, 2002. – 22 с.

Efficiency Pedagogical Conditions of Formation of Professional Image of Future Social Teacher

K.I. Atamanskaya

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 12.11.2015; received in final form 18.12.2015

Abstract. The article deals with the problem of forming the future social teacher's professional image. The authors have disclosed the essence of the notion of 'pedagogical conditions'. The pedagogical conditions of forming professional image of students – future social teachers were determined. The efficiency of usage proposed pedagogical conditions in the educational process of university was analyzed.

Keywords: terms, pedagogical terms, image, professional image, professional image of the social teacher.

For citation: Atamanskaya K.I. Efficiency Pedagogical Conditions of Formation of Professional Image of Future Social Teacher. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 21–25 (in Russ.).

About author: Atamanskaya K.I., Assistant Professor of the Department "Social Pedagogics and Psychology" of Yevpatoria Institute of Social Sciences (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "V.I. Vernadsky Crimean Federal University", 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, 297408, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: tina871@narod.ru.

References

1. Andreev V.I. *Pedagogika vysshey shkoly. Innovatsionno-prognosticheskiy kurs* [Higher School Pedagogy. Innovative Predictive Rate]. Kazan, Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy Publ., 2008, 499 p.
2. Babanskii Yu. K. *Optimizatsiya protsessa obucheniya* [Optimizing the Learning Process]. Moscow, Pedagogika Publ., 1977, 297 p.
3. Maskalyanova S.A. *Formirovanie professional'nogo imidzha budushchego sotsial'nogo pedagoga. Diss. kand. ped. nauk* [Formation of a Professional Image of the Future Social Teacher. Cand. Diss. (Ped.)]. Elets, 2005, 203 p.
4. Nikolaesku I.O. *Rozvitok profesiynogo imidzhu sotsial'nogo pedagoga v pislyadiplomniy osviti. Diss. kand. ped. nauk* [Development of the Professional Image of the Social Teacher of Postgraduate Education. Cand. Diss. (Ped.)]. Cherkasi, 2011, 259 p.
5. Tarasenko N.A. *Formirovanie individual'nogo imidzha budushchego uchitelya. Diss. kand. ped. nauk* [Formation of Individual Image of the Future Teacher. Cand. Diss. (Ped.)]. Orenburg, 2002, 173 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Взаимодействие как универсальная категория социализации будущего учителя начальной школы

Тамара Валентиновна Калайджян

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 11.12.2015; после доработки 4.02.2016

Аннотация. В статье рассматривается вопрос социализации будущих учителей начальной школы через различные формы взаимодействия под влиянием информационной, дисциплинарной, коммуникативной среды внутри-университетского пространства.

Анализируется два периода социализации. Первичная социализация направлена на усвоение личностью базовых ценностей, формирование мотивационной системы поведения, а вторичная социализация – на освоение разных форм поведения на основе уже сформированной структуры ценностей.

Взаимодействие через систему организационных и дидактических мер направляется на реализацию содержания образования на определённом образовательно-квалификационном уровне согласно государственным стандартам образования.

Социализация будущего педагога через взаимодействие приводит к приобретению им опыта социальных отношений особого типа и усвоению новых социальных ролей.

Ключевые слова: взаимодействие, субъекты взаимодействия, социализация, студенты, университетское пространство.

Для цитирования: Калайджян, Т. В. Взаимодействие как универсальная категория социализации будущего учителя начальной школы / Т. В. Калайджян // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 26–36.

Об авторе: Т.В. Калайджян, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: tamaradek57@mail.ru.

Постановка проблемы. В объективном мире существует множество форм взаимодействия, однако общее представление об этом феномене даёт словарь философских терминов: «взаимодействие – процесс взаимного влияния тел, наиболее общая, универсальная форма изменения их состояний, сопровождаемыми взаимным отражением телами свойств друг друга, в результате чего они могут меняться» [14, с. 65]; «...наиболее общая, универсальная форма движения, развития. Взаимодействие определяет существование и структурную организацию любой материальной системы, её объединение с другими телами в систему большего порядка» [13, с. 59].

Характер взаимного влияния присущ образовательному процессу в высшем учебном заведении. С точки зрения современной методологии он рассматривается как специфический, исключительно значащий этап в общем процессе социализации личности, которая имеет активный, обоюдный характер. Студент, вступая в новое сообщество, не только подчиняется его законам, усваивает социальный

опыт, социальные роли, нормы, ценности, но и вносит своё содержание, активно влияет на его характер. Это обеспечивается путём взаимодействия.

Цель статьи. В исследовании выходим из необходимости теоретического обобщения специфики интеграции будущего учителя начальной школы в систему социальных отношений через анализ взаимодействия как универсальной категории его социализации.

Категория взаимодействия – многоаспектная, поскольку её можно рассматривать с философской, социальной, культурологической, психологической, педагогической и др. точек зрения. Она нуждается в дефиниции понятия на основе соответствующего теоретико-методологического анализа.

Философскую сущность общей формы взаимодействия мира и человека, анализ её форм и типов исследовались ещё философскими школами Индии и Китая, древнегреческими философами Гераклитом, Демокритом, Платоном, Аристотелем. Дальнейшее развитие представлений о сущности взаимодействия связывают с именами Г. Галилея, М. Ку-

занского, позднее — философов-материалистов П. Гольбаха и Р. Декарта, которые определяли взаимодействие среды и мыслей людей. Как самостоятельную философскую категорию взаимодействие рассматривал И. Кант, утверждая, что «субстанции могут быть восприняты в пространстве как одновременно существующие, находясь в полном взаимодействии» [5, с. 165]. Г. Гегель относительно взаимодействия отметил: «...много разных вещей находятся благодаря своим свойствам в существенном взаимодействии; свойство — это именно взаимодействие, и вещь — ничто вне этих взаимоотношений» [2, с. 542].

Сегодня категорию «взаимодействие» рассматривают, прежде всего, как принцип познания природы, общества и человека. В вопросах взаимодействия людей заслуживает внимания концепция рациоцентризма и кордоцентризма, когда объединение рационального и чувствительного должно привести к гармоническому взаимодействию, гармоническому развитию людей, что ориентирует на построение эффективного образовательного процесса в современной высшей школе, открывая возможность гармонического развития будущих специалистов.

Исходя из отдельных философских взглядов, можно утверждать следующее: а) взаимодействие необходимо рассматривать как характеристику общего типа связи субъектов образовательного процесса, которые характеризуются общим влиянием и взаимным изменением; б) в связи с тем, что в процессе обучения будущего учителя происходит обмен энергией, информацией, то взаимодействие можно считать и процессом взаимного влияния объектов учебного процесса.

Это свидетельствует о том, что процесс связей и влияний развивается непосредственно и опосредованно.

С точки зрения социологии взаимодействие должно рассматриваться на микросоциологическом уровне — в аудиторной, внеаудиторной деятельности, системе студенческого самоуправления, а на макросоциологическом — путём изучения моделей поведения личности, общественных институтов: семьи, образования, религии и т.п. [10, с. 21–22].

В ряде макросоциологических концепций выделяем те, что пересекаются с проблемой формирования социокультурной компетентности будущих учителей начальной школы. Взаимодействие выступает предметом исследования функционализма (Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Т. Парсонс и др.), символического интеракционизма (Д. Мид, Г. Блумер), теории обмена (Дж. Хоуманс), этнометодологии (Г. Гарфинкель), управления впечатлениями (Э. Гоф-

ман), теории конфликта (Р. Дарендорф), психоаналитической теории (З. Фрейд) и др.

Не вызывает сомнений факт, что социальная структура (академическая группа, студент, преподаватель, личность, индивид) экстраполируется на учебный процесс как необходимость формирования общих мыслей, настроений, взаимопонимания, осуществления передачи и усвоения манер, привычек, стиля поведения. Подтверждение находим в работах П. Сорокина, который писал: «Самой родовой моделью любого социокультурного феномена есть значащее взаимодействие двух и более индивидов. Под взаимодействием понимается любое событие, с помощью которого один человек поличувствительным путём влияет на ход действия или состояние ума другого. Во время отсутствия такого влияния (одностороннего или взаимного) невозможно никакое социокультурное явление» [11, с. 191–192]. Исследователь выделил во взаимодействии три компонента: мыслящие, действующие и реагирующие люди, которые являются субъектами взаимодействия; значение, ценности и нормы, благодаря которым индивиды взаимодействуют, осознавая их и обмениваясь ими; открытые действия и материальные артефакты как двигатели или проводники, с помощью которых объективируются и социализируются материальные значения, ценности и нормы.

Можно согласиться, что таким образом создаются условия социализации студентов в университете.

Определяя культурологическую составляющую взаимодействия, мы выходим из самой сущности культуры, уточнение и назначение которой находим в работах В. Розина, В. Библера, Ф. Броделя, Б. Малиновского и др. Культура материализуется в многочисленных объективируемых формах прошлого и настоящего, но её реальное существование проявляется лишь во взаимодействии, информационном содержательном обмене между людьми.

В процессе взаимодействия связь образования и культуры наиболее тесная. При этом образование рассматривается прежде всего как социальный институт с функцией культурного воспроизведения человека или воспроизведение культуры человека в обществе [9, с. 20].

Вне всякого сомнения, подготовка будущего учителя в университете понимается как образование культурного человека (*homo culturis*), который способен в своей будущей профессиональной деятельности не только эффективно налаживать стойкие связи между людьми разных социальных и этнических групп, но и регулировать социальное взаимодействие и поведение.

Учитывая то, что взаимодействие предусматривает межличностные контакты или систему взаимоотношений индивидуальных действий субъектов, оно постоянно находится в центре интересов психологов, чьи исследования, в основном, направлены на выяснения проблем цикличности, причинной зависимости субъектов взаимодействия, их поведения (стимулов, реакции), межличностного взаимодействия.

В педагогике проблема взаимодействия является одной из центральных, поскольку от её трактования зависит корректность и целевая эффективность осуществления обучения и получение образования. Учебный процесс нужно рассматривать как частный случай социального отношения, которое выражает взаимодействие субъектов, опосредствованное объектом усвоения, то есть содержанием образования.

Исходя из того, что образование имеет институализированный (упорядоченный) характер, большое значение имеет результат деятельности, а именно образовательный продукт, ориентированный на социальный заказ и потребности современного общества. На факторе результативности сфокусировал своё внимание и Д. Эльконин. Он отмечал процессы изменений действующих субъектов и овладение ими определёнными образами действия, динамику образовательного процесса, специфику педагогических задач, которые могут быть решены с помощью управляемой преподавателем активности (деятельности) студентов [16]. Итак, взаимодействие является педагогическим по сути.

Это даёт основание рассмотреть взаимодействие как универсальную категорию социализации студентов в высшем учебном заведении и определить её характеристики.

Социализация проходит под влиянием огромного количества разных условий, которые так или иначе отражаются на развитии будущего специалиста. Эти условия принято называть факторами: мегафакторы – космос, планета, вселенная; макрофакторы – страна, этнос, общество, государство; мезофакторы – регион, город, посёлок; микрофакторы – семья, группы ровесников, разные общественные, частные организации, микросоциум.

Анализируя процесс усвоения будущими учителями начальной школы определённой системы знаний, норм и ценностей, которые позволяют им функционировать как полноправным членам общества, принимаем во внимание, что в процессе социализации решаются две группы задач: социальной адаптации и социальной автономизации личности студента.

Известно, что социализацию разделяют на два периода: первичный и вторичный. Первичная социализация направлена на усвоение личностью базовых ценностных ориентаций, формирование мотивационной системы поведения, а вторичная социализация, как правило, – лишь на освоение разных форм поведения на основе уже сформированной структуры ценностей.

Вторичная социализация будущих учителей начальных классов опирается на жизненный опыт, накопленные знания, результаты предыдущего обучения и проходит в образовательном пространстве университета. Атрибуты социализации представлены на рисунке 1.

Опираясь на социально-философский анализ моделей образовательного процесса, приходим к выводу, что образовательное пространство университета следует рассматривать как внутреннюю структуру образовательной реальности, порядок, который формирует иерархию педагогических отношений, систему коммуникации, информационных потоков и т.п.

Местом взаимодействия выступает внутриуниверситетское образовательное пространство, включающее информационную, дисциплинарную и коммуникативную среды.

Информационная среда – это система информационных потоков, благодаря которым осуществляется образовательный процесс. В нём формируется иерархия ценностей, которые направлены передаются вместе с профессионально значащей информацией; определяется содержательная структура образования и выделяется необходимый объём социокультурной информации.

Дисциплинарную среду составляет иерархия порядков, которые определяют служебные и профессиональные отношения, правила, нормы, ритуалы организации образовательного процесса и регламентация отношений между субъектами образовательного процесса. Благодаря дисциплинарной среде формируется корпоративное единство сообщества университета, а вместе с этим конструируются и транслируются положительные взаимоотношения между представителями разных социальных и этнических групп, разрабатываются и внедряются в образовательный процесс эффективные формы взаимодействия.

Коммуникативную среду как среду общения образуют взаимоотношения между тремя основными субъектами образовательного процесса – преподавателями, студентами, администрацией. В нём определяются правила взаимодействия между субъектами, которые имеют разный статус, вне-

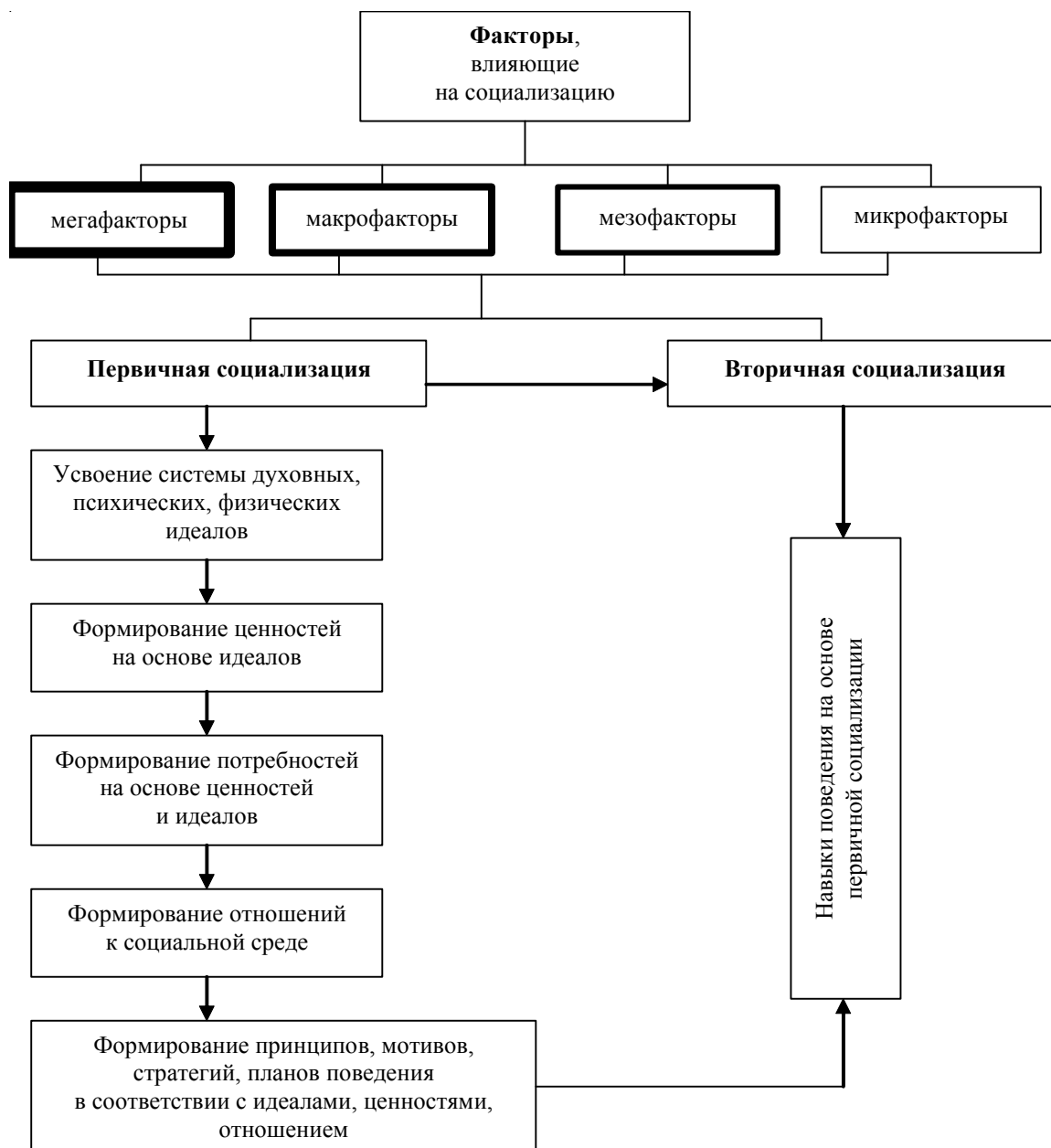


Рисунок 1 – Атрибуты социализации

дряются привычки конструктивного взаимодействия.

Объект взаимодействия – это образовательный процесс как система организационных и дидактических мер, направленных на реализацию содержания образования на определённом образовательном-квалификационном уровне согласно государственным стандартам образования. Он имеет два главных аспекта: обучение как системная целенаправленная деятельность кафедр, которая предусматривает передачу будущим учителям научных знаний и формирование их личностных качеств, а также учение как учебная деятельность студентов. Передаются и усваиваются: во-первых, сама дея-

тельность в её конкретном содержании, во-вторых, отношение, которое возникает в процессе деятельности, в-третьих, – общие принципы, нормы, модель деятельности и отношений.

Субъектами взаимодействия выступают: преподаватели, студенты, администрация, которые входят в систему межличностных связей. Каждый из субъектов выполняет ряд социальных ролей и находится в многочисленных коммуникативных ситуациях, в процессе которых формируются проектные планы общей деятельности, распределяются функции преподавателя и студента, осуществляется обмен информацией (учебной и личностной), контролируются и корректируются действия.

Основная форма взаимодействия субъектов образовательного процесса – это речевая деятельность, главным результатом которой становится учебно-педагогический дискурс, решающий проблемы интерпретации, взаимопонимания, оптимального использования педагогических стратегий, тактик, стилей, функций, средств прямого и косвенного информирования и т.п. с целью достижения актуального педагогико-риторического идеала взаимодействия.

В контексте подготовки учителей начальной школы взаимодействие рассматриваем как образ реализации социальной ситуации (субъекты, время, место, характер взаимодействия). Развиваются личностные новообразования – субъектность и способность к осознанному учению, что побуждает к анализу категории субъектности как способности человека осознавать себя носителем знаний, воли, отношений, делать осознанный выбор в системе социальных отношений, осознавать свои действия и жизнь.

Исходя из категории субъектности как имманентной способности индивида проявлять активность, личность студента представляется как целостность, которая типичным для неё образом взаимодействует с обстоятельствами своей жизни, вырабатывает стиль, организует свою жизнь, а не просто следует за событиями.

В русле общепедагогического видения категория субъектности обусловлена категорией объекта. Субъект понимается им как общественный и может реализоваться в деятельности – практической, теоретической, проявляться в действиях, актах творческой самостоятельности и определяться через своё отношение к другому. На основе идеи сотрудничества, кроме регламентированных статусно-ролевых отношений в университете, имеют место воспроизведения социального, группового, межличностного опыта преподавателей и студентов, которые в свою очередь создают соответствующие образовательные, педагогические, социально-психологические, межкультурные взаимозависимости.

Деятельность человека обуславливается мотивами, эмоциями, установками. А. Леонтьев акцентирует внимание на роли активного («предубеждённого») субъекта, который моделирует объект и связи, в которых он находится [4, с. 125–126]. Ж. Пиаже, рассматривая активность как одну из руководящих характеристик субъекта, подчёркивал, что субъект действия, деятельности и в более широком содержании – взаимодействия соотносится с объектом и представляет собой активное воспроизводимое и преобразовательное начало [7, с. 23].

В этом смысле категорию субъекта В. Петровский рассматривал через внутреннюю связь между личностным и субъектным. По его мнению, «быть личностью – значит быть субъектом собственной жизни, строить свои (в широком содержании) контакты с миром, быть субъектом предметной деятельности, иметь определённую степень идеальной репрезентативности (отображение) в жизни других людей» [8, с. 42]. Общие зоны деятельности субъектов определяют прагматический, реально действующий мотив, который лежит в основе учебного процесса. Их совокупная деятельность создаёт атмосферу удовлетворения, если в ней намечается расхождение, то возбуждается и самая общность [2].

Общую характеристику, присущую субъектам образовательного процесса, находим в работах И. Зимней, которая отмечает, что субъект имеет общественную природу. Познавательное или практическое действие субъекта реализуется в общественной или индивидуальной форме; коллективный субъект представлен в каждом индивиде и наоборот; субъект-личность интерпсихичен [2, с. 89]. Специфической особенностью субъектов учебного процесса является также их двусторонняя мотивационная сфера [2, с. 5].

Характеризуя субъекты внутриуниверситетского образовательного пространства, необходимо сосредоточить внимание на том, что каждый педагог и студент, представляя собой общественный субъект, вместе являются совокупным субъектом всего университетского пространства и репрезентируют общественные ценности. Полиморфная деятельность этих совокупных субъектов направляется, регламентируется нормативно-правовыми и программными документами. Имея разграниченные функции и ролевые установки, каждый, кто входит в совокупный субъект, имеет свои, но согласованные, и вместе с тем объединённые цели.

Таким образом, категория субъектности в пространстве университета должна реализовываться через субъект-субъектные отношения, которые представляют совокупный субъект и вводятся в парадигму совместной деятельности, опосредствованной объектом. Эффективность взаимодействия субъектов зависит от степени гармонизации их ролевых установок.

Система взаимодействия в звеньях «преподаватель – студент», «студент – студент» качественно отличается от школьного самим фактом их причастности к общей профессии. Взаимодействие преподавателя со студентом – это взаимодействие двух субъектов, двух разных внутренних миров, противоречия между которыми не исчерпываются

расхождением по полу, возрасту, жизненному опыту, жизненной среде, темпах развития, общественному положению, роли в таком взаимодействии и т.п.

Как было уже сказано, процесс социализации будущего учителя начинается задолго до поступления его в университет и длится во время обучения как в форме целенаправленного влияния, так и в форме нерегулированного взаимодействия с социально-профессиональной средой.

Начиная с первого курса, студент связывает себя системой реальных связей, которые, прежде всего, происходят в форме контакта, который можно считать первой ступенькой реального взаимодействия. Вместе с тем контакт может быть и самостоятельным явлением, которое во взаимодействие не перерастает. При таких условиях он является поверхностным, быстротечным, потому что в нём отсутствует система родственных действий субъектов друг с другом (например, контакт с библиотекарем, специалистом деканата, медицинским работником и др.). Взаимодействие – это систематические, довольно регулярные действия субъектов друг с другом.

В течение обучения на втором, третьем курсах будущий учитель начальных классов развивает свою гуманистическую культуру, толерантность, усваивает основы педагогического общения, богатство культур, специфику взаимодействия в пределах определённого этноса, в разных социальных группах. На образовательно-квалификационном уровне бакалавра демонстрирует готовность к саморазвитию, поиску и авторизации педагогического опыта взаимодействия в разных социокультурных ситуациях. Магистерский уровень обеспечивает условия для научного проектирования разных форм взаимодействия, в том числе в поликультурной среде, на основе овладения социокультурными знаниями, теорией и технологиями научно-исследовательской деятельности.

В системе «студент – преподаватель» проходит профессионально-ролевая идентификация будущего учителя. Она связана, прежде всего, с принятием студентом новой социально-ролевой позиции будущего педагога, формированием социально-профессионального аспекта его «Я-Концепции», интериоризацией гуманистических ценностей, созданием соответствующих профессионально-педагогических установок. Через взаимодействие с преподавателями как агентами социализации разворачивается профессиональное самоутверждение будущего учителя, формируется его профессиональное самосознание, модель профессионального поведения и деятельности учителя начальных классов.

Своеобразным «катализатором» этого процесса является авторитетность преподавателя как учёного и педагога, его высокая степень значимости (референтности) как личности и как носителя профессионально-педагогических ценностей.

Преподаватель, стремясь иметь высокий показатель педагогического взаимодействия, избирает стиль как индивидуальную манеру профессиональной деятельности, динамический стереотип. Сложилось несколько подходов к пониманию сущности, структуры и функций стиля деятельности преподавателя: формирование стиля и его коррекция, типы стилей, стили общения и управления, стиль педагогического взаимодействия.

Типологию ролевых позиций педагога во взаимодействии выделяет М. Тален: Сократ, руководитель групповой дискуссии, мастер, генерал, менеджер, тренер, гид [12, с. 238–247].

Привлекая не типологическую, а факторную модель, учёные концентрируют внимание на соединении тех параметров, которые позволяют определить структуру и содержание, установить детальную картину состояния и развития стиля деятельности преподавателя. Среди них: авторитаризм – либерализм; ориентация на отношения – ориентация на задачу; активность – пассивность; ориентация на себя – ориентация на другого (на других); эмоциональность – рассудительность; методичность – импровизационность [6].

Интерес исследователей к феномену индивидуального стиля деятельности очевидный, поскольку знание его особенностей позволяет эффективно организовывать взаимодействие между людьми, более успешно руководить процессом достижения личных, организационных и общественных целей.

В процессе формирования социокультурной компетентности будущего учителя начальных классов предпочтение имеют фасилитативные взаимодействия, смысл которых очерчен в работах Р. Ассаджоли, А. Маслоу, Ф. Перлса, В. Франкла и др. Важность действий, ориентированных на фасилитацию, постоянно подчёркивается отечественными учёными. При этом термин «фасилитативные действия» часто заменяет синонимом «развивающие действия», то есть действия, которые обеспечивают актуализацию потенциалов собственного саморазвития в условиях разных видов социальной практики (А. Бодалев, В. Кан-Калик, Г. Ковалёв, Л. Петровская, В. Столин, Т. Флоренская и др.).

Можно согласиться с мнением учёных о том, что фасилитация – это такой тип взаимодействия, при котором главной целью деятельности педагога становится помощь и создание благоприятных

условий для саморазвития и самореализации субъекта обучения. Фасилитативное взаимодействие представляют как ценностно-смысловое.

Вопреки тому, что в любом взаимодействии преподавателей и студентов, как правило, одна сторона бывает более активной, чем вторая, важным является процесс самоидентификации (процесс личностного принятия профессии, подчинение себя ожиданиям социума согласно требованиям социально-функциональных ролей, которые составляют суть педагогической деятельности).

Учитывая то, что будущий специалист постоянно находится в социальной ситуации развития, через которую осуществляются иницирующие влияния среды на его индивидуальность, требования среды принимаются им как актуальные, необходимые именно для него. От содержания и характера социальных взаимосвязей между ним как субъектом социальной ситуации развития и носителями социально-культурных требований зависит содержание и качество психических новообразований – знаний, умений, привычек эмоционального реагирования, тех или иных способностей.

В контексте развития готовности студента к профессиональной деятельности должна принципиально меняться позиция преподавателя. В традиционной форме взаимодействия преподаватель выполняет роль фильтра, что прокачивает через себя и дозирует учебную информацию, навязывая средства работы с ней и психологические формы её усвоения. В субъект-субъектном взаимодействии педагог должен занять позицию помощника в работе, консультанта-фасилитатора, одного из многих информационных источников. Он берёт на себя роль организатора системы стимулирующих взаимоотношений (социальной ситуации развития) между субъектами образовательного процесса, вместе с тем выступая в роли предьявителя собственных и катализатора других образцов взаимодействия.

В результате фасилитативного взаимодействия формируется и укрепляется субъектная позиция студента, происходит его личностный рост, раскрепощаются внутренние резервы психического развития. Принципиальным является то, что целью и содержанием фасилитативного взаимодействия должны стать содействие самостоятельному личностному развитию, а не целенаправленные действия на формирование определённых новообразований.

Фасилитация определяется как процесс предоставления помощи группе в выполнении задачи, решении проблемы или достижение соглашения к взаимному удовлетворению участников, а также психологический эффект повышения эффективнос-

ти деятельности в том случае, когда за тем, кто работает, наблюдают [1, с. 154–178].

Фасилитативное взаимодействие предусматривает взаимодействие не только студентов и преподавателей, но и студентов между собой. Обучение в режиме фасилитативного взаимодействия предусматривает организацию учебного процесса таким образом, чтобы практически все его участники были вовлечены в процесс познания, имели возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Самостоятельная субъектная активность студентов в процессе познания и усвоения учебного материала означает, что каждый вносит в него свой особый индивидуальный вклад, идёт обмен знаниями, идеями, образами познавательной деятельности. Причём происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, которая не только позволяет получить новые знания, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит её на более высокий – личностно мотивированный – уровень. В условиях фасилитативного взаимодействия они получают и закрепляют положительный опыт субъектного поведения и свободного творческого самовыражения. Преподаватель как фасилитатор организует соучастие, обеспечивает интерпретационно-содержательную основу для диалога. Ведётся анализ *относительно* динамики развития как отдельного студента, так и академической группы в целом. В круг профессиональных интересов преподавателя должны войти правила, выработанные группой для обеспечения общей деятельности её членов (групповые нормы и ценности), механизмы и средства влияния группы на отдельных студентов с целью соблюдения ими существующих норм и ценностей.

Академическая группа – небольшая по численности общность, объединённая общей целью и задачами, в социологии определяется как малая группа. Это относительно постоянная общность будущих специалистов, положение которой обусловлено уровнем жизнедеятельности её членов. Каждый студент, будучи членом определённой группы, на лекционных, практических занятиях, во время индивидуальной консультационной работы, в профессионально ориентированной внеаудиторной деятельности и во время практики находится в продолжительном взаимодействии, которое может реализовываться через разные механизмы: наследование, взаимную аккомодацию, идентификацию.

Если рассматривать группу как субъект деятельности, то её структуру надо понимать соответственно этому. Групповые процессы связаны с организацией деятельности группы, динамикой её

развития. Для обеспечения общей деятельности её членов создаются групповые нормы и ценности. Кроме этого в процессе взаимодействия создаётся совокупность механизмов и средств, с помощью которых группа влияет на своих членов с целью соблюдения ими существующих норм и ценностей, т.е. групповые санкции.

Академическая (студенческая) группа формальна в сущности, в ней чётко запрограммированы все позиции её членов, они подчинены групповым нормам. В составе формальной группы могут возникать неформальные группы, которые создаются и возникают стихийно. Например, в составе студенческой группы могут образовываться мелкие группы из близких друзей, любителей музыки, спорта, путешествий, земляков, этнически близких и т.п.

В данном случае групповая деятельность включает в себя функции каждого члена группы в общей деятельности, а также эмоциональную структуру группы, структуру межличностных отношений и её связь с функциональной структурой групповой деятельности, открывает перспективу прикладных разработок относительно развития социокультурной компетентности её членов.

Отношения между членами группы определяют тип взаимодействия (сотрудничество или соперничество), а также его успешность или эффективность.

Поскольку студенческой группе присущ совместно-индивидуальный, совместно-последовательный, совместно-деятельностный характер, возникают основания обратиться к анализу отдельных подходов к пониманию взаимодействия в академической группе как социального агента.

Субъекты взаимодействия, место, время, характер составляют понятие «социальная ситуация», которая задаёт образ взаимодействия в малой группе. Разнообразие человеческих отношений в социальных ситуациях создают предпосылки критического мышления, этической концентрации, социального опыта. В каждой из ситуаций студенты по-разному себя презентуют, и если эта подача неадекватна, взаимодействие может быть затруднено.

Анализируя социальное поведение в группе, учёные выделяют следующие стадии развития взаимодействия: пространственный контакт → психический контакт (взаимная заинтересованность) → социальный контакт (общая деятельность) → взаимодействие (систематическая, постоянная реализация действий, которые имеют целью вызвать соответствующую реакцию партнёра) → социальное отношение (взаимно согласованные действия) [15, с. 125–131].

Последовательность взаимодействия связывают с внутренне организованными эпизодами (био-

логическими, формальными, проблемными). Такое положение ориентирует преподавателей в практике подготовки учителей начальных классов обращать внимание на то, как характер отдельных спонтанных или запланированных эпизодов в группе может влиять на определение смысла и дальнейшего «вписывания» студентами такого эпизода в своё дальнейшее поведение.

В понимании социальных взаимодействий весомое место занимает социальный символ, под которым скрывается сопоставление индивидом своих действий с социальными нормами и образцами поведения. Решающую роль во взаимодействии играет, по Дж. Г. Миду, «символическое окружение» благодаря двум своим главным средствам – жестам и языку, которые формируют соответствующий образ поведения.

Особо важное значение имеют взаимоотношения студента с преподавателями для формирования гуманистических ориентаций и образов поведения будущего учителя, в частности, альтруистичных чувств и отношений личности, чувство собственного достоинства и принятия самооценности другого человека, толерантности, педагогического оптимизма и сочувствия, понимание ребёнка, способности откликнуться на чужие проблемы и радость, быть готовым в спонтанной или запланированной социальной ситуации предоставить своевременную помощь и поддержку.

От того, насколько активно будет усвоена будущим учителем система ценностей и насколько эта система будет отвечать общепринятым ценностям общества, зависит и уровень развития индивидуальных ориентиров каждого, мера адекватного отношения к общечеловеческим ценностям. Если же речь заходит о ценностной ориентации личности, которая предопределяется определённым кругом её интересов, то это является свидетельством личностных смысловых ценностей, где интересы конкретного лица всегда имеют определённую социальную направленность.

Комплекс ценностей может быть определён как ряд содержательных элементов, имеющих для студента особую значимость. С одной стороны, ценность объективна (для того, чтобы то или другое явление действительности стало ценностью, оно должно иметь определённые качества, которые могут быть полезными для человека). С другой стороны, ценность субъективна (без отношения к личности категория ценности не будет иметь смысла).

Ценностные ориентации – избирательная, относительно стойкая система направленности интересов и нужд личности студента, ориентирована на

соответствующий аспект социальных ценностей; мера стоимости их переживания, осознание и мотивация интересов или нужд. Это высший уровень иерархической пирамиды готовности будущего специалиста к восприятию условий жизни и деятельности, поведения в продолжительной перспективе, а в ситуациях морально-этического выбора они выступают базовыми критериями принятия решений жизненно важных для современного учителя.

Выводы. Процесс социализации будущего учителя начальных классов под влиянием информационной, дисциплинарной, коммуникативной внутри-университетской среды предусматривает активное приспособление к условиям обучения и самообучения, автономизацию через самооценку, регулируемую мотивами «Быть со всеми» – «Оставаться самим собой». Основным средством социализации выступает взаимодействие, которое предусматривает развитие способностей субъекта к социальным действиям, социальной активности как результата социализации.

Через взаимодействие в системах «студент –

преподаватель», «студент – студент» формируется профессиональное самосознание, модель профессионального поведения. Значительную роль при этом играет сам будущий учитель, который не только адаптируется к новым социальным требованиям, но и влияет на окружение, проявляя творческую инициативу на основе субъект-субъектного взаимодействия.

Ценностные ориентации студентов выступают составной частью миропонимания и элементом сознания, которое оказывается не только в непосредственном образовательном процессе, а и во всех сферах жизнедеятельности будущего специалиста. Взаимодействие обеспечивает социальное развитие личности, и наоборот, осуществляет надлежащее влияние на его социализацию.

Социализируясь через взаимодействие, будущий педагог реализует себя, осуществляя влияние на социум, что его окружает; приобретает опыт социальных отношений особого типа и усвоение новых социальных ролей путём выбора, оценки и усвоения ценностей жизни и культуры.

Список литературы

1. Абульханова-Славская, К. А. Личностные типы мышления / К. А. Абульханова-Славская // Когнитивная психология : матер. финско-советского симпоз. / АН СССР, Ин-т психологии ; ред. Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1986. – С. 154–178.
2. Гегель, Г. Ф. Наука логики / Георг Фридрих Гегель. – М. : Мысль, 1998. – 165 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Кант, И. Собрание сочинений : в 2 т. / Иммануил Кант. – М. : Наука, 1993. – Т. 1. – 544 с.
6. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
7. Обухова, Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. Ф. Обухова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 192 с.
8. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 512 с.
9. Розов, Н. С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / Н. С. Розов // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992. – С. 10–34.
10. Смелзер, Н. Социология / Нейл Смелзер. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
11. Сорокин, П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Александрович Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
12. Столяренко, Л. Д. Педагогическое общение // Педагогическая психология для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 250 с.
13. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1975. – 496 с.
14. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
15. Щепанский, Я. Элементарные понятия социологии / Я. Щепанский ; общ. ред. и послеслов. акад. А. Г. Румянцева ; пер. с польск. М. Г. Гуренко. – М. : Прогресс, 1969. – 240 с.
16. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

Interaction as Universal Category of Socialization of Future Elementary School Teacher

T.V. Kalaydzhyan

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 11.12.2015; received in final form 4.02.2016

Abstract. In article the question of socialization of future elementary school teachers through various forms of interaction under the influence of the information, disciplinary, communicative environment of intra-university space is considered.

Two periods of socialization are analyzed. Primary socialization is directed on assimilation by the identity of basic values, formation of motivational system of behavior, and secondary socialization – on development of different forms of behavior on the basis of already created structure of values.

Interaction through system of organizational and didactic measures goes for implementation of the content of education at the certain educational and qualification level according to state standards of education.

Socialization of future teacher through interaction leads to acquisition of experience of the social relations of special type by it and to assimilation of new social roles.

Keywords: interaction, subjects of interaction, socialization, students, university space.

For citation: Kalaydzhyan T.V. Interaction as Universal Category of Socialization of Future Elementary School Teacher. *Gumanitarno-pedagogicheskoye obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 26–36 (in Russ.).

About author: T.V. Kalaydzhyan, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Pre-school and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: tamaradek57@mail.ru.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Personal Types of Thinking. *Materialy finsko-sovetskogo simpoziuma "Kognitivnaya psikhologiya"* [Materials of the Finnish-Soviet Symposium “Cognitive Psychology”]. Moscow, Nauka Publ., 1986, pp. 154–178 (in Russ.).
2. Gegel' G.F. *Nauka logiki* [The Science of Logic]. Moscow, Mysl' Publ., 1998. 165 p.
3. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 1997. 480 p.
4. Leont'ev A.N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1977. 304 p.
5. Kant I. *Sobranie sochinenii: v 2 t. T. 1* [Collected Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow, Nauka Publ., 1993. 544 p.
6. Markova A.K. *Psikhologiya truda uchitelya* [Psikhologiya of Work of the Teacher] Moscow. Prosveshchenie Publ., 1993. 190 p.
7. Obukhova L.F. *Kontseptsiya Zhana Piazhe: za i protiv* [Jean Piaget's Concept: Pros and Cons]. Moscow, Moscow State University Publ., 1981. 192 p.
8. Petrovskii V.A. *Lichnost' v psikhologii: paradigma sub'ektnosti* [Personality in Psychology: Subjectivity Paradigm]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2004. 512 p.
9. Rozov N.S. The Methodological Principles of Valuable Forecasting of Education]. *Sotsial'no-filosofskie problemy obrazovaniya* [Socially-Philosophical Problems of Education]. Moscow, 1992, pp. 10–34.
10. Smelzer N. *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow, Feniks Publ., 1994. 688 p.
11. Sorokin P.A. *Chelovek. Tsivilizatsiya. Obshchestvo* [Human. Civilization. Society]. Moscow, Politizdat Publ., 1992. 543 p.
12. Stolyarenko L.D. Pedagogical communication. *Pedagogicheskaya psikhologiya dlya studentov vuzov* [Pedagogical Psychology for Students of Higher Education Institutions]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2004. 250 p.

13. Rozental' M.M. *Filosofskii slovar'* [The Philosophical Dictionary]. 3rd ed. Moscow, Politizdat Publ., 1975. 496 p.
14. Frolova I.T. *Filosofskii slovar'* [The Philosophical Dictionary.]. 4th ed. Moscow, Politizdat Publ., 1981. 445 p.
15. Shchepan'skii Ya. *Elementarnye ponyatiya sotsiologii* [Elementary Concepts of Sociology]. Moscow, Progress Publ., 1969. 240 p.
16. El'konin D.B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Chosen Psychological Works]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 560 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Воспитание эстетических вкусов студенческой молодёжи

Эльзара Имдатовна Койкова

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 8.12.2015; после доработки 4.02.2016

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме воспитания эстетических вкусов студенческой молодёжи. Автор определила основные составляющие компоненты исследуемого понятия, рассмотрела структуру эстетического вкуса и проанализировала специфику воспитания эстетических вкусов студенческой молодёжи.

Ключевые слова: эстетический вкус, эстетический идеал, эстетическое чувство, эстетическое сознание, эстетическое восприятие.

Для цитирования: Койкова, Э. И. Воспитание эстетических вкусов студенческой молодёжи / Э. И. Койкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 37–44.

Об авторе: Э.И. Койкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогическое мастерство учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, ул. Севастопольская 2, Ялта, 298635, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: zika_moon@mail.ru.

Постановка проблемы. Проблема воспитания эстетических вкусов в высшей школе в последние годы особенно обострилась, что обусловлено рядом причин. Во-первых, подготовка выпускников высшей школы в общекультурном и творческом отношении не отвечает потребностям социального и экономического развития общества. Многие выпускники остаются равнодушными к искусству, хотя в общих выражениях признают его роль и значимость. Во-вторых, существует значительный разрыв в эстетической культуре между студентами разных факультетов, даже в пределах одного высшего учебного заведения. И, наконец, работа по воспитанию эстетических вкусов осложняется ещё и чрезвычайно неоднородным составом студентов, которые изначально имеют разную эстетическую подготовку.

О необходимости эстетической подготовки студенческой молодёжи говорят специалисты высшей школы и народного образования зарубежных стран. М. Слюарт считает, что необходима такая подготовка самого учителя, при которой он бы смог использовать материал своего предмета для воспитания вкуса и чувства прекрасного у учащихся. М. Слюарт подчёркивает, что эстетическое воспитание должно проникать во все сферы воспитания, им должны быть пронизаны уроки языка, литературы, истории, физкультуры и других предметов [10].

В юношеские годы круг духовных потребностей значительно увеличивается, духовная жизнь харак-

теризуется более глубокой потребностью нравственного и эстетического переживания. Юноши и девушки определяют для себя моральные принципы и испытывают духовную потребность вести себя в соответствии с ними. Их главная потребность заключается в упорном стремлении найти, определить своё место в жизни, в реальных общественных отношениях. В этих условиях они стремятся к социальному творчеству, осознают и обогащают себя социально ценными переживаниями, чувствами, привычками, способами регулирования поведения. Психологически они оказываются в сильном желании творческого проявления своей личности и индивидуальности. Духовно потребность молодого человека в самосовершенствовании проявляется как состояние души, как настойчивое желание, стремление к идеалу, которое стимулирует практическую деятельность.

Прежде всего обратимся к сущности понятия «эстетические вкусы», после чего акцентируем внимание на специфике воспитания эстетических вкусов студенческой молодёжи. Воспитание эстетического вкуса – проблема не только эстетическая, но, прежде всего, философская, психолого-педагогическая. Исходя из этого, категорию «эстетические вкусы» исследовали философы Л. Коган, Г. Поспелов, Б. Сафронов, Л. Столович; психологи Б. Ананьев, Л. Выготский, А. Молчанова, В. Разумный, Рубинштейн; педагоги И. Зязюн, Л. Масол, С. Мель-

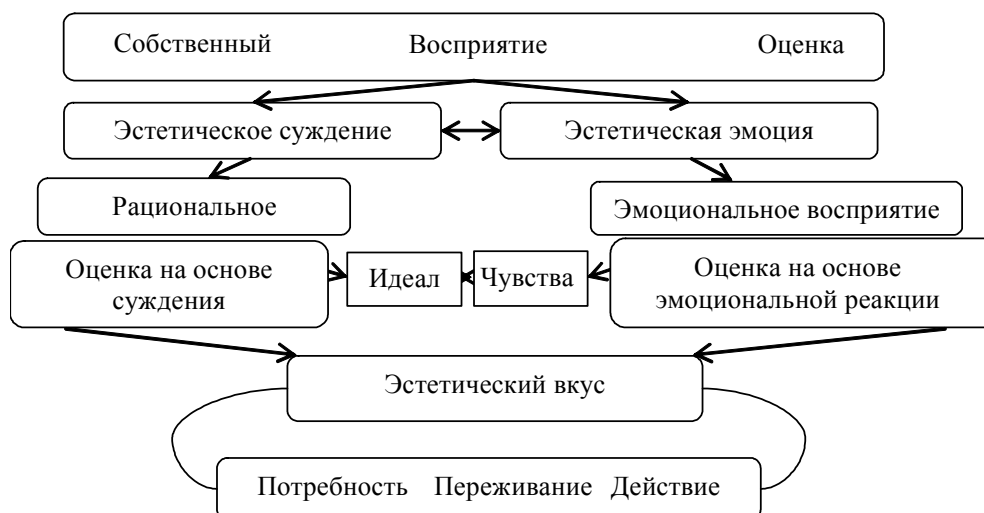


Рисунок 1. Структура эстетического вкуса

ничук, Н. Миропольская, А. Рудницкая, Т. Смирнова, Г. Шевченко.

Цель статьи: проанализировать сущность понятия «эстетический вкус», определить специфику воспитания эстетических вкусов студенческой молодёжи.

Изложение основного материала. Противоречивость и неоднородность эстетических вкусов подчёркивает в своих работах Г. Апресян: «Если бы эстетический вкус был чем-то инертным или нейтральным; если бы в нём и через него, и благодаря ему не сказывались определённые духовные интересы, то о таких вкусах не спорили бы». В противовес этому утверждению есть мнение И. Канта, который с глубоким убеждением отстаивал сформулированное им положение о том, что о вкусах не спорят. Он рассматривал эстетические вкусы исключительно в субъективном плане и безотносительно к социальным условиям и интересам. Кант отказывался признавать правомерность любых законов и правил, на основе которых можно было бы доказать, что одни вкусы хорошие, а другие – плохие. Философ-идеалист рекомендовал принимать эстетические вкусы такими, какими они проявляются, и не спорить о них. Кант утверждал, что эстетический вкус – это явление не только индивидуальное, но и по своей природе общественное. Эта природа и есть постоянный источник бесконечных споров об эстетических вкусах: симпатии и антипатии, тяга к одним явлениям и предметам при полном равнодушии или даже неприязни к другим.

Таким образом, вкус – эстетическая категория, один из предметов изучения эстетики как науки. В общем смысле вкус – это определённая специфическая особенность восприятия прекрасного. Дефи-

ниция «эстетический вкус» значительно шире, чем понятие «вкус художественный», который проявляется в отношении к искусству. Художник, обладая художественным вкусом, имеет, безусловно, и эстетический вкус, проявляет своё эстетическое отношение к объективной реальности в целом и к её отдельным отраслям [3]. Эстетический вкус можно определить как способность человека понимать и оценивать эстетические особенности предмета и явлений природы, общественной жизни.

Теоретический анализ проблемы воспитания эстетического вкуса позволил определить основные составляющие данного понятия и составить структуру исследованной дефиниции (рисунок 1).

Таким образом, была установлена связь между эстетическим вкусом и категориями (эстетический идеал, эстетическое чувство, эстетическая потребность, эстетическое восприятие, эстетическая оценка). Идеалисты, вопреки философам-материалистам, считали эстетический вкус или врождённой, или чисто субъективной интуитивной способностью личности.

Косвенно эстетический вкус влияет и на интеллектуальную жизнь субъекта. «Только вкус, – отмечал Ф. Шиллер, – вносит гармонию в общество, поскольку создаёт гармонию в личности. Все другие формы представления выделяют люди, основываясь либо исключительно на чувственной, или на духовной составляющей. Именно через эту гармонию эстетический вкус раскрепощает чувственные и умственные силы человека, предоставляя возможность для их проявления в творчестве.

Таким образом, эстетическое – это категория, по которой личность наполняется внутренним содержанием и проявляется во всём своём многооб-

разии. Поэтому эстетический вкус как одна из категорий эстетического – это проблема педагогического воздействия на личность, и как результат этого воздействия – развитие личности, обеспечивается индивидуально через аспекты воспитательной деятельности со стороны образовательного процесса.

Чрезвычайно широко эстетический вкус проявляется в процессе эстетического восприятия и деятельности (Л. Коган, В. Разумный, Л. Столович) [2; 3; 8]. Критерием хорошего или плохого вкуса выступает отношение вкусовой оценки к объективной ценности, соответствие или несоответствие этой ценности (Л. Столович) [8].

Чувственно-эмоциональное восприятие действительности определяется как эстетическое восприятие. Изучая проблему формирования эстетического восприятия произведений искусства, явлений природы и общественной жизни в целом, необходимо подчеркнуть социальную обусловленность эстетического сознания. Способность видеть, чувствовать, осознавать гармонию окружающего (целесообразность, пропорциональность, симметрию, жизнестойкость, соответствие формы и содержания) зарождается на ранней стадии человеческого существования [4]. Однако эстетическое сознание может возникнуть только на основе ряда важных общественно-исторических предпосылок, для создания которых требуется определённое время. Для возникновения эстетических чувств, например, необходимы хорошо развитые органы чувств, для развития и возникновения искусства – достаточно развитая общественная жизнь, поскольку искусство является общественным явлением. Итак, эстетическое сознание возникает и развивается в процессе взаимосвязи человека, природы и общества.

Восприятие как целостное отражение предметов, ситуаций и событий, возникающих во время непосредственного воздействия физических раздражителей на органы чувств (И. Цымбалюк), имеет важное значение для формирования эстетического вкуса молодого человека, поскольку вместе с процессами ощущения оно не только обеспечивает непосредственное чувственное ориентирование его в окружающем мире, но и влияет на осознание человеком красоты. Созерцая прекрасное, человек не останется равнодушным, поэтому важно, чтобы подрастающее поколение умело различать красивое и безобразное. Наряду с развитием эстетического восприятия, воспитанием эстетических вкусов, у студенческой молодёжи формируют эстетическое отношение к окружающей действительности. Молодые люди должны уметь не только любоваться красотой природы, созерцать произведения

искусства, восхищаться памятниками культуры, но и ценить, уважать и оберегать их [6].

В связи со снижением общего культурного уровня особую остроту приобретает проблема восприятия произведений искусства, ведь для того, чтобы воспринимать музыкальное, художественное или любое другое произведение искусства, необходимо иметь элементарную теоретическую подготовку (А. Щёлокова). «Лучше воспринимается то, что понятно, о чём есть определённые знания. Этот принципиальный подход следует взять за основу при использовании в эстетическом воспитании музыки, изобразительного искусства, скульптуры» [9, с. 57].

Эстетический вкус как способность к адекватному эстетическому освоению действительности проявляется не только в эстетической деятельности человека, но и в процессе эстетического восприятия. Он проявляется в любой творческой деятельности, в быту, в повседневном поведении людей. Эстетический вкус исторически конкретный и непосредственно связан с эстетическим идеалом, в котором находят своё воплощение представления о прекрасном, что свойственно как отдельной личности, так и определённой социальной прослойке, группе людей.

Таким образом, эстетический вкус, будучи формой эстетического сознания, органически сочетает в себе не только эстетический идеал, но и эстетическое чувство. В нём находит отражение связь человека с природой и социальным миром. С одной стороны, эстетический вкус заключается в способности выражать суждения об эстетических достоинствах предметов и явлений природы и общества, с другой – в выражении переживания, благодаря чему реализуется субъективное начало личности, её индивидуальная неповторимость.

Современные исследователи (Н. Миропольская, А. Рудницкая, Г. Шевченко) под эстетическим вкусом понимают «суждения, основанные на эстетическом идеале и всей системе эстетических ценностей: прекрасное, возвышенное, гармоничное, изящное, трагическое, комическое, о тех или иных носителях эстетического в природе, обществе и в человеке, которые вызывают у него чувство удовлетворения или неудовлетворения, свободы или не свободы, оптимизма или пессимизма».

Эстетический вкус представляет собой органическую целостность этих специфических признаков и не может нести в себе элементы только рационального или только эмоционального. Это рационально-эмоциональное освоение действительности. И в этом смысле эстетический вкус – такая способность, в которой выражена гармония социальной и

природной сущности человека. Единство эмоционально-рационального в эстетическом вкусе проявляется и во взаимосвязи эстетического идеала и эстетического чувства.

Эстетическое чувство закрепляется в эстетической потребности. В. Разумный вывел собственную формулу, которая позволяет понять путь эстетического воспитания: «...потребность – переживания – действие» [3, с. 32]. Потребность, порожденная деятельностью человека, чувствуется и осознаётся им как переживания. Это эстетическое переживание «не успокаивается», пока потребность не будет удовлетворена действием. Действие, в свою очередь, не прекращается пока существует потребность. Данная формула работает при условии влияния руководителя процесса. Такое влияние должно предусматривать улучшение, совершенствование потребностей, процесс должен быть непрерывным, основанным на действиях, удовлетворяющих эту потребность. Следовательно, если эстетический вкус призван воспитать у молодого человека не только желание, но и привычку в непосредственном, постоянном и непрерывно обновляемом общении с истинно прекрасным, то такая привычка должна превратиться в жизненную потребность (В. Мерлин). «Удовлетворение потребностей – важнейшее условие духовного обогащения личности» [3, с. 37]. Таким образом, эстетическая потребность, воздействуя на формирование эстетических вкусов и идеалов, отражается в конечном акте процесса эстетического познания – эстетической оценке.

Оценку часто отождествляют с суждением, но суждение является результатом оценочной деятельности, определённым выводом сравнительного анализа. Оценка же, в свою очередь, может иметь ярко выраженный эмоциональный характер, а может осознаваться постепенно. Н. Крылова определяет её специфику в эмоциональной фиксации личностью соответствия или несоответствия данного явления ожидаемому месту в системе устоявшихся норм, ценностей и идеалов. Однако следует заметить, что на результат оценки влияет и опыт: если он богатый – оценка многогранная, глубокая, тонкая, если же внутренний мир личности ограничен, однообразен – оценка, как правило, примитивна. Поэтому чрезвычайно важно наполнить воспитательную работу в высшем учебном заведении богатыми чувственно-эмоциональными мероприятиями. Ведь когда личность постоянно находится в состоянии оценки и самооценки, она способна постепенно приблизиться к воображаемому идеалу, на ценностной основе регулировать собственную деятельность.

Важно также отметить, что оценка всегда зависит от системы критериев: представлений, признанных эстетических норм, идеалов. Эти критерии формируются в структуре мировоззрения. Этой структурой они же и обусловлены. Стоит отметить, что выбор критериев оценки всегда индивидуален: одни из них связывают с гармонией, другие – с совершенством, выразительностью. Оценивать произведение искусства один человек будет по критерию высшего достижения в творчестве любимого художника, второй – по степени оригинальности, креативности в реализации идеи, третий – нормативности требованиям к жанру, а четвёртый – по степени выражения социальной позиции художника. Молодёжь, в отличие от взрослых, способна эмоционально и непосредственно оценивать всё то, что воспринимает. Решение принимается молниеносно: нравится или не нравится. Но постепенно у молодых людей развивается представление, характеризующее их симпатии и предпочтения. И именно выбор тех явлений действительности, произведений искусства, которые нравятся студенчеству больше других, является показателем их эстетического вкуса.

Эстетическое чувство связано с переживанием, эмоциями. Актуальность проблемы переживания обусловлена тем, что следствием направленного изменения эстетического переживания в педагогическом процессе является изменение эстетической культуры личности. Эстетическое переживание является категорией, которая обобщённо выражает такие конкретные формы эстетического отношения человека к действительности, как эстетические эмоции, вкусы, идеалы, и побуждает к активной творческой деятельности по законам красоты. Результатом их сложного взаимодействия и взаимозависимости является переживание – наслаждение.

Достаточно основательно процесс формирования эстетических вкусов в целом и конкретные формы эстетического переживания описаны в диссертационных исследованиях отечественных учёных (Н. Зацепина, А. Коробко, Г. Падалка, В. Радкин). Они утверждают, что в эстетически развитой личности отношение к окружающей действительности, к окружающему определяет хороший вкус, яркое эстетическое чувство, которое возникает в ходе встречи с прекрасными или выразительными объектами и побуждает к эстетической оценке и суждению (нравится или нет и почему). «Каждый человек стремится развить в себе и в своих детях способность восприятия, оценки и создания эстетически ценных предметов, формировать собственные вкусы, ориентируясь на признанные стандарты и постоянно рас-

ширять поиски нового. Уметь разбираться в собственных чувствах и переживаниях, судить о них – значит пользоваться красотой мира не только интуитивно, но и сознательно, целенаправленно и плодотворно» [3, с. 42].

Поэтому при воспитании эстетических вкусов важно создать для студентов условия, побуждающие переживания приятного (целестремленности, симпатии, заинтересованности), что является необходимым фактором для развития эстетических вкусов. Ведь через сформированный эстетический вкус осуществляется и процесс духовного обогащения личности. Человек становится более уязвимым, отзывчивым.

Первые градации эстетического вкуса в повседневной жизни оказываются в таких утверждениях: нравится – не нравится, красиво – некрасиво. Такая импульсивная реакция приобретает значение невысказанной оценки, имеет естественную тенденцию усложняться и в конечном счёте осознаваться личностью. Она имеет непосредственное влияние на поступки и переживания человека. Эстетический вкус регулирует эмоциональные реакции, а также опосредованно влияет и на интеллектуальную жизнь субъекта.

Одной из элементарных форм эстетического переживания является эстетическая эмоция как психологический отклик на события и явления окружающей действительности. Она характеризуется изменчивостью, неустойчивостью и непродолжительностью; отличается сложностью и невероятным количеством оттенков. Эмоции охватывают форму и содержание предмета, включая в свою сферу все стороны, границы и свойства жизни. Это глубоко духовное чувство, поскольку для эстетического сознания эмоциональность – не дополняющий или параллельный, а образующий специфику данного способа познания мира момент. В отличие от эстетической эмоции эстетический вкус – категория более устойчивая и глубокая, поэтому «формируется на основе имеющихся чувств» [1, с. 36].

Сущность эстетического вкуса заключается в гармоничном единстве суждения и переживания. Это делает его общесоциальным, а также в определённых исторических условиях одним из немногих социальных явлений, которые носят сугубо личностный характер. В то же время диалектическое единство противоположностей гармонизирует отношения человека и социума. Ф. Шиллер утверждал, что только вкус вносит гармонию в общество, поскольку он создаёт гармонию в личности.

С одной стороны, влияя на суждение вкуса, его направленность, остроту, уровень культуры, мы спо-

собны изменить потребности человека. С другой – это не значит, что улучшив вкус, можно улучшить и духовный мир личности. В то же время бесспорным является и тот факт, что теория эстетического воспитания основывается на признании диалектической взаимосвязи потребностей, суждений, переживаний и действий. «Суждение вкуса, оценивая явления и предметы как красивые и некрасивые, гармоничные или дисгармоничные, возвышенные или низкие, помогает человеку отбирать и окружать себя такими вещами и предметами, которые порождают состояние комфорта и возвышенности, удовольствия и радости, или же помогают „расшифровать“ и конкретизировать всё то, что вызывает антипатию и сопротивление» [7, с. 4].

В. Разумный отмечает: «...в суждении вкуса выражается индивидуальное своеобразие личности, особенность её психофизиологического вида, преломление через практику индивидуальную, через тот жизненный опыт, который делает личность неповторимой и одновременно социально-типичной. Выражается в суждении вкуса и общая культура человека, как интеллектуальная, так и эмоциональная» [3, с. 30].

Эстетическое переживание, в свою очередь, является также чрезвычайно вместительным и многогранным сплавом, синтезом объективного и субъективного, того, что создано объективной действительностью, и того, что зависит от самого человека. Рубинштейн определял переживания как «прежде всего – психический факт, часть собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни» [5].

Если эстетический идеал является своеобразной доминантой, организующей структуру эстетического сознания определённой эпохи, то эстетический вкус выражается в многообразии рационально-эмоциональных оценок. Социальная определённость идеала здесь оказывается необходимым условием существования эстетического вкуса личности, социальной группы. Развитый эстетический вкус в значительной мере вбирает в себя исторически конкретный эстетический идеал. Значение эстетического идеала заключается в том, что он ориентирует общество и человека на формирование социально активной творческой позиции. Эстетический вкус более ярко и выразительно, чем идеал, отражает индивидуально-неповторимую сторону эстетического сознания. Однако и вкус невозможен без рефлексии, поскольку в нём отражаются свойства эстетического объекта.

Таким образом, в феноменологии вкуса проявляется диалектика индивидуально-неповторимого

эмоционального таинства личности и её принадлежность к общему, к эстетическому идеалу.

В гносеологическом аспекте эстетический вкус является отражением единства объективно природного содержания эстетического чувства и эстетического идеала.

В социальном аспекте эстетический вкус органично связан с проблемой полноты эстетического бытия личности, то есть с проблемой эстетического воспитания, с процессом формирования социально-природного и духовного совершенства человека. Эстетическое воспитание – целенаправленная система действенного формирования человека, способного воспринимать, оценивать и осознавать эстетическое в жизни, природе и искусстве, эстетически осваивать мир. В этом контексте эстетический вкус формируется не только искусством, но и всей духовно-практической деятельностью человека.

На современном этапе наблюдаются тенденции деформации эстетического вкуса, что проявляется в его односторонности или неразвитости, в разорванности эмоционального и интеллектуального мира человека, в гипертрофии того или другого. Так, излишняя эмоциональность в восприятии произведений искусства или явлений действительности свидетельствует о неразвитости вкуса, о неспособности вывести его на уровень правильной оценки. Другой аспект деформации вкуса проявляется в интеллектуальной игре, в поверхностной ориентации на моду, следствием чего является внешнее, формальное восприятие социальных, духовных и художественных ценностей, неясность эстетических позиций. Это является свидетельством отсутствия доминанты эстетического вкуса – идеала – или его размытости и неопределённости.

Формирование всестороннего, развитого эстетического вкуса требует самодисциплины и определённых усилий. Воспитывая в себе способность тонко чувствовать природу, мир другого человека, понимать цель и смысл современности, обращаясь к классическому художественному наследию, человек обогащает свой духовный потенциал, развивает эстетический вкус, наполняет свою жизнь высоким смыслом.

Эстетический вкус, в отличие от других показателей эстетического развития молодёжи, является наиболее педагогически управляемым. В то же время он – обязательная составляющая эстетического сознания, которое, в свою очередь, является частью процесса эстетического воспитания. Система эстетического воспитания, обеспечивая формирование эстетического сознания личности, является состав-

ляющей общего процесса её формирования. Чтобы определить роль в этом процессе эстетического воспитания, необходимо знать, как и в какой мере можно использовать эстетический момент, который заложен в субъекте и объекте воспитательной работы. Известно, что любой воспитательный процесс начинается с изучения потенциальных возможностей личности, которые связаны с общим уровнем её развития. В ходе воспитательного процесса выясняются и развиваются конкретные возможности личности. Если учитывать особенности воспитанников и особенности воспитательной работы, можно успешно решать задачи, конечной целью которых является формирование гармонично развитой личности.

По В. Разумному формула эстетического воспитания диалектически взаимосвязывает потребности, переживания и деятельность [3, с. 56]. Таким образом, роль деятельности в этой взаимосвязи является определяющей для целенаправленного формирования культуры личности. Эстетико-воспитательная роль деятельности побуждает к классификации форм эстетического воспитания, эти формы совпадают с формами и типами самой деятельности.

Итак, эстетический вкус находится в диалектической взаимосвязи с эстетическим идеалом, эстетическим восприятием, эстетическими потребностями, эстетическими оценками, которые развиваются как в учебно-воспитательном процессе, так и в постоянной деятельности человека.

Специфика воспитания эстетических вкусов студенческой молодёжи заключается в: 1) ярко выраженной социально-профессиональной направленности, предполагает подготовку будущих специалистов к выполнению различных социально-профессиональных функций интеллигенции; 2) учёте особенностей развития и становления студенчества как особой социально-профессиональной группы; 3) двойственности процесса социализации, определяет два уровня развития эстетического сознания студентов.

Выводы. Таким образом, возрастные и социальные особенности студенчества накладывают отпечаток на проявление эстетических вкусов. Эффективное воспитание эстетических вкусов студенческой молодёжи на современном этапе развития отечественной высшей школы, кроме применения личностно ориентированных технологий, предусматривает индивидуализацию каждой личности в эстетическом обучении и воспитании; стремление к самосовершенствованию в избранной сфере эстетически значимой деятельности; наследование шедевров мировой и национальной культуры.

Список литературы

1. Белинский, В. Г. Полное собрание сочинений : в 13 т. / В. Г. Белинский. – М. : АН СССР, 1953. – 1959. – Т. 4. – 675 с.
2. Коган, Л. Н. Художественный вкус / Л. Н. Коган. – М. : Мысль. – 1966. – 213 с.
3. Разумный, В. А. Эстетическое воспитание. Сущность. Формы. Методы / В. А. Разумный. – М. : Мысль, 1969. – 190 с.
4. Раицкая, Г. В. Формирование эстетического вкуса младших школьников (на примере изучения творчества К.Г. Паустовского) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Раицкая. – М., 2001. – 154 с.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
6. Сараф, Г. Культура – духовность – профессия: о проблеме формирования личности студента / Г. Сараф // Высшее образование в России. – 1996. – № 2. – С. 114–117.
7. Сморгж, Л. А. Эстетика : учебное пособие / Л. А. Сморгж. – М. : Кондор, 2005. – 334 с.
8. Столович, Л. Н. Природа эстетических категорий / Л. Н. Столович // Философская мысль. – 1987. – № 1. – С. 48–55.
9. Щёлокова, А. П. Художественно-эстетическое воспитание школьников средствами мировой художественной культуры / А. П. Щёлокова. – К., УДПУ, 1993. – 80 с.
10. Slevart, M. G. Athletics and the Art Curriculum // The Journal of Education. – 1994. – vol. 28. – no. 3. – Pp. 77–88.

Education of Aesthetic Tastes of Students' Youth

E.I. Koikova

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 8.12.2015; received in final form 4.02.2016

Abstract. The article deals with an actual problem of education of students' youth's aesthetical tastes. The author defines basic components of the investigated concept, examines the structure of aesthetical taste and analyses the specific of educational of aesthetic tastes of student youth.

Keywords: aesthetic taste, aesthetic ideal, aesthetic feeling, aesthetic consciousness, aesthetic perception.

For citation: Koikova E.I. Education of Aesthetical Tastes of Students' Youth. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 37–44 (in Russ.).

About author: E.I. Koikova, PhD (Pedagogics), Associate Professor of sub Department "Pedagogical Trade of Teachers of Elementary School and Educators of Pre-School Establishments" of Humanities and Education Academy (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "V.I. Vernadsky Crimean Federal University" in Yalta, 2 Sevastopolskaya St., Yalta, 298635, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: zika_moon@mail.ru.

References

1. Belinskii V.G. *Polnoe sobranie sochinenii v 13 t.* [Complete Set of Works in 13 vol.]. Moscow, Akademiya nauk SSSR Publ., 1953–1959. Vol. 4. 675 p.
2. Kogan L.N. *Khudozhestvennyi vkus* [Artistic Taste]. Moscow, Mysl' Publ., 1966. 213 p.
3. Razumnyi B.A. *Esteticheskoe vospitanie. Sushchnost'. Formy. Metody* [Aesthetic Education. Essence. Forms. Methods]. Moscow, Mysl' Publ., 1969. 190 p.
4. Raitskaya G.V. *Formirovanie esteticheskogo vkusa mladshikh shkol'nikov (na primere izucheniya tvorchestva K.G. Paustovskogo). Diss. kand. ped. nauk* [Forming of Aesthetic Taste of Junior Schoolboys (On the Example of Study of Creation K. Paustovskiy) Cand. Diss. (Ped.)]. Moscow, 2001. 154 p.
5. Rubinshtein S.L. *Osnovy obshchei psikhologii* [Bases of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. 720 p.
6. Saraf G. About the Problem of Forming of Personality of Student. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 1996, no. 2, pp. 114–117 (in Russ.).

7. Smorzh L.A. *Estetika* [Aesthetics: the Train Aid]. Moscow, Condor Publ., 2005. 334 p.
8. Stolovich L.N. Nature of Aesthetic Categories. *Filosofskaya mysl'*, 1987, no. 1, pp. 48–55 (in Russ.).
9. Shchelokova A.P. *Khudozhestvenno-esteticheskoe vospitanie shkol'nikov sredstvami mirovoi khudozhestvennoi kul'tury* [Artistically-Aesthetic Education of Schoolboys by Facilities of World Artistic Culture]. Kiev, UDPU Publ., 1993. 80 p.
10. Slevart M.G. Athletics and the Art Curriculum. *The journal of education*, 1994, vol. 28, no. 3, pp. 77–88.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 373.3

К вопросу применения социокультурного подхода в формировании эколого-краеведческих знаний первоклассников

Ольга Юрьевна Червинская

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Анна Николаевна Якименко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 4.12.2015; после доработки 11.12.2015

Аннотация. В данной статье акцентируется внимание на необходимости реализации социокультурного подхода в экологическом воспитании первоклассников; раскрываются возможности дидактических игр на уроках «Окружающий мир» как средства формирования ответственно-позитивного отношения к природе.

Ключевые слова: социокультурный подход, экологическое воспитание, дидактические игры эколого-краеведческого содержания.

Для цитирования: Червинская, О. Ю. К вопросу применения социокультурного подхода в формировании эколого-краеведческих знаний первоклассников / О. Ю. Червинская, А. Н. Якименко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 45–51.

Об авторах: О.Ю. Червинская, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: olga-sggu@yandex.ua; А.Н. Якименко, студентка 5 курса бакалавриата кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: Yakimenko_anya@mail.ru.

Постановка проблемы. На современном этапе развития общества выделяется глобальная проблема экологического воспитания, тесно связанная с действующим Федеральным законом «Об охране окружающей среды» система комплексного и непрерывного экологического образования и воспитания. Направлена на формирование ответственно-позитивного отношения школьников к природе как социальной и личностной ценности.

Особое место на пути развития личности принадлежит этапу обучения в начальной школе. В этом возрасте ребёнок более доверчив и впечатлителен, близок к природе, отмечается повышенная его любознательность. При выборе средств экологического воспитания необходимо обратить внимание на то, что учащиеся первого класса совершают переход от игровой деятельности к учебной. Игра ещё занимает значительное место в жизни первоклассника.

Цель статьи: обосновать использование дидактических игр как средства формирования у первоклассников эколого-краеведческих знаний, ответ-

ственно-позитивного отношения к природе родного края на уроках предмета «Окружающий мир».

Окружающая ребёнка среда, в том числе социальная – экологическая среда, познание и деятельность в ней определяют и социальное, и экологическое развитие детей. Суть социокультурного подхода, по определению видного российского философа Н.И. Лапина, состоит в понимании общества как «единства культуры и социальности, образуемых и преобразующих деятельность человека» [9, с. 3]. Экологическое воспитание не может рассматриваться вне социокультурного аспекта, ибо характер взаимодействия человека с окружающей его природой и социальной средой всегда отражает тот тип культуры, носителем которого он является – подчёркивает О.В. Федоскина [8].

Младший школьный возраст – это ступень личностного становления ребёнка, развитие его способности к ответственности за свои поступки в окружающем мире, что подтверждается программными задачами курса «Окружающий мир». К ним относятся: социализацию ребёнка, формирование у млад-

ших школьников целостной картины природного и социокультурного мира, экологической и культурологической грамотности, нравственно-этических и безопасных норм взаимодействия с природой и людьми.

Чтобы стать культурной личностью, ребёнок должен развиваться разносторонне: как часть природы, как член семьи, как житель города, как гражданин, как житель Земли, как частица мироздания. Названные компоненты вытекают одно из другого и, в конечном итоге, подводят ребёнка к пониманию необходимости определённого отношения к природе родного края, непосредственного участия в её охране.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования второго поколения, утверждённый приказом от 6 октября 2009 года № 373, подчёркивает, что общеобразовательная школа ведёт интенсивную работу по совершенствованию экологического образования [6]. Современный образовательный процесс содержит два компонента – федеральный, создающий единое образовательное пространство страны, и национально-региональный. В нём закладываются основы формирования у каждого учащегося системы знаний о своеобразии родного края, что способствует становлению личности, безразличной к судьбе своей малой Родины.

Вопросы регионализации экологического образования нашли отражение в исследованиях Л.Д. Бобылевой [2], Н.В. Донских [3], В.Д. Купрова [4], Н.Э. Якубовой [7] и др. Наиболее существенными в эколого-краеведческом образовании младших школьников, по мнению О.М. Барковской [1], являются следующие положения:

- знания, подводящие к пониманию некоторых фундаментальных основ экологии;
- правила поведения в природе;
- знания, подводящие к пониманию природно-географических, социально-экономических особенностей места проживания.

Программа учебного предмета «Окружающий мир» предусматривает реализацию краеведческого подхода к проведению учебно-воспитательного процесса, направленного на удовлетворение интересов и потребностей учащихся в сфере их ближайшего окружения – живой и неживой природы, объектов, созданных руками человека. Программа по предмету «Окружающий мир» направлена на развитие у детей познавательного интереса к изучению природы и окружающего мира, осознание места человека в нём. Ребёнок узнаёт о разнообразии живой и неживой природы, рукотворного мира. Изучая предмет, дети начинают понимать значение природы для жизни

человека, знакомятся с правилами поведения в природе, закладываются основы экологической культуры. В процессе наблюдений за явлениями и объектами окружающего мира у ребёнка возникает множество вопросов. Основная задача курса – заинтересовать ребёнка, научить задавать вопросы, искать ответы на них, высказывать догадки, проверять их с помощью наблюдений и опытов, делать выводы.

В первом классе учебный предмет «Окружающий мир» в рамках учебно-методического комплекта (УМК) «Гармония» [5] представлен следующими разделами: «Твои первые уроки», «Окружающий мир, его изучение», «Разнообразие растений», «Разнообразие грибов», «Разнообразие животных», «Творения людей», «Мир вокруг нас». Проанализировав программу УМК «Гармония» «Окружающий мир», можно сделать вывод, что краеведческий подход возможно реализовать при формировании знаний детей о разнообразии связей между живой и неживой природой, о многоплановом значении природы, бережном отношении к природе родного края. Перечислим природоведческие задачи, представленные в данной программе.

1. Знакомство с растениями региона, разнообразием лиственных и хвойных деревьев, кустарников и травянистых растений. Распределение растений региона на группы.
2. Распознавание деревьев, кустов, растущих в регионе.
3. Знакомство с растениями родного края, которым грозит исчезновение.
4. Знакомство с видами съедобных и несъедобных грибов, растущих в регионе.
5. Знакомство с животными разных групп, обитающими в родном крае.
6. Знакомство с заповедниками, заказниками, зоопарками родного края.
7. Знакомство с растениями и животными родного края, занесёнными в Красную книгу России (региона).

Для определения содержания регионального компонента в экологическом воспитании обратимся к интегрированному специальному курсу «Культура добрососедства», который направлен на обучение и воспитание детей многонационального крымского региона (авторы Л.Г. Мухоморина, М.А. Араджиони и др.). Главной целью одного из разделов курса («Природа Крыма») выступает формирование элементов экологического мировоззрения, экологической воспитанности, развитие позитивного эмоционально-ценностного отношения к природному окружению посредством ознакомления детей с разнообразием природы Крыма. В методических рекомендациях

к программе представлена характеристика всех природных зон и наиболее известных природных объектов; сезонные изменения в природе; растительный и животный мир равнинной, предгорной и горной частей Крыма. Конкретизируя содержание задачи, мы учитывали тот факт, что растительный и животный мир Крыма богат и разнообразен.

Процесс формирования знаний учащихся о флоре и фауне Крыма должен базироваться на важнейшей идее: окружающий мир для людей – это объект постоянной заботы, и за его благополучие каждый несёт персональную ответственность. Учащихся целесообразно ознакомить с тем, что для охраны растительного и животного мира Крыма создано шесть заповедников.

При выборе методов и средств работы по эколого-краеведческому направлению необходимо обратить внимание на то, что учащиеся первого класса совершают переход от игровой деятельности к учебной. Хотя в младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, игра занимает значительное место в жизни первоклассника. В том, чтобы развить у учащихся интерес к экологическому образованию, сделать его как можно более интересным и увлекательным, могут помочь дидактические игры, их периодическое использование на уроках окружающего мира.

Дидактическая игра является игровой формой обучения, в которой одновременно действуют два начала: учебное, познавательное и игровое, занимательное. Это обусловлено потребностью смягчения перехода в младшем школьном возрасте от одной ведущей деятельности к другой, а также тем, что в процессе игры дети легче усваивают знания, получают представления об окружающей жизни.

В отличие от учебных занятий, в дидактической игре учебные, познавательные задачи ставятся не прямо, когда педагог объясняет, учит, а косвенно – учащиеся овладевают знаниями, играя. Обучающая задача в таких играх как бы замаскирована: на первом плане для играющего мотивом выполнения задачи становится естественное стремление играть, выполнять определённые игровые действия.

Исследования Н.Э. Якубовой показали, что дидактическая игра наряду с уроком может быть использована для решения различных учебных задач: формирования навыков умственной деятельности, умений использовать приобретённые знания в новых ситуациях. Дидактическая игра может быть и формой организации обучения, и методом закрепления знаний, и средством воспитания нравственно-волевых, коллективных качеств [7].

Специфическими признаками дидактических

игр является их преднамеренность, наличие учебной цели и предполагаемого результата, которые могут быть обособлены, выделены в явном виде. Дидактические игры, как правило, ограничены во времени. В большинстве случаев игровые действия подчинены фиксированным правилам (исключением могут служить некоторые развивающие дидактические игры, направленные на сенсорное развитие младших школьников), их педагогически значимый результат может быть непосредственно связан с созданием в ходе игры материальных продуктов учебно-игровой деятельности.

Основная особенность дидактических игр определена их названием – это обучающие игры. Они создаются взрослыми в целях воспитания и обучения детей. Но для играющих детей образовательное значение дидактической игры не выступает открыто, а реализуется через игровую задачу, игровые действия и правила. Дидактическая игра содержит в себе дидактическую задачу, тесно связанную с игровыми заданиями и игровыми действиями, интерес к которым и предопределяет успешность её решения. При выборе учебной задачи следует исходить из требований программы, а также учитывать уровень подготовленности детей. Непременным условием реализации задачи выступают игровые правила, которые направляют игру в нужное русло, устанавливают последовательность действий, делают игру занимательной, позволяют воздействовать на детей, формируют межличностные отношения, развивают нравственно-волевую сферу ребёнка.

По мнению Л.Д. Бобылевой, особое место и значение в системе экологического образования занимают дидактические игры [2]. Это игры, в которых процесс обучения детей осуществляется опосредованно, через различные элементы занимательного и одновременно познавательного материала, с которым взаимодействуют дети. В процессе дидактических игр дети уточняют, конкретизируют, закрепляют, расширяют, систематизируют имеющиеся у них представления о природе. Вместе с тем дидактические игры оказывают влияние на развитие мыслительных операций дошкольников (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, сериация), развивают память и внимание. Нельзя не отметить и то, что дидактические игры способствуют становлению личностных качеств (способность играть вместе, договариваться в процессе игры).

В экологическом образовании дидактические игры помогают детям уточнить, закрепить, расширить, систематизировать имеющиеся у детей знания о природе, а также дают возможность детям опери-

ровать самими предметами природы (семена, плоды, овощи, фрукты), сравнивать их, отмечать изменения отдельных внешних признаков.

Для работы с первоклассниками нами были систематизированы дидактические игры в соответствии с темами уроков УМК «Гармония» (таблица 1).

Для составления перспективного плана проведения дидактических игр на уроках «Окружающий мир» мы использовали материалы статей следующих авторов: Г.Н. Казаручик, Т.А. Серебряковой, Л.П. Салеевой. В программное содержание уроков по предмету «Окружающий мир» мы включили проведение дидактических игр, направленных на решение следующих задач:

1. Игры для обогащения экологических представлений о:
 - многообразии и разнообразии природных объектов;
 - взаимосвязях в природе;
 - человеке как части природы;
 - культуре поведения в природе.
2. Игры для воспитания эмоционально-ценностного отношения к природе:
 - развития эстетического восприятия природы;
 - формирования нравственно-оценочного опыта поведения в природе.
3. Игры для приобщения к экологически ориентированной деятельности.

Последовательность данной работы представлена в таблице 1.

По мере реализации перспективного плана проведения уроков «Окружающий мир» с обязатель-

ным компонентом «Дидактическая игра» планируется изучение уровня сформированности эколого-краеведческих знаний первоклассников по следующим критериям:

- глубина и системность эколого-краеведческих знаний;
- сформированность знаний о многообразной ценности природы родного края;
- проявление интереса к экологическим вопросам и проблемам родного края;
- инициатива и активность в природоохранной деятельности.

С позиций социокультурного подхода особенно важны два последних критерия, которые выступают составной частью как личностной, так и общечеловеческой культуры.

Выводы. Суммируя вышесказанное, мы можем сделать следующие выводы. Формирование экологических знаний не сводится только к познанию, хотя познавательная-ориентационная сторона учения имеет ведущее значение. Собственно учение не замыкается на овладении отдельными ценностями, оно формирует личность, способствует её социокультурной адаптации. Становление личности младшего школьника представляет собой восхождение от игры к учёбе, от учёбы к труду. Дидактическая игра – это эффективное средство формирования личности младшего школьника в процессе обучения. С помощью дидактической игры у детей развиваются сенсорные основы ориентации, наблюдательность, внимание, память, мышление, речь, умение считать, формируются экологические знания, ответственное отношение к окружающей среде.

Таблица 1 – Планирование уроков по формированию эколого-краеведческих знаний с использованием дидактических игр

Тема	Цель	Дидактические игры
Октябрь		
Твои первые уроки	Знакомство с растениями региона, разнообразием лиственных и хвойных деревьев, кустарников и травянистых растений.	• «Природа и человек» Цель: закрепить, систематизировать знания детей о том, что создано человеком и что даёт человеку природа. • «Найди по описанию» Цель: расширить представления о внешнем виде деревьев, произрастающих в регионе. • «Что где растёт» Цель: закрепить знания о различных местах произрастания деревьев и кустарников (лес, сад, парк). Подвести к выводу о значении ухода за растениями для получения плодов.
Ноябрь		
Окружающий мир, его изучение	Распределение растений региона на группы.	• «Дерево, кустарник, трава?» Цель: научить детей классифицировать растения региона по группам. • Игра «Четыре картинки»

Продолжение таблицы 1

Тема	Цель	Дидактические игры
		Цель: Закрепить представления детей об окружающей природе, развивать внимание и наблюдательность. «Защитники природы» Цель: Формировать бережное отношение к Природе, ко всему, что нас окружает; развивать представления о том, какие действия вредят природе; формировать интерес и любовь ко всему живому.
Декабрь		
Разнообразие растений	Распознавание деревьев, кустов, растущих в регионе. Знакомство с растениями родного края, которым грозит исчезновение.	«Цепочка слов» Цель: Закрепить знания детей о названиях травянистых растений и деревьев, произрастающих в регионе. Вспоминать названия растений по первой букве. «Загадки о растениях» Цель: Закрепить знания детей о травянистых растениях, произрастающих в регионе. «Радости и огорчения» Цель: Формировать собственное, ценностное отношение к природе.
Январь		
Разнообразие грибов	Знакомство с видами съедобных и несъедобных грибов, растущих в регионе.	«Найди по описанию» Цель: Расширить представления о внешнем виде грибов, произрастающих в регионе. «Съедобное – несъедобное» Цель: Учить детей различать съедобные и несъедобные грибы региона. «Грибная корзинка» Цель: Совершенствовать умение определять название гриба по внешнему виду.
Февраль		
Разнообразие животных	Закрепление знаний о животных разных групп, обитающих в родном крае.	«Найди по названию» Цель: Учить детей определять внешний вид и название животных региона. «Угадай и назови (дикие животные родного края)» Цель: Закрепить знания о животных региона. «Найдите и покормите зимующих птиц» Цель: Учить детей находить и правильно называть перелётных и зимующих птиц родного края.
Март		
Природа и люди	Знакомство с заповедниками, заказниками, зоопарками родного края	«Лекарственные травы» Цель: Познакомить детей с внешним видом и лекарственными свойствами трав региона. «Опасное животное» Цель: Познакомить детей с опасными животными региона, определять их внешний вид и характерные признаки. «Необычное путешествие» Цель: Продолжить учить школьников экологически правильно оценивать действия людей в природе.
Апрель		
Родной край	Знакомство с растениями и животными родного края, занесёнными в Красную книгу России (региона).	«С какого дерева листок» (лото) Цель: Расширить знания детей о растениях Красной книги. «Поедем в край родной» Цель: уточнить представления воспитанников о растительном и животном мире родного края; расширить представления о своеобразии животного и растительного мира в зависимости от природной зоны. «Экологический светофор» Цель: Продолжить уточнять представления детей об экологически правильном поведении.

Список литературы

1. Барковская, О. М. Содержание, цель и задачи программы начального экологического воспитания / О. М. Барковская // Начальная школа. – 2010. – № 2. – С. 32–33.
2. Бобылева, Л. Д. Практическая направленность экологического воспитания младших школьников / Л. Д. Бобылева // Реализация практической направленности в учебном процессе начальных классов школы : межвуз. сб. науч. трудов. – Владимир, 2004. – С. 77–83.
3. Донских, Н. В. Формирование эколого-краеведческих знаний у младших школьников (на примере факультатива) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Донских. – Комсомольск-на-Амуре, 2004. – 190 с.
4. Купров, В. Д. Экологическое образование младших школьников / В. Д. Купров // Начальная школа. – 2013. – № 7. – С. 85.
5. Поглазова, О. Т. Окружающий мир. Программа. 1–4 классы. Поурочно-тематическое планирование. 1–4 классы / О. Т. Поглазова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. – 304 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://oo-kalina.ru/fgos>.
7. Якубова, Н. Э. Формирование экологической культуры младших школьников в процессе краеведческой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Э. Якубова. – Казань, 2009. – 19 с.
8. Федоскина, О. В. Педагогические средства социокультурного развития младших школьников в образовательном процессе : монография / О. В. Федоскина. – Тюмень : ТОГИРРО, 2009. – 128 с.
9. Лапин, Н. И. Социокультурный подход и социально-функциональные структуры / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 3–12.

For the Question of Socialcultural Approach Application to Formation of Ecological Regional Studies of First-Graders

O.Yu. Chervinskaya

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

A.N. Yakimenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 4.12.2015; received in final form 11.12.2015

Abstract. The article focuses on the necessity to socialcultural approach realization in ecological education of first formers; is opened the possibilities of using didactic games on “Environment” lessons as a means of forming a responsible, positive attitude towards nature are revealed.

Keywords: socialcultural approach, ecological education, didactic games of ecological regional content.

For citation: Chervinskaya O.Yu., Yakimenko A.N. For the Question of Socialcultural Approach Application to Formation of Ecological Regional Studies of First-Graders. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 45–51 (in Russ.).

About authors: O.Yu. Chervinskaya, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: olga-sgggu@yandex.ua; A.N. Yakimenko, Graduate of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: Yakimenko_anya@mail.ru.

References

1. Barkovskaya O.M. The Content, Purpose and Tasks of Environmental Educational Program for Primary. *Nachal'naya shkola*, 2010, no. 2, pp. 32–33 (in Russ.).
2. Bobyleva L.D. Prakticheskaya napravlennost' ekologicheskogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov [Practical Orientation of Ecological Education of Junior Pupils]. *Mezhvuz. sb. nauch. trudov "Realizatsiya prakticheskoi napravlenosti v uchebnoy protsesse nachal'nykh klassov shkoly"* [Collection of Scientific Works "Realization of Practical Orientation of the Educational Process in Primary of School"]. Vladimir, 2004, pp. 77–83.
3. Donskikh N.V. *Formirovanie ekologo-kraevedcheskikh znaniy u mladshikh shkol'nikov (na primere fakul'tativa)*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of Ecological and Regional Studies in Primary School (on example of elective course). Cand. Diss. (Ped)]. Komsomolsk-on-Amur, 2004. 190 p.
4. Kuprov V.D. Environmental Education of Junior Pupils. *Nachal'naya shkola*, 2013, no. 7, p. 85 (in Russ.).
5. Poglazova O.T. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. Okruzhayushchii mir. Programma. 1–4 klassy. Pourochno-tematicheskoe planirovanie. 1–4 klassy* [Program of Educational Institutions. The Environment. Program. Grades 1–4. Training and Thematic Planning. Grades 1–4]. Smolensk, Assotsiatsiya XXI cent. Publ., 2013. 304 p.
6. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Standard of Primary Education]. Available at: <http://oo-kalina.ru/fgos>.
7. Yakubova N.E. *Formirovanie ekologicheskoi kul'tury mladshikh shkol'nikov v protsesse kraevedcheskoi deyatel'nosti*. Diss. kand. ped. nauk [Formation of Ecological Culture of Junior Pupils in the Process of Regional Studies. Cand. Diss. (Ped)]. Kazan, 2009. 19 p.
8. Fedoskina O.V. *Pedagogicheskie sredstva sotsiokul'turnogo razvitiya mladshikh shkol'nikov v obrazovatel'nom protsesse* [Pedagogical Means of Social and Cultural Development of Junior Pupils in Educational Process]. Tyumen, TOGIRRO Publ., 2009. 128 p.
9. Lapin N.I. Socio-Cultural Approach and Functional Structures. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2000, no. 7, pp. 3–12 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 373.1.02:372.8

Методика развития фонематического слуха младших школьников посредством дидактических игр на уроках обучения грамоте

Александр Александрович Штец

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Лилия Камовна Бабаян

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 15.12.2015; после доработки 4.02.2016

Аннотация. В статье представлена методика развития фонематического слуха у первоклассников посредством дидактических игр на уроках обучения грамоте. Особое внимание уделяется проблемам оптимизации становления системы дидактических игр за счёт включения в обучение сюжетных, ролевых и познавательных игр. В статье представлены примеры дидактических игр, которые могут способствовать развитию всех компонентов фонематического слуха: фонематического анализа, фонематического синтеза, фонематических представлений, а также способствовать преодолению трудностей, с которыми могут столкнуться первоклассники в период обучения грамоте.

Ключевые слова: развитие фонематического слуха, дидактическая игра, сюжетная игра, познавательная игра, ролевая игра.

Для цитирования: Штец, А. А. Методика развития фонематического слуха младших школьников посредством дидактических игр на уроках обучения грамоте / А. А. Штец, Л. К. Бабаян // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 52–58.

Об авторах: А.А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ashtec@mail.ru; Л.К. Бабаян, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: liya_babayan93@mail.ru.

Постановка проблемы. Важное значение для обучения грамоте имеет осознанная ориентировка ребёнка в звуковой структуре языка. Исследователи подчёркивают, что вычленение ребёнком новой области объективного мира имеет для него не только прагматическое значение, обеспечивая овладение письмом и чтением, но является важным этапом его умственного развития (М.Р. Львов [4; 5], Д.Б. Эльконин [14] и др.).

Основой становления различных форм речевой деятельности (звукопроизношение, чтение, письмо) является фонематический слух. Однако успешное развитие фонематического слуха младших школьников в период обучения грамоте тормозится несколькими проблемами. Одной из таких проблем является существенное различие в трактовке самого понятия «фонематический слух».

Несмотря на разночтения в трактовке термина с точки зрения дихотомии языка и речи, нейролингвистического и психолого-педагогического под-

ходов, мы считаем, что под фонематическим слухом можно понимать речемыслительную деятельность, состоящую из таких структурных компонентов, как фонематический анализ, фонематический синтез, фонематическое представление, в ходе которого формируются звукобуквенные образы или эталоны слов. Так, результаты исследований Е.В. Колесникова [3], В.К. Орфинской [8], Ф.А. Сохина [9], Д.Б. Эльконина [14] и др. дают возможность сделать вывод, что, во-первых, фонематический анализ представляет собой операцию мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов; во-вторых, фонематический синтез предполагает прежде всего способность к слогаобразованию, по сути переводу фонем в аллофоны. Он направлен на воссоздание слова из разрозненных фонем. В-третьих, исследователи Е.Ф. Архипова [1], В.К. Орфинская [9] и др. считают, что фонетические представления могут трактоваться как звуковые образы фо-

нем, воспринятых человеком ранее и в данный момент не действующих на его органы чувств. Физиологическая основа – результат деятельности не одного, а двух и более анализаторов. Фонематические представления о звуковом составе языка формируются на основе фонематического восприятия, фонематического анализа и фонематического синтеза. Все эти процессы происходят при совместном участии речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Первый компонент – фонематический анализ – активно используется в обучении, а фонематический синтез и фонематические представления, на наш взгляд, пока не получили своего полного отражения в современных образовательных системах. Неполная реализация компонентов фонематического слуха является одной из причин некачественного формирования фонематического слуха в процессе обучения младших школьников грамоте.

Вторая проблема школьников выражается в том, что у младших школьников происходит формирование фонематического слуха на достаточно низком уровне. Как показали результаты проведённого нами исследования, проходившегося на базе ГБОУ «Билингвальная гимназия» № 2 г. Севастополя в 2014–2015 учебном году, основными причинами низкого уровня фонематического слуха у первоклассников в период обучения грамоте являются недостаточное развитие умений детей выделять звуки на фоне слова, определять их количество и последовательность – важнейших способностей фонематических представлений. Детям с трудом даётся произнесение слов со стечением согласных и многосложных слов. При проговаривании таких слов отмечаются пропуски и замены слогов, добавление лишнего звука внутри слога. Учащиеся допускали большое количество ошибок при выполнении задания на выявление уровня развития фонематического синтеза. С данным заданием полностью справились только 37% учащихся. С серией заданий, направленных на выявление уровня развития фонематических представлений, справились только 45% первоклассников. Остальные ученики большинство слов воспроизводят верно, но в замедленном темпе, с запинками, допускают незначительные ошибки, которые сами же и исправляют. Кроме того, на наш взгляд, в современных образовательных системах недооцениваются возможности дидактических игр. Чаще всего в обучении грамоте прибегают к использованию звукобуквенного разбора, который, как известно, страдает излишней вербализацией деятельности учащихся, и, следовательно, не обеспечивает достаточного интереса детей к обучению.

Цель статьи: определить содержание методики дидактических игр, направленных на развитие у младших школьников фонематического слуха.

Возможности дидактических игр в обучении первоклассников грамоте. В настоящее время в дидактике сложилось устойчивое понимание того, что применение дидактических игр как одного из наиболее продуктивных средств обучения позволяет, во-первых, учить детей весело, радостно, без принуждения. Во-вторых, дидактическая игра помогает наряду с формированием и развитием фонематического слуха организовать деятельность ребёнка, обогащает его новыми сведениями, активизирует мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулирует речь. В результате чего у детей появляется интерес к урокам обучения грамоте, воспитывается любовь к родному языку. В-третьих, дидактическую игру можно применять в различных вариантах (иногда использовать только фрагменты игры), обновляя при этом речевой материал и включая в неё дидактический материал по обучению грамоте разноуровневого характера.

По мнению И. Хейзинга [11], Д.Б. Эльконина [14], М.Г. Яновской [15] и др., совершенно необходимо как можно чаще ставить учащихся начальных классов в позицию автора, давать им возможность выразиться, раскрыть себя, своё отношение к происходящему, свои чувства, эмоции, чтобы получить ответы на волнующие детей вопросы. Именно поэтому в начальных классах необходимо проводить такие виды дидактических игр, как сюжетные, ролевые, а также познавательные. Они активизируют умственные способности детей, развивают их воображение.

Так, А.П. Усова [10] отмечает, что ролевая игра имеет решающее значение для развития у детей воображения. Игровые действия происходят в мнимой, вымышленной ситуации; ребёнок берёт на себя роли воображаемых персонажей. Такая практика действия в вымышленном пространстве способствует тому, что дети приобретают способность к творческому воображению.

Сюжетная игра, как определяет Н.Я. Михайленко [6], является одним из видов дидактических игр, в которой дети отражают явления окружающей действительности через ролевое взаимодействие.

Познавательные же игры, по мнению Никитина [7], А.А. Штеца [13], представляют собой специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. Главное назначение этого вида дидактической игры – стимулирование познавательного процесса. Такие стимулы учащийся получает в игре,

где он выступает активным преобразователем действительности. Среди таких игр – разнообразные математические, лингвистические игры, игры-путешествия, игры типа электронных викторин, игры с тематическими наборами.

Несмотря на существующие сегодня многочисленные методические разработки, посвящённые развитию фонематического слуха младших школьников на игровой основе, в учебно-методическом комплексе (УМК) обучения грамоте большинства современных образовательных систем для развития фонематического слуха детей используются традиционные упражнения или занимательные задания. На наш взгляд, эффективность развития фонематического слуха у учащихся первых классов в период обучения грамоте будет значительно выше, если методика обучения будет опираться на систему дидактических игр, обеспечивающую реализацию всех компонентов деятельности фонематического слуха.

Методика развития фонематического слуха у младших школьников на уроках обучения грамоте. Для усовершенствования методики развития фонематического слуха у первоклассников на основе дидактических игр использовались методические разработки В. Волиной [2] и А.А. Штеца [12], которые позволили реализовать в обучении все особенности поэтапного развития фонематического слуха у младших школьников. В результате система дидактических игр по развитию фонематического слуха у первоклассников была направлена на решение следующих задач:

1. Компонент фонематического анализа:
 - а) способствовать развитию умения интонационно выделять звуки на фоне слова;
 - б) развивать умение производства элементов фонематического анализа слов;
 - в) способствовать развитию умения производить полный фонематический анализ слов различной длины, различного слогового и морфемного состава.
2. Компонент фонематического синтеза:
 - а) развивать способность учащихся соединять в слова звуки, данные в ненарушенной последовательности;
 - б) способствовать развитию умения учащихся соединять в слова звуки, данные в нарушенной последовательности.
3. Компонент фонематических представлений:
 - а) развивать способности подбирать слова на заданный звук;
 - б) развивать способности подбирать слова с заданным количеством звуков.

По нашему мнению, методика развития фонематического слуха у первоклассников посредством дидактических игр должна включать и три этапа развития фонематического слуха: первый этап – фонематический анализ, второй этап – фонематический синтез, третий этап – фонематические представления. Для каждого этапа были подобраны серии дидактических игр, направленные на развитие каждого компонента фонематического слуха.

Данные этапы могут характеризоваться следующими особенностями.

Этап фонематического анализа включает три серии дидактических игр, развивающих способность проводить фонематический анализ слов.

I серия – это система сюжетных, ролевых, а также познавательных игр, способствующих развитию умения выделять звук в составе слова (с нарушенным и ненарушенным порядком звуков). С таким целеполаганием могут использоваться следующие дидактические игры.

*Игра «Рассеянный поэт
и доверчивый художник»*

Материал: рисунок к шуточному стихотворению.

Ход игры.

– Ребята, посмотрите, какой рисунок получился у доверчивого художника (показывает иллюстрацию). Он утверждает, что нарисовал эту картину к такому стихотворению:

*Говорят, один рыбак
В речке выловил башмак,
Но зато ему потом
На крючок попался дом!*

– Как вы думаете, что нужно было нарисовать? Какие слова спутал художник? Чем они похожи? Какой звук у них разный? Какой первый звук в слове «сом»?

– Давайте протянем этот звук и внимательно его послушаем.

Игра «Рыбалка»

Материал: макет удочки и картинки со скрепками. Ход игры.

Дается установка: поймайте слова со звуком [л] (далее с другими звуками).

Ребёнок берёт удочку с магнитом на конце лески и начинает ловить нужные картинки со скрепками. Пойманную «рыбку» ребёнок показывает другим ученикам, которые хлопком отмечают правильный выбор.

Игра «Математическая грамматика»

Материал: карточки с заданиями.

Ход игры.

Ребёнок должен выполнить действия, предло-

женные в карточке, и при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов найти искомое слово.

Например: с + том - м + лиса - са + ца = (столица)

II серия дидактических игр направлена на развитие способности выделять различные гласные и согласные фонемы, занимающие в словах разные позиции. С таким целеполаганием могут использоваться следующие дидактические игры.

Игра «Проделки Бабы Яги»

Материал: изображение Бабы Яги, Чёрного Ворона.

Ход игры.

Жила-была Баба Яга. Она была очень вредной старушкой и однажды заколдовала мудрого ворона, чтобы он не мешал ей делать разные гадости. У ворона пропал голос. Он разучился каркать.

– Как каркал ворон? Помочь ему можно, если найти звуки и буквы, из которых состоит слово «кар». Помоги найти звук [к] в предложенных словах. Определи где он стоит: в начале, в середине или в конце слова.

Игра «Отвечай – не торопясь»

Материал: таблички подобранных слов и предложений.

Ход игры.

Предлагаются несколько заданий на сообразительность и проверку, как дети научились слышать и выделять определённые звуки в словах.

- Придумай слово, которое начинается на последний звук слова «класс».
- Вспомни название домашних животных, в котором был бы последний звук слова «нос». (*Собака, свинья.*)
- Подбери слово, чтобы первый звук был [м], а последний звук – [а]. (*Маша, машина, муха.*)
- Какое слово получится, если к слогу *зо* прибавить один звук? (*Зонт, Зоя, зоопарк.*)
- Составь такое предложение, в котором все слова начинаются со звука [п]. (*Петя подарил Павлику пирамидку.*)
- Найди в группе предметы, в названии которых есть звук [к]. (*Карандаши, книга, ручка, кубики.*)

III серия дидактических игр направлена на развитие способности производить полный фонематический анализ слов различной длины, различного слогового и морфемного состава. С таким целеполаганием могут использоваться следующие дидактические игры.

Игра «Живые звуки»

Действие – найти место заданного звука в слове.

Ход игры.

Игра проводится после того, как дети провели звуковой анализ какого-либо слова. Роль звука выполняют дети, которые по команде педагога должны занять своё место на схеме слова, нарисованной на полу (доске).

Игра «Звук на место»

Оборудование: у педагога – набор предметных картинок. У каждого ребёнка – карточка, разделённая на три квадрата, и цветная фишка (красная – если работа идёт с гласным звуком, синяя – с согласным).

Ход игры.

Педагог показывает картинку, называет изображённый на ней предмет. Дети повторяют слово и указывают место изучаемого звука в слове, закрывая фишкой один из трёх квадратов в зависимости от того, где находится звук: в начале, середине или конце слова. Выигрывают те, кто правильно расположили фишку на карточке.

Игра «Где наш дом?»

Действие – определение количества звуков в слове.

Оборудование: набор предметных картинок, три домика с кармашками и цифрой на каждом (3, 4 или 5).

Ход игры.

Ребёнок берёт картинку, называет изображённый на ней предмет, считает количество звуков в произнесённом слове и вставляет картинку в кармашек с цифрой, соответствующей числу звуков в слове. Представители ряда выходят по очереди. Если они ошибаются, их поправляют дети другого ряда. За каждый правильный ответ засчитывается очко. Выигравшим считается тот ряд, который наберёт большее количество очков. Эта же игра может быть индивидуальной. В таком случае правильность ответа каждого оценивается фишкой.

Этап фонематического синтеза – это дидактические игры, которые способствуют повышению уровня развития способности учащихся соединять в слова звуки, данные в ненарушенной и нарушенной последовательности. С таким целеполаганием могут использоваться следующие дидактические игры.

Игра «Буква заблудилась»

Материал: рисунок с изображением Незнайки и карточки с подобранными буквами.

Ход игры.

На магнитной доске расставлены буквы, которые перепутал Незнайка.

Гласные: О С Е М У.

Согласные: Н К И А Т.

Дети находят то, что перепутал Незнайка, доказы-

вают правильность своих слов, ставят буквы на место.

Игра «Отгадай слово»

Оборудование: несколько картинок-подсказок.

Ход игры.

Педагог произносит слова, называя каждый звук отдельно: [м'], [а], [ч']. Дети синтезируют звуки в слово. По мере освоения упражнения слова удлиняются, темп произношения меняется. Далее дети сами загадывают подобным образом слова из звуков.

Игра «Лишний звук»

Материал: таблички с подобранными словами.

Ход игры.

– Из каждого слова «выньте» по одному звуку.

Сделайте это так, чтобы из оставшихся звуков получилось новое слово с другим лексическим значением. Например: горсть – гость (всласть, краска, склон, полк, тепло, беда, экран).

Этап фонематических представлений включает серию дидактических игр, направленных на развитие способности подбирать слова на заданные звуки, слова с заданным количеством звуков (на материале звуков, нарушенных и ненарушенных в произношении). С таким целеполаганием могут использоваться следующие дидактические игры.

Игра «Лучший грибник»

Материал: рисунки корзинок и таблички слов.

Ход игры.

У учителя две корзины: в одну складываются грибы-слова, в которых есть буква **р**, а в другую –

буква **п**. Необходимо определить, в какой корзине слов больше.

Слова: шампиньон, боровик, опята, мухомор, поганка, лисички и т.д.

Игра «Лучший капитан»

Материал: рисунок с изображёнными берегами и таблички с подобранными словами.

Ход игры.

На доске отмечаются берега: берег **Е** и берег **И**. К какому берегу пристанут лодки-слова. Слова подбираются на любую тему «Овощи», «Фрукты», «Животные» и т.д.

Игра «Придумай слово»

Ход игры.

Учащиеся делятся на две команды.

Детям предлагается по нарисованным звуковым схемам придумать свои слова.

Выигрывает та команда, которая подбирает большее количество слов на каждую звуковую схему слова.

Выводы. Представленная методика дидактических игр отражает типологию, ориентированную на развитие фонематического слуха, и способствует преодолению трудностей при обучении грамоте, с которыми могут столкнуться младшие школьники с недоразвитием фонематического слуха. С её помощью учитель может скорректировать свою работу для улучшения качества усвоения программного материала по родному языку.

Список литературы

1. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 224 с.
2. Волина, В. В. Учимся играя / В. В. Волина. – М. : Новая школа, 1994. – 448 с.
3. Колесникова, Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4–5 лет : учебно-метод. пособие к раб. тетр. «От слова к звуку» / Е. В. Колесникова. – М., 2007. – 95 с.
4. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2002. – 248 с.
5. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007. – 275 с.
6. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – 2-е изд., испр. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
7. Никитин, Б. П. Интеллектуальные игры / Б. П. Никитин. – М. : Гея, 1994. – 103 с.
8. Орфинская, В. К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии / В. К. Орфинская // Учёные записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. – 1963. – Т. 256. – 305 с.
9. Сохин, Ф. А. Осознание речевой деятельности детьми дошкольного возраста / Ф. А. Сохин // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М., 2002. – 329 с.
10. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. – М. : Просвещение, 1976. – 96 с.
11. Хейзинг, Й. Homo Ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинг. – М., 1992. – 284 с.
12. Штец, А. А. Совершенствование обучения грамоте. Результаты регионального педагогического исследования : монография / А. А. Штец. – Мурманск : Пазори, 2004. – 198 с.
13. Штец, А. А. Развивающее обучение: настоящее и будущее / А. А. Штец // Проблемы образования и воспитания: педагогический опыт, идеи, творчество : сб. статей в 2 ч. Ч. II. – Мурманск, 1995. – С. 60–62.

14. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 45–48.
15. Яновская, М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания / М. Г. Яновская. – М. : Просвещение, 1989. – 364 с.

The Methodology of Development of Phonemic Hearing of Younger School Students by Means of Didactic Games at Lessons of Training of Literacy

A.A. Shtets

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

L.K. Babayan

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 15.12.2015; received in final form 4.02.2016

Abstract. The article presents the methodology of development of phonemic hearing younger students through didactic games on the lessons of literacy. Special attention is paid to the optimization problems of formation of system of didactic games, including plot games, educational games, Role-playing game. The article presents examples of didactic games, which can contribute to the development of all components of phonemic hearing: phonemic analysis, phonemic synthesis, phonemic representations, as well as to help overcome the difficulties faced by the first graders during the literacy.

Keywords: the development of phonemic hearing, didactic game, plot game, cognitive game, role-playing game.

For citation: Shtets A.A., Babaian L.K. The Methodology of Development of Phonemic Hearing of Younger School Students by Means of Didactic Games at Lessons of Training of Literacy. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 52–58 (in Russ.).

About authors: A.A. Shtets, Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ashtec@mail.ru; L.K. Babaian, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: liya_babayan93@mail.ru.

References

1. Arhipova E.F. *Logopedicheskaya rabota s det'mi rannego vozrasta* [Logopedic Work with Children of Early Age]. Moscow, AST Publ., Astrel' Publ., 2007. 224 p.
2. Volina V.V. *Uchimsya igraya* [Learning by Playing]. Moscow, Novaya shkola Publ., 1994. 448 p.
3. Kolesnikova E.V. *Razvitie fonematicheskogo slukha u detei 4–5 let* [Development of Phonemic Hearing in Children 4–5 Years]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 95 p.
4. L'vov M.R. *Osnovy teorii rechi* [Fundamentals of the Theory of Language]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 248 p.
5. L'vov M.R., Goretskii V.G., Sosnovskaya O.V. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nachal'nykh klassakh* [Methods of Teaching Russian Language in Primary School]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 275 p.
6. Mikhailenko N.Ya., Korotkova N.A. *Organizatsiya syuzhetnoi igry v detskom sadu* [The Organization of the Plot of the Game in Kindergarten]. 2nd ed. Moscow, GNOM i D Publ., 2000. 96 p.
7. Nikitin B.P. *Intellectual'nye igry* [Intellectual Game]. Moscow, Geya Publ., 1994. 103 p.
8. Orfinskaya V.K. Principles of Differential Teaching Methods of Alalikov Based on the Linguistic Classification of the Forms of Alalia. *Uchenye zapiski (Herzen State Pedagogical University)*, 1963, vol. 256, 305 p. (in Russ.).
9. Sokhin F.A. Realization of Speech Activity of Children of Pre-School Age. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya*

- rechi doshkol'nikov* [Psychological-pedagogical bases of development of speech of preschool children]. Moscow, 2002. 329 p. (in Russ.).
10. Usova A.P. *Rol' igry v vospitanii detei* [The Role of Play in Child Rearing]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1976. 96 p.
 11. Kheizing J. *Homo Ludens. V teni zavtrashnego dnya* [Homo Ludens. In the Shadow of Tomorrow]. Moscow, 1992. 284 p.
 12. Shtets A.A. *Sovershenstvovanie obucheniya gramote. Rezul'taty regional'nogo pedagogicheskogo issledovaniya* [Improvement of Literacy. The Results of the Regional Pedagogical Research]. Murmansk, Pazori Publ., 2004. 198 p.
 13. Shtets A.A. Developmental Education: Present and Future. *Sbornik statei "Problemy obrazovaniya i vospitaniya: pedagogicheskii opyt, idei, tvorchestvo"* [Collection of articles "Problems of Education and Training: Teaching Experience, Ideas, Creativity"]. Murmansk, 1995, issue 2, pp. 60–62 (in Russ.).
 14. El'konin D.B. How to Teach Children to Read. *Doshkol'noe vospitanie*, 1997, no. 3, pp. 45–48 (in Russ.).
 15. Yanovskaya M.G. *Emotsional'nye aspekty nravstvennogo vospitaniya* [Emotional Aspects of Moral Education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1989. 364 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 373.1.02:372.8

Программное обеспечение методики внедрения графических моделей как средства развития орфографической зоркости второклассников

Александр Александрович Штец

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Анна Владимировна Никулина

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 15.12.2015; после доработки 18.12.2015

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития орфографической зоркости у второклассников и повышения её качества за счёт внедрения в обучение русскому языку моделирования как основы решения орфографических задач. Авторами была обоснована программа внедрения графических моделей как средства развития орфографической зоркости второклассников; были проанализированы типы орфографических задач, которые были дополнены соответствующими видами. Применение моделирования способно обеспечить материализацию орфографических понятий и, на этой основе, действий орфографической зоркости.

Ключевые слова: развитие орфографической зоркости, типология орфографических задач, графические модели орфограмм.

Для цитирования: Штец, А. А. Программное обеспечение методики внедрения графических моделей как средства развития орфографической зоркости второклассников / А. А. Штец, А. В. Никулина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 59–63.

Об авторах: А.А. Штец, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: ashtec@mail.ru; А.В. Никулина, студентка 2-го курса магистратуры кафедры «Дошкольное и начальное образование» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nagisa-4an@mail.ru.

Постановка проблемы. Одной из важнейших целей, стоящих перед начальной школой, является изучение родного языка. В свою очередь, в соответствии с ФГОС НОО второго поколения [5], развитие орфографической грамотности – главнейшая задача обучения русскому языку младших школьников. Освоение орфографической стороны русского языка является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивающей точность выражения мыслей и взаимопонимания в письменном общении. Общеизвестно, что освоение русской орфографии обеспечивает хорошо сформированная орфографическая зоркость. По мнению ряда учёных (Е.П. Носова, Л.В. Савельева, М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко), младший школьник в ходе развития данной способности испытывает большие трудности, так как ученику порой трудно осознать орфо-

графическое понятие и увидеть «ошибкоопасное» место в слове. Данную оценку подтвердил конкретный эксперимент, проведённый на базе ГБОУ «Билингвальная гимназия № 2» г. Севастополя. В эксперименте принимали участие 86 второклассников, обучающихся по образовательной программе «Гармония». Из 100% обследуемых второклассников около половины учащихся (47%) испытывают трудности в обнаружении орфограмм. Из них 20% характеризуются полным отсутствием орфографической зоркости.

Среди самых распространённых ошибок обнаружены следующие:

- искажение образа слова («мшки», «йёж», «щазу»);
- отсутствие знаков препинания – точек в конце предложений;

- ошибки в написании имён собственных (имя Маша);
- отсутствие заглавной буквы в начале предложения;
- незнание правил переноса («пушист-ые»; «гнѣзда»);
- неправильное написание ударных сочетаний (ча / ща, чу / шу, жи / ши);
- многочисленные ошибки на орфограмму «безударная гласная»;
- использование мягкого знака в сочетаниях чн и чк;
- ошибки в написании слов с согласными парными по глухости-звонкости.

Отсутствие орфографической зоркости приводит также к тому, что наблюдается слитное написание предлогов и раздельное написание слов («Мысмаший», что означает «мы с Машей»).

В целом проведённый эксперимент показал, что авторам учебников по русскому языку в УМК «Гармония» М.С. Соловейчик и Н.С. Кузьменко так и не удалось решить данную проблему до конца.

Для того чтобы исправить это положение, некоторые учёные (Л.И. Айдарова, Е.П. Носова, Т.Я. Фролова, А.А. Штец) считают необходимым применять в обучении такие формы наглядности, которые позволили бы ученику материализовать орфографические понятия и на этой основе действия орфографической зоркости – например, опорные схемы или модели и пр. Действия с данными знаково-символическими средствами в ФГОС НОО второго поколения относятся к универсальным учебным действиям. В связи с этим возникает необходимость разработки особой программы внедрения графических моделей как средства развития орфографической зоркости второклассников.

Цель статьи: обосновать программу внедрения графических моделей как средства развития орфографической зоркости второклассников.

Типология орфографических задач развития орфографической зоркости. Как известно, эффективное обучение младших школьников правописанию строится на решении орфографических задач (М.Р. Львов [2]). По мнению А.А. Штеца, данные задачи подразумевают использование моделирования в виде создания специальных знаков, заменяющих вербальную форму правил правописания [6]. Орфографические задачи с моделированием могут строиться с учётом признаков орфограмм (понятийных, фонетических и графических), которые в свою очередь могут определять этапы развития орфографической деятельности в каждом классе начальной школы. На наш взгляд, данная ти-

пология задач должна распространяться и на обнаружение орфографических задач, обеспечивающих развитие ориентировочной основы орфографической деятельности младших школьников.

Повышение эффективности развития орфографической зоркости во втором классе можно обеспечить с помощью методической системы в виде программного обеспечения по применению орфографических задач с использованием графических моделей орфограмм. Данные задачи разработаны и распределены с учётом тематического планирования, соответствующего требованиям ФГОС НОО второго поколения, и представлены в таблице 1.

В данной таблице представлены типы и виды орфографических задач, соответствующие этапам развития орфографической зоркости второклассников.

Первый этап (*понятийный*) обусловлен усвоением ориентировочной основы орфографической зоркости, без которой дальнейшая работа в развитии данного качества попросту невозможна. На этом этапе осуществляется усвоение понятий «орфограмма», «орфографическая ошибка», закрепление понятия «ошибкоопасное место» и появляются орфографические задачи, направленные на поиск и подчёркивание указанных орфограмм.

Второй этап (*фонетический*) характеризуется введением графических моделей орфограмм, на основе которых развивается способность различать уже известные орфограммы по присущим им признакам. Кроме того, на данном этапе вводится такой приём, как «письмо с карандашом / зелёной ручкой». Примеры применяемых на данном этапе орфографических задач представлены в таблице 1.

На последнем, *графическом*, этапе вводятся орфографические дробы, которые выполняют системообразующую функцию по отношению к другим признакам орфограмм. Кроме того, применяется «письмо с обозначением орфографических дробей».

Представленная в таблице 1 система орфографических задач является основой программного обеспечения методики поэтапного развития орфографической зоркости второклассников, охватывающего весь учебный год обучения во 2-ом классе. Подобное обучение начинается с непродолжительного (первая четверть), но весьма значимого **понятийного** этапа. От того, насколько второклассники усвоят данные понятия, зависит успешность всего обучения правописанию. На данном этапе могут использоваться методические рекомендации М.С. Соловейчик [3] и Н.С. Кузьменко [1], а также учитываться требования к современному уроку Г.Н. Сычёвой [4].

На понятийном этапе проводятся исходные уроки, на которых осуществляется знакомство с поня-

Таблица 1 – Задачи развития орфографической зоркости младших школьников во 2-ом классе

Этапы развития орфографической зоркости	Типы и виды орфографических задач	Примеры орфографических задач
Понятийный этап	1. Учебно-практические задачи на: а) понимание термина «орфограмма» (понимать выбор букв на письме); б) ориентации в орфографической задаче (находить и видеть способы решения); в) усвоение термина «орфографическая ошибка».	Задача 1. Запись под диктовку слов из программы первого класса. Задача 2. Подчеркни орфограммы в словах. Задача 3. Прочитай слова. Исправь орфографические ошибки. <i>При затруднении обратись к орфографическому словарю.</i>
	2. Поиск и подчёркивание указанных орфограмм в предложенном тексте.	Задача 4. Спиши текст, выделив все орфограммы ручкой.
Фонетический этап	1. Учебно-практические задачи на моделирование орфограмм по их фонетическим признакам: а) различие безударности гласных звуков; б) различие парных и непарных согласных звуков; в) различие шипящих согласных звуков.	Задача 5. Вспомни, что это? Рассмотрите внимательно модели и найди ошибки. Построй эти модели в своей тетради правильно. Задача 6. Даны слова: кисель, кефир, сок, чай. • Запиши слово, в котором на месте гласного звука нет выбора букв. • Теперь слово, где безударного гласного нет, но орфограмма есть. • Спиши остальные слова и отметь орфограммы. Что общего у этих слов?
	2. Использование «письма с карандашом / зелёной ручкой» при написании слов с орфограммами.	Задача 7. Запиши предложения. Буквы орфограмм пиши карандашом или зелёной ручкой.
Графический этап	1. Учебно-практические задачи на: а) построение орфографических дробей с выбором гласных букв: а/о, е/и, е/и/я. б) построение орфографических дробей с парными согласными в середине и на конце слова; в) построение орфографических дробей с выбором гласных после шипящих.	Задача 8. Спиши текст, выбрав правильные буквы. Не забудь выделить орфограммы. Сравни слова, в которых есть выбор букв. Что у них общего? Докажи. Задача 9. Укажи, какой выбор букв возникает на месте орфограммы.
	2. Письмо с обозначением орфографических дробей и с зачеркиванием неверной буквы в этой дроби.	Задача 10. Второклассник Коля самостоятельно построил орфографические дроби для некоторых слов. Найди слова, в которых нет сомнения в написании и поэтому там не нужна дробь. Зачеркни неправильные дроби.

тиями «корень слова» (через однокоренные слова), «окончание слова» и моделью слова. Вводятся также такие важные понятия, как «орфограмма» и «орфографическая ошибка». Например, знакомство второклассников со «словами-родственниками» (однокоренными словами) может осуществляться при решении следующей задачи.

Чтение рассказа «Права ли гусеница?».

– О! Здравствуй! Вы кто?

– Я гусь, это гусыня, а это наши гусята. А вы кто?

– А я ваша тётка – гусеница!

– Вспомните, кого называют родственниками? (Дети вспоминают, что родственники – это те, кто живёт вместе, имеет одну фамилию, одна семья. Это те люди, у которых есть много общего. Это общие родственники, и они часто похожи внешне.)

– Права ли гусеница, называющая себя родственницей гусей? Докажите.

– Кого из этих героев можно назвать родственниками?

Обобщение. Слова могут иметь общий смысл и общую часть – корень. Такие слова называются родственными.

Второй этап – **фонетический**. Продолжительность данного этапа: вторая четверть. Уроки этого этапа посвящаются конкретным орфографическим темам в соответствии с программой обучения русскому языку во 2-ом классе. Данный этап начинается с ознакомления с основными признаками орфограмм, а также параллельно с этим осуществляется работа с моделями. Этот этап подразумевает решение второклассниками орфографических задач с использованием графических моделей на уроках русского языка. Например, признаки орфограмм обучающиеся открывают при решении следующей задачи.

Чтение рассказа «Записка от друга».

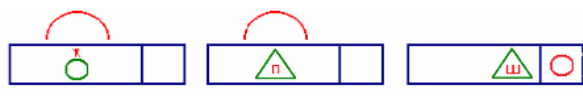
Дима написал своему другу Коле записку: «Приходи сегодня вечером с м.чом, сыграем!». Коля записку прочитал и пообещал прийти. Собрались ребята вечером. «Мяч будет, – сказал товарищам Дима. – Колька принесёт!»

Пришёл Коля, а в руках у него вместо мяча был деревянный меч. Ребята расстроились, что не придётся поиграть в футбол.

– Почему так получилось? Какую орфограмму не знал Дима?

– Какой выбор букв есть на месте безударной гласной? Как правильно написать это слово?

– Подберите модель, которая будет соответствовать данной орфограмме.



Третий этап – **графический**. Сроки реализации

данного этапа: третья четверть. На графическом этапе осуществляется проведение проверочных работ для получения информации о состоянии орфографической зоркости второклассников. Завершается этап обработкой данных итогового контроля.

На этом этапе используются орфографические задачи следующего вида.

Прочитай и проверь орфографические дробы. Найди слова, в которых нет сомнения в написании и поэтому там не нужна дробь. Зачеркни неправильные дробы.

кр-чать, су-п, к-рмить, сл-н
хл-ня, к-сель, сл-ла, б-леть

Выводы. На сегодняшний день развитие орфографической зоркости младших школьников является одной из главных проблем в обучении русскому языку. Чаще всего данная проблема решается традиционными и мало эффективными способами обучения правописанию – письму с «дырками», заучиванием определений, правил и т.д.

Как показала практика, существует необходимость поиска новых путей решения сложившейся проблемы, среди которых огромными возможностями обладает орфографическое моделирование. Программное обеспечение методики по внедрению графических моделей как эффективного средства развития орфографической зоркости должно отражать типы и виды орфографических задач, с учётом этапов развития орфографической зоркости второклассников. Такая система развития орфографической зоркости способна обеспечить полную реализацию системно-деятельностного подхода в обучении русскому языку во 2-ом классе и повысить качество развития орфографической зоркости.

Список литературы

1. Кузьменко, Н. С. Подготовка к работе по учебнику «К тайнам нашего языка»: первые шаги в обучении орфографии / Н. С. Кузьменко // Обучаем грамоте по «Азбуке» Н.М. Бетеньковой, В.Г. Горещкого, Д.С. Фонины : пособие для учителя / Н. М. Бетенькова, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2009. – 311 с.
2. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007. – 464 с.
3. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка : метод. рекомендации к учебнику и тетрадям-задачникам по русскому языку для 2 класса четырёхлетней начальной школы / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Изд. 8-е, дораб. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013. – 120 с.
4. Сычёва, Г. Н. Лучшие диктанты и грамматические задания по русскому языку: 2 класс : учебное пособие / Г. Н. Сычёва. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 60 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М. : Просвещение, 2010. – 244 с.
6. Штец, А. А. Обучение правописанию младших школьников на основе орфографических задач / А. А. Штец // VIII Международные Севастопольские Кирилло-Медовские чтения : сборник научных работ. – Севастополь : Шико-Севастополь, 2014. – С. 227–236.

Software Implementation Techniques of Graphic Models as a Means of Spelling Vigilance Second Graders

A.A. Shtets

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

A.V. Nikulina

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 11.12.2015; received in final form 18.12.2015

Abstract. The article discusses the development of spelling vigilance at the second graders and improve its quality through the introduction of teaching Russian as a basis for modeling solutions spelling problems. The authors of the program was justified by the introduction of graphical models as a means of spelling vigilance second graders; analyzed the types of spelling problems, which have been supplemented by the relevant species. Application of simulation can provide materialization spelling concepts and, on this basis, Action spelling vigilance.

Keywords: development of spelling vigilance, typology of spelling problems, graphical models orfogramm.

For citation: Shtets A.A., Nikulina A.V. Software Implementation Techniques of Graphic Models as a Means of Spelling Vigilance Second Graders. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 59–63 (in Russ.).

About authors: A.A. Shtets, Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: ashtec@mail.ru; A.V. Nikulina, a Second-Year Master’s Student of the Department “Pre-School and Primary Education” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: nagisa-4an@mail.ru.

References

1. Kuz'menko N.S. *Podgotovka k rabote po uchebniku “K tainam nashego yazyka”: pervye shagi v obuchenii orfografii* [Preparing to Work on the Textbook “The Secrets of Our Language”: the First Steps in Learning Spelling]. Smolensk, Assotsiatsiya XXI vek Publ., 2009. 311 p.
2. L'vov M.R. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v nacha'nykh klassakh* [Methods of Teaching of the Russian Language in Primary School]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. 464 p.
3. Soloveychik M.S., Kuz'menko N.S. *K tainam nashego yazyka* [The Secrets of Our Language]. Smolensk, Assotsiatsiya XXI vek Publ., 2013. 120 p.
4. Sychova G.N. *Luchshiye diktanty i grammaticheskiye zadaniya po russkomu yazyku: 2 klass* [Top Dictations and Grammar Tasks on Russian Language: Grade 2]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2015. 60 p.
5. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [The Federal State Educational Standard of Primary Education]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2010. 244 p.
6. Shtets A.A. Education Spelling of Younger Schoolboys on the Basis of Spelling Problems. *VIII Mezhdunarodnye Sevastopol'skie Kirillo-Mefodievskie chteniya* [VIII International Sevastopol Cyril and Methodius Readings]. Sevastopol, Shiko-Sevastopol' Publ., 2014, pp. 227–236 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

Сфера действия стратегической компетенции при обучении студентов профессионально ориентированному чтению

Валерия Евгеньевна Бутева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 15.11.2015; после доработки 1.02.2016

Аннотация. В данной статье представлены структура и содержание стратегической компетенции в процессе обучения профессионально ориентированному чтению, которые включают в себя наличие у студентов знаний собственных психологических особенностей, что влияет на процесс чтения, а также знаний речевых действий, направленных на достижение поставленной коммуникативной задачи чтения (извлечение и использование необходимой информации) и соответствующих навыков и умений применения учебных и коммуникативных стратегий. Определено, что стратегическая компетенция направлена не только на компенсацию прерванного процесса коммуникации, но и на выбор эффективных способов преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: стратегическая компетенция, профессионально ориентированное чтение, сфера деятельности, учебные стратегии, коммуникативные стратегии.

Для цитирования: Бутева, В. Е. Сфера действия стратегической компетенции при обучении студентов профессионально ориентированному чтению / В. Е. Бутева // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 64–71.

Об авторе: В.Е. Бутева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: valerija.buteva@yandex.ua.

Постановка проблемы. Стратегическая компетенция (СК) формирует новый взгляд на учебный процесс как на результат понимания в процессе чтения. Важным методическим следствием исследуемой проблемы является то, что когнитивный тип студента, который имеет развитую СК, характеризуется высокой степенью обучаемости, владеет способами / действиями преодоления трудностей – стратегиями чтения профессионально ориентированного текста, что предполагает наличие у студентов сформированных умений самостоятельно преодолевать трудности языкового и смыслового характера.

Целью данной статьи является уточнение структуры и содержания СК при обучении профессионально ориентированному чтению (ПОЧ), с учётом фактических условий смысловой обработки информации.

Изложение основного материала. Для того чтобы определить сферу действия СК, в частности при обучении чтению, мы провели анализ работ учёных, занимающихся исследованиями как стратегической, так и компенсаторной компетенций [1; 3 и др.], результаты которого позволили сделать вывод, что назначение этих компетенций в целом совпа-

дает. Они нацелены на преодоление трудностей, возникающих в процессе чтения иностранной литературы. Причиной этих трудностей является несовершенное владение студентами иностранным языком (ИЯ). В то же время между данными компетенциями имеются и определённые различия. Во-первых, они несколько отличаются по своим функциям. Основная функция компенсаторной компетенции сводится к умению компенсировать прерванный процесс коммуникации [1]. Сфера влияния СК становится шире. Она охватывает не только область действия компенсаторных техник, но и предусматривает все возможные учебные средства и тактики, относящиеся к понятиям «автономность», «методика познания и самообучения в иностранном языке» [3; 9]. Во-вторых, различия между СК и компенсаторной проявляются и с психологической точки зрения. При толковании СК учёные особо подчёркивают необходимость учёта степени осознания теми, кого обучают, ограниченности своих языковых возможностей [16]. Это заставляет студентов стратегически правильно выбирать определённую линию речевого поведения в той или иной ситуации или определённую стратегию при чтении иноязычного текста. В-третьих, СК во многом (по сравнению с

компенсаторной компетенцией) зависит от внешних условий деятельности и, прежде всего, от самих участников общения, и поэтому она предусматривает возможность выбора индивидуально обусловленной стратегии речевого поведения для усиления эффективности коммуникации.

Мы придерживаемся точки зрения Л. Бахмана [10] и рассматриваем СК не только как компенсирующий компонент недостаточного уровня владения ИЯ, но и как способность студентов определять коммуникативные цели, планировать свою деятельность, реализовывать коммуникативное намерение, оценивать степень достижения коммуникативной цели. Рассмотрение вопроса о стратегиях обучения обнаруживает различия в толковании как самого понятия, так и его классификации. Стратегии трудно не только определить, но и классифицировать, поскольку такие термины, как навыки, стратегии, процессы усвоения интерпретируются исследователями по-разному. Так, во время разграничения навыков и стратегий М. Williams [18] трактует стратегии как процессы, которые функционируют на высшем уровне по сравнению с навыками. В таких случаях стратегии рассматриваются как процессы, которые управляют навыками и координируют их. Толкование понятия стратегия в дидактическом плане можно найти в немецком издании «Duden Deutsches Universalwörterbuch», в котором под стратегией понимается «genauer Plan des eigenen Vorgehens, der dazu dient, ein Verstehe zu erreichen» (точный план действия, который служит для того, чтобы достичь понимания) [13, с. 1540]. Из данного определения следует, что стратегия соотносится с процессом понимания, причём особо подчёркивается, что она является планом (программой собственных действий), то есть закреплённой и приписанной индивиду.

В настоящее время нет единого определения понятия стратегии овладения ИЯ, поскольку разные авторы акцентируют внимание на тех или иных особенностях стратегий, более или менее полно описывая их цели, возможности, важность для успешности овладения ИЯ и т.д. Среди факторов, влияющих на различные толкования понятия стратегии, мы выделяем, в частности: несовпадение значения некоторых методических понятий, таких как навык, стратегия, умение, приём в русском, немецком, английском и др. языках и использование их в качестве синонимов в зарубежной методике.

Что касается изучения конкретных типов стратегий обучения, то эти исследования являются многочисленными, но так же неоднозначными. Так, представители когнитивной психологии видят свою

основную задачу в доведении решающей роли знания в поведении субъекта. Представители этого направления в психологии (Ж. Пиаже [6], Дж. Рубин и А. Томпсон [17] и др.) стремились исследовать индивидуальные особенности личности студента, способы формирования знаний, соотношение вербальных и образных компонентов в процессе запоминания учебного материала и мышления. Психологи считают, что только при наличии метакогнитивных, социоаффективных и когнитивных стратегий, студенты могут планировать свою деятельность, управлять ею, что указывает на когнитивный характер обучения.

Методистами предпринимаются попытки использовать данные когнитивной психологии для определения способов обучения студентов стратегиям усвоения и запоминания. Они подразделяются на прямые (стратегии памяти, когнитивные, компенсаторные) и косвенные (метакогнитивные, эмоциональные, социальные). На наш взгляд, большое количество методических понятий для определения стратегий в работах современных авторов подтверждает точку зрения Г. Оксфорда, что «не существует единого мнения относительно того, что такое стратегии; сколько стратегий существует; каким образом их следует выделять, определять и подразделять на категории; и, наконец, нет объективной возможности – создать научно валидную иерархию стратегий» [15, с. 17].

Поскольку методика формирования СК в процессе обучения ПОЧ, которая разрабатывается нами в рамках когнитивно-коммуникативного подхода, рассчитана на студентов технических вузов, она должна содержать общие этапы формирования СК при обучении ПОЧ, то есть эти этапы должны быть одинаковыми для всех студентов и нацеливать их на формирование высокого профессионального уровня владения ПОЧ.

Успех обучения каждого студента в большей степени определяется его когнитивным стилем, тем, как он осуществляет свою учебную деятельность, какие стратегии выбирает для выполнения тех или иных коммуникативных задач. Вслед за американскими методистами [10; 15; 18] мы считаем, что подход к классификации стратегий в процессе обучения ПОЧ достаточно прост и определяется фактическими условиями смысловой обработки информации. Существует два типа стратегий: учебная и коммуникативная.

Учебные стратегии – этот тип стратегий характеризует особенности ввода информации, её обработку, хранение и поиск. Учебные стратегии способствуют развитию лингвистической компетенции в

рамках изучаемого языка. Данный подход обычно противопоставляется подходу, который ориентируется на преподавателя (когда преподаватель доминирует в процессе обучения).

Коммуникативные стратегии связаны с особенностями вывода информации, то есть с тем, каким образом студент, на основе полученного опыта, выражает свои мысли с помощью языка. В данном случае нас интересует когнитивный подход, ориентированный на когнитивный процесс, что происходит в сознании читателя.

Остановимся подробнее на каждой из классификаций.

Первые исследования в этой области принадлежат Дж. Рубин [16, с. 43], которая выделила термин «учебные стратегии» и определила их как «методы или приёмы, которыми пользуется студент для получения знаний». В более поздних работах данного исследователя учебные стратегии были разделены на две группы: стратегии, связанные с изучением языка прямо и косвенно. Эту точку зрения Дж. Рубин нельзя считать однозначной в науке. В частности Х.Д. Браун [11] считает, что существует ряд фундаментальных стратегий, которые студент использует с целью как овладения ИЯ, так и с целью осуществления коммуникативной деятельности. Х.Д. Браун признаёт тот факт, что существуют некоторые коммуникативные стратегии, такие как уклонение от темы или от формулировки сообщения, которые, по сути, не являются учебными, и считает, что «в области лингвистической интеракции иногда трудно отличить одни стратегии от других» [11, с. 87].

Данную точку зрения разделяют и другие исследователи. Так, для Р. Эллиса стратегии учебные и коммуникативные, которые определяются им как «способы компенсации неточности знаний кода» [14, с. 165], являются различными проявлениями понятия, которое называется «стратегии, которые используются студентами». Он утверждает, что учебные и коммуникативные стратегии сложно разделить, они взаимозаменяемы и тесно связаны между собой, поскольку студент иногда умело использует коммуникативные стратегии, успешно компенсируя отсутствие лингвистической компетенции. Близок к этой точки зрения исследователь А. Кохен [12], который утверждает, что стратегии, используемые студентами, объединяют в себе учебные стратегии и стратегии использования ИЯ. По его мнению, вместе взятые, они представляют собой действия, которые выбраны студентами, и направлены на повышение успешности изучения ИЯ. Коммуникативные стратегии включаются данным исследова-

телем в стратегии использования ИЯ и определяются как стратегии, направленные на передачу важной информации, которая является новой для реципиента. Эти стратегии могут влиять или не влиять на обучение студента.

Исследование методических работ показало, что часто авторы употребляют термины «индивидуальные стратегии», «личностные стратегии», «коммуникативные стратегии», «учебные стратегии» в качестве синонимов, что приводит к расхождению некоторых научных понятий.

На основе вышесказанного, нам необходимо определить *учебные стратегии ПОЧ, которые мы рассматриваем как способы / действия, которыми пользуется студент для получения знаний.*

Таким образом, учебные стратегии понимаются нами как действия, используемые студентами с целью оптимизации процессов извлечения и хранения информации. Студент осуществляет указанные действия для того, чтобы ускорить процесс обучения, сделать его более лёгким, интересным и в целом более эффективным. Учебные стратегии зависят от психологических особенностей и качеств личности обучаемых, от характерных для них когнитивных стилей. *Коммуникативные стратегии ПОЧ – это осознанная линия коммуникативного поведения студентов в конкретной ситуации общения и возможного использования полученной информации в будущей профессиональной деятельности.* Коммуникативная стратегия определяется как когнитивный план общения, с помощью которого контролируется оптимальное решение коммуникативных задач [2]. Коммуникативная стратегия, таким образом, даёт возможность студентам планировать свои действия; определять цели чтения; справляться с коммуникативной ситуацией при чтении текста с помощью угадывания слов из контекста; успешно преодолевать трудности; обмениваться информацией, мнениями, в результате чего каждый студент заявляет о себе, отстаивает свои интересы. Так происходит уравнивание интересов обучаемых с результатами обучения. Всё это позволяет развить навыки коммуникации, которые активизируют личность.

Согласно Т.А. Олейник [5], структура и содержание СК выглядит следующим образом (рисунок 1).

Таким образом, основой СК являются знания, навыки и умения использования учебных стратегий овладения речевыми и языковыми компетенциями и коммуникативных стратегий использования ИЯ в общении.

Структура и содержание СК в чтении предпола-



Рисунок 1 – Структура и содержание стратегической компетенции

гает наличие у студентов знаний о собственных психологических особенностях, которые влияют на процесс овладения ПОЧ; знаний о словообразовании, грамматических формах и т.д., которые способствуют использованию обоснованной догадки; модели читательского поведения и набора речевых действий для достижения поставленной коммуникативной задачи чтения (извлечение и использование необходимой информации); соответствующих навыков и умений, позволяющих использовать учебные и коммуникативные стратегии в процессе обучения ПОЧ.

При определении места стратегий ПОЧ в содержании обучения чтению мы опирались на компоненты содержания обучения, выделенные Г.В. Роговой [7] (лингвистический – знания; психологический – навыки и умения; методологический – средства). В нашем исследовании психологический компонент содержания обучения ПОЧ представлен навыками и умениями, где навыки обеспечивают техническую сторону чтения, а умения – содержательную. Методологический (стратегический) компонент содержания представлен стратегиями ПОЧ, то есть комбинацией способов для переработки воспринимаемой информации. Очевидно, что факторами, определяющими как выбор учебной или коммуникативной стратегии чтения, так и набор определённых стратегий данной типологии, будут психологические особенности чтения как рецептивной

формы речевого общения, состоящей из двух взаимосвязанных процессов: процесса восприятия и процесса понимания читаемого текста.

Восприятие письменной речи характеризуется непосредственным действием его физических свойств на органы чувств, что протекает в единстве с взаимодействием на читателя его смыслового содержания. Понимание напечатанного текста связано с раскрытием связей и отношений, которые передаются с помощью языковой формы, причём понимание зависит от двух переменных: текста и читателя. Данные процессы неразрывно связаны с механизмами чтения: восприятием, прогнозированием и осмыслением. Это различие носит чисто теоретический характер, поскольку эти механизмы действуют одновременно и взаимосвязано. К главному критерию классификации стратегий мы относим направленность стратегий на развитие умений рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности.

Работа над текстом всегда начинается со зрительного восприятия печатного текста, сопровождается произношением во внутренней речи и носит свёрнутый характер. Данные процессы происходят одновременно, при этом материал для восприятия сразу подлежит смысловой обработке на нескольких уровнях: значение слова соотносится со значением других и устанавливается его связь с ними, а также контекстуальное значение, слова объединя-

ются в синтагмы, которые также соотносятся друг с другом и объединяются в предложения (суждения), последние в свою очередь – в единицы более высокого ряда, например, смысловые куски, они – в целостное законченное речевое произведение [8]. Минимальной единицей, передающей вместе с лексическим значением и определённые смысловые отношения, является синтагма, поэтому её считают единицей смысловой обработки.

Смысловая обработка базируется не только на уже воспринятом материале. Студент всё время как бы забегают вперёд, предусматривает то, что не воспринято им сенсорно, строит гипотезы о том, что будет следовать дальше. Предвидения проявляется также на разных уровнях – вербальном (языковом) и смысловом. Вербальные гипотезы распространяются как на отдельные слова, так и на их сообщения (синтагмы) и на общую структуру предложения: по нескольким буквам прогнозируется всё слово, вначале синтагмы / предложения, затем – вся синтагма / всё предложение (действие фразового стереотипа). Они возможны благодаря наличию у читателя лингвистического опыта. Смысловые гипотезы строятся в отношении фактов, событий и т.д., которые будут следовать в тексте далее. Этот прогноз опирается, с одной стороны, на уже понятые факты текста, а с другой – на имеющийся у читателя жизненный опыт, его осведомлённости в данной области и т.д. В процессе смысловой обработки читатель не просто устанавливает факты, изложенные в тексте, он выделяет среди них более существенные, обобщает их, соотносит друг с другом (организует, оценивает, интерпретирует), приходит на их основе к определённому выводу. Всё это требует как работы памяти, так и самых различных мыслительных операций – сравнения и обобщения, анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации и т.д. Иными словами, процесс понимания – сложная мыслительная деятельность, которая включает и мнемическую.

Одновременно с восприятием читаемого происходит и его осознание. Эти две стороны процесса чтения неразрывно связаны между собой. От качества восприятия текста зависит наличие условий для его понимания. Ошибки в восприятии, такие как уподобление похожих по форме слов, неправильное чтение слов, приводят к искажению смысла. В то же время неправильное понимание содержания наталкивает на ложное угадывание формы слова и т.д.

Обычно различают два основных уровня понимания – уровень значения и уровень смысла. Это деление отражает и те два направления, в которых

осуществляется смысловая обработка того, что воспринимается. Если первое можно определить как получение информации, содержащейся в тексте (понимание фактов, передаваемых языковыми средствами), то второе предполагает переработку уже полученной информации (понимание замысла автора текста и его оценка в широком значении этого слова), то есть факты, реконструированные в процессе чтения, включаются в мыслительную деятельность читателя, более широкую, чем собственно чтение. Понимание поэтому всегда носит творческий характер. Подробное рассмотрение механизмов чтения даёт нам возможность выделить стратегии ПОЧ, в основе которых будут лежать механизмы антиципации и процессы восприятия и осмысления.

Для того, чтобы процессы восприятия, прогнозирования и осмысления напечатанного текста протекали успешно, студенты должны владеть лексическими и грамматическими навыками чтения, для формирования которых мы будем использовать учебные стратегии чтения. Применение коммуникативных стратегий помогает студентам извлекать необходимую информацию и использовать её в дальнейшем.

Работа над текстом всегда начинается с восприятия печатного материала, причём у студентов технического вуза это восприятие должно быть не пословным, а целостным. В качестве единицы текстовосприятия студенты должны выделять синтагму. Проверка гипотез относительно основного содержания текста, по мнению А.А. Леонтьева [4], происходит с опорой на ключевые слова, роль которых, как правило, выполняют существительные или различные формы глагола и реже числительные. Особое значение приобретает понимание именно ключевых грамматических явлений, то есть таких, которые, по мнению С.К. Фоломкиной [8, с. 85], необходимы для понимания распространённых, а также неизвестных грамматических явлений. Активизацию вышеупомянутых действий мы реализуем на основе *учебных стратегий восприятия*, которые сопоставляются с работой соответствующих психофизиологических механизмов восприятия информации. Учебные стратегии восприятия обеспечивают декодирование текста, понимание содержания на уровне значения и развивают речевые умения студента. Учебные стратегии восприятия способствуют развитию следующих умений:

- различать лексико-семантические варианты слов, которые студенты должны не только узнавать, но и соотносить их словарное значение с контекстом;

- устанавливать смысловые связи между словами предложения, затем между предложениями, абзацами. Для этого проводится грамматический анализ, направленный на то, чтобы научить студентов распознавать различные грамматические формы по их внешним признакам и определять функцию этих форм в конкретном тексте;
- правильно и быстро объединять графические слова в синтагмы, то есть в смысловые единства разных уровней, что является важным условием понимания читаемого;
- выделять в предложении главное и второстепенное, что связано с процессом обобщения центральных моментов текста, которые содержатся в ключевых словах [8, с. 63].

На основе общих этапов перцепции, а также доминирующей регулятивной функции текстовых и паратекстуальных средств антиципации информации, заключающейся в задержании внимания читателей на отдельных частях информации (в начале или её конце), мы выделяем *учебные стратегии прогнозирования*. Учебные стратегии прогнозирования развивают умение прогнозировать на языковом уровне. Если в тексте есть так называемая «нетекстовая информация» (рисунки, схемы, диаграммы, слова, выделенные шрифтом, подзаголовки и т.д.), студент должен быть обучен прогнозировать содержание текста с её помощью. Особое внимание следует уделить умению понимать ход мысли автора, используя транзитивы текста.

Смысловая обработка текста представляет собой когнитивную деятельность в нахождении тем, подтем, основных идей, информации, плана и т.д. и включает *учебные стратегии осмысления*. Учебные стратегии осмысления, направленные на развитие механизма осмысления, развивают умения:

- выделять в тексте отдельные его (смысловые) элементы / факты, способствуют адекватному изъятию информации [8, с. 157];
- соотносить отдельные факты друг с другом по степени важности (главные – второстепенные), по логической связи (причина – следствие), по всеобщности любого признака;
- обобщать, синтезировать отдельные факты.

Кроме учебных стратегий, направленных на развитие механизмов чтения, существуют комму-

никативные стратегии, с помощью которых происходит осуществление коммуникативной цели чтения – извлечение и использование полученной информации в профессиональной деятельности. С помощью коммуникативных стратегий студенты могут определять коммуникативные цели чтения, планировать свою читательскую деятельность, реализовывать коммуникативное намерение, оценивать степень достижения коммуникативной цели. Коммуникативные стратегии осуществляют реализацию личностного потенциала студента – обмен полученной информацией после прочтения профессионально ориентированного текста; высказывание своей точки зрения по определённому техническому вопросу, с опорой на факты, изъятые из текста. Данные стратегии мотивируют и стимулируют студентов к активной читательской деятельности, а также способствуют развитию интереса к самому процессу обучения.

К *коммуникативным стратегиям* мы относим: определение цели чтения; планирование собственных действий; опора на догадку; игнорирование второстепенной информации; преодоление трудностей; обращение за помощью; обмен информацией; обсуждение изъятых из аутентичного профессионально ориентированного текста информации; выступление с докладами на семинарах / конференциях; защита курсовой / дипломной работы и т.д.

Выводы:

1. Сфера деятельности стратегической компетенции направлена не только на компенсацию прерванного процесса коммуникации, но и на выбор эффективных способов преодоления этих трудностей.
2. Стратегическая компетенция в процессе профессионально ориентированного чтения включает умения, связанные с индивидуальным выбором студентов стратегий для эффективности чтения, обозначением цели чтения, планированием собственной читательской деятельности, осуществлением намерения читать и оцениванием выполнения целей чтения.
3. Структура и содержание СК, а также определённые типы стратегий ПОЧ и умения, на развитие которых они направлены, определяются психологическими особенностями чтения как рецептивной формы речевого общения и неразрывно связанными с ними механизмами чтения.

Список литературы

1. Бим, И. Л. Подход к проблеме упражнений с позиции иерархии целей и задач / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 30–37.
2. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 284 с.

3. Коренева, М. Р. Методика формирования компенсаторных умений говорения у студентов языкового вуза (II курс, французский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марина Радиевна Коренева. – Улан-Удэ, 2003. – 207 с.
4. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учебник для студентов вузов по спец. «Психология» / А. А. Леонтьев. – 3-е изд., – М. : Смысл ; СПб. : Лань, 2003. – 285 с.
5. Олейник, Т. О. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності / Т. О. Олейник // Іноземні мови : науково-методичний журнал. – Київ : Ленвіт, 2013. – № 4 (76). – С. 9–21.
6. Пиаже, Ж. Теория Пиаже. История зарубежной психологии / Ж. Пиаже ; под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 232–292.
7. Рогова, Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагин. – М. : Высшая школа, 2004. – 247 с.
8. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.
9. Anderson, R. C. The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General Discussion of the Conference / R. C. Anderson, R. J. Spiro & W.E. Montague. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publ., 1977. – Pp. 415–431.
10. Bachman, L. F. Fundamental Considerations in Language Testing / L. F. Bachman. – Oxford : Oxford University Press, 1991. – 408 p.
11. Brown, H. D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy / H. D. Brown. – 3rd ed. – Eaglewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents, Simon and Chuster Company, Viacom company, 1994. – 496 p.
12. Cohen, A. Cognitive and Motivational Aspects of Action : Selected Rev. Papers / A. Cohen. – Great Britain : W. Hacker, 1994. – 173 p.
13. Duden Deutsches Universalwörterbuch A-Z. – Mannheim ; Wien ; Zürich ; Duden Verl., 1989. – 1816 p.
14. Ellis, R. Understanding Second Language Acquisition / R. Ellis. – Oxford : Oxford University Press, 1987. – 529 p.
15. Oxford, R. L. Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know / R. L. Oxford. – Boston : Heinle & Heinle Publ., 1990. – 342 p.
16. Rubin, J. How Learner Strategies Can Inform Language Teaching : Proceedings of LULTAC / J. Rubin. – Hong Kong : Institute of Language in Education, 1989. – 108 p.
17. Thompson, I. Can Strategy Improve Listening Comprehension / I. Thompson, J. Rubin. – Foreign Language Annuals. – 1992. – 263 p.
18. Williams, M. Origins of the English Language: A Social and Linguistic History / M. Williams. – New York : Free Press, 1986. – 138 p.

The Sphere of Strategic Competence When Training Students to Read for Specific Purposes

V.E. Buteva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 15.11.2015; received in final form 1.02.2016

Abstract. This article describes the structure and the meaning of the strategic competence when training students to read for specific purposes; they include students' knowledge of their own psychological characteristics that influences the process of reading and the knowledge of speech acts that are targeted at the achievement of the communicative goal of the reading process (receiving and usage of necessary information) and corresponding skills and abilities of training and communicative strategies implementation. The strategic competence is definitely targeted not only at the compensation of the interrupted communicative process, but also at the selection of the effective ways of overcoming these difficulties.

Keywords: strategic competence, reading for specific purposes, sphere, training strategies, communicative strategies.

For citation: Buteva V.E. The Sphere of Strategic Competence When Training Students to Read for Specific Purposes. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 64–71 (in Russ.).

About author: V.E. Buteva, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Romance and Germanic Philology” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: valerija.buteva@yandex.ua.

References

1. Bim I.L. Approach to the Problem of Exercises from the Position of Hierarchy of Aims and Tasks at School. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 1985, no. 5, pp. 30–37 (in Russ.).
2. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i takтики russkoj rechi* [Communicative Strategies and Tactics of Russian Speech]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2002. 284 p.
3. Koreneva M.R. *Metodika formirovaniya kompensatornykh umenij govoreniya u studentov yazykovogo vuza (II kurs, frantsuzskij yazyk). Diss. kand. ped. nauk* [Methods of Compensatory Abilities of Speaking for Students in Linguistic Institutes of Higher Learning (2nd year, French Language). Cand. Diss. (Ped.)]. Ulan-Ude, 2003. 207 p.
4. Leont'ev A.A. *Osnovy psikholingvistiki* [Basics of Psycholinguistics]. Moscow, Smysl Publ.; St. Petersburg, Lan Publ., 2003. 285 p.
5. Oleinik T.O. Peculiarities of Creating of Training Strategic Competence. *Inozemni movi*, 2013, no. 4 (76), pp. 9–21 (in Ukr.).
6. Piazhe Zh. *Teoriya Piazhe. Istoriya zarubezhnoj psikhologii* [Theory of Piaget. History of Foreign Psychology]. Moscow, Moscow State University Publ., 1986. Pp. 232–292.
7. Rogova G.V. *Metodika obucheniya angliyskomu yazyku na nachalnom etape v sredney shkole* [Methods of Teaching Foreign Language at the Initial Stage in High School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2004. 247 p.
8. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze* [L2 Reading for Specific Purposes in Non-Philological Higher School]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1987. 207 p.
9. Anderson R.C., Spiro R.J., Montague W.E. *The Notion of Schemata and the Educational Enterprise: General discussion of the conference*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 1977. Pp. 415–431.
10. Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press, 1991. 408 p.
11. Brown H. D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 3rd ed. Eaglewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents, Simon and Chuster Company, Viacom company, 1994. 496 p.
12. Cohen A. *Cognitive and Motivational Aspects of Action: Selected rev. Papers*. Great Britain, W. Hacker, 1994. 173 p.
13. *Duden Deutsches Universalwörterbuch A-Z*. Mannheim, Wien, Zürich, Duden Verl., 1989. 1816 p.
14. Ellis R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 1987. 529 p.
15. Oxford R.L. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Boston, Heinle & Heinle Publ., 1990. 342 p.
16. Rubin J. *How Learner Strategies Can Inform Language Teaching: Proceedings of LULTAC*. Hong Kong, Institute of Language in Education, 1989. 108 p.
17. Thompson I., Rubin J. *Can Strategy Improve Listening Comprehension*. Foreign Language Annuals, 1992. 263 p.
18. Williams M. *Origins of the English Language: A Social and Linguistic History*. New York, Free Press, 1986. 138 p.

Статью к печати рекомендовала И.А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.

Структура иноязычной коммуникативной компетенции в работах зарубежных и российских исследователей

Наталья Анатольевна Местанко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 1.02.2016, после доработки 3.02.2016

Аннотация. Статья посвящена иноязычной коммуникативной компетенции, рассмотрены взгляды различных учёных как на само определение иноязычной коммуникативной компетенции, так и на её структурные элементы. В статье рассмотрен ряд моделей иноязычной коммуникативной компетенции, разработанных в России и за рубежом, дана сравнительная характеристика основных элементов этих моделей.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, грамматическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, прагматическая компетенция, модель иноязычной коммуникативной компетенции, субкомпетенции.

Для цитирования: Местанко, Н. А. Структура иноязычной коммуникативной компетенции в работах зарубежных и российских исследователей / Н. А. Местанко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 72–78.

Об авторе: Н.А. Местанко, аспирант кафедры «Иностранные языки и методика обучения», старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nat.mestanko@yandex.ru.

Постановка проблемы. Переориентация направленности, целей и содержания образования, произошедшая в конце XX – начале XXI века, привела к смене образовательной парадигмы, призванной развивать конкурентоспособность, самостоятельность, творческую инициативу обучаемых. На смену существовавшей долгое время парадигме знаний, умений, навыков пришла новая парадигма результата образования, ориентированная на компетенции. В систему высшего профессионального образования внедряется компетентностный подход, необходимый для реализации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Переход на ФГОС-3 и 3+ предполагает пересмотр ключевых аспектов подхода к профессиональной подготовке студентов вузов, в частности в вопросах иноязычной коммуникативной компетенции. Несмотря на то, что структура иноязычной коммуникативной компетенции является объектом исследования целого ряда учёных, единообразная модель структурных элементов данного вида компетенции до сих пор не разработана.

Цель статьи. Провести сравнительный анализ наиболее широко распространённых моделей иноязычной коммуникативной компетенции, выделить

различия и закономерности построения данных моделей.

Иноязычная коммуникативная компетенция в работах иностранных учёных. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является основной задачей овладения иностранным языком. Понятие языковой компетенции принято ассоциировать с Ноамом Хомским [7], который в книге «Аспекты теории синтаксиса» ещё в середине 1960-х годов выделил понятия языковой компетенции и употребления языка: «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим-слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае <...> употребление является непосредственным отражением компетенции» [7, с. 9]. Теоретические и эмпирические исследования коммуникативной компетенции последних лет основываются на нескольких моделях, среди которых модель М. Канейла и М. Свейн [10] и модель Л. Бахмана и А. Палмера [9].

Рассмотрим компоненты модели иноязычной коммуникативной компетенции, предложенной М. Канейлом и М. Свейн (таблица 1).

Данная модель изначально имела три основных

Таблица 1 – Модель иноязычной коммуникативной компетенции (по М. Канейлу и М. Свейн)

Иноязычная коммуникативная компетенция			
Грамматическая компетенция	Социолингвистическая компетенция	Дискурсивная компетенция	Стратегическая компетенция
лексика; морфология; синтаксис; семантика; фонетика; орфография	социолингвистические аспекты; социокультурный контекст	когезия; когерентность	компенсация нарушений целостности коммуникации

компонента, включавших в себя знания и умения как элементы грамматической, социолингвистической и стратегической компетенций. В более поздней версии своей модели М. Канейл выделил некоторые элементы социолингвистической компетенции в отдельный четвёртый компонент, определив его как дискурсивную компетенцию. Так как в основу работы «Теоретические основы коммуникативного подхода в обучении иностранному языку» легло понятие языковой / лингвистической компетенции, введённой Н. Хомским, в более поздних исследованиях, опирающихся на модель М. Канейла и М. Свейн, использовали термин лингвистическая компетенция, а не грамматическая компетенция.

В соответствии с моделью М. Канейла и М. Свейн, грамматическая компетенция включает в себя владение вербальным и невербальным лингвистическим кодом, который в свою очередь включает в себя знания лексических единиц, а также владение морфологическими, синтаксическими, семантическими, фонетическими и орфографическими правилами. Данная компетенция даёт возможность использовать знания и умения, необходимые для понимания и выражения буквального значения высказываний.

Социолингвистическая компетенция включает в себя знание правил, которые лежат в основе правильности понимания и использования языка в различных социолингвистических и социокультурных контекстах.

М. Канейл и М. Свейн определяют дискурсивную компетенцию как владение правилами, определяющими способы объединения формы и содержания с целью создания значимого единства устного или письменного дискурса. Единство дискурса становится возможным благодаря когезии или связности формы и когерентности содержания. Связность формы достигается путём использования связующих средств, таких как местоимения, союзы, синонимы, параллельные конструкции и т.д., которые позволяют объединить отдельные предложения и высказывания в единое целое. Средства, с помо-

щью которых достигается когерентность (например, повтор, последовательность, согласованность высказывания и т.д.), помогают организовать логические связи между группами высказываний.

В соответствии с моделью М. Канейла и М. Свейн, понятие стратегической компетенции включает в себя использование вербальных и невербальных коммуникативных стратегий, которые применяются при необходимости компенсировать нарушения целостности коммуникации, возникающие из-за нехватки знаний в одном или нескольких компонентах коммуникативной компетенции. Список данных стратегий включает в себя парафраз, иносказание, повтор, избегание определённых слов, грамматических структур, языковую догадку, изменение стиля и т.д. М. Канейл и М. Свейн также подчёркивают, что данная компетенция может быть использована для улучшения эффективности коммуникации. Данный элемент коммуникативной компетенции отличается от остальных трёх тем, что он подразумевает не использование имеющейся информации, а задействует некогнитивные аспекты, такие как уверенность в себе, готовность идти на риск и так далее. Несмотря на простоту предложенной М. Канейлом и М. Свейн модели, она доминировала вплоть до середины 1990-х годов.

По нашему мнению, модель иноязычной коммуникативной компетенции, разработанная М. Канейлом и М. Свейн, дала довольно чёткое представление об основных элементах иноязычной коммуникативной компетенции и явилась базой для более структурированной таксономии, составленной последующими исследователями.

Рассмотрим более позднюю модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенную Л. Бахманом и А. Палмером (таблица 2).

В 1990 г. новая модель коммуникативной компетенции была предложена Л. Бахманом и названа моделью «коммуникативной языковой способности», которая была усовершенствована в 1996 г. в соавторстве с А. Палмером [9]. Как и их предшественники, учёные выделяют грамматическую,

Таблица 2 – Модель иноязычной коммуникативной компетенции (по Л. Бахману и А. Палмеру)

Иноязычная коммуникативная компетенция				
Языковая компетенция				Стратегическая компетенция
Организационная компетенция		Прагматическая компетенция		постановка целей; оценка; планирование выполнения
Грамматическая компетенция	Текстовая компетенция	Функциональная / иллокутивная компетенция	Социолингвистическая компетенция	
вокабуляр; синтаксис; фонология / графология	когезия; логичность построения текста; нормы построения различных типов текстов	Функции: идеациональная; манипулятивная; эвристическая; имагинативная	диалекты / варианты языка; различия регистра; фигуры речи	

текстовую (у М. Канейла и М. Свейн – дискурсивную), социолингвистическую, стратегическую субкомпетенции, однако объединяют грамматическую, текстовую, функциональную и социолингвистическую субкомпетенции в одно целое – языковую компетенцию, так как они отражают аспекты владения языком и его использования.

В соответствии с моделью Л. Бахмана и А. Палмера, коммуникативная языковая способность включает в себя **языковую** и **стратегическую** компетенции. Языковая компетенция представляется как объём информации, доступной в памяти человека, которая используется для создания и преобразования дискурса при помощи метакогнитивных процессов, и имеет два основных компонента: *организационную* и *прагматическую компетенции*.

По мнению авторов модели, *организационная компетенция* состоит из грамматической компетенции и текстовой компетенций. *Грамматическая компетенция* подразумевает знание и использование лексических, синтаксических, морфологических, фонетических элементов и позволяет понимать и составлять грамматически правильные предложения, а также понимать их пропозициональное содержание. *Текстовая компетенция* предполагает способность понимать и составлять устные и письменные тексты, что обеспечивается знанием норм их построения. Связность текста обеспечивается путём обозначения семантических связей между двумя и более предложениями в письменном тексте или высказываниями в разговоре [9, с. 67–68].

Прагматическая компетенция даёт возможность создания и интерпретации дискурса, исходя из понимания значения высказываний, намерений говорящего, а также из релевантного контекста [9, с. 69]. Данный аспект включает в себя две составляющие:

- *функциональная / иллокутивная компетенция*. Прагматическое умение подбирать высказывания по типу и силе речевого воздействия в рамках конкретного высказывания или дискурса. Данное умение предполагает владение следующими функциями: идеациональной (передача и восприятие информации с учётом собственного опыта и миропонимания), манипулятивной (использование языка с целью воздействия на окружающий мир), эвристической (использование языка с целью расширения знаний), имагинативной (использование языка для создания воображаемых ситуаций, преследующих главным образом эстетические цели) [9, с. 69–70].
- *социолингвистическая компетенция* предполагает знание социолингвистических норм создания и понимания высказываний, которые соответствуют определённому контексту и включают в себя естественность речи, культурный компонент, фигуры речи, диалекты и варианты языка [9, с. 70].

Стратегическая компетенция в рассматриваемой модели понимается как набор метакогнитивных компонентов, которые необходимы для постановки целей, оценивания и планирования. Постановка цели подразумевает выбор набора возможных задач, вычленение одной или более и определение целесообразности её решения. Оценивание – это способ определения релевантности компонентов коммуникативной компетенции по отношению к контексту. Планирование позволяет выбирать необходимые элементы, чтобы успешно справиться с поставленной речевой задачей.

Проанализировав модель иноязычной коммуникативной компетенции, предложенную Л. Бахманом и А. Палмером, можно сделать вывод о том, что иноязычная коммуникативная компетенция пред-

Таблица 3 – Модель иноязычной коммуникативной компетенции (Common European Framework of Reference, CEFR)

Иноязычная коммуникативная компетенция		
Языковая компетенция	Прагматическая компетенция	Социолингвистическая компетенция
Субкомпетенции: лексическая; грамматическая; семантическая; фонологическая; орфографическая; орфоэпическая	Субкомпетенции: дискурсивная; функциональная	использование языковых элементов в социальном контексте

ставляется как более сложное и всеобъемлющее образование, в структуру которого включены не только пропозициональные языковые формы, но и метакогнитивные процессы, обуславливающие их употребление.

Наиболее влиятельной моделью иноязычной коммуникативной компетенции за рубежом является модель, описывающая коммуникативную языковую компетенцию в системе уровней владения иностранным языком, в рамках концепции «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», используемой в Европейском Союзе (Common European Framework of Reference, CEFR) [4], (таблица 3).

В рамках данной модели иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается только с точки зрения знания и включает три основных компонента: языковую, социолингвистическую и прагматическую компетенции. Таким образом, стратегическая компетенция не является компонентом коммуникативной компетенции согласно данной модели, однако в определении каждого из этих компонентов находит свое отражение не только содержание компонента, но и умение применять его на практике.

По мнению авторов модели, **языковая / лингвистическая компетенция** подразумевает не только знание определённого набора языковых элементов, но и практическую способность использовать их в речи. Внутри языковой / лингвистической компетенции выделяются следующие субкомпетенции: лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая и орфоэпические компетенции.

Социолингвистическая компетенция предполагает владение набором знаний и умений, необходимых для правильного использования языка в соответствии с социальным контекстом. Внутри данной компетенции можно выделить языковые элементы, применение которых варьируется в зави-

симости от вида социальных взаимосвязей, поведенческих норм, изменения регистра общения, различий в диалектах и т. д.

Последний элемент данной модели – **прагматическая компетенция**, в состав которой включены две субкомпетенции: дискурсивная и функциональная. Обе эти субкомпетенции содержат так называемую компетенцию планирования, которая необходима для формирования последовательности высказываний в процессе общения.

Стратегическая компетенция упоминается в разделе, посвящённом коммуникативным аспектам использования языка, и видится авторам не только как необходимость использовать определённые языковые средства с целью компенсации нехватки знаний в той или иной области, а гораздо шире, как применение метакогнитивных принципов, таких как планирование, достижение целей коммуникации, контроль и коррекция.

Модели иноязычной коммуникативной компетенции в работах российских учёных. В отечественной науке иноязычная коммуникативная компетенция является предметом лингвистических, методических, педагогических исследований ещё с 1980-х, когда М.Н. Вятютнев [1] выделил термин «коммуникативная компетенция», охарактеризовав её как «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [1, с. 38]. Данная способность выбрать соответствующую программу речевого поведения осуществляется на фоне определённого культурного контекста и может быть приобретена как в результате естественной коммуникации, так и во время специально организованного обучения. А.В. Хуторской [8] определяет коммуникативную компетенцию как вклю-

чающую «знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе» [8]. По мнению И.А. Зимней, это «сформированная способность человека выступать в качестве субъекта коммуникативной деятельности общения» [2, с. 27]. Исследованию структуры иноязычной компетенции посвящены работы целого ряда учёных, таких как В.В. Сафонова [6], В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов, А.И. Газизова [5], А.И. Курпешева [3] и других, однако на данном этапе отсутствует единая таксономия формируемой иноязычной коммуникативной компетентности.

В соответствии с моделью, предложенной В.В. Сафоновой, иноязычная коммуникативная компетенция имеет следующие компоненты:

- языковая компетенция, включающая в себя грамматическую и лингвистическую субкомпетенции;
- речевая компетенция, содержащая прагматическую, стратегическую и дискурсивную субкомпетенции;
- социокультурная компетенция, в которую вошли социолингвистическая и лингвострановедческая субкомпетенции.

В работе А.И. Курпешевой субкомпетенции рассматриваются в качестве инвариантов иноязычной коммуникативной компетенции, формируемых в процессе изучения иностранного языка, среди которых автор выделяет языковую / лингвистическую, дискурсивную, социолингвистическую, социокультурную и стратегическую компетенции.

Некоторые авторы, в частности В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов, А.И. Газизова [5], помимо основных субкомпетенций, присущих всем ранее рассмотренным классификациям (*лингвистической, дискурсивной, прагматической, стратегической, социокультурной*), выделяют следующие субкомпетенции в качестве структурных элементов иноязычной коммуникативной компетенции:

- *разговорную* (умение говорить связно, без

напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм при получении и передаче профессиональной информации);

- *информационно-технологическую* (умение осуществлять поиск иноязычной профессионально значимой информации из различных источников, продуктивно пользоваться иноязычными информационными интернет-ресурсами в процессе профессиональной деятельности);
- *лично-креативную* (способность повышать уровень владения иностранным языком, способность к саморазвитию в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности) [5, с. 3168–3169].

Выводы. Все исследователи представляют структуру иноязычной коммуникативной компетенции как многокомпонентное образование, и, несмотря на то, что отсутствует единообразие структуры классификации элементов иноязычной коммуникативной компетенции, во всех моделях присутствуют основные компетенции: языковая (лингвистическая, грамматическая), прагматическая (дискурсивная, речевая, разговорная), социолингвистическая. Стоит также отметить, что ключевую роль в выделенных моделях иноязычной коммуникативной компетенции играет стратегическая компетенция, ранее рассматриваемая лишь с точки зрения использования языковых средств при необходимости компенсировать недостаточность знания речевого кода, теперь определяется большинством авторов как набор метакогнитивных компонентов, применяемых в условиях реальной языковой коммуникации.

В целом, различия трактовок самого понятия иноязычной коммуникативной компетенции, а также расхождения в принципах классификации структурных элементов данной компетенции свидетельствуют как об актуальности данной проблемы, так и необходимости разработки чёткой таксономии элементов иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Вятютнев, М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
3. Курпешева, А. И. Формирование инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности в процессе самостоятельной работы студента технического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Алия Ивановна Курпешева. – Махачкала, 2013. – 23 с.
4. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы ; под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. – М. : Изд-во МГЛУ, 2003. – 259 с.

5. Панфилова, В. М. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание / В. М. Панфилова, А. Н. Панфилов, А. И. Газизова // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2–14. – С. 3164–3169.
6. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Виктория Викторовна Сафонова. – М., 1993. – 47 с.
7. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 342 с.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения 24.01.16).
9. Bachman Lyle F., Palmer Adrian S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 377 p.
10. Canale M., Swain M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. – *Applied Linguistics*, 1980. – vol. 1. – Pp. 47–54.

The Structure of Foreign Language Communicative Competence in the Researches of Russian and Foreign Scientists

N.A. Mestanko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, the Russian Federation

Received 1.02.2016, revised in final form 3.02.2016

Abstract. The article deals with the notion of foreign language communicative competence, which has been studied by a number of scientists both in the Russian Federation and abroad. A number of models of communicative competence are presented and compared in terms of their structural elements and principles of their taxonomy.

Keywords: foreign language communicative competence, grammatical, sociolinguistic, discourse, strategic, pragmatic competence, the model of foreign language competence, subcompetence.

For citation: Mestanko N.A. The Structure of Foreign Language Communicative Competence in the Researches of Russian and Foreign Scientists. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 72–78 (in Russ.).

About author: N.A. Mestanko, Post Graduate Student of the Department “Foreign Languages and Teaching Methodology”, Senior Lecturer of the Department “Translation Theory and Practice” of the Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299053, the Russian Federation, e-mail: nat.mestanko@yandex.ru.

References

1. Vyatutnev M.N. Communicative Approach to Teaching Russian at Schools Abroad. *Russkiy yazyk za rubegom*, 1977, no. 6, pp. 38–45 (in Russ.).
2. Zimnyaya I.A. Key Competences – a New Paradigm of the Result of Education. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 2003, no. 5, pp. 34–42 (in Russ.).
3. Kurpesheva A.I., *Formirovaniye invariantov inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentnosti v processe samostoyatelnoy raboty studenta tekhnicheskogo vuza. Diss. kand. ped. Nauk* [Formation of Foreign Language Communicative Competence during the Self-Study of Technical University Students. Cand. Diss. (Ped.)]. Makhachkala, 2013. 23 p.
4. *Council of Europe Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2001. 273 p.
5. Panfilova V.M., Panfilov A.N., Gazizova A.I. *Inoyazychnaya kompetentnost kak predmet issledovaniya: teoreticheskiye podhody, suschnost, struktura i soderzaniye* [Foreign Language Competence as a Subject of Study: Theoretical Approaches, the Nature, Structure and Context]. *Fundamentalnyye issledovaniya*. 2015, no. 2, pp. 3164–3169 (in Russ.).
6. Safonova V.V. *Sotsiokulturniy podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spezialnosty. Diss. kand. ped. nauk*

- [Sociocultural Approach to Learning a Foreign Language as a Specialty. Cand. Diss. (Ped.)]. Moscow, 1993. 47 p.
7. Chomsky N. *Aspecty teorii sintaxisa* [Aspects of the Theory of Syntax]. Moscow, Moscow University Publ., 1972. 342 p.
 8. Khutorskoy A.V. Klutchevyye kompetenzii i obrazovatelnyye standarty [Key Competences and Educational Standards]. *Internet-zhurnal "Eidos"*, 2002. Available at: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (accessed 24.01.16).
 9. Bachman Lyle F., Palmer Adrian S. *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, Oxford University Press, 1996. 377 p.
 10. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980, vol.1, pp. 47–54.

Статью к печати рекомендовала Н.Б. Самойленко, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: sevschool@narod.ru.

УДК 371.134:81'23

Совершенствование подготовки будущих учителей иностранного языка путём привлечения их к работе в научном кружке

Алёна Олеговна Пирожкова

*ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского»
проспект академика Вернадского 4, Симферополь, 295007, Республика Крым, Российская Федерация*

Статья поступила 16.12.2015; после доработки 5.02.2016

Аннотация. Статья посвящена деятельности научнокружка как форме углублённой подготовки будущих учителей иностранного языка. Предложена тематика занятий, виды научной деятельности, представлены результаты обучения в кружке.

Ключевые слова: обучение в высшей школе, кружковая работа, иностранный язык, педагогическая деятельность, методика.

Для цитирования: Пирожкова, А. О. Совершенствование подготовки будущих учителей иностранного языка путём привлечения их к работе в научном кружке / А. О. Пирожкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1 – С. 79–84.

Об авторе: А.О. Пирожкова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранная филология и методика преподавания» Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, ул. Севастопольская 2, Ялта, 298635, Республика Крым, Российская Федерация, e-mail: alyona.pirozhkov@mail.ru.

Постановка проблемы. В педагогической литературе, посвящённой проблеме подготовки будущих учителей, говорится о том, что учитель должен быть готов к профессиональной творческой, совместной с учащимися деятельности [1, с. 20]. Л. Вохминцева и Л. Шарапов акцентируют наше внимание на том, что в вузе формируются не только знания, но и интерес к самостоятельному получению знаний. Воспитание в студентах стремления к саморазвитию – одна из целей вуза [2, с. 41]. Максимально эффективная подготовка к любой деятельности происходит в сочетании теоретических и практических занятий. Благодаря научному кружку «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе», студент может расширить и углубить полученные на учебно-практических занятиях знания. Деятельность учителя иностранных языков, как и любого учителя, рассматривается не только с точки зрения педагогики, методики и филологии, но и в психологическом, и философском аспектах. Этому вопросу посвящены труды известных психологов (П. Гальперин, А. Леонтьев, С. Рубинштейн). Методикой преподавания иностранных языков занимались О. Вишневский, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Маслова и др. Однако до сих пор недостаточно раскрыта проблема вовлечения студентов в деятельность, адекватную форми-

руемой готовности, через работу в научном кружке в вузе.

Цель статьи – раскрыть возможности научного кружка в ходе подготовки будущих учителей иностранного языка к их профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. На сегодняшний день в каждом вузе России ведётся кружковая деятельность. Её тематика зависит от специфики вуза и от потребностей студентов. Научный кружок помогает студентам сконцентрироваться на научно-исследовательской работе, а также углубить полученные знания при изучении теории и переосмыслить их в практической деятельности и в процессе научной работы.

Ведущая роль в организации научно-исследовательского кружка отводится преподавателю. Требования к организации работы научно-исследовательского кружка изложены в положении «О научных кружках и проблемных группах вуза», определяющем периодичность и цель организации занятий, их форму и виды деятельности. Каждый руководитель отдельно взятого кружка разрабатывает программу и график его работы, описывает цели и конкретизирует задачи каждого занятия.

Организация работы научного кружка направлена на популяризацию и углублённое изучение ме-

тодики преподавания иностранных языков студентов 1–6 курсов направления подготовки 45.03.01; 45.04.01 «Филология» профилей подготовки «Зарубежная филология», «Романская и германская филология». Программа занятий составляется таким образом, чтобы занятия представляли интерес и для тех, кто ещё не изучал дисциплину «Методика преподавания иностранных языков» (1–2 курсы), для тех, кто её изучает (3 курс), и для тех, кто согласно учебному плану изучил данную дисциплину (4–6 курсы). Так, на первых курсах кружковая деятельность способствует первичному формированию научно-исследовательского мышления у студентов филологических специальностей. Именно в процессе работы в кружке преподаватель учит студента ставить вопросы для проведения теоретических исследований, планировать теоретическое исследование, работать с литературой и систематизировать знания, полученные при анализе научно-педагогической литературы.

На третьем курсе, когда непосредственно происходит обучение методике преподавания иностранных языков, студенты, посещающие научный кружок, получают возможность углубить знания, полученные на лекциях, путём выполнения практических заданий, связанных как с анализом литературы, так и с выходом на практику в школу.

Студенты 4–6 курсов, получившие начальный опыт работы в школе во время педагогической практики, изучающие дисциплину «Методика преподавания иностранных языков», имеют возможность проводить комплексное научно-педагогическое исследование с применением знаний в области преподавания иностранных языков на практике, а также становятся наставниками студентов младших курсов, делясь с ними опытом проведения теоретических и практических исследований.

Цель научного кружка «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» – обогатить и разнообразить теоретические знания и практические умения и навыки преподавания иностранных языков студентов, опираясь на законодательство Российской Федерации и программное обеспечение обучения иностранным языкам в школе, а также способствовать формированию научного подхода в проведении педагогического эксперимента при обучении иностранным языкам.

Задачи научного кружка:

1. Изучить программные требования к обучению иностранным языкам в Российской Федерации.
2. Формировать и закреплять теоретическую базу студентов необходимую для их будущей профессиональной деятельности в школе и вузе.

3. Выбатывать у студентов умения творчески использовать на практике полученные на занятиях кружка знания на практике.
4. Обучить студентов старших курсов методам самостоятельной диагностики и определения наиболее эффективных методов обучения в зависимости от педагогических условий организации обучения иностранным языкам.
5. Учить проводить педагогическое исследование и описывать его результаты в тезисах и статьях.
6. Обучать правилу оформления тезисов, статей и исследований по методике преподавания иностранных языков.

Занятия в научном кружке должны быть направлены на формирование элементов компетенций по данному направлению подготовки в соответствии с ФГОС ВПО / ОС КГУ и ООП ВПО. В результате обучения в научном кружке «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» у студентов должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции, предусмотренные образовательным стандартом специальности, на которые ориентирована программа [3, с. 8–9]:

- **общекультурные компетенции (ОК):** способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области филологического знания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов (ПК-2);
- **педагогические компетенции:** умение готовить учебно-методические материалы для проведения занятий и внеклассных мероприятий на основе существующих методик (ПК-6); готовность к распространению и популяризации филологических знаний и воспитательной работе с обучающимися (ПК-7).

Научный кружок создаётся не только для подготовки будущих учителей к преподаванию иностранных языков, но и для формирования привычки научного подхода в работе, а также для развития аналитико-синтетического мышления исследователя.

Методика как наука связана с концепцией учебного процесса, его основными компонентами, которые и составляют совокупность объектов изучения и объектов исследования. Методика обучения иностранному языку как самостоятельная педагогическая наука одновременно связана с большим количеством других наук: лингвистикой, психологией, психолингвистикой, педагогической лингвистикой и т.д. Соответственно, работа в научном кружке предполагает расширение кругозора молодых учёных

и основывается на межпредметных связях, возникающих в процессе изучения основных проблем методики преподавания иностранных языков.

Работа в научном кружке строится на принципах доступности, добровольности, инициативности. Научный кружок создаётся для студентов, склонных к глубокому познанию достижений в педагогике и методике преподавания иностранных языков, креативности, активных и с научным складом мышления. Привлечение слабоуспевающих и безынициативных студентов является одной из целей организации работы научного кружка, поскольку через внеурочную деятельность можно пробудить у таких студентов интерес к исследовательской деятельности, что поможет им в самостоятельном написании курсовой, квалификационной и магистерской работ.

Для эффективной работы научного кружка необходимо предварительное планирование, т.к. только тщательно спланированная работа может принести эффективный и долгосрочный результат. Календарный план работы научного кружка «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе» строится из расчёта занятий 1 раз в месяц на протяжении учебного года.

Согласно программе, первый раздел «Научно-методические основы преподавания иностранного языка (ИЯ) в школе» раскрывает ряд теоретических вопросов, без познания которых невозможна практическая деятельность учителя. К таким вопросам относятся следующие темы: «Теоретические основы преподавания ИЯ в школе», «Категориальный аппарат методики преподавания иностранных языков», «Связь методики с другими науками», «Типы и структура уроков ИЯ», «Требования к уроку ИЯ», «Учебная программа как основа систематического преподавания ИЯ», «Виды планирования. Обучение планированию. Планирование при организации педагогического эксперимента», «Многообразие методов обучения ИЯ», «Выбор методов и средств обучения в зависимости от педагогических условий обучения ИЯ», «Средства обучения ИЯ», «Новые технологии обучения на уроках ИЯ».

Во втором разделе «Особенности обучения ИЯ в школе и во внеурочное время» предполагается изучение следующих тем: «Роль игры в обучении учащихся ИЯ», «Элементы страноведения на уроках ИЯ (на примере уроков английского)», «Изучаем Родину на уроках английского языка», «Международное сотрудничество с учителями и учащимися в рамках изучения ИЯ», «Формы, методы и приёмы работы с иностранными студентами и учащимися»,

«Нетрадиционные уроки ИЯ», «Внеклассная работа по ИЯ в школе: олимпиады, кружки».

Особенностями работы научно-исследовательского кружка являются:

- 1) единство теоретических и практических знаний на лекционных занятиях, в которых большую роль играет самостоятельная работа студентов;
- 2) большое количество заданий научно-исследовательского характера (изучение статей, составление аннотаций, реферированных списков литературы, описание методов обучения, подходов в обучении, дидактических и методических игр, через которые студенты узнают о способах передачи знаний учащимся);
- 3) просмотры видеофильмов, содержащих рекомендации по методике преподавания отдельных аспектов иностранного языка, а также фильмов на английском языке, в т.ч. художественных и документальных с целью углубления знаний и уровня владения студентами иностранным языком;
- 4) посещение занятий в школе и вузе с целью ознакомления с практической стороной преподавания иностранного языка в школе и вузе;
- 5) применение полученных знаний на практических занятиях, в составлении конспектов пробных уроков, написании статей, рефератов, докладов к научно-практическим конференциям и пр.;
- 6) творческий подход в процессе обучения студентов.

Система занятий позволяет выявлять и формировать уровень теоретических знаний и на их основе формировать практические умения с высоким уровнем творчества. В некоторых творческих заданиях студенты работают как обучающиеся, а в некоторых – как будущие преподаватели и исследователи, тем самым они вовлекаются в деятельность, адекватную формируемой готовности и в то же время могут представить себя на месте обучающихся, с которыми в дальнейшем будет вестись работа на уроках иностранного языка.

Цель и задачи данного научно-исследовательского кружка можно считать достигнутыми, если:

- у студентов будет выявлено и подтверждено на практике стремление к осуществлению образовательной и научно-исследовательской деятельности в дальнейшем;
- у студентов будет сформирован комплекс теоретических и практических знаний и умений, направленных на организацию научно-

исследовательской и образовательной деятельности в области методики преподавания иностранных языков.

Первая встреча со студентами должна носить организационный характер, на ней происходит уточнение списков членов научно-практического кружка, сообщение целей и задач, плана работы кружка. Далее работа ведётся согласно плану.

Итоговое занятие должно быть предусмотрено в рабочем плане кружка как в первом, так и во втором семестре. Итоговое занятие не должно сводиться к простой констатации фактов (что изучено, какие цели достигнуты). Наиболее эффективным было бы занятие с докладами студентов или с их отчётом о проделанной за семестр работе в рамках посещения кружка. Чтение докладов и сообщений по проблематике кружка должно иметь характер дискуссий: аргументированных и взвешенных утверждений и диалога руководителя кружка и его участников.

Помимо исследований, проводившихся во время написания курсовых и выпускных квалификационных работ, студенты могут готовить доклады по тематике занятий научного кружка и зачитывать их на итоговых занятиях в конце каждого семестра или на конференциях, симпозиумах, семинарах. В подборе таких тем важно учитывать степень разработанности и актуальности того или иного вопроса. Поскольку, на наш взгляд, любой изученный вопрос может содержать и неизученные аспекты, темы докладов должны быть сформулированы чётко и лаконично. В докладах слушатель должен понять актуальность, цель, проблему и пути её решения. Доклады на широко известные темы, возможно, нужно делать в обзорах, особенно студентам младших курсов для того, чтобы продемонстрировать широту взглядов на проблему и возможное разнообразие подходов в западной и отечественной науке к тому или иному вопросу.

По программе работы научного кружка основная форма обучения – практическое занятие. Общая цель данных занятий – совершенствование полученных теоретических знаний студентов и дополнение их практическими навыками по применению данных знаний в учебно-воспитательной работе в школе и способствование творческому развитию студентов через организацию практических занятий. Каждое практическое занятие рассчитано на 2 академических часа. Во время занятий студенты работают в парах, в группах по 4 человека и индивидуально. Помимо работы в аудитории используются просмотры видеофильмов, посещение занятий в вузе и уроков в школе, самостоятельная ра-

бота студентов в библиотеке.

К примеру, при изучении темы «Формы и методы обучения иностранным языкам» студентам предлагалось продемонстрировать элементы творчества через задания, целью которых было выявление степени творческого потенциала у студентов в области применения полученных знаний по методике преподавания иностранных языков:

1. Придумайте одну из форм организации внеурочного занятия, посвященную углублённому изучению иностранного языка с учащимися разновозрастной группы (учащиеся младшего и среднего, среднего и старшего школьного возраста).
2. Составьте план работы учителя иностранного языка с руководителями внешкольных кружков или учебных заведений на 1 семестр.

Помимо этого, на занятиях данного научно-исследовательского кружка необходимо научить студентов работать с учебниками и справочной литературой, правильно оформлять библиографию, уметь отличать по библиографическому описанию журнальную статью от учебного пособия и пр.

Важно не забывать о ведущей роли преподавателя как в период работы кружка, так и на итоговых занятиях. Несмотря на то, что основная часть итогового занятия посвящается чтению студентами своего доклада, педагог способствует активному слушанию докладов другими участниками кружка, регулирует данный процесс, подтверждает некоторые аксиомы и применяет приёмы дискуссии. Особо интересны доклады, посвящённые истории вопроса преподавания иностранных языков в мире.

Кроме того, итоговое занятие можно построить в виде деловой игры или викторины, основываясь на знаниях, полученных в период работы кружка. Игра может проходить между двумя командами, состоящими из студентов, посещающих научно-исследовательский кружок. Студентам раздают несколько заданий, содержащих вопросы по категориальному аппарату, по историческим данным, заданиям в области изучения хронологии и персоналий, педагогические задачи, задания творческого характера, связанные с методикой преподавания иностранных языков в школе. Задания можно усложнять или давать часть заданий заранее, чтобы на итоговое занятие студенты пришли уже подготовленными, особенно это касается творческих и поисковых заданий.

Кроме такого рода обобщающего занятия, руководитель научно-исследовательского кружка может подготовить ряд вопросов для итоговой беседы. Они, с одной стороны, стимулируют мышление студента, с другой – актуализируют полученные

ранее знания. Примерными вопросами могут быть следующие: What are the main aims of Teaching Methods? What scholar disciplines have links with Teaching Methods? Give definitions of method, approach and technique. What term is the broadest of the three? What are the aims and characteristic features of Cognitive approach? Which teaching method do you, as a learner, have most experience with? Which teaching method would you, as a teacher, feel more comfortable with? Characterize the contemporary teaching methods. What is your attitude to the dilemma of fluency vs. accuracy? What are the impediments in learning grammar? What is your idea of the best way of learning English pronunciation? Describe the main techniques of teaching foreign language vocabulary. What are the essential factors in a curriculum design?

Результаты работы в научном кружке отражаются в:

- написании рефератов по различным аспектам методики преподавания иностранных языков;
- публикации тезисов и статей по проблемам, рассматриваемым в рамках работы научно-го кружка;
- разработке и защите научно-исследовательской работы;
- накоплении материалов для студенческих портфолио;
- участии студентов в научно-практических, Всероссийских и международных конференциях;
- участии студентов в региональных и Всероссийских научных олимпиадах, проектах и

конкурсах научно-исследовательских работ.

Помимо заседания научно-исследовательского кружка, рекомендуется проводить совместные заседания научно-исследовательских кружков института или академии с целью демонстрации достигнутых результатов участникам других кружков и научных сообществ.

Выводы. Научно-исследовательский кружок в высшей образовательной организации выступает одной из форм работы с обучающимися для формирования компетенций, соответствующих направлению подготовки, стимулирует исследовательскую деятельность и углубляет знания студентов в рамках той или иной дисциплины, формирует научное мышление, расширяя образовательный опыт через приобщение к исследовательской деятельности кафедры.

Вводя в курс подготовки будущих учителей иностранных языков участие в научном кружке «Проблемы теории и методики преподавания иностранных языков в школе», мы сможем способствовать расширению творческого потенциала будущего учителя и совершенствовать его профессиональную готовность к практической работе в школе в учебное и внеурочное время, а также стимулировать к научно-исследовательской деятельности.

По результатам работы научно-исследовательского кружка можно сделать выводы о его успешности при следующих условиях: соблюдении графика и плана занятий, систематичности в процессе обучения, относительном постоянстве участников и их стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

Список литературы

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Вохминцева, Л. В. Роль учебно-исследовательской работы студентов в современном образовательном мире / Л. В. Вохминцева, В. И. Шарапов // Фундаментальные исследования. – 2007. – № 5. – С. 41.
3. Федеральный государственный образовательного стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.01 Филология. – М., 2013. – 22 с.

Improvement of Training of Future Foreign Language Teachers by Engaging Them to Work in the Scientific Group

A.O. Pirozhkova

*V.I. Vernadsky Crimean Federal University
4 Vernadskogo Avenue, Simferopol, 295007, Republic of Crimea, Russian Federation*

Received 16.12.2015; received in final form 5.92.2016

Abstract. The article deals with a problem of improved education of future foreign language teachers with a help of scientific group. The author presents the aim and the main problems which are possible to solve attending the scientific group on methods of foreign languages. The competences which must be formed are named. In the text you can find the principles of work and some information about planning lessons of scientific group. The author presents the themes of lessons, different kinds of lessons, which are possible to organize during the work of the scientific group and the results of education in the present scientific group.

Keywords: higher education, scientific group, foreign language, pedagogical activity, methods.

For citation: Pirozhkova A.O. Improvement of Training of Future Foreign Language Teachers by Engaging Them to Work in The Scientific Group. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 79–84 (in Russ.).

About author: A.O. Pirozhkova, PhD (Pedagogics), Associate Professor of Sub Department “Foreign Philology and Methods of Education” of Humanities and Education Academy (Branch) of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “V.I. Vernadsky Crimean Federal University” in Yalta, 2 Sevastopolskaya St., Yalta, 298635, Republic of Crimea, Russian Federation, e-mail: alyona.pirozhkov@mail.ru.

References

1. Abdullina O.A. *Obshchepedagogicheskaya podgotovka uchitelya v sisteme vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya* [General Pedagogical Preparation of the Teacher in System of The Higher Pedagogical Education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990. 141 p.
2. Vokhmintseva L.V., Sharapov V.I. The Role of Teaching and Research Work of Students in Today's Educational World. *Fundamental'nye issledovaniya*, 2007, no. 5, p. 41 (in Russ.).
3. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.01 Filologiya* [The Federal State Educational Standards of Higher Education in the Field of Training 45.03.01 Philology]. Moscow, 2013. 22 p.

Статью к печати рекомендовала Н.Н. Мурованая, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Дошкольное и начальное образование» ГПИ СевГУ, e-mail: nonna-sevast@mail.ru.

УДК 7.013

Негативное пространство в графическом дизайне

Елена Витальевна Бессарабова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Марк Олегович Румянцев

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 14.02.2016; после доработки 9.03.2016

Аннотация. Статья посвящена анализу макро и микро негативного пространства в графическом дизайне на примере создания логотипа. Для проведения анализа влияния негативного пространства на разработку и создание визуально комфортного графического продукта были рассмотрены основные принципы гештальтпсихологии. К ним отнесены: схожесть, фигура и фон, группировка, близость и продолжение. Обозначены особенности, которые могут быть учтены при проектировании логотипа, основанного на негативном пространстве. Установлены цели и задачи, достигаемые при использовании активного и пассивного негативного пространства.

Ключевые слова: негативное пространство, гештальтпсихология, восприятие, логотип, графический дизайн, информация, принципы восприятия.

Для цитирования: Бессарабова, Е. В. Негативное пространство в графическом дизайне / Е. В. Бессарабова, М. О. Румянцев // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2016. – Т. 2. – № 1. – С. 85–90.

Об авторах: Е.В. Бессарабова, кандидат технических наук, доцент кафедры «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика» Политехнического института Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация, e-mail: elsev1980@mail.ru; М.О. Румянцев, студент 2-го курса специальности «Эксплуатация судового оборудования и средств автоматики» Института кораблестроения и морского транспорта Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», ул. Гоголя 23, Севастополь, 299011, Российская Федерация, e-mail: markrumyantsev@gmail.com.

Постановка проблемы. Минимализм проявляется во всём: природе, архитектуре, моде, живописи, дизайне. К минимализму стремится любой живой организм в своём развитии. Это проявляется в минимальном расходе энергии, оптимальной форме для сохранения тепла, влаги, усилий, действующих на организм. Характерная особенность минимализма заключается в том, что в нём всё предельно просто, но в то же время максимально понятно и целесообразно. Использование минималистического направления в дизайне связано с использованием простых геометрических форм и ограниченного количества простых цветов. Это позволяет эффективно донести до воспринимающего потребителя основную идею и концепцию графического продукта, не отвлекая его внимания на второстепенные задачи. Для того, чтобы создать продукт, соответствующий тренду минимализма, следует понимать и рационально использовать принципы

гештальтпсихологии и негативного пространства.

Цель. Провести анализ основных принципов гештальтпсихологии, которые влияют на построение композиции графического объекта (логотипа) с использованием негативного пространства. Провести анализ макро и микро негативных пространств в активном и пассивном проявлениях.

Основная часть. Любой объект, в том числе и объект дизайна, воспринимается по различным каналам передачи информации. Но основным из всех каналов является зрительный канал. Поэтому исследование восприятия, производимое объектом дизайна, строится на основе гештальтпсихологии. Гештальт – в переводе с немецкого означает форму, образ, структуру и возникло из исследований восприятия в начале XX века [1].

Выделены следующие, наиболее важные принципы Гештальта:

- схожесть;

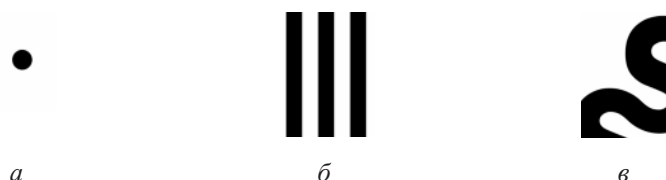


Рисунок 1. Взаимодействие фона и объекта

- фигура и фон;
- группировка;
- близость;
- продолжение.

Схожесть. Суть принципа схожести заключается в объединении объектов, входящих в одну группу каким-либо общим свойством: формой, структурным содержанием, цветом, размером, анимацией, внутренней структурой. В этом случае общее свойство указывает на то, что объекты упорядочены до одного и того же уровня всех входящих элементов.

Для логотипа примером принципа схожести может служить выделение основного слова (например, названия компании). Объединение всех элементов происходит различными путями, например, заданием одного цветового значения для каждого элемента названия, использование одного шрифта, или применение линий постоянной кривизны [4]. Делается это для того, чтобы, несмотря на дополнительные элементы, информативность не терялась. Это позволяет без лишних затрат времени на объяснение работы элементов обеспечить их взаимодействие [2; 3].

Фигура и фон. Существует три типа взаимодействия между объектом и его фоном:

1. Стабильная – явный основной объект и его фон (подчинённый основному элементу) (рисунок 1а).
2. Двусторонняя – фон и основной объект могут меняться ролями (рисунок 1б).
3. Двусмысленная – и объект и фон являются активным пространством, за счёт чего возникает двойственность интерпретации (рисунок 1в).

Использование того или иного типа взаимодействия позволяет визуально вывести на передний план или сделать основным тот объект, который необходимо выделить, а остальным элементам, входящим в композицию, задать второстепенную роль, задав визуальное значение фона.

Группировка. Используя этот инструмент, возможно неоднородным предметам придать целостность. Принципы Гештальта предлагают два способа для этого:

1. Ограждение (Enclosure) – замыкая неоднородные элементы визуальными границами, они

объединяются в сознании зрителя.

2. Расстояние (Proximity) – кучное размещение создаёт ощущение целостности, особенно если отделить элементы от другой группы.

Взаимное использование двух способов позволяет достигнуть распознаваемости и лаконичности. Разумное расположение элементов, подчинённое строгим законам, избавляет пользователя от визуального восприятия с последующим исследованием и запоминанием сложных пользовательских частей.

Принцип близости позволяет человеку самостоятельно завершать объект, заполняя отсутствующую информацию. Столкновение с такими ситуациями происходит у каждого человека ежедневно.

Это происходит тогда, когда в человеческом сознании происходит дополнение той визуальной картины, которую он наблюдает и которая не обладает целостностью. Дополнение картины происходит в зависимости от тех ценностей и жизненного опыта, которыми обладает каждый индивид. Пример данного принципа представлен на рисунке 2.

Использование данного принципа нашло в дизайне достаточно широкое применение. С помощью него возможно создавать элегантный и минималистичный стиль, что достаточно актуально в настоящее время. Близость имеет непосредственную связь с группировкой, но имеет более обширное применение, чем просто её подраздел. Интенсивность проявления принципа близости обратно пропорциональна приложенным усилиям для его воплощения в разнообразных графических образах.

Продолжение. Данный принцип имеет много общего с близостью и заключается в том, что человеческий глаз [8] во время движения взгляда от объекта к объекту объединяет в группу элементы, расположенные на одной линии. Влияние принципа продолжения более существенное, чем цветовое разделение. Его легко использовать как сильный визуальный инструмент для того, чтобы придать схожесть элементам. Это означает, что пользователь воспринимает объекты на кривой или прямой, как подобные друг другу [5].

Использование данных принципов помогает осознанно подходить к созданию логотипов, учитывать при их создании особенности зрительного

IN IDE INSIDE

Рисунок 2. Проявление принципа близости

восприятия, обработки зрительного сигнала нервной системой человека, осознание обработанного стимула тем жизненным опытом, которым обладает каждый индивид.

Осознавая основные принципы, на которых построен любой хороший дизайн, необходимо перейти к анализу частей отрицательного пространства в графическом дизайне. Для этого необходимо рассмотреть микро и макро негативное пространство.

Макро негативное пространство – это пространство между крупными объектами дизайна, расстояние между ними. Его роль – создание связей между объектами, из которых состоит композиция и направление внимания зрителя на необходимый объект.

В свою очередь микро негативное пространство выполняет роль визуального объединения меньших элементов в объекты (расстояние между буквами в слове).

Оба пространства как микро, так и макро могут быть как активным, так и пассивным. Активность пространства определяется теми функциями, которые в него закладываются дизайнером. Задача пассивного пространства сделать композицию доступной и лёгкой к восприятию.

Активным пространство является тогда, когда оно используется в общей картине не как фон, а начинает нести в себе смысл и принимать участие в самом образе объекта. Такой подход позволяет без дополнительных графических объектов создать впечатление двусмысленности [6] или дополнить его. Наиболее наглядным примером применения активности негативного пространства является Ваза Рубина (рисунок 3), смотря на которую она кажется то

бокалом, то двумя смотрящими друг на друга лицами.

Грамотное использование негативного пространства позволяет дизайнеру создать гармоничный объект. Поэтому именно негативное пространство является ключевым элементом для хорошего дизайна.

Наиболее ярко проявляется негативное пространство на примерах логотипов и графических работ, например, таких как плакат (рисунок 4).

Вовлечение негативной области в композицию объекта приводит к тому, что она начинает принимать участие в общей картине не как фон или цвет, а начинает нести в себе смысл без дополнительных графических объектов. Это позволяет, например, упростить логотип, но без потери смысла, а в некоторых случаях даже расширить его. Так же появляется возможность связать в одном изображении шрифтовую надпись (например, название компании) и графическое изображение (к примеру, предмет связанный с деятельностью компании) в одно целое. Такой подход предоставляет обширные возможности и явное преимущество перед другими способами графических свойств и средств композиции.

На рисунке 5 представлен логотип транспортной компании – дизайнер: Logomotive. В данном варианте логотипа наблюдается такое комбинирование пространства внутри букв, которое образует контур самолета. Это позволяет донести практически мгновенно (на подсознательном уровне) то, чем занимается компания.

Так, на рисунке 6 представлен логотип, разработанный М. Румянцевым, в котором сочетание



Рисунок 3. Ваза Рубина



Рисунок 4. Плакат с негативным пространством, созданный на базе вазы Рубина



Рисунок 5. Логотип транспортной компании
«Logomotive»



Рисунок 6. Рисунок логотипа агентства
«Design Mark»

букв, из которых состоит название агентства «Design Mark», и одновременно буква «m» вместе с находящимся над ней треугольником образуют образ карандаша.

Как видно из данного примера, удачное сочетание графических геометрических элементов в сочетании с шрифтом даёт возможность получить неявно представленный образ.

Не каждый дизайнер способен профессионально использовать пространство вокруг основного объекта. Для того, чтобы сбалансированно объединить пространство с самим объектом, то есть грамотно задействовать негативное пространство и при помощи него формировать нужное свойство или качество композиции, необходимо умение дизайнера создавать образ, вплоть до малейших деталей у себя в голове, а потом реализовать его любым доступным для этого способом.

При создании логотипа необходимо связать и в доступной для восприятия форме отразить суть компании, основной вид её деятельности, её плюсы, название и лаконичное максимально информативное изображение.

В веб-дизайне чем больше негативного пространства используется, тем более минималистичной становится страница. Это в результате означает, что страница избавлена от элементов, захламляющих её. Очищение страницы от лишних элементов является показателем престижности и вызывает ощущение атмосферности, элегантности и изыска [4; 7]. К тому же, ощущение напрямую зависит от количества задействованного негативного пространства, будь то логотип или любой другой графический объект.

На сегодняшний день связь с минимализмом – это тренд. Использование пространства вокруг основного объекта для дополнения полноты впечатления от него имеет непосредственную связь с очень обширной и, в последнее время получившей огромное распространение, темой – минимализмом.

Известно, что минималистичный дизайн характеризуется множеством негативного пространства. Но эти темы не являются тождественными, скорее просто пересекаются подобно кругам Эйлера. Минимализм, безусловно, более обширная тема, которая в последнее время получила колоссальную популярность. Благодаря этому росту, большинство ведущих брендов изменили свои логотипы путём их упрощения. Но просто упростить, изменив шрифт или убрав тени – недостаточно для того, чтобы это производило должный эффект. Так же неизбежным следствием таких преобразований является появление большого количества незадействованного пространства вокруг основного объекта. Выходом из ситуации является взаимное использование двух проблем: много незадействованного места и отсутствие выделяющих элементов, которые позволяют развить фирменный стиль. Объединяя их, в логотипе получают новый актуальный тренд. Несмотря на свою простоту, логотип, создаваемый с учётом всех правил использования негативного пространства, несёт в себе достаточное количество информации, при этом не перегружая взгляд большим объёмом текста или узоров.

Таким образом, можно сказать, что использование негативного пространства значительно развилось за счёт роста популярности минимализма.

Вывод. Проведён анализ основных принципов гештальтпсихологии, в результате которого выявлено влияние каждого из них на построение графической композиции. Установлена связь между использованием принципов гештальтпсихологии и возникающими негативными пространствами. Проведены анализы микро и макро негативных пространств в активном и пассивном проявлении. Полученные результаты исследования позволяют проектировать логотипы, в которых сбалансированно объединено пространство и объект, и получать как результат нужное свойство или качество графической композиции.

Список литературы

1. Агостон, Ж. Теория цвета и её применение в искусстве и дизайне / Ж. Агостон ; перевод с англ. канд. физ.-мат. наук И. В. Пеневой. – М. : Мир, 1982. – 184 с.
2. Арнхейм, Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. – М. : Архитектура-С, 2012. – 392 с.
3. Базыма, Б. А. Цвет и психика : монография / Б. А. Базыма. – Харьков : ХГАК, 2001. – 172 с.
4. Бессарабова, Е. В. Психологический и психофизиологический аспекты восприятия объектов дизайна / Е. В. Бессарабова // Глобальный научный потенциал. – 2014. – № 10 (43). – С. 17–20.
5. Бессарабова, Е. В. Влияние геометрии, цвета и материала объекта дизайна на количество его информации / Е. В. Бессарабова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 160–164.
6. Вайнштейн, Л. А. Психология восприятия / Л. А. Вайнштейн. – Мн. : Тессей, 2007. – 224 с.
7. Логвиненко, А. Д. Чувственные основы восприятия пространства / А. Д. Логвиненко. – М. : Изд-во Московского университета, 1985. – 223 с.
8. Педхем, Ч. Восприятие света и цвета / Ч. Педхем, Дж. Сондерс. – М. : Мир, 1978. – 324 с.

Negative Space in Graphic Design

E.V. Bessarabova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

M.O. Rumyantsev

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 14.02.2016; received in final form 9.03.2016

Annotation. This article analyzes the macro and micro negative space in graphic design by creating a logo. To analyze the impact of negative space in the development and creation of visual comfort graphic products were the basic principles of Gestalt psychology. These include: similarity, figure and ground, grouping, proximity and continued. Marked features that may be considered when designing a logo based on the negative space. Guidelines are implemented and problems solved by the use of active and passive negative space.

Keywords: negative space, Gestalt psychology, perception, logo, graphic design, information, perception principles.

For citation: Bessarabova E.V., Rumyantsev M.O. Negative Space in Graphic Design. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2016, vol. 2, no. 1, pp. 85–90 (in Russ.).

About author: E.V. Bessarabova, PhD (Technical Sciences), Associate Professor of the Department “Descriptive Geometry, Engineering and Computer Graphics” of the Polytechnic Institute of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: elsev1980@mail.ru.; M.O. Rumyantsev, a Sophomore of the specialty “Exploitation of the Ship’s Equipment and Means of Automation” of the Institute of Shipbuilding and Maritime Transport of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 23 Gogolya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation, e-mail: markrumyantsev@gmail.com.

References

1. Agoston G. *Color Theory and Its Application in Art and Design*. Berlin; New York: Springer-Verlag, 1979. 137 p. (Russ. ed.: Penova I.V. *Teoriya tsveta i ee primeneniye v iskusstve i dizaine*. Moscow, Mir Publ., 1982. 184 p.).
2. Arnheim R. *Iskusstvo i vizual'noye vospriyatiye* [Art and Visual Perception]. Moscow, Arkhitektura-S Publ., 2012. 392 p.
3. Bazyma B.A. *Tsvet i psikhika* [Color and Psych]. Kharkov, HGAK Publ., 2001. 172 p.
4. Bessarabova E.V. Psychological and Physiological Aspects of Perception of Design Objects. *Global'nyi nauchnyi potentsial*, 2014, no.10 (43), pp.17–20 (in Russ.).

5. Bessarabova E.V. Influence of Geometry, Color and Material Design Objects on the Number of Its Information. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2015, vol. 1, no. 2, pp. 160–164 (in Russ.).
6. Vainshtein L.A. *Psikhologiya vospriyatiya* [Psychology of the Perception]. Minsk, Tessei Publ., 2007. 224 p.
7. Logvinenko A.D. *Chuvstvennyye osnovy vospriyatiya prostranstva* [Perceptible Bases of Space Perception]. Moscow, Moscow State University Publ., 1985. 223 p.
8. Pedkhem Ch., Sonders Dzh. *Vospriyatie sveta i tsveta* [Perseption of the Light and Color]. Moscow, Mir Publ., 1978. 324 p.

Статью к печати рекомендовала Т.В. Смирнова, кандидат искусствоведческих наук, доцент, доцент кафедры «Исторические, социальные и философские науки» ГПИ СевГУ, e-mail: toshasmi@mail.ru.

*Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.
Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.
Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имён собственных,
географических (и прочих) названий и другой информации.
Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.
Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии
или учёными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки.
Рекомендовано к печати
решением Учёного совета ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»,
протокол № 22 от 5.02.2016 г.*

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 2, № 1, 2016

Ответственный секретарь Н.К. Почтовенко

Литературная редакция, корректура, компьютерная вёрстка – Н.К. Почтовенко, Т.В. Сухотовская

Идея и концепция – И.Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60х84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 11,25

Тираж – 65 экз. Подписано в печать 29.02.2016 г.

Адрес редакции: наб. Корнилова 1, Севастополь, 299011, Российская Федерация

e-mail: sggu-gio@mail.ru

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация