

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

И.Г. Булан
магистрант
Высшая школа педагогики
БФУ им. И. Канта
e-mail: blago_ira@bk.ru

Особенности взаимоотношений при выполнении проекта в условиях дистанционного обучения

Рассматривается специфика организации взаимодействия обучаемых между собой и с преподавателем в условиях дистанционного обучения. Раскрываются особенности взаимоотношений «обучаемый – преподаватель» и «обучаемый – обучаемый» в ходе выполнения группового проекта в дистанционном формате. Предлагаются приемы взаимодействия, которыми должны овладеть студенты для успешного выполнения группового проекта в ходе дистанционного обучения

Ключевые слова: дистанционное обучение; метод проектов; проектная деятельность; взаимоотношения; взаимодействие

Дистанционное обучение в настоящее время заняло прочное место в системе высшего образования. Все большее число высших и средних учебных заведений предлагает дистанционные курсы обучения, и в будущем, вероятно, количество таких курсов будет постоянно увеличиваться.

Термин «дистанционное обучение» трактуется Н.А. Панариной как «целенаправленный, организованный процесс взаимодействия обучающихся и обучаемых, инвариантных к их расположению в пространстве и времени, основанный на использовании преимущественно дистанционных технологий» [6, с. 117].

Дистанционное обучение понимается как форма организации учебного процесса, которая предусматривает обучение на расстоянии с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей. Обучаемые самостоятельно выполняют предлагаемые им задания, которые проверяются преподавателем либо при личной встрече с обучаемыми, что напоминает заочное обучение, либо преподаватель контролирует работу учащихся с помощью современных технологий (электронной почты, LMS, Skype и др.) [1, с. 549].

Педагогические условия эффективного дистанционного обучения включают в себя следующее:

- активизация личностной мотивации формирования опыта проектно-исследовательской деятельности студента в условиях дистанционного обучения;
- организация самостоятельной проектно-исследовательской деятельности на основе инновационного образовательного маршрута;
- организация проектно-исследовательской деятельности на основе сотрудничества;
- стимулирование педагогом выхода студента на рефлексивную позицию.

Дистанционное обучение осуществляется в соответствии с теми же целями и задачами, что и традиционное очное обучение (т.е. реализуется по соответствующим образовательным программам), тем же содержанием.

Однако форма подачи и организации учебного материала, форма взаимодействия преподавателя и обучаемых, а также обучаемых между собой иные.

Главной особенностью организации взаимодействия в формате дистанционного обучения является опосредованный характер телекоммуникационного общения всех участников образовательного процесса. Е.С. Полат в своем определении дистанционного обучения указывает на обязательное взаимодействие не только учителя и учащихся, но и учащихся между собой, утверждая, что «...под дистанционным обучением мы понимаем взаимодействие учителя и учащихся, учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) специфическими средствами Интернет-технологий» [7].

Таким образом, проблема взаимодействия является одной из центральных при организации дистанционного обучения.

Зарубежные исследователи считают организацию эффективного взаимодействия ключевым фактором успешности дистанционного обучающего курса. При активном взаимодействии повышается и успешность прохождения курса, и удовлетворенность студентов процессом и результатом дистанционного обучения [10, с. 300]. Как указывают Д. Бухник и Т. Маркус, уникальные условия взаимодействия в виртуальном классе кардинально отличаются от условий взаимодействия в классе реальном, и для организации взаимодействия в условиях дистанционного обучения должны применяться специальные инструменты, пользование которыми необходимо учить студентов [10, с. 300].

Согласно данным, полученным К. Суон, чем выше степень участия студентов в групповых обсуждениях при дистанционном обучении и чем сильнее их взаимодействие с соучениками и преподавателем, тем выше степень их удовлетворенности обучением, тем сильнее их уверенность в том, что они получили ценные знания [11].

По мнению В. Канава, эффективность дистанционного обучения зависит от четырех составляющих:

- 1) эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, несмотря на то, что они физически разделены расстоянием;
- 2) используемых в образовательном процессе педагогических технологий;
- 3) эффективности разработанных методических материалов и способов их предоставления обучаемым;
- 4) эффективности обратной связи [4].

Большинство исследователей, таким образом, сходятся во мнении, что организация взаимодействия и коммуникации при дистанционном обучении является чрезвычайно важным, и активность обучаемых, степень их вовлеченности во взаимодействие в ходе выполнения заданий является значимым фактором для успешности обучения.

В зарубежной методической литературе взаимодействие в ходе дистанционного обучения традиционно делится на следующие категории:

- 1) взаимодействие с содержанием обучения;
- 2) взаимодействие с преподавателем;
- 3) взаимодействие студентов между собой.

Д. Бухник и Т. Маркус предлагают добавить четвертую категорию – взаимодействие с системой дистанционного обучения, т.е. с интерактивной образовательной средой, в которой реализуется дистанционный курс [10, с. 299]. На наш взгляд, эта среда является, скорее, средством реализации коммуникации, чем ее полноправным участником. Наиболее важными видами взаимодействия в процессе дистанционного обучения выступают взаимоотношения «обучаемый – преподаватель» и «обучаемый – обучаемый».

Центральным элементом в традиционном обучении является коммуникация между обучаемыми, благодаря которой они имеют возможность задавать друг другу вопросы, делиться идеями, обсуждать мнения, спорить по отдельным вопросам, каса-

ющимся содержания обучения. Это позволяет обмениваться информацией и ликвидировать пробелы в знаниях, если они имеются.

Кроме того, соученики оказывают друг другу и эмоциональную поддержку, помогают адаптироваться к процессу учебы. Такое взаимодействие является важнейшим преимуществом традиционного очного обучения.

Дистанционное обучение этого преимущества лишено, и поэтому одной из важнейших задач преподавателя является организация общения участников дистанционного курса между собой.

Рассматриваем особенности взаимоотношений при выполнении проекта в ходе дистанционного обучения. Проектную деятельность мы понимаем как один из методов, направленный на выработку самостоятельных исследовательских умений, способствующий развитию творческих способностей и логического мышления, объединяющий знания, полученные в ходе учебного процесса и приобщающий к конкретным жизненно важным проблемам.

В современных условиях речь идет, как правило, о проектно-исследовательской деятельности. Изучение исследовательской деятельности студентов освещены в работах О. А. Абдуллиной, Е. Д. Андреевой, С.И. Архангельского, П.Р. Атутова, А.М. Бабич, А.А. Воронина, Е.П. Воронова, Л. С. Выготского, О.В. Епишевой, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, И.Я. Лернер, Г. В. Макотровой, А. М. Матюшкина, И. В. Носаевой, А.П. Панкрухина, Е.С. Полат, Н. Ф. Талызиной, О. К. Тихомировой, И.Д. Чечель, О.В. Шибановой, М. Г. Ярошевского и др. Опираясь на анализ ряда работ, можно согласиться с определением, данным Е.В.Набиевой, которая понимает под исследовательской деятельностью такую деятельность, которая связана «с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением» [5, с. 15].

Проектно-исследовательская деятельность студентов в вузе включает основные этапы, характерные для исследования в научной сфере, а именно: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы [5, с. 15].

В ходе проектно-исследовательской деятельности у студентов формируются и развиваются проектно-исследовательские компетенции. Вместе с тем нельзя не согласиться с мыслью о том, что в процесс обучения, в каком бы формате оно не реализовывалось, необходимо формировать и коммуникативную компетенцию, в частности, компетенцию делового общения [8].

Данная компетенция формируется в ходе учебного взаимодействия и, в свою очередь, повышает эффективность этого взаимодействия.

Автором статьи проводится работа по использованию проектно-исследовательской деятельности при дистанционном обучении математике студентов первых курсов отделения СПО института транспорта и технического сервиса БФУ им. И. Канта г. Калининграда.

Для большинства студентов первого курса любого высшего учебного заведения чрезвычайно остро стоит проблема адаптации к новой форме обучения. Особенно актуальна эта проблема для студентов-первокурсников в условиях дистанционного обучения [1, с. 549].

Эффективная организация дистанционного обучения предусматривает тщательное и детальное планирование деятельности обучаемых, предоставление необходимых учебных материалов в удобной форме, высокоэффективную обратную связь, максимальную интерактивность между обучаемыми и преподавателем и общение обучаемых между собой.

Главной особенностью дистанционного обучения, как указывалось выше, является опосредованный характер общения «преподаватель – студент» и «студент-студент». Взаи-

отношения участников процесса между собой носят опосредованный характер, осуществляются дистанционно, часто не в режиме реального времени.

Во многих случаях участники дистанционного курса не знакомы между собой лично, что привносит свою специфику в их взаимоотношения.

При обучении математике студентов первых курсов отделения СПО института транспорта и технического сервиса БФУ им. И. Канта г. Калининграда предлагаются следующие темы групповых проектов, предусматривающие интеграцию математических, естественнонаучных, гуманитарных и общекультурных знаний студентов:

«Неравенства такая штука - без правил не решить! Я тайну всех неравенств попробую открыть»,

«Решать или не решать - вот в чём вопрос»,

«Загадки тригонометрии»,

«Тайны египетской пирамиды»,

«Мистические прямые»,

«Космос и логарифмы»,

«Архитектура и математика»,

«Прикладной характер интеграла»,

«Прикладной характер производной»,

«Математика и транспорт».

Опыт практической работы по организации выполнения групповых проектов в дистанционной форме доказал справедливость положений, сформулированных в исследовании Т.Б. Гребенюк, а именно, что коммуникативная ситуация при реализации проектно-исследовательской деятельности студентов становится коллективной, если цель занятия может быть достигнута лишь тогда, когда:

- все члены группы (или большая часть группы) объединяют для этого свои усилия;
- члены группы вступают во взаимодействие для овладения определенными знаниями и для создания субъективно новых знаний;
- члены группы (или хотя бы часть из них) вступают в вербальное взаимодействие на всех этапах познавательной деятельности; целеполагания, планирования, распределение функций, осуществления выработанных планов, подведение итогов, анализа в процессе познавательной деятельности;
- члены группы вырабатывают и усваивают определенные нормы коллективной познавательной деятельности [3].

Выполнение групповых проектов требует от студентов активной коммуникации с другими участниками группы, обмена информацией, мнениями. Групповые коммуникативные ситуации в учебном процессе предполагают решение познавательных задач микрогруппам студентов (оптимально пять человек) [3].

При этом у студентов формируются навыки эффективной командной работы, умения распределять объем работы, вести корректные дискуссии и обсуждения, повышается ответственность за выполняемые задания.

В ходе реализации групповых проектов необходимо придерживаться принципа интерактивности, который раскрывает ведущее требование дидактики дистанционного образования – обучаемый должен реально ощущать на протяжении всего периода изучения курса, что его учебная деятельность протекает совместно с соответствующей деятельностью группы и преподавателя.

Контроль выполнения проектных заданий осуществляется преподавателем поэтапно. На начальном этапе необходимо проконтролировать следующие моменты: формирование групп для выполнения проекта и выбор каждой группы темы проектно-исследовательской работы.

На этапе работы над проектом преподаватель контролирует постановку студентами конкретных задач по выполнению проекта, распределение заданий между участниками группы, установку сроков выполнения этих заданий каждым студентом, установку форм и сроков отчета по выполнению заданий перед группой.

Преподаватель должен также стимулировать коммуникацию между участниками проектной группы. Для этого рекомендуется установить регулярное время общения между ними, например, посредством Skype, и отслеживать участие каждого студента в таких дистанционных «встречах».

Задачей преподавателя является организация взаимодействия студентов между собой, а также организацией общения, т.к. общение – это «процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; ... в процессе общения передается и усваивается социальный опыт, происходит изменение структуры и сущности взаимодействующих субъектов». [Философский энциклопедический словарь].

Продуктивные взаимоотношения при дистанционном обучении должны быть направлены на обмен опытом, т.е. на организацию пояснений своих действий; на действия других; на критику других; на конкретные конструктивные предложения по совершенствованию действий и пр.

На подготовительном этапе преподаватель показывает приемы взаимодействия. При сочетании аудиторных и дистанционных форм обучения эти приемы должны быть предложены на аудиторных занятиях. Для этого используются следующие вопросы: «Как вы можете объяснить этот процесс (явление)?», «Почему вы так думаете?», «А что вы можете предложить?» и т.п. Затем рассматриваются конкретные приемы взаимодействия, например:

Прием №1 - рассмотрение сути (смысла) вопроса;

Прием №2- постановка вопроса;

Прием №3 - схематичное изображение вопроса;

Прием №4 –хронология вопроса;

Прием №5 – обсуждение ошибочных мнений (решений) и пр .

Затем аналогичные вопросы и приемы взаимодействия используются при выполнении проекта, при обсуждениях на форуме. Преподаватель следит за ходом обсуждения, отслеживает активность участников. Вмешательство преподавателя допустимо только тогда, когда процесс коммуникации выходит за рамки делового общения, или когда происходят сбои в коммуникации.

Преподаватель также должен стимулировать тех студентов, которые недостаточно активно принимают участие в групповом взаимодействии.

Контроль результатов выполнения проектов осуществляется следующим образом:

1. Каждая группа выкладывает в сеть файл с презентацией по своему проекту.
2. В течение недели все группы знакомятся с презентациями коллег, задают вопросы (онлайн), делают комментарии (онлайн).
3. Каждая группа в процесс обсуждения готовит ответы на вопросы, выкладывает их в сеть.
4. Студенты оценивают проекты каждой группы.

При наличии технической возможности рекомендуется провести защиту проектов в режиме реального времени, посредством телеконференции. Итоговую оценку проектов дает преподаватель, учитывая мнения и оценки студентов. Вклад каждого студента в выполнение проекта оценивается по результатам самооценки студентов в группе и текущего контроля со стороны преподавателя.

Результаты проведения групповой проектной работы по математике у студентов первых курсов отделения СПО института транспорта и технического сервиса БФУ им. И. Канта г. Калининграда показали, что наиболее заинтересовавшей студентов формой работы является именно командная работа, групповое обсуждение задач. Такая форма работы позволяет охватить наибольшее число учащихся и обеспечивает наиболее активное участие каждого студента.

При этом развиваются и закрепляются знания, умения навыки в области изучаемого предмета, развиваются коммуникативные умения, создается и повышается мотивация к изучению математики и использованию полученных знаний и умений. Кроме того, развиваются проектно-исследовательские умения студентов.

Таким образом, организация групповой проектной деятельности является эффективной при обучении математике студентов первых курсов отделения СПО в условиях дистанционного обучения. Как показало исследование, наилучших результатов достигли студенты, проявлявшие наиболее высокий интерес и активность в процессе работы над проектом, к новым формам работы, предлагаемым нами, наиболее активно участвовавшие в выполнении проектных заданий.

Таким образом, успешность выполнения проекта при дистанционном обучении зависит от эффективности коммуникации студентов, от продуктивности их взаимоотношений.

Поэтому необходимы дальнейшие исследования по выработке наиболее эффективных приемов взаимодействия в ходе дистанционного обучения и проведение специальных тренинговых занятий для студентов по овладению этими приемами.

Литература

1. Булан И.Г. Опыт организации проектно-исследовательской деятельности студентов при изучении математики в условиях дистанционного обучения // Молодой ученый. – 2015. – №4. – С. 549-552.
2. Взаимодействие в среде дистанционного обучения. Сборник статей. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2007. – 55 с.
3. Гребенюк Т.Б. Совершенствование профессионального мастерства современного педагога: актуальные проблемы и решения Монография [под ред. С.Д.Якушевой]. – Новосибирск: Изд. СибАК, 2014. – 228 с.
4. Канаво В. Методические рекомендации по созданию курса дистанционного обучения через Интернет [Онлайн]. Режим доступа: <http://dstudy.ru/internetcoursecreation/>
5. Набиева Е.В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 13–17.
6. Панарина Н.А. О понятиях «дистанционное обучение» и «дистанционные технологии» // Социс– 2004 – №4. – С. 116-120.
7. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 368 с.
8. Степанова М.М., Хайкин В.Д. Необходимость формирования компетенции делового общения в подготовке студентов-медиков // Общество, современная наука и образование: проблемы и перспективы сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. Тамбов, 2012. С. 126-127.
9. Философский энциклопедический словарь /Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. - 2-е изд. - М.: Советская энциклопедия, 1989. - 815 с..
10. Bouhnik D., Marcus T. Interaction in Distance-Learning Courses // Journal of the American Society for Information Science and Technology, 57(3), 2006. – С. 299–305.
11. Swan K. Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses // Distance Education, 22(2), 2001. – С. 306–331.

О.М. Ким
соискатель
Нижегородский государственный
педагогический университет
им. Козьмы Минина,
директор
НОУ «Лингва Академия»
г. Нижний Новгород
e-mail: o.kim@bk.ru

Принципы дополнительного иноязычного образования

Раскрываются особенности дополнительного иноязычного образования и определяются его современные принципы; выявляются черты межкультурной деловой среды; характеризуется принцип субъектно-объектной комплементарности

Ключевые слова: дополнительное иноязычное образование; межкультурная деловая среда; межкультурный конфликт; межкультурная компетентность

Дополнительное иноязычное образование, являясь подвидом дополнительного образования, наряду с дополнительным образованием детей и взрослых, представляется незыблемым аспектом современной системы непрерывного образования, создание которой обозначено как одна из приоритетных задач в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Идея дополнительного иноязычного образования также находит свое отражение в обновленном законе «Об образовании в Российской Федерации», в котором дополнительные программы представлены как одна из возможностей реализации права человека на образование в течение всей жизни [7].

Переход к концепции «образование через всю жизнь» в интересах устойчивого развития выводит дополнительное иноязычное образование на новый виток развития.

Системообразующим фактором развития дополнительного образования в настоящее время является Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 22 ноября 2012 г. № 2148-р, первоочередной задачей которой является формирование гибкой системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации [4].

Актуальными направлениями развития дополнительного образования молодежи остаются такие области, как искусство, социальные науки, иностранный язык и технология.

Непрерывное образование как феномен было актуализировано в 1968 году в докладе ЮНЕСКО с целью интеграции профессионального образования и повышения квалификации с основным образованием на разных уровнях. В настоящее время в научной литературе используется несколько различающихся между собой понятий непрерывного образования.

В рамках данного исследования интересен подход к определению непрерывного образования в контексте дополнительного иноязычного образования, который

рассматривается как процесс постоянного роста профессионального, карьерного и личностного потенциала в течение всей жизни [5].

Согласно официальным документам дополнительное образование – это образование, направленное «на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [7].

В свете принятия нового закона «Об образовании в Российской Федерации» [7] система дополнительного образования претерпела ряд изменений. Во-первых, новый закон не предполагает разработку федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований в сфере дополнительного образования.

Уполномоченные федеральные государственные органы не разрабатывают типовые дополнительные программы, за исключением направлений, имеющих государственную значимость по дополнительным профессиональным программам (международные автомобильные перевозки, оборона и безопасность государства, фармацевтическое образование, гражданская авиация, подготовка персонала железнодорожного транспорта).

Таким образом, весь груз ответственности за разработку и утверждение нормативно-методической базы ложится непосредственно на организацию, осуществляющую образовательную деятельность.

В соответствии с новыми законодательными актами [7], образовательная организация самостоятельно устанавливает виды и формы внутренней оценки качества реализации дополнительных программ на предмет соответствия результатов освоения программы заявленным целям и предполагаемым результатам обучения, а также соответствия государственным требованиям к структуре и условиям реализации программ.

Организация также может прибегнуть к процедуре независимой оценки качества образования в виде общественной аккредитации дополнительных программ. Федеральным законом № 273-ФЗ не предусмотрено проведение аккредитационной экспертизы образовательной деятельности по дополнительным программам, что повышает гибкость системы дополнительного иноязычного образования в плане адаптации своих программ к требованиям рынка и образовательным потребностям в области иностранного языка населения.

Достижение результативности реализации дополнительных программ иноязычного образования возможно через опору на ряд современных образовательных принципов, составляющих основу различных дополнительных программ профессионального образования иноязычной межкультурной компетенции обучающихся в системе дополнительного иноязычного образования.

В системе дополнительного иноязычного образования владение педагогическими принципами означает обладание знанием о том, как и что должен делать педагог, чтобы развить иноязычную межкультурную компетенцию обучающихся.

Эти знания, являясь системообразующим фактором педагогического процесса, определяют и регулируют целевую направленность действий педагога, операциональный и содержательный аспект его деятельности, профессиональную позицию при организации и реализации процесса обучения [2, с. 165].

Принимая во внимание общепринятое разделение принципов обучения иностранным языкам на общедидактические, психологические, лингвистические и

методические [9], отметим, что обучение в рамках дополнительного иноязычного образования производится с учетом всех из них.

Вместе с тем особенностью неформального образования в области иностранного языка является широкой культурологический контекст, объективно содержащий в себе потенциал межкультурного конфликта.

Данный вид конфликта входит в типологию профессионального конфликта и отражает противоречивые культурные реалии делового взаимодействия и внутриличностного затруднения в процессе межкультурного взаимодействия [8, с. 9].

Обучающиеся реализуют образовательные потребности овладения иностранным языком для различных целей: деловые, личные, семейные, туристские и др. контакты. Степень овладения межкультурной компетентностью определяется направленностью данных контактов.

Однако общим компонентом дополнительного иноязычного образования выступает широкий межкультурный компонент, интегрирующий компетенции в области культурологии, этнической и кросскультурной психологии, конфликтологии и медиации, который не ограничен рамками профессии.

Организация усвоения межкультурного компонента дополнительного иноязычного образования будет результативной при реализации требований и правил ряда специфических принципов обучения.

По нашему мнению, такими принципами выступают *принцип открытости и спорности*, реализующий закономерности потенциально конфликтной среды межкультурного взаимодействия (межкультурной деловой среды), и *принцип субъектно-объектной комплементарности*, направленный на преодоление внутриличностного конфликта принятия иной культуры. В данной статье раскроем принцип субъектно-объектной комплементарности.

Любой принцип есть отражение закономерностей. Какие закономерности лежат в основе эффективного межкультурного взаимодействия? В основе разрабатываемого принципа находится биохимический принцип комплементарности Дж. Уотсона и Ф. Крика [6, с. 13], применяемый нами к описанию взаимоотношений, взаимного соответствия, взаимодействия и существующих закономерностей исследуемых субъектно-объектных связей на основе принципов дополнительности, эклектизма и диалога культур.

Межкультурный контекст иноязычного делового общения раскрывается в системе категорий межкультурной коммуникации: культура, цивилизация, коммуникация, культурная адаптация, инкультурация, культурный шок, общение, картина мира, «свой», «чужой», идентичность, стереотип, предрассудок, языковая личность, национальный характер, диалог, взаимопонимание [3, с. 356-357].

Продуктивное межкультурное общение реализуется в категориях культура, цивилизация, картина мира, национальный характер, культурная адаптация и инкультурация, в целом приобретая признаки межкультурного взаимодействия.

Межкультурная деловая среда – это всегда выбор между межличностным и внутриличностным конфликтом, с одной стороны, и межкультурным взаимодействием – с другой. Кросс-культурное взаимодействие требует взаимной толерантности, понимания и уважения самобытной культуры народов, жизненных ценностей, осознания необходимости взаимопонимания между людьми [1, с. 115].

Социальная обусловленность межличностного взаимодействия предполагает учет таких существенных элементов межкультурной деловой среды как универсальная картина мира, гуманистический универсализм, диалог культур, модель глобальной и детерриториальной социальности и универсализация культуры.

Требования принципа включают: выявление и учет уровней развития качеств субъекта межкультурного взаимодействия; направленность образовательного процесса на развитие умений воздействия на межкультурную деловую среду; создание ситуаций межкультурного взаимодействия с целью постоянной аккумуляции впечатлений от эмпирических столкновений с потенциально конфликтной, противоречивой предметной областью своей иноязычной коммуникативной деятельности.

Правила исследуемого принципа ориентируют преподавателей на создание условий для освоения обучающимися роли субъекта межкультурной деловой среды в диалоговых и тренинговых технологиях обучения, а также на их обучение принципам осуществления воздействия на межкультурную деловую среду с целью ее преобразования в процессе положительной обратной связи на основе совмещения дополнительного иноязычного образования обучающихся и специально организуемого опыта межкультурной иноязычной коммуникативной деятельности в процессе формирования иноязычной межкультурной компетенции.

Таким образом, дополнительное иноязычное образование, имея специфические черты дополнительного образования, направленного на удовлетворение актуальных образовательных потребностей обучающихся, предполагает учет особенностей межкультурной деловой среды (имманентная противоречивость и конфликтность), оно должно иметь адекватные дидактические принципы, реализация требований и правил которых будет способствовать овладению компетенций преодоления межкультурных межличностных и внутриличностных конфликтов посредством технологий делового спора.

Литература

1. *Бережнова Л.Н.* Этнопедагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 240 с., с. 115
2. *Бударина А.О.* Linguistis Universalis: методология и технологии формирования профессиональной универсальности лингвистов: монография. Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2011. 273 с.
3. *Гришаева Л. И., Цурикова Л. В.* Введение в теорию межкультурной коммуникации : учебное пособие / Л. И. Гришаева, Л. В. Цурикова. 2-е изд., дополн. Воронеж : Воронежск. гос. ун-т, 2004. 424 с., с. 356-357
4. *Золотарева Н.М.* О приоритетных направлениях государственной политики в сфере дополнительного профессионального образования // ДПО в стране и мире. 2013. №1. [Электронный ресурс]. URL: http://www.dpo-edu.ru/journal/el/magazin_13/2013-1/ (дата обращения: 5.01.2015).
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
6. *Культурология : учебник / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана.* М. : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. 566 с., с. 13
7. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ . // Официальный сайт Министерства Образования и Науки РФ. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 20.01.2013)., Ст. 10, П. 2
8. *Самсонова Н.В., Садовская Т.А.* Профессиональный конфликт как предмет педагогического исследования/ Вестник Балтийского федерального университета им. И.Канта. – Вып. № 5, 2009. – С. 7 – 10.
9. *Шукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

Е.А. Осинцева-Раевская
аспирант
кафедра лингвистики
и лингводидактики
БФУ им. И. Канта
solom_ka@mail.ru

Колоративная лексика в сказках как предмет лингводидактических исследований (на примере сказок А.С. Пушкина)

Рассматриваются особенности колоративной лексики как предмета лингводидактических исследований, анализируется понятие феномена цвета и отражение его в сказках А.С. Пушкина.

Ключевые слова: сказки; цветообозначение; цветообраз; колороним; колоративная лексика

С древнейших времен в культуре каждого народа начала складываться определенная гамма приоритетных цветов. Все национальные цвета являются традиционными и исторически объяснимыми, они соответствуют темпераменту и характеру народа, а также окружающей его природе.

Распространение того или иного цвета в культуре, предметах быта, костюмах и произведениях искусства народа зависело от его обычаев, традиций, религиозных воззрений и эстетических норм.

Однако все же как в культурах прошлого, так и в культурах настоящего времени прослеживается определенная триада цветов (белый-красный-черный), ставшая архаическим ядром древнейшей системы символов, и ньютоновская триада цветов (красный-зеленый-синий).

Культура, мировоззрение, стиль взаимоотношений, ценности, моральные нормы народа – единственная возможность передать знания ребенку – объяснить все это через сказку. В сказках передается обычно самое сокровенное и характерное для нации. Это помогает ребенку научиться понимать людей, живущих в его и других странах.

Сказки имеют особую морфологическую структуру, отличающую ее от других литературных жанров. В сказках сюжеты, зачины, концовки, описания героев могут быть схожими, инвариантными, а повороты сюжета, названия персонажей всегда вариативны, что и позволяет развивать творческое воображение слушателя. И не только психологически опережающее слушание, но и внутреннее предвосхищение, додумывание образов, ситуаций, сюжетов.

«Русские народные сказки утверждают человека в светлом приятии жизни, полной забот и свершений. Преследуя социальное зло, преодолевая жизненные препятствия, разоблачая козни против добра, сказки зовут к преобразованию мира на началах человечности и красоты» [1, с. 37].

Из русских народных сказок младший школьник узнает, что счастье не мыслится без труда, без стойкости нравственных принципов.

В сказках неизменно осуждается насилие, разбой, коварство, черное деяние. Сказка помогает ребенку укрепиться в самых важных понятиях о том, как жить, на чем основывать отношение к своим и чужим поступкам.

Идея сказок тесно связана с основной целью образования, что говорит о том, что материал их способствует раскрытию духовно-нравственного потенциала.

Человек не рождается личностью, а становится ею в процессе развития, поэтому этот сложный путь следует проходить, ориентируясь на опыт народа. Согласно концепции духовно-нравственного воспитания, которая является методологической основой реализации ФГОС: «Духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность <...> и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице отечественной истории» [11].

Любая сказка ориентирована на социально-педагогический эффект: она обучает, побуждает к деятельности и даже лечит. Иначе говоря, потенциал сказки гораздо богаче ее идейно-художественной значимости.

С социально-педагогической точки зрения важны социализирующая, креативная, голографическая, валеолого-терапевтическая, культурно-этническая, вербально-образная функции сказки.

От других прозаических жанров сказка отличается более развитой эстетической стороной. Эстетическое начало проявляется в идеализации положительных героев, и в ярком изображении «сказочного мира», и романтической окраске событий.

Сказки имеют огромное педагогическое и воспитательное значение. Они формируют устойчивые народные представления о нравственных началах жизни, являются наглядной школой изумительного искусства слова.

Сказки способствуют развитию у детей воображения и литературно-творческих способностей. Изучение сказок повышает интерес и мотивацию школьников к изучению литературы. Сказка прививает любовь к своей земле и своему народу. Она формирует коммуникативные качества младших школьников.

Сказка – школа народного красноречия. Сказки радуют разум, как радуется глаз картина. Веселое сочетание слов, развлекательный характер, особый тон делают сказки яркими образцами искусства. А вот свидетельство А.С. Пушкина, который в 1824 году в письме к брату Льву из Михайловского писал: «Знаешь ли мои занятия? До обеда пишу записки, обедаю поздно; после обеда ездю верхом, вечером слушаю сказки и вознаграждаю тем недостатки своего воспитания». Это ценное замечание поэта говорит о том, что Пушкин считал сказки необходимым элементом воспитания ребенка.

В периоды смены общественных формаций нарушается преемственность поколений в воспитании детей и, прежде всего, в сфере передач нравственного опыта, главных жизненных ценностей и установок. Сформированность нравственных ценностей является важнейшим показателем целостной личности. Сказка – это удивительное по силе психологического воздействия средство работы с внутренним миром ребенка, мощный инструмент развития.

При опоре на фольклорные традиции решается такая педагогическая задача, как формирование творчески развитой личности школьника.

Невольно возникает вопрос, какие краски (цвета) украшали сказку и служили средством воспитания. Далее в нашей статье мы проанализируем отражение феномена цвета в сказках А.С. Пушкина как предмета лингводидактических исследований.

С цветовыми символами можно столкнуться как внутри самого текста (это постоянные эпитеты «красна девица», «город новый златоглавый», «в лазоревой дали», «сине море» и др.), так и в названии сказок поэта («Сказка о золотом петушке» и др.).

А.С. Пушкин предпочитал не только постоянные тропы, но и «симпатизировал» некой цветовой гамме. О значимости колоронимов в поэтической системе сказок поэта свидетельствует частотность их употребления.

Слова, так или иначе обозначающие цвет, используются автором 102 раза. Колоронимы со значением *красного* тона в сказках А.С. Пушкина представлено следующими лексемами: *красный, розовый, румяный, кровавый*. Количество зафиксированных словоупотреблений со значением *красного* тона – 13 (*красный* (7), *розовый* (1), *румяный* (3), *кровавый* (2)). Доминантной единицей является лексема *красный*. Поле *синего* тона представлено колоронимами *синий* (16), *лазуревый* (2) и *сивый* (1).

Колоронимы поля *желтого* тона встречаются в сказках А.С. Пушкина 28 раз и представлены колоронимом *золотой*. Поле *зеленого* тона представлено единственным колоронимом *зеленый*, который употребляется 3 раза в соотнесенности с реалией «растительность». Ахроматическое поле колоронимов представлено следующими лексемами: *черный* (6), *белый* (27), *серый* (2), *седой* (1), *бурый-чернобурый* (3).

По количеству употреблений колоронимов сказки располагаются в следующем порядке: «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» (32); «Сказка о рыбаке и рыбке» (29); «Сказка о царе Салтане» (26); «Сказка о медведихе» (8); «Сказка о золотом петушке» (5); «Сказка о попе и работнике его Балде» (2); «Амур и Гименей» (0) (см. таблицу ниже).



При этом прямой номинации цветов – 5, производных оттенков основных цветов – 2 (*седой, золотой*), размытой номинации цветов – 2 (*темный, светлый*), колоронимы со связанной семантикой – 4 (*сивый, поседелый, бурый, чернобурый*).

В сказках очень много *золота*. Так, в сказке «О царе Салтане» А.С. Пушкин пишет широко и обобщенно: «*Весь сияя в злате / Царь Салтан сидит в палате*», а тридцать три богатыря выходят на берег, в чешуе златой горя. Постройки также сверкают золотом: «*Корабельщики... На знакомом острове / Чудо видят наяву: город новый, златоглавый. / Пристань с крепкою заставой*». Или ср.: «*Петушок мой золотой будет верный сторож твой*».

В описании внешности человека преобладает *золотой* цвет, как символ благополучия, бытовые понятия и домашний уклад также представлены *бело-золотым* цветом – символом сказочной безотказности и изобилия.

Можно говорить о том, что *золотой* у А.С. Пушкина это цветообраз, несущий в себе положительный эмоциональный заряд. И что бы то ни было: ряды облаков золотые или золотое яблочко – они излучают приятный для глаз блеск, дают представление о прекрасном в природе.

Обильно использован в сказках *белый* цвет: «*Глядь поверх текучих вод / Лебедь белая плывет*»; «*Лебедь белая молчит / И, подумав, говорит*»; «*Высока, стройна, бела*

/ И умом, и всем взяла»; «Разболелись глядячи / С белой зори до ночи». Если в «Сказке о царе Салтане» и «Сказке о рыбаке и рыбке» преимущественно синий и золотой цвета, то в «Сказке о мертвой царевне» – белый. После отъезда мужа царица смотрит в поле... «С белой зори до ночи... Только видит... / Снег валится на поля, / Вся белешенька земля». И царица-мачеха «высока, стройна, бела». Но и молодая царевна тоже «белолица». «И не диво, что бела», – говорит о ней мачеха. А далее следует десятикратное повторение вопроса: «Я ли всех белее?». «Свет мой, зеркальце! Скажи, / Да всю правду доложи: / Я ль на свете всех милее/Всех румяней и белее?». А ей зеркальце в ответ: «Ты, царица, всех милее / Всех румяней и белее». Повторы поддерживают этот белый расстилающийся тон всей сказки.

Устойчивые, прикрепленные эпитеты создают в сказках впечатление плотности и насыщенности небольшого числа красок.

Спектр сказок характерен малым числом красок вообще и резким преобладанием в нем трех – белой, золотой и синей.

«Трехкрасочная» палитра сближает «Сказки» со «Словом о полку Игореве». «Столь же схож колорит сказок с колоритом устного народного творчества» [5, с. 25].

Природа представлена, в основном, синим цветом, который меняет свои оттенки в зависимости от изменения характера повествования, отношений между действующими лицами, психологического состояния персонажей. Ср.: «Князь у синя моря ходит, / С синя моря глаз не сводит»; «Ветер, ветер! Ты могуч, / Ты гоняешь стаи туч / Ты волнуешь сине море...»; «И в лазоревой дали показались корабли».

Целый ряд репрезентаций представляет лексема красный. Согласно словарям, красный – «имеющий окраску одного из цветов радуги, цвета крови и его близких оттенков» (БАС); «имеющий окраску одного из основных цветов спектра, идущего перед оранжевым, цвета крови» (МАС); «имеющий окраску одного из основных цветов радуги, ряда оттенков от розового до коричневого» (СУ).

Указанный колоритом используется в сказках 13 раз. Например: «Здравствуй, красная девица / Говорит он, – будь царица»; «На руках золотые перстни, / На ногах красные сапожки»; «Я ль на свете всех милее, / Всех румяней и белее?».

Зеленый – один из основных цветов спектра, «средний между голубым и желтым, имеющий окраску свежих листьев, травы» (БАС). Как было указано выше, колоритом зеленый упоминается в сказках трижды: «Море синее кругом, / Дуб зеленый под холмом»; «Но живет без всякой славы, / Среди зеленые дубравы»; «От зеленого вина / Отрекалася она».

В процессе исследования нами была проанализирована работа «Система цветových символов» Генрике-Шоне [12]. Была выявлена цветовая символика вышеперечисленных сказок. Работа Генрике-Шоне предлагает символику только трех основных цветов: белого, черного, красного.

При анализе как позитивных, так и негативных значений данной цветовой символики, были получены следующие результаты:

Система цветových символов:

Цвет	Символика Генрике-Шоне		Символика РНС
	Позитивные	Негативные	
Белый	<ul style="list-style-type: none"> • нетронутость • самоотдача • открытость • единство • легкость 	<ul style="list-style-type: none"> • изоляция • разочарованность • отрешенность 	<ul style="list-style-type: none"> • чистота • мертвенность • социальная принадлежность • время

Черный	<ul style="list-style-type: none"> • созидание • предвидение • содержательность 	<ul style="list-style-type: none"> • разрушительность • подавление • пустота 	<ul style="list-style-type: none"> • злой, плохой • темный, неведомый • время
Красный	<ul style="list-style-type: none"> • активность • упорство • созидание • динамичность • настойчивость 	<ul style="list-style-type: none"> • агрессивность • кровопролитие 	<ul style="list-style-type: none"> • красивый • время

Сопоставив символику сказок А.С. Пушкина с символикой Генрике-Шоне, стоит обратить внимание на следующие факты:

1. *белый* цвет в сказках используется как позитивное значение чистоты, негативное значение изоляции и отрешенности;

2. *черный* цвет ассоциируется лишь с негативными значениями, чаще темных сил;

3. *красный* цвет в сказках в большинстве носит значение «красивый», который включает в себя значения, предложенные Генрике-Шоне в его классификации.

Таким образом, можно отметить, что в сказках цветовую символику А.С. Пушкин использует преимущественно для описания природы, животного мира (неотъемлемой части природы) и человеческой внешности.

Можно говорить о том, что использование колоронимов в описании природы, животного мира и внешности человека является в процентном соотношении самым частотным при сопоставлении с другими функциональными сферами.

При описании сказочного героя выделяется конкретная группа колоронимов, представители которой главным образом связаны с компонентом-соматизмом, т.е. с описанием человеческого тела (лицо, руки). При этом используются постоянные эпитеты, которые при многократном повторении приобретают символическое метафорическое значение: «*руки белые*», «*золотые перстни*», «*красные сапожки*», «*лебедь белая*», «*красное солнце*», «*рыбка золотая*», «*сивая кобыла*», «*бурая медведица*», «*золотой петушок*», «*зайка серенький*» и другие.

На примере анализа особенностей использования цветовой символики в сказках А.С. Пушкина было установлено, что здесь одновременно раскрываются и основные значения цветов, и их вторичные значения, что придает повествованию глубину и экспрессивность. С помощью богатой цветовой палитры автор создает емкие, оценочно богатые эпитеты, а также яркие символы, без которых невозможно в полной мере понять героев и произведение в целом.

Сопоставив символику сказок А.С. Пушкина с классификацией Генрике-Шоне, можно утверждать, что основные значения цветовой символики являются общемировыми. Так, *белый* цвет во все времена и в культурах различных народов является символом чистоты, нетронутости. Многообразие значений *черного* цвета по Генрике-Шоне являются своеобразными эпитетами. Они и помогают нам сопоставить более полную и точную портретную характеристику того или иного представителя «сил зла».

Позитивные значения *красного* цвета помогут нам получить более четкое представление о «*красной девице*» или «*добром молодце*», о «*красном солнышке*». В составе

общего лексического фонда колоронимов в сказках А.С. Пушкина выделяется ряд лексем, структура, частота и особенности функционирования, а также семантические оттенки которых, позволяют причислить их к так называемым устойчивым эпитетам колоронимов фольклорной сказочной традиции.

Литература

1. Адоньева С.Б. Волшебная сказка в контексте традиционной фольклорной культуры. Л.: ЛГУ, 2011. 502 с.
2. Аникин В.П. Русское устное народное творчество. М.: Высшая школа, 2010. 544 с.
3. Аникин В.П. Русская народная сказка. М.: Худ. лит., 2012. 432 с.
4. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. М.: Слово, 2010. 601 с.
5. Базыма Б.А. Психология цвета. Теория и практика. М.: Речь, 2005. 208 с.
6. Бахилина Н.Б. История цветообозначений в русском языке. М.: Наука, 1975. 292 с.
7. Брагина А.А. Цветовые определения в формировании новых значений слов и словосочетаний. Лексикология и лексикография. 174 с.
8. Буймистру Т.А. Колористика. Цвет – ключ к красоте и гармонии. М.: Ниола-Пресс, 2008. 236 с.
9. Василевич А.П. Цвет и название цвета в русском языке. М.: КомКнига, 2005. 216 с.
10. Дмитриева Т.Г. Повествовательные и описательные стилистические приемы в русской волшебной сказке. М.: МГУ, 2012. 409 с.
11. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 26.04.2007
URL: <http://ppt.ru/newstext.phtml?id=19057>
12. Gerickel, Schone R., Das Phenomen Farbe. Berlin, 1970.

О.А. Сашнева
аспирант кафедры
теории и методики профессионального образования
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»,
старший методист
ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»
г. Черняховск, Калининградская область
sov1014@yandex.ru

Результаты эмпирического исследования доверия-недоверия в период производственной практики будущих педагогов

Представлены результаты эмпирического исследования студентов ГБОУ ВО КО «Педагогический институт» г. Черняховск Калининградской области по проблеме понимания студентами смысла понятий «доверие» и «недоверие», их ассоциации, связанные с этими понятиями, а также их отношение к образовательной организации и профессиональной подготовке с точки зрения доверия – недоверия.

Ключевые слова: доверие; недоверие; формирование культуры доверия; профессиональная подготовка педагога

Введение. Жизнь в современном обществе характеризуется рядом социальных, экономических, политических потрясений, что создает атмосферу пессимизма и нестабильности. Современная нестабильная социально-экономическая жизнь характеризует-

ся всё большим появлением социальных проблем, негативных явлений в духовной жизни общества и отдельного человека.

Устоявшиеся нормы и стереотипы разрушаются, наблюдается острый кризис системы ценностей. Многие испытывают утрату чувства личностной целостности, идентичности. В связи с этим встает необходимость выявления механизмов и условий гармонизации отношений человека с миром и с самим собой.

Одним из таких механизмов является доверие. Однако в повседневной жизни доверие становится дефицитом. Сегодня каждый рассчитывает только на себя. В отношениях между людьми отсутствует сплоченность, открытость, честность, справедливость и порядочность.

Особо следует обратить внимание на доверие в системе «учитель-ученик». Наличие доверия, а особенно взаимодоверия, является необходимым атрибутом образовательной деятельности, и, мы считаем, имеет особую значимость при подготовке студентов-будущих педагогов, т.к. они являются элементами отношений «учитель-ученик».

Обучаясь в школе, а далее в ВУЗе они выступают в роли учеников в системе «учитель-ученик», а затем начав профессиональную деятельность, переходят на роль учителя в этой системе.

Значение понимания доверия-недоверия в профессиональной подготовке будущего педагога

В современной профессиональной подготовке будущих педагогов есть место не только альтернативным подходам к преподаванию, но и особое значение отводится качеству взаимоотношений: «меняются местами учителя и ученики, преподаватели и студенты. Студент самостоятельно отбирает и оценивает информационные материалы, излагает собственные суждения, делает выводы.

Учебный процесс строится так, чтобы не препятствовать развертыванию образовательных свобод, а, наоборот, инициировать подлинно гуманное и творческое отношение к нему студентов» [2].

Переход к личностно-ориентированной парадигме образования предполагает совершенствование процесса подготовки будущих учителей не только владеющих системой психолого-педагогических знаний, но и умеющих доверять себе, своим воспитанникам, владеющих знаниями о закономерностях формирования доверия между субъектами образовательного процесса [1].

Все вышесказанное обусловило изучение нами проблемы доверия – недоверия у студентов-будущих педагогов. Нас интересовало, как понимают студенты смысл понятий «доверие» и «недоверие», их ассоциации, связанные с этими понятиями, а также их отношение к образовательной организации и профессиональной подготовке с точки зрения доверия – недоверия.

В эмпирическом исследовании принимали участие студенты 3 курса специальности «Преподавание в начальных классах» отделения среднего профессионального образования ГБОУ ВО КО «Педагогический институт» (всего около 60 человек). Студентам было предложено 5 заданий.

Первое задание предусматривало собственную трактовку рассматриваемых понятий.

Второе задание требовало сложить собственный ассоциативный ряд по поводу доверия – недоверия.

В третьем задании необходимо было представить и ранжировать собственные критерии недоверия.

Четвертое задание представляло анкетирование «Диагностика доверия к профессиональной подготовке будущего педагога». В анкете предлагались вопросы, ориенти-

рующие студентов не только на отношении к вузу, но и к подготовке их к производственной практике.

Результаты выполнения первого задания показали, что студенты 3 курса специальности «Преподавание в начальных классах» отделения среднего профессионального образования ГБОУ ВО КО «Педагогический институт» под доверием понимают уважение (32%), уверенность (20%), взаимопомощь (20%). Доверие можно завоевать с помощью хорошего отношения (33%), искренности, честности (23%), дружбы (18%). Практически половина анкетированных студентов (48%) указала, что доверие пропадает из-за предательства и из-за лжи (30%).

Результаты второго задания показали большое разнообразие ассоциаций, которые вызывают понятия доверия и недоверия.

Ассоциативный ряд по доверию насчитывал около 30 слов и словосочетаний.

Основные ассоциации, возникающие с понятием «доверие», представлены на диаграмме 1.

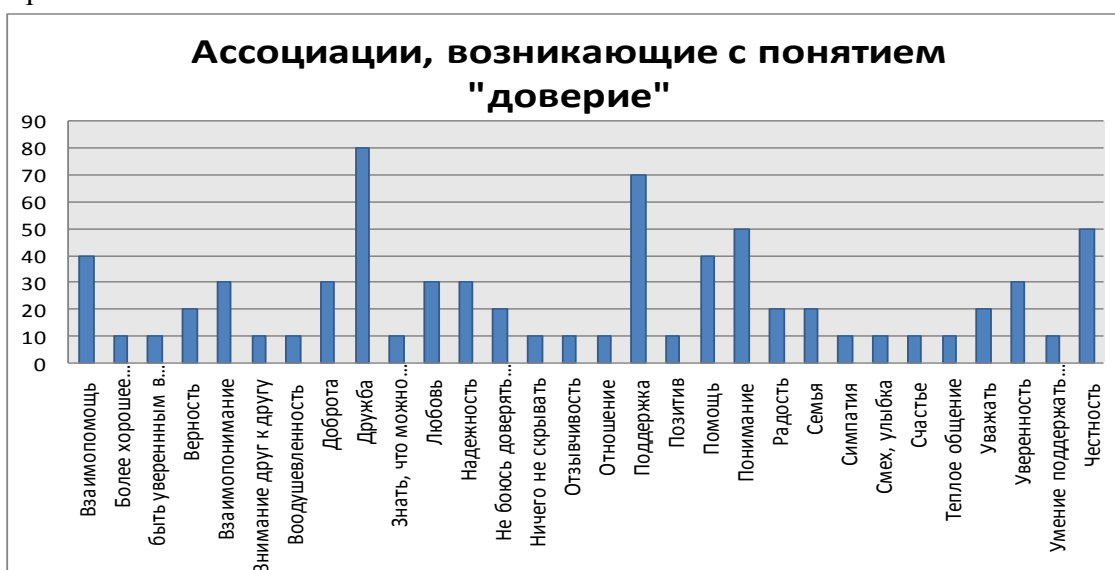


Диаграмма 1. - Ассоциации, возникающие с понятием доверие

На данной диаграмме мы видим, что у подавляющего большинства (80%) доверие связано с понятием «дружба», и «поддержка» (70%). У половины опрошенных (50%) - с понятием «честность», «понимание», у 40%- с «помощью» и «взаимопомощью». Данные понятия, безусловно, относятся к характеристике межличностного общения.

Также треть студентов выделили такие ассоциации, как «взаимопонимание», «доброта», «надежность», «любовь», указав на качества личности.

Таким образом, называя ассоциации, вызываемые понятием «доверие», студенты 3 курса, будущие педагоги показали, что данное понятие пока не проецируется на их профессиональную деятельность и не вызывает никаких ассоциаций с ней связанных.

Полное единодушие студенты проявили в выстраивании ассоциативного ряда понятия «недоверие». Результаты представлены на диаграмме 2.



Диаграмма 2 - Ассоциации, возникающие с понятием "недоверие"

У всех опрошенных (100%) недоверие связано с предательством (уровень межличностных отношений), у 60% «недоверие» ассоциируется со злом, у 40% - с ложью и сомнением.

Анализ проведенного исследования показывает, что ассоциативный ряд, связанный с понятиями «доверие-недоверие» у студентов 3 курса специальности «Преподавание в начальных классах» не лежит в плоскости профессионального общения. Опрошенные не имеют достаточно полного осознания роли доверия в отношениях между субъектами учебно-воспитательного процесса, условиях его формирования.

Данный вывод демонстрирует противоречие между имеющимися требованиями к подготовке (доверие «учитель – ученик» является важным элементом в структуре профессиональной компетентности педагога) и исходными данными о представлениях о доверии у студентов-будущих педагогов.

При выполнении третьего задания студенты указывали собственные критерии недоверия и ранжировали их по значимости.

Безусловное большинство (80%) студентов первым критерием недоверия назвали ложь, 11% - лицемерие. Вторым критерием недоверия явились злость (55%), подлость (40%). Выделение третьего критерия было затруднено разнородностью полученных ответов: грубость и агрессия (25%), лень (20%), грусть (12%), высокомерие (10%).

Четвертое задание представляло анкетирование «Диагностика доверия к профессиональной подготовке будущего педагога». В анкете предлагались вопросы, ориентирующие студентов не только на отношение к вузу, но и к подготовке их к производственной практике.

100% опрошенных заявили о доверии к качеству подготовки выбранного ими ВУЗа и к своей будущей профессии. При это 17% опрошенных признались, что при поступлении испытывали сомнение при выборе профессии.

Перед выходом на производственную практику 20% студентов испытывали страх и боязнь за свою теоретическую подготовку. Однако, только 7% указали, что производственная практика в школе не оправдала их доверие. Интересным и разноплановым оказался ответ на вопрос «Считаете ли вы достаточным количество времени, отведенного на производственную практику на курсе?» (диаграмма 3)

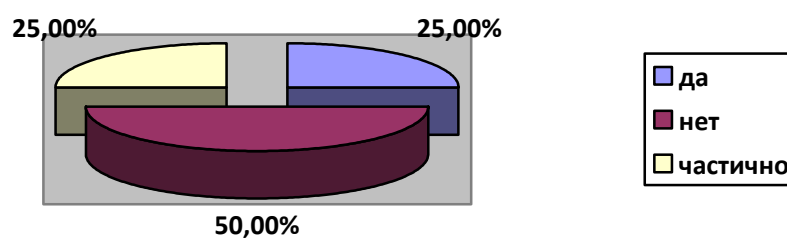


Диаграмма 3. – Достаточность количества времени, отведенного на производственную практику (%)

Половина опрошенных студентов 3 курса (50%) высказались о недостаточности времени, выделенного на производственную практику, 30% - указали частичную удовлетворенность временным периодом, и только 20% опрошенных посчитали, что времени на производственную практику достаточно.

В комментариях к своим ответам студенты указали, что производственная практика способствует укреплению доверия к собственным знаниям, теоретической подготовке и профессиональной подготовке в ВУЗе. За короткий срок производственной практики (3 недели) студенты успевают утвердиться в своей теоретической подготовке по базовым учебным дисциплинам, начинают пробы рефлексивно-ситуационного подхода при формировании доверительных отношений с учащимися школы.

Наблюдают, анализируют ситуации, которые демонстрируют проявление доверия-недоверия как профессионально значимой характеристики деятельности учителя.

Однако производственная практика позволяет только лишь увидеть и актуализировать проблему доверия-недоверия как профессионально значимой характеристики будущего педагога, но и это уже позволяет сделать первый шаг в переносе понятий доверия-недоверия из плоскости межличностной в плоскость профессионально значимую.

Заключение

На наш взгляд, доверие является необходимым профессионально значимым качеством будущего педагога. В период производственной практики необходимо организовать рефлексивно-ситуационную деятельность, направленную на формирование доверительных отношений к будущей профессии, на трансфер доверия-недоверия в плоскость профессиональной компетенции.

Этого можно достичь, овладев набором психолого-педагогических знаний в период теоретической подготовки и решением комплексных психолого-педагогических ситуаций в рамках производственной практики.

Литература

1. Кондрашова Р.Ю. Формирование доверия в системе ценностных ориентаций студентов педагогического вуза [Текст]: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Кондрашова Рута Юргисовна. – Волгоград, 2006. – 171 с.
2. Петривняя И. В. Образование. Психология. Педагогика [Текст]: учеб. пособие / И. В. Петривняя. – Нижний Новгород: НКИ, 1998. – 92 с.
3. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
4. Хохлова Е. В. Доверие как фактор профессиональной компетентности педагога [Текст] / Е. В. Хохлова // Молодой ученый. — 2014. — №8. — С. 935-937.

А.В. Фёдоров
аспирант
БФУ им. Им. Канта
shpmaria@yandex.ru

М.А. Шпунтенкова
соискатель ученой степени
кандидата педагогических наук
shpmaria@yandex.ru

Социальная инвалидизация как феномен (на примере проблемы бездомности)

Рассмотрена сущность явления "социальная инвалидизация"; обоснован выбор педагогического подхода в процессе деятельности социального педагога с категорией бездомных граждан

Ключевые слова: социальная инвалидизация; гуманистическая педагогика; индивидуальный подход

Идеология социальной политики в России в большой степени имела патерналистские акценты (главенствующая роль в социальной сфере государства, жестко определявшего нормы поведения и деятельности человека), в том числе, и идеология помощи бездомным людям.

В данном случае меры социальной помощи, как правило, носили либо репрессивный, контролирующий характер (помещение в лечебно-трудовые профилактории, постановка на учет у нарколога и т.д.), либо – опекающий, когда субъект стимулировал у объекта помощи формирование иждивенческой позиции.

Такой подход – в российской традиции: милостыня, благотворительные обеды, дома призрения и т.д.

Патерналистский подход, оставаясь в рамках методов “кнута и пряника”, по сути, игнорирует личность и, как следствие, не дает долгосрочного результата. Например, запрет употреблять алкоголь действует, только пока объект находится под контролем субъекта. Как только контроль ослабевает, проблема усугубляется.

Опекающее, жалостливое отношение порождает иждивенческую позицию и также не решает проблемы.

В работе с бездомными оба пути решения социальной проблемы - и контролирующей, и опекающей - существенно ослабляют субъектность, т.е. лишают личность возможности взять на себя ответственность за свою жизнь и решить свои проблемы самостоятельно, т.е. патерналистский подход приводит к инвалидизации личности в широком смысле: делает её неспособной, бессильной как в плане психического развития, так и в социальном становлении.

Патерналистский подход закрепляет человека в дезадаптированном состоянии, и временное недомогание превращается в социальную инвалидность (бессилие, неспособность жить в обществе, социальную исключенность, отторженность).

Если коснуться психологического аспекта физической инвалидности, то можно отметить, что без вмешательства государства и социума физический недуг может отразиться на личности, образе “Я”. Само понятие “инвалид” применялось по отношению к людям с физическими “дефектами”.

Однако в социальном дискурсе это понятие перешло в “люди с ограниченными возможностями”, а в настоящее время остановилось на более корректном - “люди с особыми потребностями”.

Причина физической инвалидности – отношение среды, барьеры физической организации среды. В социальной среде и происходит инвалидизация человека. Если для человека с ограниченными физическими возможностями нет всяких ограничений, он не чувствует себя инвалидом. Вопрос - лишь в степени компенсации.

Человек привязывается к статусу “я инвалид”, и статусы бессилия становятся частью самоидентификации. Западные социологи Э. Дюркгейм и др. ввели термин “интериоризация” в тесной связи с понятием социализации, где из сферы общественных представлений заимствовались основные категории индивидуального сознания [1].

По Л.С. Выготскому, они интериоризируются: “...сказать о процессе - “внешний” - значит, сказать “социальный”. Всякая высшая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией, она была прежде социальным отношением двух людей” [2, с.197].

Процессы социальной инвалидизации социально уязвимых слоев населения приводят к их инфантилизации. По сути, личность, с которой сталкиваются практики социальной работы, - это личность подростка и даже ребенка. Для работы с ребенком, а в нашем случае - “трудным ребенком” - нужен социальный педагог.

Т.е., возвращаясь к парадигме работы с маргинальными людьми, целесообразно ориентироваться на идеи гуманистической педагогики, которая, с одной стороны, призвана обучать и воспитывать “ребенка”, а, с другой стороны, - ориентирована на индивидуальный подход к человеку, его самоактуализацию, “развивающую помощь”.

Данное направление появилось в США в 50-60-х гг. XX века в работах А. Маслоу, С. Франка, К. Роджерса и др. В настоящее время реформы в отечественном образовании акцентированы на ценности гуманистической парадигмы, и индивидуальный подход в своем содержании опирается на гуманистические принципы.

По определению Подласого И.П., “Индивидуальный подход... заключается в управлении развитием человека, основанном на глубоком знании черт его личности и условий жизни”. [3, с.136].

И.С. Якиманская считает индивидуальный подход одним из основных психолого-педагогических принципов, следуя которому, необходимо учитывать индивидуальность как проявление особенностей психофизической организации в ее неповторимости. [4].

Индивидуально-личностный подход позволяет вырваться из порочного круга, где оказываемая помощь лишь закрепляет личность в ее проблеме, через активизацию личностных ресурсов и принятие человеком ответственности за свою жизнь.

Воспитанникам детских домов и бездомным, вне всякого сомнения, относящимся к категориям социально уязвимых граждан, необходима вторичная социализация, которая может быть достигнута средствами педагогики.

Внутренняя ослабленность умножается давлением извне; на реальную дезадаптацию наслаиваются внешне навязанные дисфункциональные характеристики роли человека в данном социальном статусе.

Вторичная социализация направлена на сепарацию личности от влияния среды, на коррекцию личности в русле гуманистического подхода, учитывающего индивидуальность как единственно верный путь к вопросу решения проблемы инвалидизации личности.

Психологическая инвалидизация есть следствие социальных проблем. Инвалидизация социального статуса приводит к инвалидизации личности (интериоризация: страдает от внешних обстоятельств, а затем деформируется (обессиливается) личность).

Наложенный с рождения или с детства, обретенный в процессе жизни статус фатален для личности, по своей сути. Это своеобразный ярлык обреченности и бесперспективности, история самосбывающегося пророчества.

В отличие от патерналистского подхода, индивидуально-личностный подход ориентируется на индивидуальность каждого человека, на его индивидуальные ресурсы. Социальный педагог в данной системе, скорее, выполняет функцию компенсаторную, т.е. даёт клиенту недостающие ресурсы с ориентацией на дальнейшее развитие потенциала и возможностей у самого клиента (функция временного костыля, а не инвалидной коляски).

Социальная инвалидизация как всеобъемлющий феномен через приписывание дисфункциональных ролей представителям определенных социальных групп усугубляет социальную напряженность в обществе.

Работа с социальными проблемами посредством педагогических методов - сложный, но единственно верный путь к здоровому обществу.

Литература

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Из неопубликованных трудов. М.: изд-во Акад. педагог. наук. 1960. 500 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
3. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. - М.: Педагогика.1996 .

