

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Т.Б. Гребенюк
доктор педагогических наук
профессор Высшей школы педагогики
БФУ им. И. Канта
grebt@yandex.ru

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

Диагностика доверительных отношений в образовательной среде

Рассматривается проблема педагогической диагностики доверия в образовательной среде высшей школы, авторский подход к обоснованию и разработке комплекса диагностических средств, предназначенных для выявления доверительных отношений в системах «студент-студент», «студент-преподаватель», «студент-вуз»

Ключевые слова: доверие; диагностика; факторы диагностики доверия; образовательная среда; средства диагностики

Доверие как относительно самостоятельное социально-психологическое явление можно рассматривать и изучать как феномен, порождаемый, проявляемый и динамично изменяемый в процессе взаимодействия людей, и как феномен внутриличностный, который, будучи порожден в межличностном пространстве, вновь и вновь выносятся в пространство межличностных отношений, осуществляя функцию связи между людьми. Как известно, в межличностных отношениях доверие формируется и существует.

Исходя из того, что количество доверия или его мера есть динамическая характеристика, определяющая качественную сторону отношений, ученые приходят к выводу: чем выше уровень доверия, особенно взаимного, в отношениях между людьми, тем сильнее выражена связь между ними, тем ближе они друг к другу, меньше дистанция в отношениях между ними. Данный вывод нельзя не учитывать при рассмотрении вопросов диагностики доверия.

Диагностика является одним из важнейших компонентов образовательного процесса, с ее помощью определяется результат достижения поставленных целей. Без диагностики невозможно результативное управление педагогическим процессом.

Впервые в педагогике понятие диагностика было предложено К. Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 г. в рамках научного проекта.

По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика самостоятельна. Она заимствовала методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики.

Во второй половине XX века проблема педагогической диагностики целенаправленно ставилась и решалась известными российскими учеными-педагогами К.Д. Ушинским, П.Г. Редкиным, Н.В. Шелгуновым, Н.М. Сеченовым, Н.И. Пироговым и др.

Особое место и роль среди вышеназванных ученых принадлежит К.Д. Ушинскому, обосновавшему важнейшие теоретико-методологические положения современной педагогической диагностики.

Значительный вклад в разработку целого ряда содержательных основ педагогической диагностики внесли: общественный деятель XX века педагог-демократ П.Г. Редкий (в его работах раскрыты актуальные научно-теоретические положения, определяющие роль, задачи и направленность диагностики поведения воспитанников) представитель физиологического направления в педагогике Н.И. Пирогов (существенный вклад в разработку содержательных и методических основ педагогической диагностики), П.П. Блонский (особое внимание уделял путям предупреждения ошибок в диагностике).

Для методологии Блонского характерна скрупулезная отработка процедуры и техники исследования, обоснование гипотезы, уверенность объективных диагностических показателей, включающих анкетирование (анамнез); тестирование (сравнение со стандартами массового ребенка); диагноз; этиологический анализ; педагогический рецепт [1].

Педагогическая диагностическая практика 20-30-х годов имела отношение к решению двух типов задач — оценке педагогического метода и оценке личности ученика. Целью оценки метода являлось выявление эффективности воздействия однотипных методов на однотипные личности. Оценка же личности сводилась к выявлению наличного уровня и процесса развития личности. Оценки использовались с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Изучение научных работ показало, что вопросам диагностики доверия в педагогической системе практически не уделяется внимания. Имеются лишь отдельные статьи, в которых представлен эмпирический материал. Так, интерес представляют результаты эмпирического исследования уровня межличностного доверия у будущих педагогов с помощью следующих методик: экспресс-диагностика доверия (по шкале Розенберга), а также диагностика межличностного доверия (шкала Дж.Б. Роттера, адаптированная С.Г. Достоваловым) [2].

Результаты проведения экспресс-диагностики доверия (по шкале Розенберга) показали, что только 7% студентов обладают высоким уровнем доверия; средний уровень отмечен у 21,4%, в то время как низкий – у 66% респондентов. По шкале Дж.Б. Роттера 27,7 % студентов продемонстрировали низкий уровень межличностного доверия; средний уровень отмечен у 72,3 % студентов, высокий уровень не был зафиксирован. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о наличии проблемы доминирования тенденций недоверия современных молодых людей не только к партнерам по общению, но и к обществу в целом.

Приведем еще один пример эмпирического исследования доверия среди студентов Государственного Торгово-Технологического Института г. Набережные Челны. В проведенном небольшом опросе участвовали студенты в возрасте от 19-20 лет. Целью опроса явилось определение признаков и причин, по которым молодой человек доверяет или не доверяет окружающим его близким людям. После обработки 95 анкет были получены следующие результаты: только 28% студентов убеждены, что человек должен доверять, и только 60% - не всегда, т.е. по ситуации.

Основой взаимоотношений между людьми является тезис «доверяй - но проверяй» - так считает 47%, т.е. практически каждый второй молодой человек. Около 42% студентов убеждены, что доверие является обязательным элементом взаимодействия

между ним и преподавателем, однако доверяет своим педагогам только 16 %! опрошенных. Среди своих близких, молодые люди выделили наиболее значимых людей, которым они доверяют: родителям - 84%, брату (сестре) - 70%, друзьям - 46%, однокурсникам - только 11%.

Среди признаков, вызывающих доверие в межличностном общении, выделены лишь значимые: уверенность и самодостаточность человека - 37%; тот, кто похож на меня - 31%; тому, кто умеет смотреть в глаза, не отводя взгляд - 31%; тот, кого я считаю авторитетом или экспертом в каких-либо вопросах - 26%; тому, кто представляет информацию о себе - 25%; тому, кто умеет сказать то, что я хочу услышать - 18%.

Таким образом, большинство опрошенных студентов считают, что в основе человеческого взаимопонимания лежит доверие и именно доверие лежит в основе дружбы и общения с людьми.

С другой стороны, у каждого второго можно отметить установку - я доверяю только себе и не доверяю другому. Противоречивым результатом явилось также, что студенты нуждаются в доверии к своим учителям, однако большинство уже не доверяет им. Результат опроса подтвердил один из основных психологических критериев установления доверия - это ориентация и установка на соответствие различных социально-психологических критериев, таких как: значимость и уверенность, авторитетность личности, открытость и «зеркальность» общения.

Диагностика доверительных отношений в образовательной среде вуза требует тщательной подготовки. При поступлении в образовательное учреждение у многих студентов возникает недоверие к новой окружающей его среде.

Установить доверительные отношения не так уж и просто, поэтому нужно выявить уровень тревожности студента, узнать, в чем проявляется это недоверие. Многое в образовательном процессе зависит от самого преподавателя.

Нередко ему кажется, что у него хорошие отношения с учащимися, что все он делает правильно. В то же время ученики не удовлетворены отношениями с педагогом и хотели бы большего понимания, более неформальных отношений или чтобы занятия проводились по-другому.

Поэтому возникает вопрос о постоянной педагогической диагностике в образовательном процессе. Причем критериями качества диагностической работы должны выступать те параметры жизни вуза, которые определяют доверие и недоверие у студентов по отношению к преподавателю, сокурснику и к самому вузу.

Отбор диагностических средств, направленных на доверительные отношения, требует выяснения соответствующих факторов. В науке известно, что на отношения в педагогическом процессе оказывает влияние образовательная среда, стиль взаимоотношений, мотивация и другое.

Само понятие «образовательной среды» было введено В.А. Ясвиным. По его мнению, среда образования – это система влияний и условий формирования личности, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Для анализа образовательной среды он предлагает рассматривать ее в следующей структуре: субъекты образовательного процесса; социальный компонент; пространственно-предметный компонент; психодидактический компонент.

Определяя образовательную среду как совокупность материальных факторов образовательного процесса и межлических отношений, которые устанавливаются субъекты образования в процессе своего взаимодействия, В.А. Ясвин вводит понятие локальной образовательной среды и выводит характеристики качества локальной образовательной среды.

Интегративным критерием качества образовательной среды определяется ее способность обеспечить субъектам образовательного процесса возможности для эффективного личностного саморазвития [3].

В. И. Слободчиков подчеркивает относительность и опосредующий характер образовательной среды. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности, и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения [4].

Исследования показали, что наличие климата взаимного уважения требуется для того, чтобы учащиеся шире использовали эффективные стратегии изучения материала и повышали чувство уверенности в своей способности успешно завершить учебные задания. Кроме того, когда учащиеся считают, что они получают эмоциональную поддержку и поощрения со стороны учителей, академическую поддержку от своих сверстников, они более успешно используют саморегулируемые учебные стратегии.

В том случае, если больший акцент в обучении делается на получении оценки, чем на мастерство в достижении целей обучения, учащиеся чаще пытаются обмануть, смонетничать или списать материал, реже обращаются за помощью, избегают партнерства.

В том случае, если акцент делается на обучение для решения контекстных задач, ученики демонстрируют более высокий уровень собственной эффективности, а также достигают более высокого социально-когнитивного развития, проявляют критичность мышления.

Огромное влияние оказывают отношения, возникающие между преподавателем и студентом, которые основаны на принципах демократичности и развивающего характера обучения. Известно, что стиль педагогического общения является одним из главных факторов, влияющий на развитие доверительных отношений между студентом и преподавателем.

Для наиболее благоприятного обучения мы выделили такие стили педагогического общения, которые были предложены еще В.А. Кан-Каликом, это: стиль увлеченности совместной деятельностью; стиль дружеского расположения; стиль взаимовыгодного сотрудничества [5].

Данные стили педагогического общения будут оказывать благоприятное воздействие на студентов, если преподаватель будет их совмещать. Это, в свою очередь, повысит уровень доверия ко всему образовательному процессу, который направлен на самораскрытие и на самореализацию личности.

Не стоит упускать из внимания еще один фактор, влияющий на уровень доверия в образовательной среде вуза, - это система оценивания. Как бы преподаватель не оценивал учебные достижения, все его критерии, в конечном счете, сводятся к системе поощрения или порицания. Поощрение выражено наиболее высоким уровнем доверия, а порицание может вызывать возникновение отрицательных и негативных проявлений к образовательной среде. Наиболее распространенная причина недоверия – неадекватность оценки знаний студентов.

В таких ситуациях субъективной стороной могут выступать необъективные претензии студента на более высокую оценку и субъективность преподавателя, занижающего оценку студенту. Влияние на оценку могут оказывать личностные качества студента, его поведение на лекциях и практических занятиях (реплики, пререкания, вступления в споры). Встречаются и другие субъективные моменты при оценке знаний студента преподавателем.

Иногда студенты в случаях неадекватной оценки их знаний конфликтуют в открытой форме, но чаще студент уносит с собой скрытые формы протеста в виде отри-

цательных чувств: недоверия, ненависти, презрения, враждебности, ревности, жажды мести и т. д., которыми делится со всем своим окружением.

Обращает на себя внимание многочисленность высказываний, относящихся к неуравновешенности педагогов. Описания конфликтов такого рода сводятся к тому, что «преподаватели кричат на студентов», «унижают, оскорбляют». Преподаватели характеризуются как высокомерные, «амбициозные», не стремящиеся понять студента и переносящие на него свое плохое настроение.

Для более точного исследования доверия в студенческой среде мы составили тест из двух заданий: надо было выбрать по пять ответов на вопросы: 1) Какому *студенту* ты склонен доверять в процессе обучения на занятиях? и 2) Какому *преподавателю* ты можешь доверять? В качестве ответов на *первый* вопрос предлагались следующие:

надежному, искреннему, любимому, открытому, честному, вежливому, находчивому, помогающему мне в учебе, организованному, веселому, неагрессивному, с совпадающими интересами, имеющему те же жизненные цели, как у меня, терпимому к недостаткам других, рациональному, независимому, предпочитающему компромиссы, сдержанному, компетентному.

Ко *второму* вопросу ответы были такие:

- способность устанавливать четкие и значимые цели перед студентами;
- умение оптимально реализовывать инициативы, исходящие от студентов, поощрять творчество, формировать культуру;
- ответственность за достижение результатов обучения;
- способность адекватно оценивать успехи и неудачи студентов;
- последовательность (заключается в том, чтобы слова не расходились с делом, с поступками);
- открытость (определенная полнота информирования студентов по значимым для них вопросам);
- способность формировать четкое представление о стратегии и ценностях образования и придерживаться их;
- честность в предоставлении студентам правдивой информации (например, открытой информации о целях и мотивах действий), в объективной оценке деятельности;
- выполнение своих обещаний;
- проявление заботы (использование гибких форм обучения, общение по Интернету и др.);
- развитие в студенческом коллективе чувства единства и взаимопомощи;
- проявление уверенности в способностях студентов;
- развитие дружеских (партнерских) отношений.

В исследовании приняли участие 130 студентов различных университетов г. Калининграда. Анализ результатов тестирования показал, что студенты доверяют своим сокурсникам, если они обладают надежностью (78 %), честностью (61 %), организованностью (57 %), компетентностью (44 %), открытостью (29 %). Доверие к преподавателю студенты выразили с помощью следующих характеристик:

- способность устанавливать четкие и значимые цели перед студентами – 65 %
- последовательность – 60 %
- честность в предоставлении студентам правдивой информации – 50 %
- проявление уверенности в способностях студентов – 43 %
- открытость – 41 %.

Полученные факты свидетельствуют о том, что у студентов есть представления о критериях доверия к своим сокурсникам и своим преподавателям. Однако сделанный

ими выбор предлагаемых критериев показывает, что студенты пока недостаточно адекватно их оценивают. Это указывает на актуальность проблемы диагностики и формирования культуры доверия у студентов в процессе обучения в вузе.

Анализ специальных исследований В. П. Зинченко, Т. Р. Симоновой, А. Б. Купрейченко, Т. П. Скрипкиной и других показал, что ученые разрабатывают диагностические методики для изучения уровня доверия, но предлагают методики, ориентированные на школьников и на различные аспекты жизнедеятельности.

Поэтому мы посчитали необходимым для исследования доверительных отношений субъектов образовательного процесса в вузе создать комплекс диагностических методик, средств, которые учитывали выявленные нами ранее факторы. Опираясь на эти факторы, мы включили в комплекс следующие диагностические средства:

1. Тест «Доверие в образовательной среде вуза», который состоит из трех заданий, направленных на выявление общих знаний о доверии.
2. Анкета «Проблемы оценивания».
3. Анкета на выявление уровня доверия студента вузу.
4. Анкета на выявление межличностного доверия в системе «студент-преподаватель».
5. Анкета на выявление межличностного доверия в системе «студент-студент».

Ниже эти средства представлены достаточно кратко.

Тест «Доверие в образовательной среде вуза» включает одно задание на составление предложений по предлагаемым словам «Доверие - это ...», «Доверие можно завоевать с помощью ...», «Доверие пропадает из-за ...», «Мне важно доверять человеку, потому что ...», «Без доверия нет ...».

Второе задание этого теста предлагало студентам написать 5 положительных ассоциаций, возникающих у них при слове ДОВЕРИЕ, и 5 отрицательных ассоциаций, возникающих у них при слове НЕДОВЕРИЕ.

Анкета «Проблемы доверия в процессе оценивания» включала ряд вопросов для студентов: Знакомит ли преподаватель с критериями оценок, которыми он пользуется? Доверяете ли вы критериям оценивания, которыми пользуется ваш преподаватель? Почему? Сможете ли вы предложить свои критерии оценивания? Поясните свою точку зрения. Включаетесь ли вы в обсуждение при оценивании знаний, умений и навыков? Почему? Всегда ли вы соглашаетесь с оценками, выставленными преподавателем? Почему? Полагаетесь ли вы на профессионализм преподавателя при оценивании ваших достижений? Поясните свою точку зрения. Всегда ли преподаватели объективно оценивают учебные результаты студентов? Что, по-Вашему, влияет на необъективность? Что бы вы изменили или добавили в выбранной системе критериев оценивания?

Аналогично были составлены анкеты, направленные на выяснение уровня доверия студентов вузу, межличностного доверия в системах «студент-преподаватель», «студент-студент». Важно было выяснить, придает ли студент значение доверию или недоверию преподавателям, другим студентам, вузу.

Вопросы анкет ориентировали студентов на осмысление понятия «доверие» в связи с выбранной профессией, общей атмосферой в вузе, с отношениями между участниками образовательного процесса.

Предложенный комплекс диагностических средств прошел апробацию, которая показала их применимость и результативность. Однако данный комплекс не является единственно возможным и достаточно полным.

В каждом вузе образовательная среда имеет и общие признаки, и особенные, что должно обязательно учитываться при отборе и разработке диагностических средств.

Проблема диагностики доверия в образовательной среде многоаспектна, она касается не только межличностных отношений, складывающихся между студентами и преподавателями, во многом диагностика доверительных отношений обусловлена уровнем организации образовательного процесса в вузе (наличием современного оборудования, применением инновационных педагогических технологий, педагогическим дизайном и др.).

Поэтому решение диагностических проблем не может не учитывать данное обстоятельство.

Литература

1. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Владос, 1999.
2. Харченко С. Доверие как базовый концепт культуры сотрудничества будущего педагога.[Электронный ресурс] <http://sibac.info/index.php>.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М., 1997. - 176 с.
4. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков. – М.: Экопсицентр РОСС, 2000. - 230 с.
5. Кан- Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.

А.Б. Серых
доктор психологических наук,
доктор педагогических наук
профессор
БФУ им. И Канта
annaserykh@rambler.ru

Е.В. Сахарова
Аспирант
БФУ им. И Канта,
педагог-психолог
СОШ № 9 им. Дьякова П.М.
saharova-btl@mail.ru

Родительское участие: обзор смысловых контекстов и нормативно - правовое обоснование введения термина

Предлагается обзор смысловых контекстов используемых сегодня понятий в части описания роли родителя как субъекта отношений семья-школа, вводится понятие «родительское участие» в качестве самостоятельного термина в области изучения процессов адаптации ребенка на различных этапах обучения в школе, дается нормативно-правовое обоснование

Ключевые понятия: адаптация; нормативные документы; родительское участие

Образовательно-воспитательный процесс в современной образовательной организации сегодня невозможен без активного включения и участия в нем родителя как субъекта совместной деятельности с педагогами, специалистами и администрацией в процессе обучения и воспитания ребенка.

Поэтому сегодня часто можно слышать о необходимости и важности участия родителей в жизни школы, класса, ребенка. Первое, на что обращаешь внимание – на последовательность и приоритетность: сначала школа, а участие в жизни ребенка – в последнюю очередь.

Последовательность такова, поскольку первое, чем интересуются в образовательной организации при поступлении в нее ребенка – чем может ей помочь родитель. В этой связи возникает вопрос: «О чем идет речь в данном случае: о родительском участии или об участии родителей?» На первый взгляд мы имеем дело с понятиями-синонимами, а между тем, разница существенная.

На собрании родителей одной из школ Калининграда было предложено составить ассоциативные ряды к словосочетаниям «участие родителей» и «родительское участие».

В итоге: словосочетание «участие родителей» ассоциировалось с такими контекстами, как «участие родителей в жизни школы, жизни класса, работе родительского комитета, родительского собрания, лектория и пр.», тогда как «родительское участие» – только с участием в жизни ребенка. В первом случае наиболее быстро выстраиваемый, «привычный» ассоциативный ряд (своеобразная проекция модели «родителя учащегося»), во втором – неожиданный контекст, к которому родители не были готовы, но в чем были единодушны.

Другими словами – «участие родителей» – своего рода активность, но привлеченная, инициированная и ограниченная ролью «родителя учащегося», тогда как «родительское участие» – «активность разумная» и обусловленная осознанной ответственностью родителя за все аспекты жизни ребенка (здоровье, коммуникации, адаптацию, условия самореализации, раскрытия потенциалов и пр.), а не только за успешность его функционирования в качестве ученика.

Возникает вопрос: «Почему же в условиях очередного витка в развитии образовательной системы мы имеем такое несоответствие и разночтение смыслов?» И далее в контексте: какова же сегодня реальная суть деятельности родителя как субъекта отношений семья-школа?

Особенно актуальны эти вопросы при изучении динамики процессов адаптации ребенка на различных этапах его обучения в школе, поскольку практически все подходы к данной проблеме недостаточно уделяют внимания значению родителя и его участия как фактора успешной адаптации.

На сегодняшний день в обиходе служб сопровождения, специалистов, в психолого-педагогической литературе зарубежной и отечественной, в нормативных документах можно встретить целый ряд словосочетаний, на первый взгляд, «синонимичного» контента, касающихся деятельности родителя как субъекта отношений с образовательной организацией, где обучается его ребенок.

Однако, однозначно использовать их в качестве синонимов при описании отводимой сегодня роли родителя во взаимодействии со школой с учетом охвата всех сфер жизни ребенка на различных этапах его обучения в школе, невозможно.

Например, «позитивное воспитание», принципы которого впервые были сформулированы Д. Греем еще в 1999 году [1], касалось вопросов позитивной модели мотивации поступков ребенка (без наказаний и страха). «Позитивное родительство» – как комплекс программ в помощь семье в воспитании ребенка (под «позитивным родительством» в данной модели «понимается ненасильственный и основанный на уважении подход к ребенку как к субъекту обучения, особый подход, который помогает достигать успеха, учась и способствуя его развитию» [7].

«Ответственное родительство» и «позитивное родительство» – в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг.» [5] и так далее. Понятие «ро-

дательское участие» в отечественной литературе и документах не встречается, но есть его упоминание у Майкла Фуллана (2006 г.) в работе «Новое понимание реформ в образовании» [12], где речь идет о формах взаимодействия школы и родителя и его вовлечении в это взаимодействие. Основной постулат – прямая зависимость образовательных успехов от близости родителя к образованию ребенка. Еще одно понимание участия родителя предлагает Дж. Комер - «значимая (meaningfull) активность родителей» [13] и так далее.

Если разбираться в терминологии, то понятие «участие», например, в словаре Ожегова в первую очередь толкуется как «сочувственное отношение» и «помощь», потом как «совместная с кем-нибудь деятельность» и «сотрудничество в чем-нибудь» [6]

В словаре под редакцией Н. Абрамова приводится великое множество синонимов данному понятию и в первую очередь, это «интерес, забота, беспокойство, сочувствие», потом «причастность, отношение, касательство, соучастие» и далее «соболезнование, отзывчивость, сострадание, сопричастность, помощь, деятельность, внимание, покровительство, чуткость, содействие, внимательность, жалость, прикосновенность, членство, сопричастие» [9]

Теперь обратимся к документам. Если проанализировать роль и ответственности родителя, которые ему отводят нормативные документы, то можно увидеть следующую картину. Например, в Декларации прав ребенка читаем: «Ребенок для полного и гармоничного развития его личности нуждается в любви и понимании.

Он должен, когда это возможно, расти на попечении и под ответственностью своих родителей и во всяком случае в атмосфере любви и моральной и материальной обеспеченности» и далее там же «Наилучшее обеспечение интересов ребенка должно быть руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его образование и обучение; эта ответственность лежит, прежде всего, на его родителях» [2, пр.6, 8]

В Конвенции о правах ребенка прописана ответственность родителей (в равной мере) и за воспитание и за развитие ребенка, при этом «основная забота» - «наилучшие интересы ребенка» [3, ст. 19.1.]

Конституция РФ (Гл.2, ст.38, п.2) декларирует как обязанность и равное право родителей «воспитание и заботу о детях» [4]. В Законе «Об образовании в РФ» [11] в статье 44 о правах, ответственности и обязанности родителей (которая, естественно, ограничена сферой образования) последние имеют «преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами» и обязаны «заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» (при этом и органы государственной власти и органы местного самоуправления призваны поддерживать родителей и в укреплении и охране здоровья, и в развитии, и в коррекции, а главное, в воспитании).

И далее в пункте 3 вышеупомянутой статьи (в части прав родителей) только, в пятой позиции после того, как родитель имеет право «знакомиться, участвовать, выбирать, решать, присутствовать, получать информацию и пр.» - «защищать права и законные интересы обучающихся».

В главе 12 о правах и обязанностях родителей Семейного кодекса РФ в 61, 63 статьях прописано равенство прав и обязанностей как «права» и права и обязанности в части воспитания и образования: «...родители несут ответственность за воспитание и развитие своих детей, они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей» [8]

В п.5 части 2 Национальной стратегии [5], как уже было отмечено выше, встречаются понятия «ответственного родительства» и «позитивного родительства», которые в Рекомендациях... [10], разработанных авторским коллективом под руководством д.э.н., проф. И.Е. Калабихиной (авторский коллектив – И.Е. Калабихина, М.Д. Давтян,

Е.В. Чурилова), конкретизируются как понятие «позитивного родительства», которое является совершенно новым, но вместе с тем, хорошо вписывается в направления и принципы, сформулированные в Национальной стратегии.

Само понятие позитивного воспитания можно считать синонимом принятого в отечественной практике понятия «ответственное родительство», которое, в том числе, используется в Национальной стратегии [10]. Забота, ответственность, «нуждается в любви и понимании», «позитивное родительство», «ответственное родительство» и т.д. – вот то, что прописано в статьях и пунктах нормативных документов.

По мнению автора, именно современные условия развития образовательно-воспитательного пространства, его неразрывная связь с повседневной жизнью участников образовательно-воспитательного процесса, делают возможным и необходимым объединение всех этих смыслов в единый контент, которым и является предлагаемое автором статьи понятие «родительское участие».

Таким образом, «родительское участие» предлагается рассматривать как ответственное, разумное, конструктивное и безопасное сотрудничество с ребенком с целью его (ребенка) полноценного, соответствующего его особенностям, способностям и потребностям развития, самореализации, т.е. участие родителя во всех аспектах жизнедеятельности ребенка на основе сотрудничества и разумного «невмешательства» (т.е. «неподавления» ответственной свободы ребенка для его развития), основанное на позитивном подходе в воспитании.

Литература

1. Грэй Д. Дети с небес. Искусство позитивного воспитания. Как развить в ребенке дух сотрудничества, отзывчивость и уверенность в себе. /Д.Грей. – София, 2014г.
2. Декларация прав ребенка [Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеей ООН 20. 11. 1959 г. единогласно. Преамбула]
3. Конвенция о правах ребенка [Принята Генеральной Ассамблеей ООН 20. 11. 1989 г. Ратифицирована третьей сессией Верховного Совета СССР 13. 06.1990 г. Гуманитарная сфера и права человека. 1989 г.]. – М., 1992.- С. 98-112.
4. Конституция Российской Федерации (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://constrf.ru/> (06.09.2016)
5. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. N 761 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/> (06.09.2016)
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. — М.: Азбуковник, 1999. — 944 с.
7. Официальный сайт объединения «Спасем детей» Save the Children Norway In Russia. Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации как представительство иностранной некоммерческой неправительственной организации. Дата внесения в реестр филиалов и представительств международных организаций и иностранных некоммерческих неправительственных организаций - 31 октября 2006 г., реестровый номер 141. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.scnorway.ru/> (13.07.2015)
8. Семейный кодекс Российской Федерации [федер. закон : принят Гос. Думой 8 дек. 1995 г. : по состоянию на 3 янв. 2001 г.]. – СПб. : Victory : Стаун-кантри, 2001. – 94, [1] с. ; 20 см. – На тит. л.: Проф. юрид. системы «Кодекс». – 5000 экз. –
9. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под. ред. Н. Абрамова. – М.: Русские словари, 1999.
10. Разработка мер по реализации рекомендаций комитета министров Совета Европы о политике в поддержку позитивного родительства (методические рекомендации). Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: - Москва, 2013.- 79 с.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. [федер. закон: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Ст. 44]
12. Фуллан Майкл. Новое понимание реформ в образовании. /М. Фуллан. – М., Просвещение.2006 г.
13. Comer J.P. School power: Implications of an intervention project. New York: Free Press, 1995

Ю.Ю. Доронина
кандидат педагогических наук
доцент кафедры «Управление персоналом»
Московский политехнический университет
г. Москва
koko1048@ya.ru

Е. М. Киселева
кандидат экономических наук,
доцент кафедры «Управление персоналом»
Московский государственный
машиностроительный университет
г. Москва
klm18.08@mail.ru

Г.Г. Комовникова
кандидат химических наук,
доцент
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»

Компетенции и компетентность как условия повышения качества человеческого капитала

Раскрывается идея управления результативностью труда через систему сбалансированных показателей. Эффективность труда повышается за счет реализации уникальных индивидуальных способностей людей. Построение модели компетенций рассмотрено как системное решение задач по управлению персоналом

Ключевые слова: результативность; эффективность; компетенция; компетентность; модель

Успех любой компании, любого производства зависит от людей. Приносящий результат работник тот, кто чувствует себя частью компании. Чтобы организация была успешна и процветала, работодателю всегда следует учитывать человеческий фактор. Работник организации - это особый фактор производства.

Отношения людей в процессе работы несут в себе не только проблемы обыденной жизни, но и набор стремлений и ожиданий [1]. Удовлетворенность работой, преданность, производительность напрямую зависят от качества взаимоотношений с руководством.

Ключевые показатели эффективности - это набор показателей, отражающих те аспекты организационной деятельности, которые являются наиболее важными для успеха.

Управление результативностью эффективно через систему сбалансированных показателей. Бизнес набирает обороты через развитие работников. Всегда следует помнить, что желание и способности развиваться нельзя "купить" или "сделать на заказ".

Эффективность труда можно повысить за счет реализации уникальных индивидуальных способностей людей. А это их знания, умения, навыки, личностные особенности, отношение к делу, увлеченность работой и желание расти и наращивать свои профессиональные и надпрофессиональные компетенции.

Сегодня работники умственного труда и их производительность - это самый ценный актив каждой организации. С повышением уровня инновативности и совершенствованием технологий, а также повышения конкуренции на рынке все сложнее найти идеальную «инструкцию - руководство к действию», позволяющую компаниям оставаться успешными и быть хотя бы на шаг впереди в борьбе за "быть лучшими".

Существует более 50 понятий "компетенция". В целом компетенции – это комплекс навыков, знаний и готовность к профессиональному росту, проявляющихся в стиле работы работника. От профессионально-деловых качеств сотрудников напрямую зависит продуктивность организации.

Компетенции - это качества и соответствие занимаемой должности, индивидуальная способность специалиста решать четко обозначенный перечень профессиональных задач. При этом необходимо учитывать такие личностные характеристики как: врожденные способности, эмоциональные особенности и волевые установки, проявляющиеся в поведении. В настоящее время повысился спрос на квалифицированную, творческую, конкурентоспособную личность, способную адаптироваться принципиально новым подходам в решении поставленных задач.

Корпоративную модель компетенций можно рассматривать как системное решение комплекса задач, связанных с привлечением, отбором, наймом, обучением, оценкой, развитием, продвижением и мотивацией работников.

Это важный прикладной управленческий инструмент при оценке персонала, который позволит и каждому сотруднику понять, что он должен уметь делать, какими знаниями и практическими навыками обладать, чтобы «двигать» компанию вперед, которые помогают ему быть успешным и подняться до уровня «лучший».

Разрабатывая модель компетенций обязательно следует учитывать следующее: она должна быть направлена на сохранение индивидуальности корпоративной культуры компании и "ориентация на будущее", что позволит руководителям и сотрудникам решать задачи завтрашнего дня, с учетом стратегических целей компании. Чтобы модель работала и была эффективна, а не "красивым формальным документом", необходимо уже на стадии ее разработки не совершать ошибки. Зачастую, например, не прописывают функциональные компетенции работников, не учитывают ценности, цели и задачи компании.

Что же такое компетентность? Можно сказать, что это способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе полученного жизненного опыта, образования, знаний, навыков, умений. Это способность применять знания на практике для достижения поставленных целей. Синонимами принято считать - авторитетность, грамотность. Компетентность бывает профессиональная, образовательная, коммуникативная и относится к результатам работы в определенной предметной области.

Для успеха компании ее работник должен быть высококвалифицированным специалистом, инициатором нововведений и генератором идей, анализировать последствия принимаемых решений, уметь планировать и организовывать свою работу и работу коллектива, обладать творческим мышлением, самостоятельностью, активностью.

Работоспособная модель компетенций должна четко отражать понятные критерии для оценки и дифференцировать работников учитывая специфику компании [2]. Вовлечение сотрудников в процесс разработки модели позволит снизить их сопротивляемость и даст возможность почувствовать им себя "частью общего". В модели необходимо прописать следующие группы компетенций:

- личностные
- корпоративные
- функциональные

- управленческие.

Корпоративная модель компетенций позволит решить ряд задач:

1. В первую очередь, сфокусировать внимание сотрудника на поведении, которое описано ключевыми компетенциями должности.

2. Поможет работникам достичь требуемого уровня заявленных компетенций и выступит стимулом дальнейшему совершенствованию остальных компетенций.

3. Позволит выявить работников с высоким уровнем проявления компетенций и потенциалом развития для карьерного развития.

4. Позволит выявить компетенции сотрудников, которые не являются ключевыми для должности, что в дальнейшем способствует правильному карьерному планированию.

5. Помощь сотрудникам в самоориентации и самореализации.

Практическое использование рекомендаций по построению модели компетенций может позволить современным предприятиям эффективно управлять результативностью труда персонала и оставаться конкурентоспособными в непростых условиях современного рынка.

Литература

1. Игнатъева О.В., Николаева О.А. Мотивация и стимулирование персонала как составляющие конкурентоспособности организации // Известия МГТУ «МАМИ». Экономика и управление. Социально-гуманитарные науки. Научный рецензируемый журнал. – М.: МГТУ «МАМИ», №4 (26), 2015

2. Крекова М.М., Платонова Н.А. Методические подходы к процессу формирования кадрового потенциала с учетом региональных особенностей. Известия БГАРФ, - № 4 (30) 2014

3. Крекова М.М., Ключев И.В. Влияние гуманизации труда на эффективность производственно-хозяйственной деятельности промышленных предприятий// Проблемы оптимизации промышленного производства и эффективного предпринимательства: Сб. науч. тр. – Москва, 2015

4. Крекова М.М., Белянина И.В., Доронина Ю.Ю., Игнатъева О.В., Киселева Е.М., Крайников А.В. учебное пособие Предпринимательство: кадровый потенциал. - М.МГИУ, 2015

П.Ю. Ковалишин

кандидат филологических наук

доцент кафедры иностранных языков

БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»

pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

Концептуальный анализ как составляющая профессиональной компетенции специалистов филологов

Рассмотрены основы концептуального анализа, являющегося неотъемлемой частью формирования профессиональной компетенции специалистов филологов. Данный анализ позволяет исследовать единицы языковой и когнитивной картин мира

Ключевые слова: профессиональная компетенция; язык; языкознание; специалисты филологи

Концепты – единицы когнитивной и языковой картин мира рассматриваемых в синхронии. С данной точки зрения концепт – «это как бы сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека.

И, с другой стороны, концепт — это то, посредством чего человек — рядовой, обычный человек, не “творец культурных ценностей” — сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [Степанов 1997: 40].

При лингвокультурологическом рассмотрении концепта речь идет, по существу, о знании человека, но это знание имеет культурный характер, объединяя в себе также ассоциации, эмоциональные переживания в связи с тем, что именуется данным словом, оценочные характеристики, допустимость или недопустимость — все то, что окружает исходное, «базовое» знание о мире и составляет культурный содержательный фон.

Так, признак «лекарственное средство» в семантической структуре слова мед — это культурно-обусловленный признак: использование меда как лекарства составляет элемент культурной традиции народа.

Признак «нерабочий день» в семантической структуре слова праздник — следствие влияния атеизма в современной культуре (для человека религиозного более значимыми будут признаки «церковное событие», «церковная служба»).

Все это объясняет, почему в этих условиях внимание исследователей сосредотачивается на отдельных концептах. Именно они показывают сходства и различия в языковых картинах мира тех или иных народов.

Как отметил Ю.Д. Апресян, «реально “особый способ мировидения” проявляет себя в национально специфическом наборе ключевых идей — своего рода семантических лейтмотивов, каждый из которых выражается многими языковыми средствами самой разной природы — морфологическими, словообразовательными, синтаксическими, лексическими и даже просодическими» [Апресян 2006: 35].

В этих условиях концепты рассматриваются с двух точек зрения. С одной стороны, в разных языках и соответственно в разных культурных сознаниях они имеют разное признаковое наполнение.

Таковы, например, концепты «дружба», «закон», «порядок» (даже носители одного языка могут понимать «порядок» по-разному: для одних это возможность быстро найти вещь, знание о том, где она находится, для других — чистота и аккуратность в жилом или рабочем пространстве, для третьих — правильное социальное устройство).

С другой стороны, в разных культурных сознаниях по-разному представлены сами концепты: в одних культурах они есть, а в других — отсутствуют. Это дает основание говорить об относительности, несходстве разных языковых картин мира, а по существу — о своеобразии разных языковых и культурных сознаний.

Так, Анна Вежбицакая выделяет в русском языке в качестве этноспецифичных слова авось, воля, душа, жребий, повезло, рок, судьба, суждено, тоска, хочется и др., указывая на их содержательную уникальность и несоотносимость с другими языками [Wierzbicka 1992].

Н.И. Сукаленко в качестве таких этноспецифичных слов указывает авось, воля (вольная), даль, задушевность, поле (чистое), удаль, отчасти выходя уже в область фразеологии [Сукаленко 1992: 117]. А.Д. Шмелев в кругу этноспецифичных лексических единиц русского языка, показывающих своеобразие «русской души», определяет слова авось, воля, душа, судьба, тоска и др. [Булыгина, Шмелев 1997: 481 и далее]. Позже он добавил к ним еще несколько десятков слов, к числу которых принадлежат маяться, томиться, неприкаянность и др. [Шмелев 2002: 82 – 83].

Таким образом, картина мира в концептуальном анализе такого рода исследуется в трех основных направлениях. Во-первых, это поиски этноспецифичных слов и уникальных концептов, характеризующих данную языковую картину мира. Во-вторых, это содержательное наполнение концептов, характерное для данной картины мира. Признаки, посредством которых такие содержания описываются, играют в этих услови-

ях роль метаязыкового средства. В-третьих, это различия концептуальных систем в разных языках.

Сравнивая близкие фрагменты концептуальных систем разных языков, можно понять их концептуальные несходства, определить, какие концепты являются для того или иного языка уникальными. Таким путем, собственно, и исследуется своеобразие той или иной языковой картины мира.

Так, Ю.Д. Апресян, анализируя содержательную специфику концептов «свобода» и «воля» в русском языковой картине мира, решал вторую задачу [см.: Апресян 1995: 352 – 354; см. также: Зализняк 2006: 206 и далее]. А.Д. Шмелев, анализируя концепты «свобода» и «воля», решал по преимуществу третью задачу [Булыгина, Шмелев 1997: 485 – 486]; эту же задачу решала А. Вежбицкая, рассматривая в сопоставительном аспекте концепт «душа» [Wierzbicka 1990].

Оценивая направления исследований языковой картины мира в целом, можно с уверенностью говорить, что они становятся все более широкими, и особо важное место в них занимает лингвокультурологическое направление.

Само это направление должно рассматриваться гораздо более широко, нежели это принято в настоящее время. В связи с этим необходимо признать и то, что исследование языковой картины мира неотделимо от обращения к культуре народа, культурологическим категориям и разработкам культурологи.

В особой мере это относится к лингвокультурологии.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Основания системой лексикографии // Апресян В.Ю., Апресян Ю.Д., Бабаева Е.Э., Богуславская О.Ю., Иомдин Б.Л., Крылова Т.В., Левонтина И.Б., Санников А.В., Урысон Е.В. Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Языки славянских культур, 2006. С. 33 – 160.
2. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Школа «языки русской культуры», 1997. – 576 с.
3. Wierzbicka A. Semantics, culture, and cognition: Universal human concepts in culture-specific configuration. New York: Oxford University Press, 1992.
4. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Языки русской культуры. 1997. – 824 с.
5. Сукаленко Н.И. Отражение обыденного сознания в образной языковой картине мира. Киев, 1992. – 268 с.

О.А. Ровенских
кандидат педагогических наук
кафедра
английского языка
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
dima-lutsenko@yandex.ru

Н.Г. Луценко
старший преподаватель кафедры
английского языка
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
dima-lutsenko@yandex.ru

Грамматический аспект английского языка как средство оптимизации процесса обучения

Проводится сравнительный анализ определений термина «грамматика»; рассматриваются различные подходы к изучению грамматики английского языка; изучается место грамматики в процессе обучения

Ключевые слова: грамматика; грамматическое значение; грамматический навык

Одной из главных задач обучения иностранному языку в ВУЗе является решение такой важной проблемы, как формирование навыка пользоваться им как многофункциональным средством общения, развитие самостоятельной работы обучающихся, ориентирование их на активное усвоение грамматического материала, умение логично мыслить на иностранном языке и оперативно принимать решения в рамках будущей профессиональной деятельности.

Чем выше уровень владения грамматическим материалом, тем более четко проявляется осознанное оперирование вышеназванными умениями. Однако именно усвоение грамматики иностранного языка вызывает наибольшую трудность у обучающихся.

По мнению Колкера Я. М. [3,124] , ни один из аспектов обучения языкам не был на протяжении многих лет предметом столь интенсивных обсуждений и дискуссий, как грамматика.

Автор считает, что в понятие «грамматика» включаются разные разделы науки о языке, например, такие, как словообразование и фонетика, а также орфография, элементы лексикологии, фразеологии и стилистики.

Е. И. Пассов [6, 21] придерживается другого определения грамматики – строй языка и наука об этом строе.

В свою очередь, Р. К. Миньяр-Белоручев [8, 39], считает, что грамматика является структурой языка и превращает его в речь.

Penny Ur. [12, 143] определяет грамматику как способ постановки слов с целью получения правильного предложения. Это, как мы можем видеть, упрощенное определение, но оно является хорошим отправным пунктом и легким путем для освоения вопроса.

Исходя из вышеизложенного, однозначного определения грамматики не существует. Рассмотрим грамматическое значение и грамматический навык, как составляющие грамматики.

Известно, что Penny Ur. [12,149], раскрывает грамматическую структуру как специфический пример грамматики. Грамматика влияет не только на то, как единицы

языка сочетаются, чтобы быть правильными, но и на их грамматическое значение. Обучение грамматическому значению пренебрегается во многих учебниках по иностранному языку, внимание уделяется лишь правильности грамматической структуры.

Необходимо не только знать и понимать, например, времена глаголов, но и знать какая разница в значении образуется при употреблении одного времени в разных ситуациях. У обучающихся очень часто возникают трудности в изучении грамматического значения тех или иных грамматических структур.

Penny Ur. [12, 156] считает, что «место грамматики в изучении иностранного языка спорно. Большинство людей согласны, что знание языка это, прежде всего знание грамматики, но это знание может быть интуитивным (если это наш родной язык) и совсем необязательно учить её структуры и формы». Он также считает, что лучше всего усвоение грамматики проходит индивидуально, чем в группе.

По мнению Joseph Webb, [10, 14] грамматике можно научиться через простое общение. Stephen Krashen [9, 53] стигает, что «эффект от преподавания грамматики проявляется во второстепенности и слабости». В монографии Scott Thornbury [11, 27] рассматриваются аргументы в пользу важности изучения грамматики:

1. Аргумент конструкции предложения.

Изучение единиц языка, например, слов и фраз, должно входить в процесс изучения языка. Но существует лимит единиц, которые человек может сохранять в памяти и воспроизводить.

Таким образом, грамматика обеспечивает, удовлетворяет потребность обучающегося в производстве новых предложений. Число предложений ограничивается только словарным запасом. Грамматика – это способ создания предложений.

2. Смысловой аргумент

Цель грамматики в том, чтобы более точно понять значение той или иной фразы.

3. Аргумент самостоятельного изучения языка.

4. Аргумент грамматических единиц.

Грамматика представляет собой огромные блоки правил. Единица грамматики – это любая часть грамматической системы, которая достаточно узко определяет форму занятия или упражнения. Эти единицы могут разбиваться на подкатегории.

5. Правило.

Грамматика – это система изучаемых правил. Это придает ей свойство передачи знаний в форме правил и законов.

Следовательно, процесс обучения и изучения грамматики – это очень сложный процесс, для эффективного изучения которого необходимо формирование грамматического навыка.

Е. И. Пассов [6, 47] определяет грамматический навык как синтезированное действие, совершаемое в «навыковых параметрах».

Г. В. Рогова [5,34] понимает под грамматическим навыком стабильно правильное и автоматизированное, коммуникативно-мотивированное использование грамматических явлений в устной речи.

Как в действии синтезированном, в грамматическом навыке можно выделить составляющие его более частные действия:

- выбор структуры, соответствующей данной ситуации;
- оформление грамматических единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка и определенным временным параметром;
- оценка правильности и адекватности этих действий.

Е. И. Пассов [6, 53] утверждает, что структуры в нашем сознании связаны с определенными коммуникативными задачами: для каждой задачи – функциональное гнездо структур; гнезда эти пересекаются.

То, что говорящий выбирает какую-то определенную структуру и является функциональной стороной навыка. Он отмечает, что все системы обучения направлены на последовательное формирование указанных навыков: сначала оформление (в отрыве от речи), затем выбор (часто тоже неситуативный).

Автор отмечает, что это очень логично, но неэффективно.

Ю. П. Шавель [8, 121] считает, что стадийность процесса формирования грамматического навыка имеет огромное значение для эффективности обучения. Чем адекватнее последовательность учебных действий стадиям становления навыка, тем успешнее работа.

Такие методисты как Е. И. Пассов [6] и Г. В. Рогова [5] едины во мнении и выделяют следующие стадии формирования грамматического навыка:

1. Восприятие структуры. Происходит оно во время ее презентации, то есть функционирования структуры в речи.

2. Имитация. Необходимая стадия любого усвоения речи. Имитативные действия, однако, должны совершаться в речевых условиях.

3. Подстановка. Здесь начинает формироваться поднавык оформления. Зарождается осознание обобщенной модели речевого образца.

4. Трансформация. Поднавык оформления укрепляется. Зарождается механизм самостоятельного вызова структуры.

5. Целенаправленное изолированное употребление. Здесь на основе репродукции осваивается целенаправленный вызов и использование одной, автоматизируемой структуры.

6. Переключение. На этой стадии формируется механизм выбора. Именно здесь проверяется владение структурой, устойчивость навыка.

Все вышеперечисленные навыки имеют место на этапе формирования навыков.

В свою очередь, С. В. Логунова [7, 87] утверждает, что необходимо вовлекать обучающихся в учебную деятельность в процессе формирования грамматического навыка.

Это объясняется тем, что целью освоения грамматики иностранного языка является не просто овладение набором грамматических конструкций на уровне имитации, а, прежде всего выработка умения передавать средствами изучаемого языка желаемое содержание.

То есть деятельность обучаемого в процессе усвоения заключается не в пассивном отношении его к усваиваемому материалу, а в активном овладении грамматическими структурами, их преобразовании.

По мнению автора, в процессе усвоения грамматических структур большое место должно быть отведено аналитической работе с языковым материалом и эта работа должна быть управляемой.

Е. А. Маслыко [4, 125] предлагает другую структуру формирования грамматических навыков и выделяет три основных этапа:

1. Ознакомление и первичное закрепление. Целью является создание ориентировочной основы грамматического действия для последующего формирования навыка в различных ситуациях. На этом этапе необходимо раскрыть значения, формообразование и употребление грамматической структуры, обеспечить контроль ее понимания учащимися и первичное закрепление.

2. Тренировка. Формирование грамматического навыка предполагает развитие навыка относительно точного воспроизведения изучаемого явления в типичных для его функционирования ситуациях.

3. Применение. Используются реальные ситуации, позволяющие не только использовать новую грамматическую структуру, но и повторять лексику.

Следовательно, изучение грамматики невозможно без усвоения грамматических структур, изучения грамматического значения и формирования речевого грамматического навыка.

Оптимизация процесса обучения английскому языку предполагает использование различных подходов к обучению. В последнее время коммуникативный подход к обучению иностранным языкам является наиболее распространенным.

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина [2, 223] считают, что коммуникативный подход к обучению иностранным языкам появился в связи с выдвижением новой цели обучения - овладение языком как средством общения.

Под общением понимается передача и сообщение информации познавательного и аффективно-оценочного характера, обмен знаниями, навыками и умениями в процессе речевого взаимодействия двух или более людей. Необходимо отметить, что факт взаимодействия не всегда означает, что общение состоялось. Причиной данного явления может стать несформированность коммуникативной компетенции, которая рассматривается всеми исследователями коммуникативного подхода в качестве главной цели обучения.

Термин «компетенция» был введен А. Н. Хомским [2, 225] применительно к лингвистике и обозначал знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения.

Постепенно в зарубежной, а затем и в отечественной методике, в противовес лингвистической компетенции А. Н. Хомского, появился методический термин «коммуникативная компетенция», под которым стали понимать способность осуществлять общение посредством языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Выделяют следующие компоненты коммуникативной компетенции:

- лингвистическая компетенция - знание словарных единиц и грамматических правил, которые преобразуют лексические единицы в осмысленное высказывание;

- социолингвистическая компетенция - способность выбирать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнером по общению;

- дискурсивная компетенция - способность понимать различные виды коммуникативных высказываний, а также строить целостные, связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, письмо, эссе и т. д.); предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания;

- стратегическая компетенция - вербальные и невербальные средства (стратегии), к которым прибегает человек в случае, если коммуникация не состоялась; такими средствами могут являться как повторное прочтение фразы и повтор непонятого предложения, так и жесты, мимика, использование различных предметов;

- социокультурная компетенция - знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета и умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в систему мировой и национальной культур;

- социальная компетенция - умение и желание взаимодействовать с другими, уверенность в себе и в своих силах для осуществления коммуникации, а также умение помочь другому поддержать общение, поставить себя на его место и способность справиться с ситуациями, возникающими в процессе непонимания партнеров по общению.

В соответствии с коммуникативным подходом обучение языку должно учитывать особенности реальной коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения, поскольку владение системой языка (знание грамматики и лексики) является недостаточным для эффективного пользования языком в целях коммуникации.

Коммуникативный подход предполагает овладение различными речевыми функциями, то есть формирование умений выражать ту или иную коммуникативную интенцию (просьбу, согласие, приглашение, отказ, совет, упрек и т. д.)

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина [2], рассматривают следующие два подхода в сравнении: дедуктивный и индуктивный.

Дедуктивный подход к обучению опирается на дедукцию - вид умозаключения от общего к частному. Применительно к преподаванию иностранных языков дедуктивный подход предусматривает объяснение правила и его тренировку на практике, то есть путь от общего к частному, от формы к ее реализации.

Индуктивный подход, напротив, предполагает путь от частного к общему, от употребления лексического или грамматического явления к пониманию его формы.

Толкование терминов «индуктивный» и «дедуктивный» в отечественной и зарубежной методике имеет существенные различия. По мнению зарубежных методистов [10, 11], дедуктивный подход лежит в основе грамматико-переводного метода, когда обучающийся сначала изучает правило, а затем, в соответствии с ним, выполняет упражнения.

Индуктивный подход в чистом виде полностью исключает использование правил и характерен для овладения родным языком, когда обучающийся интуитивно, неосознанно овладевает явлением и употребляет его в речи. Примером индуктивного подхода при обучении иностранным языкам может быть аудиолингвальный метод, когда обучающиеся работают по образцу, используют явление в речи путем имитации, механического повтора, выполнения действий по модели, но вербально правило не формулируют.

По мнению отечественных (Я. М. Колкер, Р. П. Мильруд) и ряда зарубежных методистов (J. Harmer, S. Thornbury), индуктивность и дедуктивность не являются подходами к обучению, а обозначают возможные пути овладения языковым материалом, в основе которых лежат когнитивные процессы. Однако, оба способа введения материала не исключают роль правил в обучении, при этом отмечается, что правила могут быть представлены в различном виде – от словесной формулировки до схем и таблиц обобщающего характера.

Каждый из вышеперечисленных подходов имеет как положительные, так и отрицательные аспекты.

При индуктивном характере презентации языкового материала учащиеся знакомятся с явлением и употреблением его в речи, что способствует коммуникации, однако затрудняет отчетливое осознание механизма формообразования и употребления, мешает самоконтролю.

Дедуктивный способ более экономичен по времени, помогает преодолеть интерференцию родного языка, способствует осознанию структуры и формы языковых явлений, однако всегда имеется опасность того, что заучивание правил станет самоцелью и не приведет к формированию коммуникативных умений. Преподаватель вправе самостоятельно решать, какой способ будет наиболее эффективным в конкретных условиях в зависимости от этапа обучения, уровня подготовленности обучающихся, целей и задач урока.

Не менее важным подходом, по мнению И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной [2], является сознательно-ориентированный подход.

Сознательно-ориентированный подход основан на осознании формы языкового явления – лексического и грамматического – и базируется на данных контрастивной лингвистики и индуктивном способе овладения языком. Подход разрабатывался применительно к обучению грамматике: овладение грамматическими навыками рассматривалась как постепенное осознание формы.

Подход имеет много общего с известным в отечественной методике сознательно-сопоставительным методом, который исходит из того, что мышление на всех языках одинаково, различаются лишь формы его выражения, представленные в языках разными лингвистическими средствами.

По мнению S. Thornbury [11] в основе сознательно-ориентированного подхода лежит психологическое понятие сознательности в овладении иностранным языком, которое по-разному трактуется отечественными и зарубежными методистами.

В зарубежной методике «сознательное» и «бессознательное» всегда противопоставлены и исключают друг друга. При этом первое означает абсолютную зависимость обучающегося от знания правил, второе же предполагает полное исключение правил и имитацию овладения родным языком.

В процессе овладения языком обучающийся должен проделать путь от актуального осознания языкового явления к бессознательному контролю и к полной бессознательности на этапе совершенствования, если он продолжает изучение иностранного языка и стремится к уровню, близкому к уровню владения носителем языка.

И. Л. Колесникова и О. А. Долгина [2, 283] выделили основные положения сознательно-ориентированного подхода:

- овладение грамматикой должно осуществляться индуктивным путем, когда преподаватель предлагает задания, в процессе выполнения которых обучающиеся строят гипотезы об использовании той или иной грамматической формы, проверяют их, делают выводы и в конечном итоге овладевают этой формой;

- обучение грамматике не рассматривается как «линейный» процесс, когда за каждым усвоенным явлением следует другое, которым должны овладеть обучающийся;

- при сообщении знаний допускается использование правил, признается необходимость работы над языковой формой. Выделяются различные уровни выраженности правил, при этом не исключается их вербальная формулировка и объяснение, однако правилам отводится второстепенная роль, так как их объяснение и заучивание не являются гарантией усвоения грамматических явлений;

- основное внимание следует уделять значению лексического или грамматического явления, а не его форме. В связи с этим изучаемое явление следует рассматривать не изолированно, а в рамках контекста.

- обучение грамматике должно осуществляться на аутентичных материалах, образцах использования того или иного грамматического явления в подлинно коммуникативных ситуациях, а не на специально составленных примерах, иллюстрирующих форму изучаемого грамматического явления.

Мнение S. Thornbury [11], И. Л. Колесниковой и О. А. Долгиной [2] по этому вопросу совпадают. Они считают, что сознательно-ориентированный подход был реализован и получил широкое распространение в компьютерном обучении, где база данных служит материалом для выполнения не только грамматических, но и лексических упражнений индуктивного характера.

Несомненным достоинством данного подхода является направленность на бессознательное овладение языком, ориентация на использование изучаемых явлений в процессе общения и применение аутентичных материалов. Вместе с тем следует указать на некоторые отрицательные стороны: преувеличение роли лингвистических знаний, операций сопоставления, сравнения и анализа.

Жесткая связь системы упражнений с опорным текстом и недооценка целенаправленного формирования речевых умений в экспрессивных видах речевой деятельности также отрицательно сказываются на овладении языком.

Структурный подход к обучению иностранному языку [2] основан на положениях структурной лингвистики и бихевиористского направления в психологии. Обучение в соответствии с этим подходом предполагает овладение целым рядом грамматических структур-образцов, которые располагаются в определенной последовательности в зависимости от трудности их усвоения.

Понимание процесса обучения, основанного на структурном подходе, в отечественной методике преподавания иностранного языка отличается от точки зрения западных методистов: структуру и варианты ее употребления в речи (ее модификацию) принято рассматривать в виде структурной группы.

Зарубежные методисты [10, 12] выделяют как положительные, так и отрицательные стороны структурного подхода к обучению. Благодаря этому подходу, была выделена единица обучения и уточнены грамматические модели, разработана последовательность первичного закрепления новых грамматических конструкций в виде подстановочных операций по структурным, или грамматическим, моделям.

Структурный подход обеспечил преподавателя набором моделей, которые были вычленены из традиционных тем нормативной грамматики, и определил последовательность тренировочной работы с ними.

Вместе с тем, приверженцы структурного подхода недооценивают роль коммуникации, неверно понимают автоматизацию речевых навыков, часто сводят ее к заучиванию моделей-штампов, что недостаточно для употребления структуры в речи. Обучение в соответствии с принципами структурного подхода затрудняет сознательный выбор средств выражения, не способствует свободному конструированию речи.

Обобщая все вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что не существует единого подхода к обучению грамматическому аспекту английского языка. Все подходы имеют как положительные, так и отрицательные стороны и взаимно дополняют друг друга в процессе обучения.

Таким образом, в целях оптимизации процесса обучения английскому языку необходимо выбирать сбалансированную стратегию, позволяющую преподавателю добиваться наилучших результатов.

Литература

1. Воевода Е. В., Тимченко М. В. A Course of English. Intermediate. – М.: ТК Велби, Проспект, 2005. – 344 с.
2. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Блиц, 2001. – 425 с.
3. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку. Учеб. пособие для студ. пед. ВУЗов. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
4. Маслыко Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. – Минск: Вышэйш. шк., 1996. – 522 с.
5. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology: Учебное пособие для ВУЗов. – М.: Дрофа, 2007. – 256 с.
6. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
7. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
8. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория практика. – М.: Филоматис, 2010. – 416 с.
9. Batstone Rob. Grammar. – Oxford University Press. – 1991. – 146 p.
10. Harmer Jeremy. How to teach English. – Longman. – 1998. – 198 p.
11. Thornbury Scott. How to teach grammar. – Longman. – 1999. – 182 p.
12. Ur Penny. A Course in Language Teaching. – Cambridge University Press. – 1996. – 375 p.

Т.М. Шкапенко
кандидат филологических наук
доцент кафедры
славяно-русской филологии
БФУ им. И.Канта
tshkapenko@kantiana.ru

Интеръективизмы как объект Междисциплинарного исследования

Рассматриваются изменения в качественном и количественном составе интеръективизмов в российском медиапространстве. Постулируется их зависимость от характера административной регламентации эмоционального поведения в обществе. Обосновывается необходимость совместного психолого-лингвистического изучения процессов интеръективизации.

Ключевые слова: интеръективизмы; эмоциональность; эмотивность; междометия

Понятие темперамента в психологии традиционно относится к отдельному индивиду, к характеристике его устойчивых психических свойств. Согласно Б. М. Теплову, под темпераментом понимается «характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, то есть с быстротой возникновения чувств, с одной стороны и силой — с другой» [4, с. 54]. На основе данного определения Б. М. Маклаков выделяет два компонента темперамента: активность поведения и эмоциональность [3].

В когнитивной лингвистике эмоциональность рассматривается в расширенном понимании, в качестве одной из характеристик национального менталитета, отраженных в языковой картине мира. Такой подход лежит в основе исследований выдающейся польской и австралийской лингвистки А. Вежбицкой, которая в своей книге «Язык. Культура. Познание» выделяет в качестве основных черт русского национального характера эмоциональность; иррациональность (или «нерациональность»), неагентивность (пассивность), любовь к морали [1].

О «прописанной» в системе языка пассивности русского человека, по мнению А. Вежбицкой, свидетельствует преобладание в нем дативных конструкций типа «мне холодно», «мне все равно», «мне лень» и т.п., в которых субъект представляется «заложником» обстоятельств. В противовес английскому языку с его агентивным синтаксисом «I am cold», «I don't care» и т.п., русский язык отражает характерную для российской ментальности пациентивную позицию человека.

Основанием для выводов об отраженной в языковой картине мира высокой эмоциональности служит большое количество «активных», рефлексивных глаголами со значением эмоций; наличие богатой суффиксальной системы, способной передавать тончайшие нюансы чувств, а также разветвленная система деривации имени.

Все это позволяет автору говорить о том, что для русскоязычного социума характерен «ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъяснении, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств для выражения эмоций и эмоциональных оттенков» [Указ. соч., с.65].

Однако, на наш взгляд, в данном случае следует вести речь не об эмоциональности как психологической характеристике языкового коллектива, а об эмотивности как совокупности экспрессивных средств языка.

О необходимости разграничения этих двух понятий говорят многие российские лингвисты и психологи. По мнению В.И. Шаховского, эмоциональность отражает психическое состояние человека, в то время как эмотивность представляет собой вербальное выражение эмоций говорящего [5].

Исследованные А. Вежицкой экспрессивные средства языка характеризуют потенциальную возможность отображения эмоций в речи, но они не могут служить объективным эмпирическим материалом для выявления особенностей языкового поведения говорящего с учетом его эмоционального состояния.

Разграничение исследования эмоций как непосредственного переживания событий и анализа экспрессивных языковых средств возможно лишь с учетом различения функционального (речевого) и системно-структурного аспектов языка. При таком подходе на первый план выдвигается необходимость мониторинга непосредственных проявлений эмоциональности в речи.

В качестве одного из важнейших источников для проведения комплексного психолого-лингвистического исследования могут служить интеръективизмы, или междометия, представляющие собой выражение спонтанной эмоциональной реакции говорящего на ситуацию.

Уровень насыщенности речи эмотивными междометиями, который можно охарактеризовать как индекс интеръективности речи, может служить объективным показателем степени эмоциональности и свободы проявления эмоций той или иной этнической группы.

При этом следует принимать во внимание, что такой индекс может быть обусловлен не только психологическими свойствами нации, но и характерной для определенного периода административной регламентацией способа выражения эмоцией.

Основанием для выдвижения такого предположения может являться сопоставление нынешней парадигмы эмоционального поведения с предыдущей, характерной для советского периода.

Достаточно вспомнить, как в советские времена выглядели трансляции праздничных концертов: единственной дозволенной формой выражения эмоций были аплодисменты. Более того, на концертах западных групп милиция подавляла всякого рода свободное выражение эмоций.

Попытка встать и потанцевать под музыку сразу пресекалась советской милицией, которой вверено было беречь нас от «тлетворного влияния Запада». Если привыкшая к различным шоу и массовым развлекательным мероприятиям западная публика произвольно взрывалась аплодисментами, криками и восторженными визгами, то зашоренные советские люди стеснялись выражения своих эмоций.

Как указывала А. Вежицкая, «можно было бы ожидать, что в обществах, в которых не поощряется спонтанная и нестесненная демонстрация чувств, употребление первообразных междометий будет более ограниченным, нежели в обществах, в которых чувства свободно демонстрируются и в которых экспрессивное поведение ценится и поощряется» [2, с. 631].

Однако, при этом Вежицкая исходит из ложной предпосылки об известной англосаксонской сдержанности в противовес славянской открытости. История показывает, что решающую роль здесь играют не столько особенности национального характера, сколько правила, регламентирующие их свободу выражения.

Если в западных странах возможность нестесненного выражения эмоций была желательной составляющей различных зрелищ, более того, за кадром пускался в нужных случаях смех, стимулирующие возгласы восторга или неодобрения, то советский человек был лишен как самих зрелищ, так и возможности отдохнуть от строительства коммунизма, возвращаясь на уровень спонтанных рефлекторных реакций.

После распада советской системы и принятия неолиберальной системы ценностей можно наблюдать огромный прирост интеръективизмов в медиапространстве и в речи современного общества в целом.

Характерно, что при этом поменялось как качество междометий, так и их количество. Говоря о качестве, мы должны отметить невиданный доселе процесс заимствования англо-американских эмотивных междометий (*вау, йес!, унс, треш* и т.п.). Первое место в этом списке, несомненно, принадлежит междометию *вау*.

Наше сопоставительное исследование функционально-семантических отличий англо-американского *вау* от русских междометий со схожей семантикой восхищенного удивления *Ого! ух ты!* показало, что в случае русских междометий состоянию удивления предшествует определенное когнитивное осмысление увиденного факта.

Так, говоря «Ого! Сколько грибов!» адресант указывает на свое знание, что такое количество встречается нечасто. Воскликая в той же ситуации: «Вау! Сколько грибов!», он отнюдь не демонстрирует результата когнитивных операций, а лишь испытывает некое неконтролируемое, естественное чувство восторженного изумления.

При этом объект восхищения занимает доминирующую по отношению к субъекту позицию, что и становится условием постоянного тиражирования *вау* в многочисленных рекламных роликах. Такого рода «вауизация» массового сознания приучает общество к новой потребительской парадигме существования, когда человеку внушается, что не вещь достойна его, а он достоин какой-либо вещи [6].

Второй функцией вауизации сознания является «предписывание» российскому социуму «правильного» эмоционального состояния – перманентного удивления и приятного шока.

На уровне интеръективизации речевого пространства процесс эмоционального переформатирования пост-советского общества осуществляется также за счет его приучения к экстерииоризации своих внутренних эмоций на различного рода популярных ТВ-шоу, концертах популярных групп и ди-джеев и т.п.

Публике предписывается обязательная интерактивная парадигма участия, состоящая в эмоциональном сигнализировании своих внутренних ощущений. Средствами речевой объективации этих чувств становятся издаваемые одобрительные или неодобрительные коллективные визги или завывания, не поддающиеся транскрибированию и передаче на письме.

Свою лепту в формирование повышения эмоционального градуса общества и привычки к свободному проявлению внутренних эмотивных состояний вносят также различного рода электронные гаджеты. Достаточно вспомнить популярную среди детей и взрослых игрушку «Говорящий Том», с его обиженно-угрожающим *Youk!*, которое стало активно тиражироваться среди определенных слоев общества.

Постоянное использование разного рода эмотиконов в мейлах, скайпе и т.п., в шуточной форме передающих самые различные чувства и ощущения, также приучает общество к экстерииоризации своих внутренних ощущений. Примечательно, что при этом наблюдается процесс вторичной иконизации чувств, когда эмотиконы эксплицитным образом представляют графические изображения означаемого знака. Данный возврат к первооснове обозначения действительности можно интерпретировать как регрессивный тип семиозиса (эволюции знака).

Характерная для российского медиапространства и всего русскоязычного социума в целом интеръективизация (рост количества интеръективных возгласов) представляет собой чрезвычайно любопытный феномен для исследований с лингвистической, психологической и социолингвистической точки зрения.

Их симбиоз позволит ответить на многие важные вопросы: можно ли считать усвоение англо-американской системы форматирования и объективирования эмоций

средством моделирования сенсорноперцептивного фундамента речи как психического процесса отражения действительности?

Следует ли рассматривать наблюдаемую интеръективизацию в качестве свидетельства раскрепощения общества и психологически верный способ для «выпускания» паров и психологической разрядки?

Или же мы должны вести речь об интеръективизме как симптоме интеллектуальной примитивизации социума? Макс Мюллер писал: «Язык начинается там, где кончаются междометия» [7, с. 13] . Если междометия играют в общении все большую роль, не означает ли это обратного движения, того, что язык и общество катятся к своему упадку?

Изучение эмоций и эмоциональности социума в лингвистике невозможно без участия достижений других наук. Языкознание не в состоянии провести исчерпывающий анализ эмотивности речи как одной из его системных и функциональных характеристик.

Поэтому изучения процесса интеръективизации медиапространства и общества в целом требует интегрированного подхода к его изучению, объединения усилий учёных разных специальностей и осмысление результатов его изучения в смежных науках.

Литература

1. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. С.33-88.
2. Вежицкая А. Семантика междометий // Семантические универсалии и описание языков. М., 1999. С. 611- 647.
3. Маклаков А. Г. Общая психология. Учебник для вузов. Санкт-Петербург: Изд-во Питер, 2001. 592 с.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х томах. Том 1. М: Изд-: Педагогика. 1985. 692 с.
5. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1987.
6. Шкапенко Т.М. Когнитивно-прагматический аспект заимствования англо-американских междометий славянскими языками // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. Материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24 – 25 апреля 2015 г.). Т. 1, с. 491-496.
7. Muller M. Lectures on the Science of Language. New York: Charles Scribner, 1982.