

# ПОДГОТОВКА НАУЧНЫХ КАДРОВ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

*Е.З. Власова*  
доктор педагогических наук, профессор  
заведующий кафедрой  
компьютерных технологий и  
электронного обучения  
РГПУ им. А. И. Герцена  
г. Санкт-Петербург  
vlasova\_4@mail.ru

## Инновационные способы подготовки учителей для северных регионов к использованию электронного обучения

*Рассматриваются инновационные способы подготовки учителей для северных регионов к использованию электронного обучения*

Ключевые слова: электронное обучение; корпоративное обучение; магистерская программа; учителя Севера

Профессиональная идентичность учительских кадров складывается в условиях нарастания процессов модернизации и кризисных явлений. Это обуславливает необходимость постоянного совершенствования подготовки педагогов, повышения их квалификации в соответствии с требованиями современной социо-культурной, региональной действительности и потребностями нового поколения учеников.

В целом актуальной является необходимость разрешения противоречий между:

- динамикой профессионального роста учителя и характером социо-культурной и региональной ситуации его деятельности;
- имеющимся творческим потенциалом личности учителя и возможностью его практической реализации в условиях электронной информационно-образовательной среды;
- образовательными запросами учащихся и их родителей и профессиональным уровнем учителя;
- необходимостью организовывать образовательный процесс в электронной информационно-образовательной среде с использованием методов и технологий электронного обучения и недостаточными мотивацией, знаниями и умениями для осуществления этой новой профессиональной деятельности.

Разрешению этих и других противоречий во многом может способствовать инновационная подготовка современного учителя, основанная на кооперативном участии университетов в разработке специализированных адаптивных образовательных программ и технологий электронного обучения; формировании инновационной технологической инфраструктуры системы образования регионов, с учетом их территориальных, природно-климатических, социо-культурных и других особенностей.

Коллективом авторов, которые являются представителями различных регионов России (Санкт-Петербург и Саха Якутия) было проведено исследование и практическая реализация идеи подготовки будущих учителей северных регионов к использованию электронного обучения в профессиональной деятельности. Исследование, выполнено Это позволяет кооперативно использовать инновационный, кадровый и ресурсный потенциал университетов для решения проблемы качественной и эффективной подготовки специалистов образования в области электронного обучения, выявить возможные риски и специфические особенности этого нового вида обучения в условиях Севера.

Исследование выполнено в рамках системного подхода к профессиональной подготовке учителей Севера для работы в условиях электронного обучения [1, 2]. Разработаны адап-

тивные магистерские образовательные программы, обеспечивающие эффективную подготовку учителей к применению электронного обучения в условиях севера.

Для уменьшения рисков, а также для их устойчивого развития проекта профессорско-преподавательский состав двух университетов консолидировал свои усилия, объединив свой методический, образовательный и инновационный потенциал. Это позволило осуществлять профессиональную мобильность и работать в соответствии с современными квалификационными требованиями, включая работу в электронной информационно-образовательной среде. Как следствие, преподаватели использовали новый вид обучения – электронное обучение.

Особо высокая степень востребованности электронного обучения характерна для образовательной системы северных регионов Российской Федерации, например для Республики Саха (Якутия) с ее значительными расстояниями между населенными пунктами и образовательными учреждениями, а также действующей специфической национально-обусловленной системой кочевых школ. В законе об образовании Республики Саха и законе «О кочевых школах Республики Саха (Якутия)» отмечается целесообразность реализации образовательных программ в этих школах с использованием сетевой распределенной формы и дистанционных образовательных технологий.

Дополнительно следует подчеркнуть, что организация обучения в удаленных циркумполярных регионах требует реализации инновационной номадической модели электронного обучения, которая учитывает особенности: кочевого образа жизни и национальных традиций коренных народов Севера; территориальной удаленности образовательных учреждений; используемых для удаленного взаимодействия телекоммуникационных технологий; социально-психологической платформы реализации образовательных программ.

Внедрение указанной модели, в свою очередь, обуславливает необходимость соответствующей подготовки и переподготовки педагогических кадров. К их числу относятся задействованные в образовательном процессе кочевых школ учителя и преподаватели высшей школы, которые готовят их к этой профессиональной деятельности.

На современном этапе, к сожалению, готовность как учителей школ, так и преподавателей высшей школы, к реализации электронного обучения с учетом региональной специфики северных регионов, продолжает оставаться недостаточной.

Понимая острую потребность в педагогах, готовых к профессиональной деятельности в новых педагогических условиях, в условиях электронного обучения, РГПУ им. А. И. Герцена (кафедра компьютерных технологий и электронного обучения) и педагогический институт СВФУ им. М.К. Аммосова (республика Саха (Якутия)) разработали и внедрили в практику подготовки учителей для Арктических регионов России две магистерские образовательные программы: «Технологии и менеджмент электронного обучения» «Корпоративное электронное обучение». Обучение студентов по указанным образовательным программам университеты осуществляли совместно. Причем программа «Корпоративное электронное обучение» является сетевой магистерской программой.

В процессе работы особое внимание было уделено вопросам проектирования и реализации моделей организации работы студентов и учителей с использованием технологий электронного обучения; интеграции технологий электронного обучения и электронных учебно-методических комплексов в образовательный процесс образовательных организаций; разработке интерактивных электронных образовательных ресурсов для корпоративного электронного обучения; методам оценивания, обоснованного отбора и использования инструментов и средств организации электронного обучения при реализации образовательных программ и программ повышения квалификации; использованию технологий электронного обучения в преподавании дисциплин различных циклов и внеурочной деятельности.

Результаты показали, что использование электронного обучения позволяет вузам организовывать образовательный процесс более динамично, эффективно, мобильно, с применением различных новых вариантов педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса [3].

Кроме того, делает более интенсивным процесс обмена знаниями, актуализирует процесс добывания знаний самим обучающимся, и, что немаловажно для решения проблемы оптимизации образовательных учреждений, уменьшает уровень затрат, связанных с проведением очных занятий. Электронное обучение основано на применении всего многообразия техноло-

гий и решений e-learning. Их использование предоставляет вузам возможность решить ряд актуальных организационно-педагогических и методических проблем профессионального образования, а именно:

- расширить спектр предоставляемых образовательных услуг и, как следствие, расширить аудиторию обучаемых;
- снизить аудиторную учебную нагрузку и студентов, и преподавателей;
- обеспечить доступность образовательного контента и его мобильную доставку обучаемым;
- обеспечить более эффективное и своевременное обновление учебного материала;
- обеспечить непрерывность обучения студентов ввиду отсутствия пространственных и временных ограничений;
- расширить варианты взаимодействия преподавателей и студентов;
- расширить варианты взаимодействия между вузами;
- усовершенствовать (оптимизировать) условия организации и проведения учебного процесса;
- расширить возможности профессионального роста и повышения квалификации преподавателей вуза, в том числе, за счет возможности оперативного изучения опыта коллег, общения с ними и проведения совместной работы;
- оперативно осуществлять промежуточную и итоговую аттестацию, используя контрольно-измерительные материалы различного формата, а также динамический мониторинг знаний студентов;
- обеспечить персональный график работы студентов на различных этапах образовательного процесса;
- активно использовать широкий спектр электронных образовательных ресурсов различного функционального назначения на различных этапах образовательного процесса;
- подготовить будущих специалистов образования к использованию широкого спектра e-learning-технологий и решений не только в своей профессиональной деятельности, но и применять их для работы в педагогическом сообществе, включая организацию корпоративной подготовки учителей школ к использованию электронного обучения и его элементов.

Для реализации магистерских программ преподавателями кафедр совместно работающих университетов были созданы электронные учебные курсы, в которых отразился их научно-методический потенциал [4].

Кафедра компьютерных технологий и электронного обучения РГПУ им. А.И. Герцена разработала специально для студентов педагогического института СВФУ им М. К. Аммосова электронные учебные курсы для преподавания ряда дисциплин с использованием дистанционных образовательных технологий. Это: «Информационные технологии в изучении иностранных языков», «E-learning-решения управления знаниями в образовательных учреждениях», «Организация и модели корпоративного обучения», «Интернетика». Указанные курсы размещены в системе дистанционного обучения Якутский глобальный университет СВФУ им. М. К. Аммосова (<http://yagu.s-vfu.ru/>) и использовались во время проведения занятий преподавателями из Санкт-Петербурга со студентами из Якутска.

Совместная работа университетов не ограничивалась только проведением занятий для студентов. Использовались различные модели работы как со студентами, так и с преподавателями. Проведены совместные научно-практические конференции, вебинары и мастер-классы, тематика и содержание которых актуальны для реализуемой магистерских программ. Возросла публикационная активность профессорско-преподавательского состава кафедр вузов-партнеров, реализующих образовательную программу.

Преподаватели опубликовали ряд совместных статей (в отечественных и зарубежных изданиях), посвященных вопросам подготовки будущих и ныне действующих специалистов образования Саха (Якутии) к работе в условиях электронной информационно-образовательной среды и использованию электронного обучения в их профессиональной деятельности. Магистрантами РГПУ им. А.И. Герцена выполнены и выполняются магистерские диссертации, акту-

альные для системы образования республики Саха (Якутия), а также для подготовки студентов Института Севера РГПУ им. А. И. Герцена.

В настоящее время готовятся две магистерские диссертации, результаты которых (в виде готовых к использованию электронных учебных курсов в системе дистанционного обучения РГПУ им. А. И. Герцена) будут использованы при преподавании дисциплины «Использование электронных образовательных ресурсов для изучения национально-культурных традиций Севера», в том числе и с использованием дистанционных образовательных технологий. Они являются логическим продолжением ранее выполненной работы «Культурное наследие Якутии» (данный электронный образовательный ресурс размещен на портале кафедры компьютерных технологий и электронного обучения РГПУ им. А. И. Герцена по адресу <http://ict.herzen.spb.ru/departament/raz/>). Для возможности оперативной работы с ним в отдаленных районах разработана его мобильная версия.

При реализации сетевой магистерской программы была предусмотрена возможность использования многоплатформенного программного обеспечения и программного обеспечения, актуального непосредственно для конкретной группы обучающихся. Это сделало программу более универсальной и позволило использовать ее для работы с широкой аудиторией.

Перед началом практической реализации сетевой магистерской программы «Корпоративное электронное обучение», с целью ее эффективного осуществления преподаватели РГПУ им. А. И. Герцена провели повышение квалификации профессорско-педагогического состава педагогического института СВФУ им. М. К. Аммосова по программе «Технологии электронного обучения в реализации образовательных программ высшей школы», разработанной преподавателями кафедры компьютерных технологий и электронного обучения.

Наиболее эффективной формой подготовки, переподготовки, повышения квалификации учителей в современных условиях является разработка и реализация программ корпоративного обучения, ориентированных на потребности именно конкретного образовательного учреждения. Она дает возможность повысить не только качество труда педагога, но и качество управления.

За счет роста квалификации педагогов конкретного образовательного учреждения повышается эффективность внутригрупповых, внутрикомандных отношений, формируется единый внутрикорпоративный язык и взаимопонимание и согласованность в работе. Учитывая географические особенности России, ее масштабность и распределенность образовательных учреждений как по стране, так и внутри отдельных регионов, актуальной, целесообразной и своевременной является подготовка педагогических кадров не только в соответствии с идеей корпоративности, но и в соответствии с идеей использования принципиально нового вида обучения – электронного обучения.

Решение этой проблемы требует квалифицированных специалистов в области корпоративного электронного обучения. В связи с этим авторами статьи и была разработана образовательная программа магистерской подготовки «Корпоративное электронное обучение». Программа имеет полифункциональную направленность и ориентирована на подготовку будущего руководителя, организатора электронного обучения в образовательном учреждении или другой структуре, так и на специалиста, который непосредственно осуществляет корпоративное электронное обучение.

Также она ориентирована на то, что магистранты будут овладевать методами управления; развивать навыки самостоятельного поиска и принятия решений на основе широких междисциплинарных и систематизированных знаний, актуальных для современной сферы образования. Программа ориентирована на лиц, которые непосредственно участвуют в развитии электронного обучения, корпоративного электронного обучения в России, в ее северных регионах. В ходе обучения используются примеры и кейсы из практики образовательных учреждений и компаний, работающих на российском рынке.

Программа имеет практическую направленность, реализуется с использованием технологий электронного обучения и дидактического потенциала электронной информационно-образовательной среды, принятия образовательных e-learning- решений. В процессе обучения используются современные методики электронного обучения и электронные учебно-методические материалы; деловые игры, основанные на конкретных образовательных ситуациях из практики международного и российского образования.

Реализуется деятельностно-компетентный подход и проектно-ролевой метод в обучении с целью формирования аналитических, поведенческих и организаторских компетенций; case-study уровня advanced; самостоятельная и проектная работ в режиме e-learning и team teaching. Практикуется проведение «круглых столов» с использованием технологий вебинаров и видеоконференций; мастер-классов ведущих специалистов в области электронного и смарт-образования, инновационного развития и управления образованием.

Программа предусматривает возможность обучения в модульном режиме и формирования набора специальных курсов, учитывающих образовательные потребности направляющего образовательного учреждения или организации.

Дисциплины учебного плана охватывают основные функциональные области корпоративного электронного обучения и обеспечивают высокую интеграцию отдельных дисциплин с позиций как общего управления корпоративным электронным обучением, так и его непосредственным осуществлением. Учебный план включает дисциплины интегративного, междисциплинарного характера в области образования, педагогики, психологии, электронного обучения, организационных реструктуризаций и инноваций в обучении, которые позволяют формировать у магистрантов междисциплинарные знания.

Это такие дисциплины как: «Организация и модели корпоративного обучения», «Управление IT-проектами для корпоративного обучения», «Управление знаниями в образовательных учреждениях», «Методы и инструменты корпоративного электронного обучения», «Дистанционные образовательные технологии в корпоративном обучении», «Облачные технологии в корпоративном обучении», «Методология и технологии Смарт-обучения», «Мобильное корпоративное обучение» и т.д.

В процессе обучения магистранты должны приобрести необходимые для общего руководства и практического осуществления корпоративного электронного обучения теоретические знания, умения и практические навыки как по инновационным вариантам организации современного образовательного процесса, так и конкретно в области электронного обучения, включая его специфику для корпоративной подготовки преподавательских кадров.

Дальнейшее развитие работы может быть связано с разработкой программ повышения квалификации учителей северных регионов по использованию электронного обучения.

### Литература

1. Власова Е. З. Адаптивные технологии как средство оптимизации управления учебной деятельностью студентов//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2011. № 4. С. 6-15 [Электронный ресурс]. -URL:<http://bgarf.ru/science/journal-izvestia/18-2011/upravlenie-i-menedzhment-kachestva-v-obrazovanii.pdf>

2. Barakhsanova E. A., Savvinov V. M., Prokopyev M. S., Vlasova E. Z., Gosudarev I. B. Adaptiv education technologies to train Russian teachers to use e-learning. IEJME— MATHEMATICS EDUCATION 2016, VOL.11, NO. 10, 3447-3456

<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-84999015243&origin=inward&txGid=78D07E5A854E7A85A242CA678221F699.wsnAw8kcdt7IPYLO0V48gA%3a67>

3. Власова Е. З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования//Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 1. С. 43-49. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/elektronnoe-obuchenie-v-sovremennom-vuzeproblemy-perspektivy-i-opyt-ispolzovaniya> (дата обращения: 09.06.2017).

4. Аксютин П.А., Государев И.Б., Карпова Н.А., Жуков Н.Н. Корпоративное электронное обучение: Учебно-методический комплекс сетевой магистерской программы. - С-Пб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 183 с.

*Л.Н. Вавилова*  
доктор педагогических наук  
профессор кафедры  
безопасности мореплавания  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»  
ipp\_bga\_rf@mail.ru

## **Особенности преподавания дисциплины «Охрана труда» в техническом ВУЗе**

*Изложены аспекты обеспечения подготовки в техническом вузе по дисциплине «Охрана труда»*

Ключевые слова: профессионально ориентированные задания; кейс-метод; эффективность процесса обучения; интенсификации обучения; профессиональная идентичность

Существенно возросло количество нарушений закона об охране труда в Калининградской области и по данным надзорного ведомства, в 2016 году число нарушений в этой сфере на 52 % превысило показатели прошлого года [8]. Анализ регионального законодательства показал, что в Калининградской области закон, регламентирующий порядок и условия осуществления ведомственного контроля за соблюдением трудового законодательства до сих пор был не принят.

Изучение правовых и научных основ трудовых споров с учетом специфики местных условий и региональных особенностей, проведение анализа причин и условий их возникновения, изучение различных форм и способов разрешения трудовых разногласий на практике, определение подведомственности и компетенции юрисдикционных органов и лиц, полномочных разрешать индивидуальные и коллективные трудовые споры в Калининградской области, позволит повысить качество профессиональной подготовки специалистов в техническом вузе.

Освоение дисциплины «Охрана труда» в техническом вузе связано с изучением базовых дисциплин профессионального цикла. Курс дает возможность студентам получить представление о безопасности труда и правовых основах трудового законодательства. Учебный курс состоит из лекций, практических заданий и профессионально ориентированных кейс-заданий, с обязательным решением проблемных ситуаций и задач по тематике курса.

При изучении курса особое внимание должно уделяться проблематике обеспечения безопасности труда и альтернативного разрешения трудовых споров с учетом специфики местных условий и региональных особенностей Калининградской области, так как экономика и состояние рынка труда Калининградской области уникальны для России.

Это обусловлено анклавностью территории, изолированностью рынка труда от общероссийского, ограниченностью трудовых ресурсов, а также тем, что регион окружен странами Евросоюза с более развитой рыночной экономикой и высоким уровнем жизни. На развитие региона влияет множество факторов. В первую очередь, режим особой экономической зоны. Его отличает льготное налогообложение инвесторов, вкладывающих в развитие экономики значительные инвестиции. Также влияние оказывают: особое геополитическое положение области, природные ресурсы и климат, специфика исторического развития региона, политика федеральных властей по отношению к региону.

Целями законодательства Российской Федерации о труде и об охране труда являются установление государственных гарантий трудовых прав и свобод граждан, создание благоприятных условий труда, защита прав и интересов работников и работодателей. Лица, виновные в нарушении трудового законодательства и иных актов, содержащих нормы трудового права, привлекаются к гражданско-правовой, административной и уголовной ответственности в порядке, установленном федеральными законами.

Новые требования к организации процесса профессиональной подготовки специалистов в техническом вузе определены современной образовательной парадигмой, направленной на формирование социально ориентированной, способной нетрадиционно мыслить, творчески выполнять профессиональные обязанности, конкурентоспособной на рынке труда личности с высоким уровнем профессиональной идентичности [1].

Следовательно, существует необходимость разработки новых методов работы со студентами в техническом вузе, которые бы позволили эффективно обеспечить соответствие современным требованиям к выпускнику технического вуза в Калининградской области.

В методологическом и методическом плане большими возможностями в процессе освоения дисциплины «Охрана труда» в техническом вузе обладает кейс-метод, как специфическая разновидность исследовательской аналитической технологии. Как технология коллективного обучения он интегрирует технологии развивающего, личностно-ориентированного обучения, включает процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, способствует формированию у студентов ценностного отношения к другим людям и самим себе [2].

1. Суть кейс-метода заключается в том, что предлагается осмыслить реальную жизненную ситуацию конкретного процесса с учетом специфики местных условий и региональных особенностей, описание которого одновременно отражает знание технологического процесса и трудового права. Кейс-метод актуализирует определённый комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы.

2. Это позволяет формировать у студентов навыки системного описания, т.е. формировать способность отделять существенное от несущественного, давать собственную оценку приведённых фактов, оценок, предложений, что предполагает выражение ценностного и оценочного отношения. Выявляется степень зрелости и самостоятельности мышления студентов, уровень их компетентности по поводу решаемой проблемы, происходит актуализация знаний по заявленной теме.

Содержание кейса – реальная жизненная ситуация, описание которой отражает какую-либо практическую проблему технологического процесса с учетом специфики местных условий и региональных особенностей, которая не имеет простого и однозначного решения. Механизм решения задачи, заложенной в кейсе, представляет собой ряд последовательных действий:

- ознакомление с текстом кейса;
- совместный поиск гипотезы решения;
- составление ориентировочной основы действий;
- реализация намеченного проекта с последующим оппонированием;
- подведение итогов дискуссии;
- принятие решения проблемы, заявленной в кейсе;
- анализ собственных затруднений, при выработке решения данной проблемы.

Кейс-метод содержит различные виды ситуаций, которые используются на занятиях по охране труда, безопасности жизнедеятельности и медико-биологическим основам жизнедеятельности, в соответствии с определёнными темами.

Кейс-метод носит творческий характер, так как предполагает принятие самостоятельного решения, свободу в выборе средств, объёма и сложности принимаемых сту-

дентами решений с учётом технологического процесса. Это способствует формированию у студентов ценностного отношения к другим людям и самим себе.

Принимая во внимание выше изложенное в техническом вузе в программах для курсов дисциплин «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности» «Медико-биологические основы безопасности жизнедеятельности» кейс-метод необходимо использовать в сочетании с игровыми программами, стимулирующими достижение учебной цели и в сочетании с контролирующими программами, моделирующими критические ситуации в технологических процессах.

В рабочих программах курсов дисциплин «Охрана труда», «Безопасность жизнедеятельности» «Медико-биологические основы безопасности жизнедеятельности» в техническом вузе следует рассматривать отдельные темы и разделы более детально, с учетом специфики местных условий и региональных особенностей, однако при этом не следует допускать изменения перечня основного содержания разделов, подразделов, тематики и, тем более, сокращения учебных часов.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что существует необходимость разработки новых методов работы со студентами в техническом вузе, которые бы позволили эффективно обеспечить соответствие современным требованиям к выпускнику технического вуза с учетом специфики местных условий и региональных особенностей.

#### **Литература**

1. Вавилова Л.Н. Современные научно-практические решения и подходы. Монография. – Москва: Изд-во.Инфинити, 2017.-67с.
2. Вавилова Л.Н. Развитие трудового законодательства в аспекте влияния на управление персоналом. -Калининград: Изд-во. БГАРФ,2016.-152с.
3. ГОСТ Р 12.0.006-2002. Общие требования к управлению охраной труда в организации.
4. ГОСТ Р 12.0.0-06-2002 «Система стандартов безопасности труда. Общие требования к управлению охраной труда».
5. Постановление Правительства РФ от 23.05.2000. №399 « О нормативных правовых актах, содержащих государственные нормативные требования охраны труда».
6. Федеральный закон от 28.12.2013 N 426-ФЗ (ред. от 23.06.2014) «О специальной оценке условий труда» (28 декабря 2013 г.)
7. Международный стандарт OHSOS 18001-99.  
<http://www.trudohrana.ru/article/80-qqe-15-m6-osobennosti-ohrany-truda-v-kaliningradskoy-oblasti>



**Н.В. Самсонова**  
доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры теории и методики  
физической культуры и спорта  
БФУ им. И. Канта  
NSamsonova@kantiana.ru

**Н.В. Кухоренко**  
аспирант кафедры теории и методики  
физической культуры и спорта  
БФУ им. И. Канта,  
старший преподаватель кафедры  
английского языка СВФ  
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»  
natakou@mail.ru

## **Договороспособность школьника как образовательный результат**

*Рассматривается проблема формирования договороспособности в рамках ФГОС, обоснование и разработка понятия, его универсальность и представленность в части, касающейся образовательных результатов*

Ключевые слова: договороспособность; ФГОС; ключевая компетенция; понятийно-терминологический метод

Государственные образовательные стандарты- главный инструмент модернизации образования в нашей стране, так как они способствуют реализации конституционных гарантий права граждан Российской Федерации на образование. Важнейшим элементом Федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения является направленность на результаты.

В рамках ФГОС выделяются три группы образовательных результатов: личностные, предметные, метапредметные, которые позволяют формировать универсальные учебные действия (УУД): коммуникативные, познавательные, регулятивные. Школьник должен обладать определенным набором компетенций, которые помогут ему адаптироваться и стать успешным в современном мире, - договороспособность является одной из ключевых компетенций в достижении поставленной цели.

Что включает в себя понятие *договороспособность*, каковы его границы?

Структурой общих способностей человека занимались такие известные ученые, как Айзенк, Кэттелл, Спирмен и другие. В.Н. Дружинин, говоря о связи общих способностей человека и сфер человеческой деятельности, подчеркивает их трехмерную структуру [4]. В тексте ФГОС говорится о необходимости формирования УУД: познавательных, коммуникативных, регулятивных.

Поэтому при анализе лексических значений слов эти аспекты представляют особое значение. Были проанализированы лексические значения следующих терминов: *способность, договориться, договор*, - с педагогической, философской, экономической и общебытовой точек зрения.

На основании исследования словарных статей в словаре Ожегова [8] были получены следующие данные. Договорится- прийти к соглашению после переговоров, обсуждения. Договор- соглашение, обычно письменное, о взаимных обязательствах. Спо-

способность: 1. Природная одаренность, талантливость. 2. Умение, а также возможность производить какие-нибудь действия.

Анализ показал наличие коммуникативных (переговоры, обсуждения, соглашения) и регулятивных (умение, возможность производить действия) признаков в общебытовом понимании этих терминов. Философские словари трактуют данные термины следующим образом [9].

Способности- индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Способности не сводятся к имеющимся у индивида знаниям, умениям, навыкам.

Они обнаруживаются прежде всего в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами некоторой деятельности и являются внутренними психическими регуляторами, обуславливающими возможность их приобретения. Договор- соглашение между двумя или многими людьми, по которому каждый вступивший в этот договор (контрагент) принимает на себя обязательство, заключающееся, как правило, в том, чтобы что-то делать, от чего-то воздерживаться или что-то допускать.

Анализ показал наличие познавательных (знания, возможность их приобретения, овладение способами и приемами некоторой деятельности), коммуникативных (соглашение между двумя или многими людьми), регулятивных (быстрота, глубина и прочность овладения способами и приемами некоторой деятельности, внутренние психические регуляторы, что-то делать, от чего-то воздерживаться или что-то допускать) признаков.

Согласно педагогическому словарю и словарю профессионального образования, договор - добровольное соглашение двух или нескольких лиц (экономических субъектов), заключаемое на предмет выполнения каждым из них принимаемых на себя обязательств по отношению к другим участникам [2]. Способности- индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности [7].

Анализ показал наличие коммуникативных (соглашение) и регулятивных (выполнение обязательств, успешное выполнение продуктивной деятельности) признаков. На основании исследования словарных статей в экономических словарях были получены следующие данные. Договор- соглашение о купле-продаже между покупателем и продавцом, об условиях получения денег в долг (заем, кредит и т.п.), изменениях прав и обязанностей сторон [5].

Способности - индивидуальные качества личности, которые определяют скорость и глубину усвоения человеком знаний, умений и навыков, а также успешность их применения на практике для выполнения различных видов деятельности. Анализ показал наличие познавательных (знания), коммуникативных (соглашение) и регулятивных (скорость и глубина усвоения человеком знаний, умений и навыков, успешность их применения на практике; выполнение различных видов деятельности) признаков.

Таким образом, можно констатировать, что понятие *договороспособность* представлено в различных областях науки и оно, как ценность современного мира, имеет универсальный характер.

Согласно понятийно-терминологическому методу в педагогике можно сделать вывод о том, что *договороспособность* – это стремление (потребность, желание), умение отстаивать свою точку зрения, вести диалог, соблюдая баланс интересов, быть толерантным, конфликтоустойчивым, поликультурным, грамотно действовать в конфликтных и доконфликтных ситуациях, уметь их прогнозировать и предупреждать, договариваться, сотрудничать, активно взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса, быть способным к разрешению конфликтов мирным способом. Мир в наше время динамичен, подвержен стремительным преобразованиям. Молодым

людям необходимо адаптироваться к неизбежным изменениям, найти свое место в жизни, отстаивая свою точку зрения в балансе с интересами других людей.

При этом возрастает уровень конкурентности, что часто приводит к увеличению конфликтов, - это неизбежно. Поэтому у подростков необходимо развивать такие индивидуально-личностные качества, которые будут способствовать конструктивному решению подобных проблем. Молодые люди должны быть осведомлены о способах предупреждения, конструктивного решения, предотвращения и прогнозирования возможных конфликтных ситуаций.

То есть должны обладать определенным набором компетенций сформированной конфликтологической культурой личности. Конфликтологическая культура личности, по нашему мнению, заключается в стремлении (потребность, желание) и умении человека предупреждать и разрешать социальные конфликты: межличностные, межэтнические и межнациональные. В современных условиях обостряющегося противостояния в общественных отношениях вести осмысленную жизнедеятельность, разрешая социальные конфликты, является важнейшим фактором социализации.

В решении задач гармонизации межличностных отношений для личности владение конфликтологической культурой играет решающую роль.

Каким образом понятие *договороспособность* представлено в тексте Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, в части, касающейся образовательных результатов? В тексте ФГОС не дается определение термина договороспособность, но элементы договороспособности присутствуют во многих его положениях, что говорит о необходимости ее формирования.

Поскольку сейчас существует такое научное поле, есть необходимость встроить данное понятие. В ФГОС указано, что школьникам предстоит отстаивать собственные интересы в балансе с интересами других людей, то есть обладать набором компетенций, кругом вопросов, в которых подросток должен быть хорошо осведомлен.

Анализ литературы по данной теме позволяет полагать, что договороспособность обладает следующими признаками: умение вести диалог и умение договариваться, умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения, готовность конструктивно разрешать конфликты и выходить из спорных ситуаций, умение взаимодействовать, сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса, толерантность, поликультурность.

В образовательных результатах Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования присутствуют признаки договороспособности.

В части, касающейся личностных результатов, указано, что результаты должны отражать: 4) формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере, гражданской позиции, к истории, культуре, религии, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания; 7) формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

В части, касающейся метапредметных результатов, указано, что результаты должны отражать: 9) умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение; 10) умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выра-

жения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной и письменной речью, монологической контекстной речью.

В части, касающейся предметных результатов (Иностранный язык), указано, что результаты должны отражать: 1) формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учетом достигнутого обучающимся уровня иноязычной компетентности. Можно сделать вывод о том, что присутствуют все шесть признаков договороспособности.

В результате изучения был получен материал, анализ которого позволил заключить, что договороспособность, как ключевая компетенция выпускника современной школы в РФ, является одной из базовых составляющих образовательных результатов ФГОС нового поколения.

Таким образом, правомерно ставить проблему формирования договороспособности современного школьника, поскольку она является одним из ключевых компонентов образовательных результатов: личностных, предметных, метапредметных. Можно сделать вывод: очень многие позиции в образовательных результатах ФГОС нового поколения затрагивают вопросы и проблемы формирования договороспособности, которые должны быть решены в рамках госзаказа, и их необходимо реализовать на практике.

#### Литература

1. Безрукова В.С. Понятийно-терминологический аппарат теории воспитания в истории советской педагогики //Советская педагогика. - 1983. - № 8. - С.84-88.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М. НМЦ СПО, 1999. — 538 с.
3. Приказ министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 189г. Москва «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (10.10.2015)
4. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. — СПб.: Питер, 2007. — 368 с.
5. Зайцев Н. Л. Краткий словарь экономиста / Н. Л. Зайцев. - 4-е изд., доп. - Москва: ИНФРА-М, 2007. - 224 с.
6. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы. - М.: Педагогика, 1980. - 157 с.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — 176 с.
8. 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.
9. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов.— М.:Советская энциклопедия, 1983.— 840 с.
10. Хайруллин Г.Т. О понятийном аппарате педагогики //Педагогика. - 1991. - № 5. - С.56-59.

**С.А. Богданов**  
кандидат военных наук  
старший офицер Центрального аппарата  
Федеральной службы войск  
национальной гвардии РФ  
г. Пермь  
bsa.bogdanov@gmail.com

**Л.Б. Вяткина**  
кандидат психологических наук  
заведующая кафедрой психологии  
Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет  
г. Пермь  
ladavyatkina@yandex.ru

## **К проблеме изучения полоролевых особенностей педагога**

*Рассматривается значение категории пола для понимания психологических особенностей индивида и специфики полоролевых различий. Проблема половой дифференциации весьма актуальна в настоящее время для сферы образования. Изменения, происходящие в данной сфере, требуют пересмотра не только деятельности педагога, но и его личности, в том числе в контексте полоролевых отношений в педагогическом коллективе. Результаты полученные эмпирическим путем доказывают, что индивидуальность мужчин и женщин в педагогическом коллективе отличается выраженностью различных свойств и структур в зависимости от пола*

Ключевые слова: психологические особенности; полоролевые различия; интегральная индивидуальность; индивидуальные свойства

В отечественной психологии распространено мнение Б.Г. Ананьева о том, что «половой диморфизм относится к числу фундаментальных характеристик человека».

Его ученики при изучении различных характеристик психики человека обнаружили особенности пола: в реактивности организма (Г.И. Акинщикова), в психомоторике (Н.А. Розе), в системах нейропсихической регуляции (А.В. Буровцева), в интеллекте (М.Д. Дворяшина), в социальных отношениях (А.А. Бодалев, И.С. Кон, В.А. Куц, Ю.Э. Шайгородский) [1,8].

Для понимания психологических особенностей индивида и специфики его жизненного пути доказано значение категории пола, различными теоретическими и экспериментальными исследованиями.

В психологии половых различий сложились несколько направлений: биогенетический подход (В.А. Геодакян, Л. Эллис), социогенетический подход (М.Мид), когнитивно-персонологический подход (Р. Сирс, Л. Колберг, Э. Маккоби, К. Джеклин) и биосоциологический подход (Д. Манн, М.С. Егорова) [4,5,10,11,12].

Вопросам изучения пола и половой роли в структуре человеческой индивидуальности как целостной системы и значения пола в ее становлении и развитии были посвящены исследования В.М. Русалова, С.И. Дудина. Они полагали, что в сфере темперамента имеются отчетливые половые различия, обусловленные преимущественно биологическими и генетическими факторами.

Так, для женщин более характерна легкость вступления в новые социальные контакты, шире набор коммуникативных программ, более выражена коммуникативная

импульсивность, легкость в переключении в процессе общения. Для них характерна также повышенная чувствительность к неудачам, чувство беспокойства, неуверенности, тревоги.

Мужчины по сравнению с женщинами характеризуются более высокой «сферой деятельности». У них чаще проявляются высокая работоспособность, гиперактивность, более выражено стремление к напряженному умственному и физическому труду, наблюдается высокий темп поведения, высокая психомоторная скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности.

Важное практическое и теоретическое значение имеют исследования, посвященные изучению личностных факторов и их зависимости от пола (В.В. Знаков, М.А. Ершов, А.А. Журавлев, Э.А. Орлова и др.). Эти исследования доказывают, что особенности личности, специфика нравственного сознания и ценностных переживаний, влияющие на характер понимания человеком себя и других, социальная фрустрированность, поведение в конфликтной ситуации, уровень субъективного контроля тесно связаны с фактором пола.

Вопрос гендерных различий рассматривается нами с позиции теории интегральной индивидуальности. Теория интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин) позволяет рассматривать половые и полоролевые различия как сложное образование, обусловленное, с одной стороны, биологическими и социальными факторами, с другой стороны - всей системой разнородных свойств интегральной индивидуальности.

В свете этих идей изучение системной организации индивидуальности человека и особой роли половой принадлежности является актуальной задачей. Не является исключением и школьный педагог.

Изменения, происходящие в сфере образования, требуют обратить внимание на деятельность педагога в контексте полоролевых отношений в педагогических коллективах. Нужно признать, что в современной школе по разным причинам (историческим, экономическим, психологическим и т.п.) педагогические коллективы состоят преимущественно из женщин и лишь небольшая часть педагогов - мужчины.

Поэтому все больший интерес вызывает вопрос о полоролевых контактах, о сходствах и различиях мужчин и женщин, работающих в педагогических коллективах.

И, если в современной психологии общая проблематика пола становится предметом исследования, то вопросы гендерных различий в педагогических коллективах изучены крайне мало.

Поэтому мы выдвинули гипотезу, что индивидуальность мужчин и женщин в педагогических коллективах отличается выраженностью различных свойств и структур в зависимости от пола.

#### *Организация исследования*

Экспериментальная часть исследования проводилась в 2013-2015 гг. В качестве испытуемых выступили преподаватели различных дисциплин Пермского военного института внутренних войск МВД России, сейчас переименованного в Пермский военный институт войск национальной гвардии г. Пермь, в возрасте 35-50 лет, имеющие среднее специальное и высшее образование и стаж педагогической деятельности 10-20 лет. Всего выборка составила 43 человека, из них 36 мужчин и 7 женщин. Изучались свойства темперамента и личности.

В ходе исследования использовались следующие методики: тест ММП (Миннесотский многопрофильный личностный опросник) для изучения маскулинности и фемининности, методика изучения эмпатии И.М.Юсупова, методика изучения особенностей темперамента Г. Айзенка, методика определения типических способов реагирования на конфликтные ситуации К.Н.Томаса и личностный 16-факторный опросник Р. Кеттелла для определения свойств личности. Полученные экспериментальные данные

были обработаны различными методами математической статистики.

*Результаты исследования и их обсуждение*

Полученные результаты были подвергнуты обработке методами математической статистики: корреляционный и факторный анализы, Т-критерий Стьюдента.

Анализ результатов по Т-критерию позволил выявить следующие закономерности. Свойства маскулинности и феминности, мужские и женские интересы не носят явно выраженных признаков полового диморфизма, то есть не имеют большого различия. Возможно, это связано с тем, что педагогический коллектив преимущественно состоит из женщин.

Мужчины постоянно находятся в круге общения с женщинами, что накладывает отпечаток на их характер и психологические свойства. У мужчин отмечается повышенное внимание к проявлениям эмоциональной жизни, тонкая чувствительность, отрицание грубости. У женщин высоко развито чувство уверенности в себе, решительность. Эти черты также можно объяснить спецификой профессиональной деятельности.

Изучение темперамента у педагогов мужчин и женщин позволяет сказать о наличии высокого показателя нейротизма в обеих выборках, что выражается в чувствительности, тревожности, изменчивости настроения, мнительности. Но следует заметить, что у женщин степень выраженности этого показателя выше (17,6 б.), чем у мужчин (15,1 б.), то есть женщины более нестабильны, неуравновешенны, тревожны, чем мужчины.

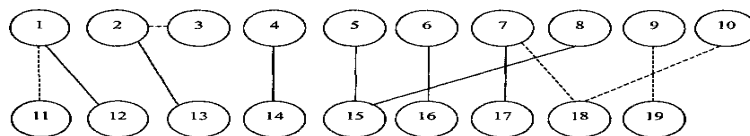
При выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации стиль поведения мужчин также отличается от поведения женщин. У них значительно более выражена стратегия соперничества (6 б.), а у женщин (2 б.). Женщины более склонны к избеганию конфликтов, к тактике приспособления и стратегии компромиссного разрешения ситуации.

Результаты изучения личностных особенностей на примере мужской и женской выборке педагогов показали, что существуют половые различия психологических характеристик мужчин и женщин.

Так, мужчины менее общительны, более сдержаны, более независимы, прагматичны, склонны к доминированию, к экспериментированию, принятию самостоятельных решений. Женщины, значительно более, чем мужчины, подвержены чувству робости, застенчивости, осторожности. У них более выражено чувство беспокойства, волнения, неуверенности. Они более возбудимы, раздражительны, нетерпеливы. Но при этом женщины более практичны, дисциплинированы, чем мужчины. Они в большей мере способны контролировать свои эмоции, заботиться о своей общественной репутации.

Корреляционный анализ позволил обнаружить большое количество статистически значимых связей между показателями индивидуальных свойств у мужчин и женщин

(рис. 1,2).



1 - соперничество; 2 - сотрудничество; 3 - избегание; 4 - приспособление; 5 - феминность; 6 - эмпатия; 7 - искренность; 8 - сдержанность; 9 - высокий самоконтроль; 10 - дипломатичность; 11 - общительность; 12 - подозрительность; 13 - расслабленность; 14 - конформизм; 15 - эмоциональная устойчивость; 16 - чувствительность; 17 - прямолинейность; 18 - радикализм; 19 – доверчивость

Рис.1. Взаимосвязь индивидуальных свойств у мужчин

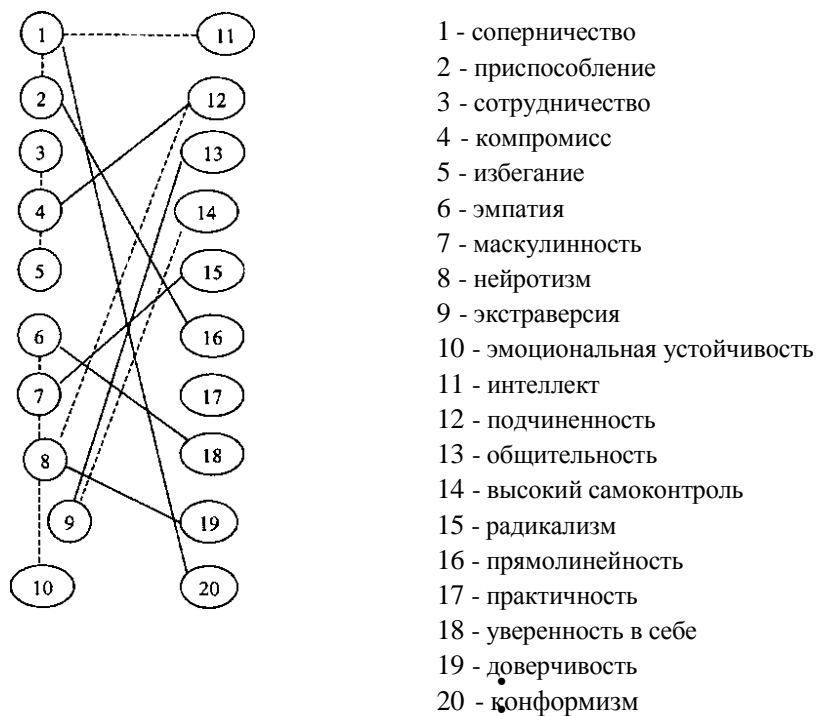


Рис.2. Взаимосвязь индивидуальных свойств у женщин

На основе корреляционных связей можно говорить о том, что у мужчин наибольшее количество связей имеет показатель «соперничество», который связан с показателями «общительность», «подозрительность»; показатель «эмоциональная устойчивость» связан с показателями «феминность» и «сдержанность». В женской выборке также наибольшее количество связей имеет показатель «соперничество». Но здесь он связан с показателями «приспособление» и «интеллект».

Этот факт говорит о том, что одно и то же свойство «соперничество» присуще и мужчинам, и женщинам, но в зависимости от пола имеет различный смысл, что объясняется компенсаторными, энергетическими и другими особенностями индивидуальности в зависимости от пола.

Так, «соперничество» у мужчин предполагает недоверие к партнерам в деятельности общения, но при этом круг общения не сужается, количество контактов не уменьшается.



У женщин «соперничество» носит приспособительный характер, что связано с деятельностью и с самой ситуацией проявления данного свойства.

Затем был выполнен факторный анализ (табл. 1,2).

Таблица 1

Факторное отображение структуры интегральной индивидуальности мужской выборки

Показатели	Факторы				
	I	II	III	IV	V
1. Соперничество				968	
2. Сотрудничество					
3. Компромисс					
4. Избегание				-762	
5. Приспособление					922
6. Мужские и женские интересы	792				
7. Экстра-интраверсия		-896			
8. Нейротизм					
9. Эмпатия					
10. Неискренность			751		-778
11. Сдержанность-общительность					
12. Интеллект			910		
13. Эмоциональная неустойчивость- эмоциональная устойчивость	974				
14. Подчиненность-доминантность					
15. Сдержанность-экспрессивность	790				
16. Подверженность чувствам - высокая нормативность поведения					785
17. Робость-социальная смелость					
18. Жестокость-чувствительность					
19. Доверчивость-подозрительность		-907			
20. Практичность-развитое воображение				955	
21. Прямолинейность- дипломатичность			765		
22. Уверенность в себе-тревожность		-778			
23. Консерватизм-радикализм					-834
24. Нонконформизм-конформизм					790
25. Низкий самоконтроль-высокий самоконтроль			865		
26. Расслабленность-напряженность				816	
27. Искренность					

Как видно из табл. 1, в результате анализа выделено 5 значимых факторов.

В первый фактор вошли показатели: маскулинности (792), эмоциональной устойчивости (974), сдержанности (790). Он был назван «Психология пола «эмоциональная устойчивость»».

Второй фактор составили показатели: экстраверсии (- 896), чувствительности (- 907), тревожности (- 778).

Исходя из содержания входящих компонентов, этот фактор назван «Темперамент».

Третий фактор вобрал в себя показатели, интеллекта (910), неискренности

(- 751), высокого самоконтроля (865) и дипломатичности (765). Этот фактор был назван «Интеллект».

Четвертый фактор составили показатели: соперничества (968), приспособления (- 762), практичности (955), напряженности (816). Он был назван «Соперничество». Пятый фактор вообрал в себя показатели: приспособления (922), общительности (- 778), высокой нормативности поведения (785), конформизма (790) и консерватизма (-834). Он назван «Приспособление».

Таблица 2

Факторное отображение структуры

Показатели	Факторы		
	I	II	III
1. Соперничество			
2. Сотрудничество			792
3. Компромисс			
4. Избегание			
5. Приспособление			-826
6. Мужские и женские интересы		-730	
7. Экстра-интроверсия			
8. Нейротизм	690		
9. Эмпатия			860
10. Неискренность			
11. Сдержанность-общительность		780	
12. Интеллект			
13. Эмоциональная неустойчивость- эмоциональная устойчивость			
14. Подчиненность-доминантность	776		
15. Сдержанность-экспрессивность			
16. Подверженность чувствам - высокая нормативность поведения			
17. Робость-социальная смелость			-845
18. Жестокость-чувствительность			
19. Доверчивость-подозрительность		740	
20. Практичность-развитое воображение		820	
21. Прямолинейность- дипломатичность	710		
22. Уверенность в себе-тревожность			
23. Консерватизм-радикализм			
24. Нонконформизм-конформизм			
25. Низкий самоконтроль-высокий самоконтроль	884		
26. Расслабленность-напряженность			
27. Искренность			

В результате факторного анализа было выделено 3 значимых фактора. В первый фактор с наиболее значимыми весами вошли показатели: подчиненности (776), дипломатичности (710), самоконтроля (884), нейротизма (690).

Этот фактор был назван «Самоконтроль». Второй фактор составили показатели: феминности (-730), практичности (820), интеллекта (780), доверчивости (740). Он назван «Практичность». Третий фактор вообрал в себя показатели: сотрудничества (792), приспособления (-826), социальной смелости (-815) и эмпатии (860). Этот фактор

назван «Стратегия сотрудничества».

Результаты факторного анализа показали, что индивидуальность мужчин и женщин в педагогических коллективах отличается выраженностью различных свойств и структур.

У мужчин особую роль играет компонент «соперничество», который дополняется сдержанностью, эмоциональной устойчивостью, дипломатичностью, интеллектом, а также связан с практичностью и высоким самоконтролем.

У женщин в стратегии поведения более ярко проявляется стремление к сотрудничеству, компромиссному решению конфликтных ситуаций, что связано с высоким уровнем проявления эмпатии, искренности и доверчивости. Выявленные сходства и различия можно объяснить требованиями профессиональной деятельности и особенностями проявления свойств темперамента, личности, интеллекта.

По результатам данного исследования можно сделать следующие общие выводы:

1. Существуют довольно значимые гендерные различия и некоторые сходства психологических особенностей мужчин и женщин.

2. Индивидуальные свойства (темперамента, личности) играют различную роль в структуре интегральной индивидуальности педагогов.

#### Литература

1. *Ананьев, Б.Г.* Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. М., 1969.
2. *Антонова, Н.В.* Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 23-30.
3. *Берн Ш.* Гендерная психология / Ш.Берн. М., 2001. С. 317.
4. *Геодакян, В.А.* Теория дифференциации полов в проблемах человека / В.А. Геодакян Человек в системе наук. М., 1989. С. 177-189.
5. *Егорова, М.С.* Психология гендерных различий / М.С. Егорова. М., 1977. С. 360.
6. *Кон, КС.* Психология половых различий / И.С.Кон // Вопросы психологии. 1981. №2. С. 15-21.
7. *Мерлин, В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. М., 1986.
8. Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиперейтер. М., 1982. С. 8-14.
9. *Русанов, В.М.* Пол и темперамент / В.М. Русалов // Психологический журнал. 1993. № 6. С. 55-64.
10. *Kohlberg, L.A.* A cognitive - developmental analysis of childrens sex-role concepts and attitudes. In: E.Maccoby (Ed), The Development of sex differences. Stanford University Press. 1966
11. *Maccoby, E.* The Psychology of sex differences / *Maccoby, E., Jaclin C.* Stanford University Press, 1974.
12. *Mead, H.* Mind. Self and Society. /, *H. Mead.* Chicago Stanford University Press, 1975.

*.П. Барахсанов*  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра физвоспитания  
Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова  
Республика Саха, г. Якутск  
vlad.baraxsanov@yandex.ru

*Л.П. Бугаева*  
старший преподаватель  
кафедра физвоспитания  
Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова  
Республика Саха, г. Якутск

*П.О. Барахсанова*  
магистрант  
Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова  
Республика Саха, г. Якутск

## **Использование интернет технологии на занятиях по интеллектуальным видам спорта**

*Рассматриваются использование интернет технологии в учебно-тренировочной деятельности и их влияние на повышение уровня спортивного мастерства игроков по интеллектуальным видам спорта*

Ключевые слова: интернет технология; интеллектуальные игры; учебно-тренировочная деятельность; вид спорта

Вопросы развития физической культуры и спорта, формирования здорового образа жизни приобретают в настоящее время особое значение. Общая политика российского государства направлена на заботу о человеке, о развитии его физического, интеллектуального, нравственного и духовного потенциала, создание благоприятных условий для активизации творческого потенциала спорта, в том числе национальных видов спорта.

Следует отметить, что Якутия – один из ведущих регионов по показателю развития интеллектуальных видов спорта (русские и международные шашки, игра го(бадук)). Честь республики защищают десять гроссмейстеров, выросших в Якутии.

Естественно, все это не случайно, по своей популярности здесь игра шашки уступают только борьбе и национальным видам спорта. Многонациональная Республика Саха (Якутия), выступая инициатором крупных международных и всероссийских спортивных мероприятий, становится примером бурного развития и совершенствования интеллектуальных игр. Национальные виды спорта и интеллектуальные игры являются неотъемлемой частью общей культуры народа саха и разнообразной и богатой культурой коренных малочисленных народов Севера [4].

У многих авторов Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, исследовавших интеллектуальные игры более 20-30 лет (Е.А. Барахсанова, В.П. Барахсанов, М.И. Баишева, И.И. Портнягин, А.И. Голиков, И.И. Готовцев, М.Д.

Гуляев, В.П. Кочнев, И.А. Черкашин и др.), отмечается, что интеллектуальные виды спорта и игры развивают гибкость, быстроту мышления, творческую инициативу, активность, мобильность, формируют черты характера, необходимые человеку для обеспечения его конкурентоспособности в быстро изменяющемся мире новых технологий и производства [1, 4, 8, 9].

Следует отметить, что за последние десятилетия информатизация системы образования предполагает активное использование средств информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, однако при внедрении ИКТ в процесс обучения и воспитания, необходимо учитывать возникновение рисков, которые влекут видоизменение в организации учебного процесса и методики обучения (Бараханова Е.А., Власова Е.З., Гафурова Н.В., Корнилов Ю.В., Прокопьев М.С. и др.).

Следует отметить, что учащиеся и юные спортсмены предпочитают общаться и получать информацию из сети Интернет, поэтому зачастую исследователи указывают на то, что отказ отключения от информатизации равносителен отказу от социализации личности. Ведь используя широкий потенциал цифровой коммуникации, педагог получает возможность воздействовать не только на сознание учащихся, но и на их подсознание.

Е.З. Власова в своих научных статьях отмечает, что несмотря на значимость средств ИКТ при организации процесса обучения и воспитания необходимо учитывать положительные и отрицательные стороны использования современных образовательных технологий. Это такие показатели как информационная нагрузка, отрицательные эмоции, избыточное количество информации в условиях реализации электронного обучения [3].

Также в исследованиях Сивоконь Е.Е. отмечается, что все перечисленные риски ведут к возможности потери здоровья школьников за счет информационной перегрузки [6].

Бесспорно, в сфере образования и физической культуре и спорту Интернет служит средством связи и коммуникации между различными клубами, ассоциациями по различным видам спорта. Имеем дело с новой, активно развивающейся структурой социализации, формирующей особую коммуникативную субкультуру и являющаяся одним из инструментов и средств формирования массового информационного сознания.

Исторически, исследования по виртуальной коммуникации предварялись работами, посвященными психологическим последствиям компьютеризации трудовой деятельности (О.К. Тихомиров, Л.Г. Гурьева, 1986, 1989 и др.) [7].

Проведенный анализ результатов анкетирования студентов СВФУ имени М.К. Аммосова с 2015 по 2017 годы показывает [1,2], что интернет является тем универсальным коммуникативным средством, в котором осуществляется методика обучения будущих учителей и тренеров-педагогов. Опрошенные респонденты отмечают, что использование Интернета приводит к реализации в образовательный и учебно-тренировочный процесс следующих видов деятельности:

- коммуникативной, имеется ввиду использование электронной почты, «чаты», видеоконференцсвязи, листы рассылки и т.п.;
- познавательной, чтение книг, сетевой прессы, поиск конкретной образовательной информации или знакомство с текущими новостями, дистанционное образование и т.п.;
- игровые, включающий в себя традиционные спортивные игры типа шахмат, шашки восточные игры и др.,
- азартные игры с реальными партнерами посредством Интернета [1, 2].

Были разработаны специальные тестовые вопросы для проведения трех больших исследований. В первом исследовании принимали участие 200 школьников с 14 по 17

лет, занимающихся каким либо видом спорта в детских юношеских спортивных школах (ДЮСШ). Анкета для школьников включала 21 вопрос различной направленности.

Мы постарались максимально охватить все аспекты интернет-пользования: пользовательскую активность, использование компьютерных игр, общее представление об интернет-пользователе, а также методики обучения в образовательном процессе школьного обучения на основе онлайн-среды. Результаты этого исследования дали нам представление о том, как пользуются интернетом юные спортсмены.

Вторым этапом стало проведение исследования среди студентов, общая выборка которого составила 200 человек из 10 факультетов и институтов СВФУ имени М.К. Аммосова. Для этого исследования анкета была доработана и включала в себя 30 вопросов, как социологической, так и психологической направленности.

В нее вошли вопросы, определяющие пользовательскую активность студентов и ее содержательные особенности, представления об интернет-рисках, осведомленность в вопросах интернет-ресурсов по методике на определение эмоционального восприятия интернета, а также ряд открытых вопросов, позволяющих проводить качественный анализ отношения к интернету.

Третье исследование было направлено на учителей физкультуры школ г. Якутска и тренеров-педагогов ДЮСШ республики. В рамках этого исследования было опрошено 100 учителей, как пользующихся, так и не пользующихся интернетом. В тест вошли вопросы, направленные на выяснение мнения учителей и тренеров-педагогов об использовании школьниками интернет-технологий, на определение уровня контроля использования детьми Интернета со стороны родителей и общей осведомленности в отношении влияния современных технологий на здоровье и поведение детей.

Благодаря такой форме проведения опроса, нами определена роль родителей в использовании интернета в образовательных целях, а также получили возможность сравнить представления учителей с представлениями старшеклассников об интернет-ресурсах.

Анкета включала в себя 25 вопросов, затрагивающих следующие аспекты: пользовательская интернет-активность учителя и ее содержание, представления в каких целях используют интернет школьниками, мотив использования интернета школьниками, оценка свободы интернета, эмоциональное восприятие интернета.

Этот тест, как и вопросник для школьников, включал ряд открытых вопросов, позволяющих определить негативный опыт при пользовании интернетом в семье. Анализ результатов опроса показали интересные и уникальные данные, на основе которых смогли провести сравнительный анализ особенностей использования и восприятия интернета учителями школ и тренерами-педагогами.

Отметим довольно высокий процент интереса к использованию возможности ресурсов глобальной сети Интернет в образовательном процессе школ и вуза. В связи с увеличением числа учебников и методических разработок материалов, отмечается рост интереса среди студентов к онлайн обучением.

Отношение студентов к информационно-коммуникационным технологиям может быть исследовано по уровню их интереса к востребованности определенных компетенций в области ИКТ, так и через выделения области привлекательных для них аспектов.

Для определения данной области в ходе исследования респондентами были заданы специальные вопросы, где их просили указать область применения интернет-ресурсов и технологий, какую они желали бы совершенствовать и развивать.

Участники эксперимента отдают предпочтение использованию современных образовательных технологий, особенно Интернет-ресурсов в своей профессиональной деятельности - 75%.

Полученные ответы анкетирования от учителей и студентов связанные с областью предпочтения к использованию интернета дали следующие результаты: студенты (72%), учителя физкультуры (24%), так же значительное число респондентов выделяют эффективность использования интернет-ресурсов и технологий.

Чтобы выяснить готовность опрошенных в применении новых средств обучения был задан ряд вопросов о преимуществах онлайн в учебно-тренировочной деятельности. Вопросами анкеты мы постарались идентифицировать потребности учителей физкультуры и студентов в использовании конкретных интернет-ресурсов и технологий.

Анкетирование выявило, что 47% опрошенных видят необходимость повышения профессиональных ИКТ-компетенций в области связанной с сетью Интернет. На наш взгляд, это связано с активным внедрением информационно-коммуникационных технологий во все сферы деятельности респондентов. Несмотря на широкое распространение курсов по самостоятельному изучению и использованию интернет ресурсов, их явно недостаточно, 23% опрошенных отмечают необходимость изучения данного в профессиональной деятельности.

Анализ проведенного исследования показывает, что использование интернета в учебно-тренировочной деятельности по интеллектуальным видам спорта приведет к росту спортивного мастерства, внедрение новых инфокоммуникационных технологий будет способствовать в разработке электронного учебника с мультимедийными фрагментами и использованием внешних электронных ресурсов, а также в использовании облачной технологии при разработке smart-учебников на основе использования технологических инноваций и Интернет-ресурсов.

Таким образом, именно учебное заведение призвано кроме обучения знаниям и умениям строить свою деятельность так, чтобы обеспечить гармонично-духовное, интеллектуальное, физическое развитие личности. Создать образовательную среду, способствующую сохранению здоровья, возможно на основе использования современных образовательных технологий, достижений в области возрастной психологии и физиологии, педагогики, охраны и мониторинга состояния здоровья учащихся и их индивидуальных и возрастных особенностей в учебно-тренировочной деятельности.

Именно спортивные образовательные учреждения должны стать идеальной системой для укрепления и сохранения здоровья в условиях инновации и модернизации в сфере физической культуры и спорта.

#### Литература

1. Barakhsanov V.P., Barakhsanova E.A., Druzyanov I.I., Savvinova E.I. Virtual communication and go (Baduk) game among SVFU students // Theory and Practice of Physical Culture. 2015. № 10. С. 16-18.
2. Barakhsanova E.A., Ignatyev V.P., Savvinov V.M., Olesova S.G. Internet access and youth of yakutia awareness on the health-promotion factor // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. T.11. N 18. С. 11477-11484.
3. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования //Universum: Вестник Герценовского университета. 2014. № 1. С. 43-49.
4. Интеллектуально-личностное развитие учащихся в системе дополнительного образования посредством позиционных игр: монография / Е.А. Баракханова, В.П. Баракханов, Е.П. Гуляева, Р.В. Саввинова. – М.: Изд-во МГОУ, 2012. – 160 с.
5. Панина С.В., Баракханова Е.А. Здоровьесберегающие технологии в контексте цифрового образования // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11. С. 218.
6. Сивоконь Е.Е. Здоровьесберегающие технологии в информатизации системы образования // Вестник Нижневарттовского государственного гуманитарного ун-та. 2013. № 1. С. 71–73.
7. Тихомиров О.К., Гурьева, Л.П. Психологический анализ трудовой деятельности, опосредованный компьютерами /О.К. Тихомиров, О. К., Гурьева, Л. П // Психологический журнал. - 1986. № 5.
8. Кочнев В.П. Традиционные игры и национальные виды спорта коренных народов Якутии в современной системе физического воспитания: Дисс. ... докт. пед. наук. – Якутск, 1998. – 92 с.
9. Черкашин И.А., Корнилова А.Г. Социальная адаптация молодых людей в спортивном клубе: монография / И.А. Черкашин, А.Г. Корнилова.– Якутск: Изд-во МО РС (Я), 2001. – 96 с.

**Е.А. Барахсанова**  
доктор педагогических наук, профессор  
заведующая кафедрой информатики и  
вычислительной техники  
Педагогический институт  
Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова  
Республика Саха, г. Якутск  
elizafan@rambler.ru

**И.И. Никифоров**  
аспирант  
Педагогический институт  
Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова  
Республика Саха, г. Якутск

## **Становление и развитие научно-педагогических идей использования инфокоммуникационных технологий в профессиональном образовании Якутии**

*Рассматриваются идеи и этапы внедрения в образовательный процесс информационных технологий в школах и вузах Республики Саха (Якутия)*

Ключевые слова: инфокоммуникационные технологии; образовательные учреждения; средства обучения; образовательная среда

Новый информационный век открыл качественно новые возможности использования современных образовательных технологий в сфере педагогического образования. При этом скорость обновления средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стремительно опережает время достижения значительного эффекта от их использования в школах, вузах.

Это связано во многом с человеческим фактором, поскольку основным носителем новых образовательных услуг в школе остается учитель, а в вузе – преподаватель [6,7,8].

Следует отметить, что наращивание ресурсной базы в сфере образования пока опережает проникновение ИКТ практику деятельности педагога. Учет взаимосвязи между проникновением ресурсов на основе ИКТ в учебный процесс вуза и изменениями профессиональных качеств педагогов является главным условием эффективности использования новых ИКТ в сфере образования [4].

Путь наращивания ресурсов на основе ИКТ в образовательных учреждениях профессионального образования, который был реализован федеральными целевыми программами и проектами в области информатизации образования за последние 20 лет, показывает, что это создание взаимодополняющих ресурсов для расширения возможностей обучения в системе «человек-компьютер» с использованием новейших достижений в области информационных и коммуникационных технологий [4, 6, 7, 8].

Опубликованном в 2003 году в учебном пособии отражены этапы информационной зависимости учебного процесса в системе образования [8]/

На период с 1995 по 2000 гг. в Якутии Программы компьютеризации школ были направлены на оснащение отдельных опорных школ классами «Ямаха» и малыми ЭВМ



отечественного производства (до 10% школ в стране). Результат программы – привлечение в школу учителей информатики и опытное введение в школьную программу курса информатики и в итоге определение минимума содержания курса школьной информатики для массовой школы

В 2001 г. правительством страны проведена акция поставки по 1-3 компьютера в 32 000 сельских школ, в том числе РС (Я). В Республике Саха (Якутия) по указу президента ежегодно, начиная с 2000 г., компания «Алроса» выделяет средства на закупку 2000 комплектов компьютеров для школ республики, а также на премирование отличников и активистов персональными компьютерами во время «Президентской елки» в г. Якутске в количестве более 200 школьников. Итого за 11 лет реализации данного указа школы республики получили примерно 22000 шт. персональных компьютеров улучшенного качества.

С 2002–2004 гг. осуществляемый совместный проект компаний «Интел» и «Майкрософт» «Обучение для будущего» ([www.iteach.ru](http://www.iteach.ru)) позволил привлечь внимание к потребности формирования в школе команд ИКТ-активных педагогов.

Педагогический институт СВФУ имени М.К. Аммосова принял участие в реализации проекта компании «Майкрософт» «Обучение для будущего». На базе кафедры компьютерных технологий обучения педагогического института в течение 3 лет для студентов 4 и 5 курсов отделений педагогики начального обучения, педагогики дошкольного образования, социальной педагогики, технологии и предпринимательства, педагогики и психологии профессионального образования, компьютерных технологий обучения были проведены факультативные курсы и выданы сертификаты по программе «Интел-обучение» (обучено более 2500 студентов).

Следует отметить, что на период с 2001 по 2005 гг. утверждена Федеральная программа развития образования. В апреле 2004 г. принят Государственный образовательный стандарт (<http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/>). Важной особенностью ГОС является то, что по всем школьным предметам рекомендовано использование ИКТ.

Обновлено содержание предмета «Информатика и ИКТ». Этот предмет введен как федеральный компонент базисного учебного плана на начальной ступени (3-4 классы), на основной ступени обучения (8-9 классы) и представлен на старшей ступени (10-11 классы) тремя уровнями изучения: профильным, базовым и элективным.

Таким образом, школьный курс информатики стал непрерывным с учетом его включения во все ступени обучения в школе. Важно отметить, что проникновение ИКТ в контекст жизни детей и в школьное информационное образование определил ИКТ-активность детей – готовность учащихся использовать ИКТ в общеучебной деятельности на регулярной основе.

В системе профессионального образования в соответствии с ГОС ВПО 2-го поколения для студентов педагогического профиля по блокам дисциплин ОПД и ЕН кафедрами разработаны и реализованы в учебном процессе такие дисциплины, как «Сеть «Интернет», «Аудиовизуальные и информационные технологии», «Математика и информатика» на основе использования компьютеров 4- и 5-го поколений [7].

Принятые с 2002–2005 гг. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (РЕОИС)» (<http://elementy.ru/Library9/Progr630.htm>) стала вехой в системной информатизации школ страны. 30 000 общеобразовательных школ и 3500 учреждений начального профессионального образования получили компьютерный мультимедийный класс по 15 компьютеров в каждом с проектором и модемом для подключения к Интернету. Закуплена лицензия программного обеспечения фирмы «Майкрософт» для 30 000 школ Российской Федерации.

Разработано 17 государственных образовательных порталов <http://window.edu.ru/window/portals> по всем предметным областям (их коллекция представлена в едином окне <http://window.edu.ru/> на государственном образовательном портале), в том числе портал общего образования – [www.school.edu.ru](http://www.school.edu.ru).

Сформировано 42 региональных центра дистанционного обучения учителей (охват – 50% субъектов РФ) с выделенным каналом Интернета. Прошло обучение 120 000 работников образования по формированию общей ИКТ-компетентности.

Достигнут важнейший результат – создана информационная среда в педагогическом вузе. Педагогический институт стал гарантом информационной подготовки будущих учителей школ и дошкольных образовательных учреждений республики.

В России на основе международного опыта реализован проект при поддержке Всемирного банка «Информатизация системы образования (ИСО)» ([http://portal.ntf.ru/portal/page/portal/iso/about\\_iso2008](http://portal.ntf.ru/portal/page/portal/iso/about_iso2008)).

В связи с этим особое значение приобретает подготовка учителей-предметников по ИКТ-компетентностям нового уровня, отвечающим созданной в стране информационно-образовательной среде, позволяющим внедрять цифровые образовательные ресурсы в практику урока на регулярной основе всеми учителями, активно настраивать ресурсы на основе ИКТ на потребности урока, творчески использовать ИКТ для организации образовательного процесса.

Для решения этих задач создана сеть межшкольных методических центров в республике (в каждом из 34 улусов). Центры предназначены для непрерывного обучения и поддержки учителей и воспитателей школ в сфере использования ИКТ в учебном процессе и предоставления свободного доступа к цифровым образовательным ресурсам для всех учителей и учащихся прямо на местах проживания. Все образовательные центры улусов были подключены к выделенному каналу Интернета и оснащены серверами.

В итоге прошли специализированное обучение по развитию ИКТ-компетентности в рамках своего профиля учителя школ, преподаватели НПО, СПО и педагоги высшей школы.

Сформированы механизмы апробации новых методик обучения на основе ИКТ, в том числе дистанционных, поддержки конкурсов творческих педагогов на основе сетевых инициатив — образовательных проектов. Важнейшим результатом проекта явилась Единая Интернет-коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) – [www.school-collection.edu.ru](http://www.school-collection.edu.ru) в свободном доступе для всех школ страны.

2006–2008 гг. и 2009–2010 гг. охватывают два этапа Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) <http://www.fcpro.ru/>. Дооснащение новыми компьютерными классами сельских школ, компьютерными рабочими местами для администраторов и учителей, наполнение Интернет-коллекции <http://fcior.edu.ru/> по всем предметам Государственного образовательного стандарта, развитие информационных систем управления школой, документооборота, информационной поддержки школ (сеть региональных образовательных порталов), новые механизмы экономического развития школьного дела, усиление социальной роли профессии учителя – таковы ведущие направления развития школьного дела в России по данной программе.

Модернизация профессионального образования страны, в свою очередь, повлекла за собой унификацию требований к выпускнику школы, с одной стороны, и предоставление одинаковых возможностей для выбора направления профессионального образования для них на основе механизмов единого государственного экзамена – с другой [8].

В эти же годы стартовал приоритетный национальный проект «Образование» Правительства Российской Федерации (ПНПО), обеспечивший подключение к Интер-

нету (<http://mon.gov.ru/pro/pnpo/int/>) 54 000 школ страны, формирование педагогического сообщества творческих педагогов – победителей конкурса ПНПО и инновационных школ ПНПО, поддержку способной и талантливой молодежи, значительное расширение системы конкурсов и олимпиад для школьников, в том числе за счет проведения Интернет-олимпиад.

С 2010 г. в системе профессионального образования внедряется электронное обучения. Под руководством профессора Е.З. Власовой кафедра компьютерных технологий электронного обучения РГПУ им. А.И. Герцена проявляют интерес к проблеме использования электронного обучения в высшей школе, к разработке и внедрению адаптивных технологий подготовки специалистов, в том числе учителей. В работах рассматриваются вопросы реализации систем электронного обучения, поддерживающих личностно-ориентированное и адаптивное обучение, включающих курсы, доступные через мобильные среды и устройства.

В целом ряде работ обсуждаются различные аспекты подготовки учителей и будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях распространения перевёрнутого и всепроникающего обучения, изменения характера педагогической потребности в инновационных электронных информационно-образовательных средах, при усилении экономического, рыночного фактора в мотивации образовательной деятельности и с учётом эволюции взаимодействий между педагогами и обучающимися.

Авторы статей приводят примеры методик оценки готовности преподавателей высших учебных заведений к решению профессиональных задач с помощью технологий электронного обучения [2,3,5].

Важно отметить, что во всех этих конкурсах ИКТ входили в проект как на уровне требований, так и в качестве информационной поддержки проекта. Был сформирован ряд сетевых сервисов, позволяющих школам, учителям и талантливой молодежи предъявить обществу свое портфолио на сайтах, обсудить вопросы на форумах, представить опыт в методических коллекциях открытого доступа для всех учителей и школьников страны. Все проекты за 20 лет информатизации образования в России позволили сформировать единое информационное образовательное пространство школ страны.

Следует отметить, что важнейшим средством такого поиска и поддержки является региональная система подготовки и повышения квалификации учителей. Поэтому во всех вышеназванных программах информатизации образования решалась одна и та же задача массовой целевой подготовки учителей в области ИКТ. Каждая программа вносила свой вклад в решение этой задачи, выявляла новые потребности учителей с развитием информационной среды школ. Последний опыт решения этой задачи показал следующее.

Во-первых, необходимо непрерывно обновлять и наращивать знания педагогов в области использования электронных ресурсов в образовательном процессе. Нельзя останавливаться на формировании элементарной компьютерной грамотности педагогов, поскольку ежегодно проникновение в профессию новых электронных средств ИКТ требует наращивания потенциала ИКТ в педагогической практике, самообразовании и творческом развитии будущих педагогов.

Во-вторых, так как скорость обновления и расширения нового информационного образовательного ресурса очень велика, то процесс подготовки педагогов к его использованию не может носить только единовременный и краткосрочный характер (традиционно учителя повышают квалификацию 1 раз в пять лет).

Потребуется создать новые механизмы обновления ИКТ-компетентности учителей и педагогов – регулярной методической поддержки учителей в области применения электронных образовательных ресурсов и сетевых образовательных услуг для школ и

вузов с циклом один в год на основе краткосрочных целевых модулей обучения с подвижным содержанием, отражающим инновации в области ИКТ для сферы образования [1, 2,3,5].

В-третьих, новые электронные образовательные ресурсы с ИКТ требуют широкой *апробации* методик их применения в педагогической практике, то есть обмена живым опытом и мнениями, широких обсуждений и освещения в профессиональных СМИ и ассоциациях.

Педагогам, получившим знания в области новых образовательных технологий на основе ИКТ, требуется постоянно проявлять себя в них, иметь профессиональную среду оперативного взаимодействия с другими сотрудниками, конкурсного представления своих достижений для их профессиональной экспертной оценки не только со стороны коллег, но и ученых [1, 3, 4, 5].

Анализ опыта использования ИКТ в системе профессионального образования Якутии позволяет констатировать, что внедрение инфокоммуникационных технологий является актуальной проблемой, напрямую зависящей от управленческой деятельности Правительства России и региональных властей.

Особо высокая степень востребованности электронного обучения характерна для образовательной системы северных регионов Российской Федерации, например, для Республики Саха (Якутия) с ее значительными расстояниями между населенными пунктами и образовательными учреждениями, а также действующей специфической национально-обусловленной системой кочевых школ.

#### Литература

1. Барахсанова Е.А. Научно-методическое сопровождение подготовки магистров в условиях сетевого обучения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 26. – С. 106-110.
2. Власова Е.З. Адаптивные технологии как средство оптимизации управления учебной деятельностью студентов. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. - 2011.- № 4. - С. 6-15.
3. Власова Е.З. Электронное обучение в современном вузе: проблемы, перспективы и опыт использования. // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2014. - № 1. – С. 43 – 49.
4. Гафурова Н.В. Информатизация образования как педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. (дата обращения: 09.06.2017).
5. Государев И.Б. Электронное обучение и электронная информационно-образовательная среда в контексте образовательных и профессиональных стандартов. — СПб.: СПб АППО, 2016. — 184 с. — (Научные школы Академии). — ISBN 978-5-7434-0709-5
6. Лапчик М.П. Информатика и информационные технологии в системе общего и педагогического образования. Монография. — Омск: изд-во ОмГПУ, 1999. — 294 с.
7. Мордовская А.В., Барахсанова Е.А., Федоров М.П. Современные образовательные технологии в системе педагогического образования: монография. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 90 с.
8. Саввинов Т.Т., Данилов Д.А., Барахсанова Е.А. Информационные технологии в сфере образования. Учебное пособие. – М.: Академия, 2003. 256 с.

**Н.И. Ермакова**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Институт гуманитарных наук  
БФУ им. И. Канта  
erm\_n@list.ru

**М.А. Панюшкина**  
старший преподаватель  
Ресурсный центр(кафедра)  
иностранных языков  
БФУ им. И.Канта  
marine.panush@mail.ru

**Г.Ф. Рогатюк**  
старший преподаватель кафедры  
психолого-педагогических дисциплин  
Педагогический институт  
г.Черняховск,  
аспирант института гуманитарных наук  
БФУ им. И. Канта  
roga2803@mail.ru

## **Средства формирования квалиметрической компетентности будущего педагога: из опыта работы**

*Рассмотрены средства формирования квалиметрической компетентности. Опытным путем выделены основные наиболее эффективные средства формирования квалиметрической компетентности будущего педагога. Описаны алгоритмы оценивания, представлены виды ситуаций взаимодействия при осуществлении оценочной деятельности, предложена дифференциация ситуаций оценивания устного высказывания и письменной работы. Приведены конкретные примеры заданий и задач на оценивание в процессе обучения студентов педагогических специальностей в вузе*

Ключевые слова: квалиметрическая компетентность; средства формирования квалиметрической компетентности; оценочная деятельность

Проблема формирования квалиметрической компетентности будущего педагога достаточно актуальна сегодня, поскольку оценочная деятельность выступает неотделимой частью его профессиональной деятельности, являясь одной из ее важнейших составляющих.

Не вызывает сомнений тот факт, что знание и умение реализации грамотных действий по измерению, контролю и стимулированию результатов обучения составляют успешность и профессионализм педагога.

Квалиметрическая компетентность будущего педагога отражает квалиметрические компетенции в виде знаний, умений, способностей, свойств и качеств психики личности. В свою очередь, квалиметрические компетенции демонстрируют специальные требования к будущему педагогу, позволяющие ему стать компетентным в оценочной деятельности. Именно оценочная деятельность диктует данные требования.

На наш взгляд, оценочная деятельность будущего педагога имеет ряд отличительных особенностей. Она обладает двоякой природой, выраженной в том, что оце-

ночная деятельность выступает предметом изучения студента, с одной стороны, и предметом его профессиональной будущей деятельности - с другой. Речь идет о взгляде на оценку своей собственной учебной деятельности и на предмет будущей педагогической деятельности.

В связи с этим, одним из ключевых аспектов оценочной деятельности педагога выступает методический (аспект). Учитель должен знать, каким образом осуществлять оценивание знаний учеников.

Подготовка будущего учителя к профессиональной оценочной деятельности с позиции преподавателя должна включать в себя:

- а) формирование направленности обучающихся на осуществление профессионального оценивания;
- б) вооружение студентов необходимыми для оценивания знаниями, формирование у них оценочных умений и навыков;
- в) развитие оценочных способностей обучающихся;
- г) формирование морально-нравственных и этических норм и правил оценивания, что и составляет в комплексе квалиметрическую компетентность будущего педагога.

Обучение оцениванию будущих педагогов происходило по двум взаимосвязанным и взаимодополняющим параллельным направлениям: с одной стороны, выделялся учебный (студенческий) аспект оценивания, при котором происходило оценивание себя, других студентов по разным дисциплинам. Здесь возникали такие процессы, как самооценка и взаимооценка.

С другой стороны, существовал профессиональный аспект оценивания, подразумевающий овладение умениями оценивать будущих учеников. Эти два явления должны находиться в единстве, обеспечивая в сознании будущего педагога переход от того, как студент оценивает себя и других в вузе в учебном процессе, к тому, как ему следует оценивать знания детей в школе. Таким образом, происходил процесс формирования, становления профессионального сознания педагога в области оценки.

Формирование квалиметрической компетентности студентов носило пролонгированный характер. В нашем экспериментальном исследовании принимали участие студенты Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта второго, третьего и четвертого курсов бакалавриата по направлениям: «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», «Химия», «Философия», а также студенты первого и второго курсов магистратуры по направлениям: «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование».

Параллельно велась работа по формированию квалиметрической компетентности студентов третьего и четвертого курсов отделения среднего профессионального образования по специальности «Преподавание в начальных классах», а также первого и второго курсов бакалавриата по направлению: «Педагогическое образование» в Педагогическом институте г. Черняховска.

Наиболее эффективно указанная выше деятельность осуществлялась в рамках преподавания следующих дисциплин: «Педагогическая психология», «История педагогики», «Общая педагогика», «Психология и педагогика», «Профессиональный иностранный язык», «Основы организации внеурочной работы в области научно-познавательной деятельности», «Практикум по организации внеурочной работы в области научно-познавательной деятельности».

В ходе эмпирического исследования были выделены и отобраны наиболее успешные средства формирования квалиметрической компетентности педагога. К ним мы относим следующие.

**Оценочные алгоритмы.** Алгоритм – это совокупность действий, правил для решения конкретной задачи [3]. Мы рассматриваем оценочный алгоритм как совокупность действий, направленных на реализацию объективного оценивания учебных и личностных достижений. Он включает перечень признаков, критериев, на основе которых осуществляется оценочная деятельность. Данное средство применялось практически на каждом занятии, при выполнении определенного вида заданий (защита проекта, выступление на семинаре, разнообразные письменные задания и т.д.). Нами использовались оценочные алгоритмы, скорректированные совместно со студентами.

Вначале мы определяли перечень критериев, по которым в будущем осуществлялось оценивание. Данный перечень согласовывался со всеми участниками образовательного процесса. Оценка выводилась коллективно: заслушивалось мнение самого выступающего, высказывались другие студенты, и в конце оценочной дискуссии, педагог, аргументируя оценку, подводил итог и выставлял «прозрачную» отметку, не имеющую субъективной окраски (на что часто сетуют студенты). основополагающим условием выступили прозрачность и справедливость оценивания.

**Ситуации оценивания.** Ситуации оценивания напрямую зависят от субъектов, вступающих во взаимодействие при осуществлении оценочной деятельности. В нашей работе мы применяли три условно-выделяемых вида ситуаций:

Ситуация взаимодействия **«преподаватель» - «студент»**. Преподаватель демонстрировал примеры оценивания студентам, соблюдая определенные правила, реализуя определенные морально-нравственные качества, этические нормы, обеспечивая доверие. Решая совместно со студентами задачи и задания по оцениванию, педагог формировал необходимые оценочные умения, разрабатывал совместно со студентами алгоритмы оценивания тех или иных заданий. Здесь происходило становление оценочных знаний и умений студентов. Особое внимание преподаватель уделял развитию умений, актуализирующих такие личностные качества, которые решают проблемы этики, нравственности и т.д.

Ситуация взаимодействия **«студент» - «студент»**. Студенты оценивали как устные, так и письменные работы своих коллег, опираясь на оценочные алгоритмы, решая задачи оценивания. Данные ситуации следует назвать учебными, поскольку происходило оценивание знаний и умений других студентов по разным дисциплинам. Здесь происходили такие процессы, как самооценка и взаимооценка. В таких ситуациях студенты демонстрировали проявление взаимоуважения как обязательный элемент коммуникативной компетентности.

Ситуация взаимодействия **«студент» - «ученик»**. Данные ситуации подразделяются на виртуальные (на занятиях) и реальные (при прохождении учебно-производственной практики). В первом случае студенты рассматривали ситуации оценивания учащихся на аудиторных занятиях в вузе. Этот вид ситуаций крайне важен, поскольку здесь студенты учились переносить свои оценочные умения и взгляды в реальные условия.

Оценивание устных высказываний отличалось от оценивания письменных работ. Оценивание устных высказываний включало выступление с докладом, рефератом, сообщением. Оно требовало от педагога особых оценочных знаний и умений.

Оценивание письменных работ школьников составляло проверку домашней работы, сочинения, лабораторной работы и т.д. Для данного оценивания выделялся другой набор оценочных знаний и умений. Дифференциация ситуаций оценивания представлена ниже (табл.).

<b>Ситуации оценивания</b>	
<b>Ситуации оценивания устных высказываний</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•знания критериев оценивания;</li> <li>•умение создать благоприятный психологический климат;</li> <li>•умение вызвать доверие;</li> <li>•соблюдение этических норм при оценивании;</li> <li>•соблюдение морально-нравственных норм и правил при оценивании;</li> <li>•проявление уважения к отвечающему;</li> <li>•соблюдение прав личности;</li> <li>•умение поддержать выступающего;</li> <li>•умение воодушевить, помочь обрести веру в свои силы</li> </ul>	<b>Ситуации оценивания письменных работ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>•знание критериев оценивания;</li> <li>•умение пояснять ошибки и демонстрировать путь их исправления;</li> <li>•умение воодушевить, помочь обрести веру в свои силы</li> </ul>

**Задачи и задания на оценивание.** В зависимости от содержания дисциплины, менялась и наполняемость заданий и задач, но структура и цели оставались неизменными. Главным условием выступало постоянство и непрерывное погружение в оценочную деятельность на каждом занятии.

Так, например, в курсе «Общей педагогики» студенты выполняли индивидуальное задание (СРС) - анализ статьи психолого-педагогического содержания по определенной схеме. Каждому необходимо было заранее выделить актуальные для педагогического сообщества проблемы, затронутые в выбранной им статье, и затем, в аудитории, высказать свое мотивированное отношение к данной проблеме.

После заслушивания всех выступлений, студенты формировали творческие коллективы, объединившись по интересам и согласившись с оценкой озвученной проблемы как актуальной.

Члены такого коллектива в рамках СРС изучали дополнительную информацию по выбранной теме и составляли анкету из пяти пунктов для выявления точки зрения одноклассников. Во время аудиторного занятия проводилось анонимное анкетирование, результаты которого обрабатывались и фиксировались в специальном протоколе.

Творческий коллектив представлял результаты проделанной работы, используя презентацию. Каждый из присутствующих в это время индивидуально оценивал по заранее оговоренным критериям, насколько успешно творческий коллектив справился с заданием, и фиксировал свое мнение в специальном оценочном бланке. Данный вид работы способствовал формированию умения анализировать и оценивать.

Также, на занятиях по «Педагогической психологии» и «Психологии и педагогике» студенты знакомили коллег с информацией по теме учебного модуля, затем проводили тестирование по заранее подготовленным ими тестам и оценивали таким образом уровень усвоения информации студентами.

В рамках изучения «Истории педагогики» студенты выполняли задания аналитической направленности и защищали в рамках дискуссионного обсуждения актуальные и сегодня идеи педагогов разных стран и эпох.

На занятиях по «Профессиональному иностранному языку» были использованы ролевые игры, предусматривающие организацию урока, на котором один из студентов выступал в роли учителя, остальные - в роли учащихся.

Во время импровизированного урока учащиеся устно отвечали на вопросы «учителя», рассказывали о результатах выполненных заданий и др. «Учитель» всякий раз оценивал ответы учащихся. По ходу проведения занятия экспертная группа в составе трех человек оценивала работу учителя, опираясь на оценочные алгоритмы. При подве-



дении итогов «учитель» высказывал свое мнение по поводу проведения его оценочной деятельности, выделяя успешные и сложные моменты. Также учитывалось мнение «учащихся».

На «Практикуме по организации внеурочной работы в области научно-познавательной деятельности» студенты имели возможность работать в микрогруппах не только своей, но и параллельной группе, участвуя в интегрированном с дисциплиной «Менеджмент в образовании» занятии «Конфликты в образовательной деятельности», и получить более объективную оценку малознакомыми людьми, членами выбранной экспертной группы, произвести самооценку, осуществить взаимооценку и оценку преподавателем по следующим параметрам: активность, качество знаний, умение грамотно излагать свои мысли, умение обосновывать ответ.

Большая часть занятий практикума была построена на ролевом обыгрывании, инсценировании ситуации внеурочного занятия в заданной (или выбранной) форме, при котором студенты выступали в разных ролях: обучающегося начальных классов, учителя, родителя, администратора и др.

Пример заданий интегрированного занятия: провести элемент внеурочного занятия по научно-познавательному направлению с детьми младшего школьного возраста в форме общественного смотра знаний (дидактического театра, викторины, познавательной игры) инсценировав конфликтную ситуацию, участниками которой являются «родитель-учитель» («ученик-ученик», «ученик-учитель») в течение 3-5 минут.

После просмотра элемента внеурочного занятия, студенты микрогрупп, не участвующие в инсценировке, должны были заполнить листы наблюдения, ответив на следующие вопросы: для какого класса представлен элемент внеурочного занятия; в какой форме проведен элемент внеурочного занятия по научно-познавательному (общееинтеллектуальному) направлению; какого уровня воспитательных результатов можно достичь через представленную форму; определить тип представленной конфликтной ситуации; определить конфликтоген; методы разрешения конфликтной ситуации.

Систематичность оценочной деятельности, четкая формулировка показателей, совместное определение критериев позволили студентам успешно справиться с поставленной задачей и максимально приблизили результаты самооценки, взаимооценок, оценок преподавателя и членов экспертной группы к максимальным значениям с минимальными расхождениями.

Показатели развития оценочной деятельности будущего педагога в процессе профессионального становления связаны с изменениями в его понимании сущности оценочной деятельности, в отношении к проблемам этой деятельности, к собственному опыту, а также в разнообразии использования различных форм и методов оценивания. Говоря о профессиональном оценивании, следует заметить, что нравственность, духовность и этика выходят на первый план.

Результатом успешности и эффективности процесса формирования квалитметрической компетентности студентов выступает деятельность студента во время прохождения производственной практики: как в детских оздоровительных лагерях, так и в период прохождения практики в школе, где будущий педагог демонстрирует уровень сформированности квалитметрической компетентности, выставляя ученикам отметки и обучая их самооценке.

Студенты-магистранты, которые приняли участие в апробации средств формирования квалитметрической компетентности, разрабатывали коллективно оценочные алгоритмы, учитывающие требования к уровню их научной и учебной деятельности. Затем они активно применяли их в своей научно-исследовательской работе, на учебных занятиях и в период прохождения производственной практики. Применение рас-

смотренных выше средств помогло избежать затруднений в оценивании себя и других студентов.

Таким образом, в качестве основных средств формирования квалиметрической компетентности мы выделяем оценочные алгоритмы, ситуации оценивания и задачи и задания на оценивание.

Как показал опыт проведенной работы, данные средства позволяют сформировать те умения, которые необходимы для реализации грамотной и профессиональной оценочной деятельности педагога.

#### Литература

1. Гребенюк Т.Б., Панюшкина М.А. Моделирование квалиметрической компетентности на основе концепции индивидуальности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. - Калининград: изд-во БФУ им. И Канта, 2016.-№2.-С. 81—91.
2. Ермакова Н.И. Организация самостоятельной работы студентов вуза // Пути совершенствования качества подготовки специалистов в вузовском образовании: Материалы межвузовской научно - практической конференции 28 ноября 2008. - Калининград, Калининградский юридический институт МВД России, 2009. - С. 38-41.
- 3, Толковый словарь русского языка: <http://www.vedu.ru/expdic/328/>

**С.П. Ермакович**  
кандидат филологических наук, доцент  
доцент кафедры английского языка  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»  
[sermakovitch@yandex.ru](mailto:sermakovitch@yandex.ru)

### **Маркеры гендера при формировании общекультурных компетенций обучающихся**

*Рассматриваются наиболее важные факторы модели конверсационной структуры и их зависимость от гендерной принадлежности коммуникантов. Описываются основные проявления гендерных различий на фонетическом и лексическом уровнях языка*

Ключевые слова: гендер; коммуникативная компетенция; речевая модель; прагматическая функция; стереотип; социализация

Лингвистическая манифестация гендерных различий проявляется на всех уровнях языка, однако наиболее изученным в этом плане является фонетический уровень.

Исследования фонологических вариантов привели к выводу, что они в определенной степени служат социолингвистическими маркерами гендера. Вне зависимости от возраста, расы, региона женщины демонстрируют большую тенденцию к употреблению стандартного и престижного произношения, чем мужчины той же расы, того же возраста или социальной группы. В экспериментах, учитывающих контекст, женщины быстрее переходят к более престижным формам в формальном стиле.

При изучении интонации было обнаружено, что женщины используют более динамичные интонационные контуры, у них более широкий тональный диапазон и более быстрые и заметные изменения громкости и скорости речи, т.е. речь с большим разнообразием интонации ассоциируется с женской речью, а менее интонированная идентифицируется как речь мужская. Салли МакКоннел-Гинет [9, р. 76-77] отмечает, что динамичные модели ассоциируются с эмоциональностью и естественностью, в то время как использование узкого интонационного спектра оценивается как проявление контроля и сдержанности, т.е. мужские речевые модели могут восприниматься как «мета-

фора контроля, а женские – как показатель неспособности контролировать себя» [Ibid, p. 82]. МакКоннелл-Гинет считает, что интонационные модели выполняют прагматические функции, т.е. женщины, используя широкий интонационный спектр, привлекают и удерживают внимание собеседника. Женщины больше мужчин нуждаются в этом средстве ввиду своей относительной [социальной] слабости и более частых контактов с маленькими детьми, которые еще не прошли необходимую социализацию и нечувствительны к вербальным сигналам [Ibid, p. 83].

Тот факт, что англоговорящие женщины используют характерное для вопросов повышение тона в конце утвердительных предложений интерпретируется по-разному; например, Р. Лакофф [7, p. 17] полагает, что это связано с колебаниями и неуверенностью, а МакКоннелл-Гинет [9] и Памела Фишман [3] делают акцент на прагматических функциях такого тона. Они предполагают, что таким образом женщины стремятся обеспечить реакцию собеседника, поскольку человек, которому задают вопрос, предположительно должен на него ответить.

Вокабуляр значительно отличается от произношения и грамматики, поскольку люди сознательно выбирают и употребляют те или иные слова. Кроме того, слова несут элементы референциального содержания, что не присуще ни произношению, ни грамматике. Поэтому борьба с сексизмом в языке сконцентрировалась преимущественно в сфере лексики [4, p. 261].

Многие исследователи занимались лексическими различиями в мужской и женской речи, отмечая, что определенные слова или категории слов чаще встречаются в речи тех или иных. Некоторые семантические области являются гендерно зависимыми; например, цветовые термины с большей точностью употребляются женщинами. Женщина с большей вероятностью употребит слова *magenta* / *ярко-красный* или *turquoise* / *бирюзовый* там, где мужчина обойдется словами *red* / *красный* и *blue* / *синий*. Что касается других лексических категорий, то предполагается, что мужчины и женщины знают значения слов, имеющих отношение к областям, которые являются культурными гендерными стереотипами (например, домоводство для женщин, спорт и техника для мужчин).

Другой сферой лексической дифференциации являются модификаторы (прилагательные и наречия). Со времен появления главы «Женщина» в книге О. Есперсена «Язык» (1922) многие указывали на склонность женщин к употреблению интенсификаторов типа *very*, *so*, *extremely* и так называемых «пустых» прилагательных: *wonderful* и *lovely*. О. Есперсен интерпретировал это явление как женскую склонность к преувеличениям и как показатель лингвистической и когнитивной поверхностности [1, p. 196]. Данное объяснение показывает подчеркнутое культурное предубеждение негативно интерпретировать женское поведение. Тем не менее, подобные прилагательные не являются бессмысленными, – они выражают эмоциональные личные суждения (оценки) и их употребление женщинами санкционировано тем, что общество традиционно ассоциирует эмоциональность с женским полом. От мужчин ожидают сдержанности в проявлении чувств, поэтому они избегают подобных слов [8, p. 722].

Гендерные различия проявляются не только в лингвистической форме, но и в разговорном стиле. Многие посвященные этой проблеме исследования выявили прагматические альтернативы, касающиеся смены очередности говорящих, предложения темы разговора, контроля над его течением, способов демонстрации внимания слушателем. Выводы, сделанные по результатам этих исследований, показали, что женщины в большей степени, чем мужчины, принимают во внимание интересы собеседника.

Термин «коммуникативная компетенция» был впервые введен Деллом Хаймсом [6]. Он утверждал, что необходимо инкорпорировать социальные и культурные факторы в лингвистическое описание. Таким образом, коммуникативная компетенция –

это знание правил языка и его употребления. Коммуникативная компетенция предполагает как способность говорить на определенном языке, так и знание культурных и социальных норм уместного языкового употребления в определенных контекстах общения.

Коммуникативная компетенция мужчин и женщин различна, т.е. мужчинам и женщинам присущи различные коммуникативные нормы и правила. Гендерные различия в коммуникативной компетенции являются частью народного знания. Как в России, так и в Британии бытует мнение, что женщины «сплетничают», говорят больше мужчин, что мужчины больше сквернословят, а женщины вежливее мужчин и т.д. Исследования в этой области иногда ставят под сомнение культурные стереотипы.

Для анализа вербальной коммуникации необходима модель конверсационной структуры. Наиболее важными факторами подобной модели являются механизмы смены говорящего в беседе, гендерный конверсационный стиль, речевые ограничители и комплименты, вопросительные и повелительные конструкции.

Образцовая модель очередности собеседников предполагает полное завершение фразы предыдущим коммуникантом и лишь после этого наступает очередь говорить другому человеку. Как правило, человек предвидит окончание фразы своего собеседника и понимает когда наступает его очередь. Исследователи Д. Циммерман и К. Уэст выявили определенные различия в механизме смены говорящего, которые зависят от пола коммуникантов. Выделяются два вида отклонений от нормы: наложение или одновременное говорение, и перебивание.

Первый вид заключается в том, что следующий говорящий, не дожидаясь окончания фразы предыдущего (своего собеседника), начинает говорить сам, обычно на последних словах предыдущей фразы. Перебивание же (второй вид) представляет собой нарушение симметрии конверсационной модели: перебивающий мешает говорящему закончить свою фразу, таким образом «захватывая» право говорить.

Д. Циммерман и К. Уэст проанализировали 20 диалогов, участниками которых были представители одного пола (10 «мужских» и 10 «женских»), и 11 смешанных диалогов. В первом случае зарегистрировано 22 наложения и 7 перебиваний. Во втором же случае были зарегистрированы 9 наложений, инициаторами которых были мужчины, и 48 перебиваний, из них 46 были инициированы мужчинами [10]. По результатам этого эксперимента можно сделать вывод о том, что мужчины редко перебивали друг друга, в то время как женщин они перебивали в среднем более четырех раз в каждом диалоге; женщины, в свою очередь, проявляют тенденцию к уважительному отношению в разговоре с собеседником-мужчиной и практически не перебивают их. Перебивание собеседника можно рассматривать как проявление коммуникативного превосходства. Подобные механизмы «демонстрации силы» имеют место вне зависимости от степени знакомства коммуникантов и занимаемого ими социального положения. Даже если женщина имеет более высокий статус, это не гарантирует ей доминирующую или даже равную роль в коммуникации.

Как в русско-, так и в англоязычных обществах существует стереотипное представление о «болтливости» женщин, которое отражается в пословицах и поговорках: «Приехала баба из города, привезла вестей с три короба», «Бабий язык – чертovo помело», «Петух скажет курице, а она всей улице», «Вольна баба в языке, да черт в бабьем кадыке»; “A woman’s tongue wags like a lamb’s tail”, “Foxes are all tail and women are all tongue”, “The North Sea will sooner be found wanting in water than a woman at a loss for a word”. Однако эксперименты, проводившиеся среди студентов и преподавателей в различных контекстах общения, показали, что мужчины говорят дольше женщин в среднем от 1,25 до 4 раз [2].

В женской речи чаще употребляются «ограничители» (формы типа *I think, I'm sure, you know, sort of, perhaps/ Я думаю, я полагаю, ты знаешь, возможно* и т.п., которые выражают уверенность/неуверенность говорящего относительно пропозиции). Из-за этого женская речь считается гипотетической. Однако эти слова являются частью стратегии вежливости и отражают скорее социальные ограничения, а не когнитивные процессы.

Женщины чаще мужчин делают и получают комплименты и используют их как знак стратегии положительной вежливости, учитывающей чувства и желания собеседника. Исследования показывают, что собеседники склонны положительно принимать комплименты от представителя того же пола, в то время как отвергаются примерно 50% комплиментов, сделанных представителем противоположного пола [Ibid, p. 129].

Установлено, что женщины задают в три раза больше общих и разделительных вопросов, чем мужчины [Ibid, p. 122] в целях установления контакта [5], в то время как мужчины преследуют иные цели: получить недостающую информацию или подтверждение. Мужчины почти всегда прибегают к повелительному тону, тогда как женщины смягчают свои команды при помощи применения вопросительной формы, модальных выражений и пр., но при этом они менее успешны в достижении своих целей.

Женщины учатся почтительному стилю как составной части своей социализации, и в коммуникации используют преимущественно его. Через процессы, связывающие стиль, гендер и статус, формируются и укрепляются культурные модели личных и гендерных образов [1, p. 197]. Женщины более заинтересованы в общении и позитивных личных взаимоотношениях, чем мужчины, и, в целом, проделывают большую работу по выстраиванию и поддержанию диалога.

#### Литература

1. Bonvillain N. Language, Culture and Communication: The Meaning of Messages – New Jersey: Prentice Hall/Englewood Cliffs, 1993. – 406 p.
2. Coates J. Women, Men and Language: A sociolinguistic account of gender differences in language – Longman – London/New York, 1993. – 228 p.
3. Fishman P. Interaction: the Work Women Do // Thorne B., Henley N., Kramarae C. (eds.) Language, Gender and Society. – Rowley: Newbury House, 1983. – P. 89-101.
4. Gramley S., Patzold K-M. A Survey of Modern English. – London/New York: Routledge, 1992. – 498 p.
5. Holmes J. Women, Men and Politeness. – London/New York: Longman, 1995. – 254 p.
6. Hymes D. Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach. – London, 1977. – 248 p.
7. Lakoff R. Language and Woman's Place. – New York: Harper and Row, 1975. – 83 p.
8. Levant R.F. Men and Masculinity // Worell J. (ed.) Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender. – San Diego, California: Academic Press, 2001.– Vol. 2. – P. 717-727.
9. McConnell-Ginet S. Intonation in a Man's World // Thorne B., Henley N., Kramarae C. (eds.) Language, Gender and Society. – Newbury House – Rowley, 1983. – P. 69-88.
10. Zimmerman D., West C. Sex roles, interruptions and silences in conversation // Thorn B., Henley N. (eds.) Language and Sex: Difference and Dominance. – Rowley: Newbury House, 1975. – P. 105-129.

**П.Ю. Ковалишин**  
кандидат филологических наук  
доцент кафедры иностранных языков  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»  
pavelkovalishinkaliningrad@mail.ru

## **Формирование междисциплинарных исследовательских компетенций у специалистов – филологов при изучении религиозных представлений на основе языковых данных**

*Владение общетеоретическими основами принципа междисциплинарности является важным составляющим исследовательской работы специалистов-филологов. В статье рассмотрены способы применения этого принципа при изучении взаимодействия языка и религиозных представлений*

Ключевые слова: междисциплинарность; язык; философия; филологи; исследовательское мышление

Известно, что мифологический и религиозный виды сознания чрезвычайно близки друг другу, а порой и составляют нерасторжимое целое. Вместе с тем они имеют некоторые содержательные и структурные особенности, которые, собственно, обнаруживаются при их рассмотрении в междисциплинарном аспекте.

Так, важную роль в семантической структуре религиозных систем составляют боги, отражающие представления о мире, относящиеся к самому высокому, порой даже метафизическому уровню его осмысления. Например, в Древнем Египте боги были, по сути, персонификациями наиболее значимых культурных концептов или важнейших природных принципов, к тому времени составивших достояние человеческого сознания.

В частности, Ба – существо, представлявшееся как птица с человеческой головой, – сначала репрезентировал внутреннюю силу и земное могущество фараона, а потом стал мыслиться как воплощение жизненной силы человека вообще, продолжавшей существовать после его смерти [Рубинштейн 1991: 148]; Нун – изначальное космическое божество, представляемое в виде пучины вод, – репрезентировал первоначальный вселенский хаос, состояние мира до его творения [см.: Мережковский 1999: 77]; Нут – богиня неба, изображаемая также в образе Небесной Коровы, – представляла весь комплекс идей связанных с небесами [Антес 1977: 59]; Исида – богиня плодородия и мореплавания – воплощала собой принцип женственности, а на более глубоком философском уровне осмыслялась как Универсальная Природа, мать всех ее созданий [Холл 1992: 44]; Осирис – умерший и воскресший бог растительности – символизировал вечное сезонное обновление природы, а на более глубоком уровне – бессмертие (в связи с этим Осирис рассматривался как владыка царства мертвых) [см.: Берестнев 2007: 179 – 180].

Важную роль в этих условиях играют мотивирующие основания имен, которыми божества некогда были наделены, и рассмотрение этих мотиваций лежит в междисциплинарной сфере «религия – язык». Исходная семантика этих имен позволяет проникнуть в некогда имевшее место понимание человеком соответствующего божеству бытийного принципа.

Так, существовавшие некогда у балтийских славян божества Белобог и Чернобог персонифицировали добрую долю и злую долю – фактически счастье и несчастье, представленные на основе оппозиции «белый – черный» [Иванов, Топоров 1991а: 451].

Богиня Жива у балтийских славян олицетворяла жизненный принцип, на что указывает мотивация ее имени, связь его с рус. жить, старосл. жити, жизнь, живъ. Имя восточнославянского божества Дажьбог образовано сочетанием глагола «дать» и слова «бог», что показывает его связь с первым членом оппозиции «доля – недоля» и позволяет понимать его буквально как «дающий бог» [Иванов, Топоров 1991б].

Этот принцип актуален и при рассмотрении наименований божеств в других языках. Так, лат. *deus* ‘бог’, др.-греч. *Ζεύς* ‘Зевс’ восходят к праиндоевропейской основе \*t’ieu- / \*t’iu- с первоначальным значением ‘небо’ (ср.: др.-инд. *divya-* ‘небесный’, лат. *dius* ‘небесный’, лит. *diēvo sūnėliai* ‘сыновья неба’) [Гамкрелидзе, Иванов 1984: 475].

Теоретическую базу подобного анализа в языкознании составляет положение об отсутствии четкой границы между именами собственными и именами нарицательными и собственно о возможности перехода имен нарицательных в класс имен собственных [Бюлер 1993: 105; Топоров 1962: 7 – 8; Мальцева 2009: 263, 270].

Результаты же такого анализа оказываются важными при реконструкции религиозных представлений носителей соответствующего языка.

#### Литература

1. Антес Р. Мифология в древнем Египте // Мифологии древнего мира. М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1977. С. 59
2. Берестнев Г.И. Слово, язык и за их пределами. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2007. С. 179-180
3. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, Универс, 1993. – С. 105
4. Гамкрелидзе Т.В., Иванов Вяч. Вс. Индоевропейский язык и индоевропейцы. Реконструкция и историко-типологический анализ праязыка и протокультуры. Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1984. С. 475
5. Иванов Вяч. Вс., Топоров В.Н. Дажьбог // Мифы народов мира. Т 2. М.: Сов. Энциклопедия, 1991а. С. 451
6. 76. Иванов Вяч. Вс., Топоров В.Н. Дажьбог // Мифы народов мира. Т 2. М.: Сов. Энциклопедия, 1991б. С. 347
7. Мальцева Я.А. Когнитивные основания референтных сдвигов в античных оракулах // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 571. Когнитивная лингвистика: традиции и инновации в работах молодых ученых. Часть II. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. С. 262 – 273
8. Мережковский Д. Собрание сочинений. Тайна трех. М.: Республика, 1999. – 608 с.
9. Рубинштейн Р.И. Ба // Мифы народов мира. В 2 т. Т. I. М.: Советская энциклопедия, 1991. С. 148.
10. Холл Менли П. Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. Новосибирск: Наука, 1992. – 794 с.

**Т.М. Шкапенко**  
кандидат филологических наук, доцент  
Институт гуманитарных наук  
БФУ им. И. Канта  
tshkapenko@kantiana.ru

## **Коммуникативы в современном русском языке: теоретический и лингводидактический аспект**

*Рассматриваются существующие теоретические и лингводидактические подходы к исследованию коммуникативов. Обосновывается необходимость практического овладения ими учащимися в процессе изучения иностранных языков, что позволит предотвратить коммуникативные неудачи и создаст условия для осуществления успешной коммуникации. В качестве основных средств формирования необходимых компетенций в области овладения коммуникативами признается необходимость их теоретического описания в терминах прагмалингвистики и использование в практике обучения специализированных лексикографических словарей особого типа*

Ключевые слова: коммуникативы; фразеорефлексы; релятивы; коммуникативная компетенция

Как известно, процесс коммуникации представляет собой целенаправленную деятельность, осуществляемую в соответствии с определенными речевыми стратегиями и конвенциональными правилами.

Согласно Г.П. Грайсу, основные закономерности речевого общения можно свести к принципу Кооперации, сущность которого состоит в соблюдении участниками коммуникации максим количества, качества, отношения и способа [3, с. 217-237].

Следование данным максимам в процессе речевого общения предполагает использование собеседниками стереотипизированных речевых актов в различных речевых ситуациях с целью достижения определенной коммуникативной интенции.

Корреференция типовых коммуникативных жанров общения с определенными речевыми средствами находит свое выражение в насыщенности разговорно-обиходной речи многочисленными речевыми шаблонами и клишированными оборотами.

Как указывал А.М. Пешковский, «все мы говорим по определенным шаблонам, употребляем определенные формы сочетаний, усвоенные нами с детства вместе со словами и звуками данного языка... Эти шаблоны преподносятся нашему сознанию всегда, о чем бы мы ни говорили и что бы мы ни слушали. ...Чем распространеннее данный шаблон в нашем языке, чем он привычнее, тем больше шансов, что именно он подвернется под руку» [8, с. 116].

Примечательно, что для носителей языка подобные речевые акты (далее РА) представляются настолько естественными, что они зачастую не осознают их этноспецифичного характера и той огромной сложности, которую они представляют собой как с точки зрения теоретического описания, так и с точки зрения их распознавания и корректного употребления в практике повседневного общения иностранными учащимися.

Многие преподаватели русского языка как иностранного отмечают, что наибольшую сложность для иностранных студентов, приезжающих в Россию на практику, представляют речевые структуры, характерные для разговорной субкультуры.

Даже владеющие языком на достаточно высоком уровне иностранные студенты испытывают когнитивный шок, когда слышат такие высокочастотные разговорные реплики, как «Ну, ты даешь!», «Здрасьте, приехали!», «Плевать я хотел...», или «Да бросьте...». Многие из них задаются вопросами, почему реплика «Поговори мне!» выражает призыв замолчать, а ответ «Спеиш и падаю!» обозначает отказ выполнить ка-



кую-либо просьбу.

Проблема в том, что все вышеперечисленные речевые акты состоят из понятных иностранцу слов, однако, догадаться из совокупности их смыслов о той интенции, которую преследует говорящий, не представляется возможным.

Более того, в отличие от обычных фразеологизмов, они не имеют актуального значения, их практически невозможно истолковать с помощью перевыражения смысла, например: *бить баклуши* – «ничего не делать».

Уникальной чертой всех речевых актов данного типа является отсутствие логико-понятийного содержания, референции по отношению к объектам внеязыковой действительности, выполнение ими исключительно функций выражения отношения говорящего к некоей ситуации или объекту.

Например, определенным образом интонированная реплика *Очень(больно) надо* «выражает категорический отказ от чего-либо», *Еще бы!* «употребляется в значении: само собой разумеется, конечно», а *Еще чего!* «выражает отказ, несогласие» [7]. Как видно на примере предложенных в «Русско-английском словаре междометий и релятивов» толкований, объяснение речевых актов подобного рода возможно только через указание той прагматической интенции, с которой они используются в речи.

Следует отметить, что подобные реплики вызывают неподдельный интерес учащихся. Этот интерес проявляется в двух формах: в вопросах о значении услышанных в разговоре носителей языка разговорных клише, и в попытках употребить буквальным образом переведенную речевую структуру, распространенную в разговорной субкультуре родного языка.

Моделирование типовых ситуаций общения на изучаемом иностранном языке выявляет силу конвенции, привычки к использованию стереотипизированных речевых средств, сформировавшейся у учащегося в процессе овладения родным языком.

И.А. Казачихина указывает, что «реагирование коммуникативами на родном языке происходит естественным образом (автоматически, подсознательно), что часто ведёт к недооцениванию субъектами педагогического процесса роли коммуникативов в осуществлении регулирования межличностного и межкультурного общения» [5, с. 3].

Кроме недооценки роли данных речевых структур, формирование умений и навыков в области их распознавания и употребления осложняется незначительной представленностью единиц данного рода в учебных пособиях, отсутствием специальных лексикографических словарей, в том числе переводных, а также недостаточной теоретической разработанностью данного пласта речевой субкультуры.

В российском языкознании попытки теоретического описания данных специфических коммуникативных единиц предпринимались многими лингвистами, однако до сих пор не получили общепризнанной интерпретации. Прежде всего, в российской теоретической литературе не существует какого-либо единого термина для данного типа речевых единиц.

Для их обозначения учеными предлагаются следующие варианты: релятивы, речевые рефлексy, фразеорефлексy, коммуникативы, специфические коммуникативные единицы и др. Отдельные типы рассматриваемых речевых единиц также получают свою собственную терминологизацию. Так, анализируя структуры типа «Тоже мне гений, умник!» и т.п., Н.Д. Шмелев предлагает использовать для их обозначения термин «фразеосхемы» и характеризует их как синтаксические единицы, которые «обладают фиксированной и неизменной схемой построения, включая сюда обязательный порядок слов и наличие строго определенных, сильно ограниченных в варьировании грамматических форм, а иногда и определенных служебных слов» [10, с. 50].

А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский, рассматривая особенности характерных для разговорных диалогов рифмованных ответов типа: - *Где?* – *В Караганде! У тебя на бо-*

*роде!* и т.п., вводят для их обозначения термин «идиомы - речевые формулы», или просто «речевые формулы» [1].

Эти же единицы другие лингвисты предлагают именовать «ассонансными фразорефлексами», опираясь предложенный В.Г. Гаком способ терминологизации: «фразорефлексы» или «речевые рефлексы». Изучая употребление «речевых слов», под которыми ученый понимал «лексические единицы (глаголы, существительные), обозначающие речевые действия: *говорить, спросить, слушать; речь, слово, вопрос и тп.*», он характеризовал их как «речевые рефлексы», «которые используются в речи не с номинативными целями, а для организации модально-коммуникативной рамки высказывания» [2, с. 685].

Попытки установления и описания основных значимых признаков всех типов рассматриваемых речевых единиц были предприняты Г.В. Валимовой и В.Ф. Киприяновым.

В книге «Функциональные типы предложений в современном русском языке» Г. В. Валимова предлагает использовать общий термин «релятивы», под которым исследователь понимает «речевые коммуникативные единицы синтаксического характера, служащие реакцией на восприятие каких-либо явлений, но выраженные не с помощью номинативных значений слов» [4, с. 133].

Значительное число исследователей предлагает использовать в качестве общего для всех подгрупп данных единиц термин «коммуникативы» (В. Ф. Киприянов, И.А. Казачихина, Е. К. Кожина, Т. Н. Колокольцева, Н. А. Курносова, И. А. Шаронов и др.).

По коммуникативами В.Ф. Киприянов понимает «лексико-грамматический класс слов, категориальная совокупность признаков которых явно отграничивает их от всех других лексико-грамматических классов слов (частей речи) и в то же время ставит их в один ряд с ними в рамках единой системы частей речи» [6, с. 88]. Очевидно, что данная дефиниция не содержит эксплицитных признаков описываемых единиц, указывая лишь на их место в рамках единой частеречной системы.

И.А. Казачихина, разработавшая модель учебного пособия словарного типа для коммуникативов русской разговорной речи, указывает в качестве причины значительных расхождений в трактовке данных единиц сложность их описания в терминах традиционной грамматики (грамматики письменной речи)» [5, с. 117].

Однако, выявив фундаментальную причину невозможности непротиворечивого описания данных единиц в рамках традиционной грамматической парадигмы, автор не предпринял попыток поиска другой, более релевантной для их интерпретации области. Хотя, сама сфера употребления – диалогический разговорный дискурс – диктует настоятельную необходимость их описания в русле прагмалингвистики, основной единицей исследования которой, как известно, является речевой акт.

Именно эта единица членения речевой коммуникации позволяет снять все проблемы, связанные с синтаксической неоднородностью данного класса единиц. Более того, понятие косвенного речевого акта избавляет нас от необходимости косвенного истолкования данных единиц с помощью формулировки «...выраженные не с помощью номинативных значений слов».

В сущности, перевод на язык прагмалингвистики данного определения означает расхождение локуции (т.е. языкового способа выражения смысла) с иллокуцией, или коммуникативным намерением.

Таким образом, в терминах прагмалингвистики все типы рассматриваемых единиц представляют собой характерные для речевой субкультуры конвенционализированные косвенные речевые акты.

Выделение данной группы из всего разнообразного массива косвенных речевых актов требует указания на их основные, дефиниционно значимые признаки. К их числу

следует отнести: характер выражаемой иллокуции, место данных речевых единиц в организации диалогического единства, а также степень клишированности данных единиц. С учетом первого параметра исследуемые речевые акты можно охарактеризовать как реактивные, или иллокутивно вынужденные, так как все они выполняют функцию реакции на инициальную реплику или коммуникативную ситуацию.

С точки зрения выполняемой коммуникативной функции, данные речевые акты выступают исключительно в роли маркеров прагматической интенции, не обладая способностью к выполнению дескриптивно-номинативной функции.

Наконец, к особенностям локутивной организации следует отнести различную степень клишированности данных единиц – от устойчивых и не допускающих никаких изменений, – до ограниченно вариативных единиц.

Таким образом, прагмалингвистический подход позволяет нам охарактеризовать данную группу коммуникативных единиц как «иллокутивно вынужденные (реактивные) косвенные речевые акты, имеющие стереотипизированную форму выражения пропозиционального содержания (локуции), используемые в процессе речевого общения в качестве маркеров прагматической интенции» [10, с. 225].

Что касается выбора наиболее адекватного термина, то в данной области вряд ли можно достичь полного согласия, так как каждый из вышеперечисленных вариантов содержит в своей внутренней форме указание на тот или иной ономаσιологический признак, лежащий в основе конкретного наименования.

Так, в термине «коммуникативы» содержится информация об области употребления данных единиц, термин «релятивы» в определенной степени указывает на расхождение локуции и иллокуции, в предложенных В.Г. Гаком вариантах «речевые рефлексы», или «фразеорефлексы», заложена информация как о сфере реализации данных единиц – процессе речепорождения, так и представление об их безрефлексивном, автоматизированном характере употребления.

Сложность теоретической интерпретации данного класса единиц находит свое отражение и в решении проблемы их лексикографического описания, без которого усвоение данных коммуникативных единиц в процессе обучения иностранным языкам не представляется возможным. Основные способы лексикографического картирования были сформулированы в работах И.А. Шаронова и И.А. Казачихиной.

К числу основных параметров, характеризующих коммуникативы, И.А. Шаронов относит:

- выражаемую коммуникативом речевую интенцию или эмоцию;
- способ ее передачи (прямой или косвенный);
- форму высказывания-источника и способы ее преобразования в коммуникатив;
- границы дискурсивной сочетаемости коммуникатива;
- интонационный контур коммуникатива и другие фонетические характеристики

[9, с. 545].

Для определения речевой интенции как функции, которую единица выполняет в структуре диалога, ученым предлагается проведение «формального теста по переводу используемого в диалоге коммуникатива в косвенную речь. При такой операции коммуникатив целиком, без остатка заменяется на предикаты со значением интенции, ментального или эмоционального состояния говорящего.

Например, *«то-то и оно»* – заменяется на: подтвердить что-л.; *еще чего!* – на отказать в чем-л.; *ни божье мой* – на отрицать что-л.; *так уж и быть* – на разрешить что-л.; *креста на тебе нет!* – на осудить кого-л. за что-л, или на обвинить кого-л. в чем-л.» и т.д.

Шаронов также указывает, что все коммуникативы с легкостью укладываются в русло выражения ими определенных речевых интенций, а, следовательно, и коммуни-

кативных жанров: согласия, отказа, удовлетворения, порицания и т.п. [там же].

Автор модели учебного пособия словарного типа И.А. Казачихиной указывает, что в ситуациях межкультурного общения коммуникативы представляют сложность как при порождении речи, так и при ее восприятии. Проблемы данного рода вызваны как универсальностью реактивной эмоциональной природы коммуникативов, так и национально-культурной спецификой ситуаций использования коммуникативов.

При этом подчеркивается, что «использование коммуникативов в непринуждённой разговорной речи на иностранном языке в неофициальных ситуациях способствует более эффективному межкультурному общению» [5, с. 3].

В структуру разработанной автором модели учебного пособия словарного типа входят: лексический минимум коммуникативов, словарная и учебная часть. Решение задачи составления минимума единиц, обладающих высокой коммуникативной активностью и прагматической ценностью, представляется чрезвычайно важным для обеспечения преподавателей конкретным набором высокочастотных образцов разговорной речи.

Казачихина предлагает также определенную структуру словарной статьи, которая, по мнению автора, должна содержать данные о произносительных и акцентологических свойствах, об особенностях жестово-мимического сопровождения; толкование, состоящее из описания причины эмоции, чувства, интенции через оценку лингвистической/экстралингвистической ситуации, переводной эквивалент; а также синонимы, антонимы, омонимы, стилистическую отмеченность и даже характеристику национально-культурной специфики употребления данных единиц.

Предложенная автором модель лексикографической интерпретации коммуникативов, основанная на исследовании реальных пользовательских запросов, обеспечивает условия для формирования умений и навыков говорения и аудирования в ситуациях непринуждённого неофициального общения, а также создает фундамент для формирования вторичной языковой личности, готовой к эффективной, максимально приближенной к аутентичной, коммуникации.

### Литература

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Принципы семантического описания фразеологии // Вопросы языкознания, 2009. № 6, с. 21 – 27.
2. Гак В.Г. Речевые рефлексы с речевыми словами // Языковые преобразования. М., 1998. С. 685 – 691.
3. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. М.: Прогресс, 1985. С.217-237.
4. Валимова Г.В. Функциональные типы предложений в современном русском языке. Ростов-на-Дону: РГУ, 1967. 331 с.
5. Казачихина И.А. Лексикографическая интерпретация коммуникативов русской разговорной речи: модель учебного пособия словарного типа. Автореф. дис. ... канд. филол. Наук, Омск, 2011. 24 с.
6. Киприянов В.Ф. Фразеологизмы-коммуникативы в современном русском языке. Владимир, 1975.
7. Квеселевич Д. И., Сасина В. П. Русско-английский словарь междометий и релятивов. М.: «Русский язык», 1990. 400 с.
8. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. М, 1938. 452
9. Шкапенко Т.М. К вопросу категоризации специфических коммуникативных единиц // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2011. Т. 7, № 1. С. 222-226.
10. Шмелев Н.Д. Русский язык в его функциональных разновидностях. М.: Наука, 1977. 148 с.