

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2019. № 4



Научное издание
Учредитель:
ФГБОУ ВО
«Уральский
государственный
педагогический
университет»

Журнал издается с 2007 года

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору
в сфере связи и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации
серийных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN)
с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе

Российского индекса научного цитирования

(РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки,
id=30801

Включен в Объединенный каталог «Пресса России».

Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
доктор педагогических наук, профессор
А. П. УСОЛЬЦЕВ
главный редактор

доктор психологических наук, профессор	Н. Н. ВАСЯГИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Л. В. ВОРОНИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. Г. ГЕЙН	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ю. Н. ГАЛАГУЗОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат технических наук, доцент	Н. Н. ДАВЫДОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	В. А. ДАЛИНГЕР	(Омск, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. М. ИГОШЕВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор наук	Г. Т. КЛИНКОВ	(Пловдив, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	И. Г. ЛИПАТНИКОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	М. А. МОСИНА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. ОСПЕННИКОВА	(Пермь, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. С. ПУРЫШЕВА	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Ф. Д. РАССКАЗОВ	(Сургут, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Н. СЕРГЕЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	А. А. СИМОНОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Б. Е. СТАРИЧЕНКО	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Н. Г. ТАГИЛЬЦЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук	Л. ЦВЕТАНОВА- ЧУРУКОВА	(Благоевград, Болгария)
доктор наук, профессор	Цинь Хэ	(Чанчунь, Китай)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. А. ЮГОВА	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University
PEDAGOGICAL EDUCATION
IN RUSSIA

2019. № 4

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
A. P. USOLTSEV
Editor-in-Chief

Doctor of Psychology, Professor	N. N. VASYAGINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	L. V. VORONINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	YU. N. GALAGUZOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. G. GEIN	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor	N. N. DAVYDOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	V. A. DALINGER	(Omsk, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. M. IGOSHEV	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	G. T. KLINKOV	(Plovdiv, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	I. G. LIPATNIKOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	M. A. MOSINA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. OSPENNIKOVA	(Perm, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. S. PURYSHEVA	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	F. D. RASSKAZOV	(Surgut, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. N. SERGEEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	A. A. SIMONOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	B. E. STARICHENKO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	N. G. TAGILTSEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy	L. TSVETANOVA- CHURUKOVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
PhD, Professor	QIN HE	(Changchun, China)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. A. YUGOVA	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Протасова Э. Е., Суворов М. В.**
Сталинская модернизация и материально-правовое положение уральского
учительства в первой половине 1930-х гг. 6

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Плаксина Е. Б.**
К проблеме реализации образовательной области «Речевое развитие»
в поликультурной среде 15

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Байлук В. В.**
Роль самопознания в саморазвитии студентов 20

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

- Бугелова Т., Бенедикова М., Чупкова Л., Максимова Л. А.**
Кросс-культурное исследование отношения к трудовой деятельности
представителей разных возрастных групп 36
- Прямикова Е. В., Шапко И. В.**
Исследования ценностных ориентаций школьников и студентов:
методологические и методические вопросы 43

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Копылова Е. В.**
Природосообразное обучение иностранному языку детей старшего дошкольного
возраста в контексте требований ФГОС ДО 50

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Еремина С. А., Мещеряков К. С.**
Использование элементов игры на уроках иностранного языка 58

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Гусева А. Х.**
Когнитивная модель лингвистической обработки текстового корпуса
как образовательная технология построения стратегии перевода 64
- Зайцева В. В., Крычкова А. Г., Рожина Т. Д., Степанова О. С.**
Актуальный взгляд на проблему непрерывности в высшем профессиональном
образовании 70
- Зеленина Л. Е., Митрофанова К. А., Пенькова Е. А.**
Модель формирования межкультурной компетенции студентов медицинских
специальностей 79
- Ли Дань, Кирилова И. В.**
Методика преподавания предлогов на занятиях по русскому языку
как иностранному 85
- Прокопьева С. И.**
Развитие иноязычной аудитивной компетенции студентов неязыкового вуза
(на примере республики Саха (Якутия)) 90
- Телепова Т. П.**
Алгоритмические умения самостоятельной работы будущего педагога
профессионального обучения информатике и вычислительной технике 96
- Чжан Вэй, Еремина С. А.**
Пространственная метафора в китайском и русском языках 107

Чжан Лэй	
Китайско-российские языковые и культурные различия	112
Ян Байлин, Сюань Чжиъинь, Дзюба Е. В.	
Лингводидактическое значение изучения концептов для преподавания русского языка как иностранного (на примере ориентационного концепта <i>МЕСТО</i>)	117

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Воробьева М. А.	
Проблемы обучения детей с синдромом дефицита внимания и их профилактика ..	126
Ершова И. А., Пермякова М. Е., Садкина Т. М.	
Связь жизнестойкости с самооценкой и копинг-стратегиями у юношей и девушек подросткового возраста	133
Заусенко И. В., Нечукаева О. С.	
Психологические ресурсы саморазвития личности в зрелом возрасте	141
Исмагилова Ф. С., Макарова Л. В.	
Фрустрационные реакции людей с инвалидностью как фактор их интеграции на рынке труда	149

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Русинова М. П., Югова Е. А.	
Проблемы привлечения взрослого населения к выполнению нормативов ВФСК ГТО	158

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Токарская Л. В., Тенкачева Т. Р., Томилова Н. А.	
Исследование жизнестойкости подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата	163
Информация для авторов	173

УДК 371.124(091)(470.5)
ББК 4403(235.55)6-4

DOI 10.26170/po19-04-01
ГРНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Протасова Эльвира Евгеньевна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 452; e-mail: protasova.elvira62@mail.ru

Суворов Максим Викторович,

кандидат исторических наук, доцент, кафедра истории России, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mvs-19771@yandex.ru

СТАЛИНСКАЯ МОДЕРНИЗАЦИЯ И МАТЕРИАЛЬНО-ПРАВОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ УРАЛЬСКОГО УЧИТЕЛЬСТВА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ 1930-Х ГГ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: всеобуч; учителя; колхозы; индустриализация; коллективизация; голод; материально-правовое положение; сталинская эпоха; общеобразовательные учебные заведения.

АННОТАЦИЯ. В статье освещены вопросы социального статуса и реальных условий труда и быта учительства Урала в первой половине 1930-х гг. в условиях сплошной коллективизации. Особое место занимает проблема сравнения декларативного и фактического положения работников деревенской школы. Авторы приходят к выводу о том, что решить проблему социальной защищенности, улучшить материальное положение учительства лишь административно-командными методами в начале 1930-х гг. было невозможно. В условиях нехватки бюджетных средств государство пыталось переложить расходы по обеспечению материального положения учителей в сельской местности на колхозы, общественные организации, на органы потребкооперации в городах, обязывая их руководителей выделить средства, без учета существующих материальных возможностей. Конечно, положительное значение имело повышение заработной платы учителям, попытки создания премиальных фондов для учителей — эти меры стимулировали их работу. Однако кардинально улучшить их положение не удалось. Нет оснований утверждать о социальной защищенности сельского учителя на Урале в начале 1930-х гг., хотя меры по улучшению материально-правового положения учащихся со стороны партийно-советского руководства принимались.

В работе затрагиваются вопросы и материального положения городских учителей уральского края. Исследователи приходят к выводу о том, что типичными для всего уральского региона были задержки выплаты заработной платы и нехватка жилья. Прикрепление городских просвещенцев к специальным закрытым распределителям для снабжения продуктами питания, на первый взгляд, должно было облегчить их существование, однако в большинстве случаев воспользоваться этими «льготами» учащие не могли, так как цены на продукты питания в них были выше, чем в частной торговле.

Protasova El'vira Evgen'evna,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Russian History, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Suvorov Maksim Viktorovich,

Candidate of History, Associate Professor of the Department of Russian History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE STALIN MODERNIZATION AND THE MATERIAL AND LEGAL STATUS OF THE URAL TEACHING IN THE FIRST HALF OF THE 1930S

KEYWORDS: general education; teachers; collective farms; industrialization; collectivization; hunger; material and legal status; Stalin era; general educational institutions.

ABSTRACT. The article consider the issues of social status and real working and living conditions of the Urals in the first half of the 1930s in the conditions of complete collectivization. Problem of comparing the declarative and actual situation of the village school workers is important. The authors come to the conclusion that to solve the problem of social security, to improve the material status of teachers only by administrative and command methods in the early 1930s was impossible. In the conditions of a budget deficit, the state tried to shift the costs of ensuring the material situation of teachers in rural areas to collective farms, public organizations, and consumer co-operation bodies in the cities, obliging their leaders to allocate funds, without taking into account the existing financial possibilities. Of course, a positive significance was the increase in wages to teachers, attempts to create bonus funds for teachers — these measures stimulated their work. However, this situation could not be drastically improved. There is no reason to assert that the rural teacher in the Urals was socially protected in the early 1930s, although measures were taken to improve the material and legal status of pupils on the part of the party-Soviet leadership.

The article addresses the issues and the material situation of urban teachers in the Urals region. Researchers conclude that delays in salary payments and housing shortages were typical for the entire Urals region. Attaching urban educators to special closed distributors for food supply, at first glance, should have facilitated their existence, but in most cases they did not take advantage of these “benefits”, because food prices in them were higher than in private trade.

Рубеж 1920-1930-х гг. вошел в историю Советского Союза как период «великого перелома» в хозяйственной и общественно-политической жизни страны. Программа индустриализации и создания колхозно-совхозной системы требовали формирования квалифицированной рабочей силы для промышленности и сельского хозяйства в короткие сроки. Поэтому введение всеобщего обязательного начального образования в стране, где преобладало неграмотное население, являлось задачей первоочередной важности. А учитель — центральной фигурой культурной революции.

Форсированные темпы сталинской модернизации оказали огромное влияние на материальное положение каждого советского человека. Страшной катастрофой для всего советского народа стал голод 1932-1933 гг., который был следствием сплошной коллективизации. Советские учителя оказались такими же жертвами голода, как и остальные категории населения. Вопрос о материальном положении и социально-правовой защищенности уральских учителей в первой половине 1930-х гг. является важным и на сегодняшний день недостаточно освещенным.

В работах уральских исследователей П. В. Гришанова, В. Г. Чуфарова [13; 14; 38], посвященных истории народного образования в советский период, вопрос о социальной защищенности уральских учителей в 1930-е гг. как самостоятельная проблема не рассматривался. Данные работы были написаны в историко-партийном ключе, в них, в основном, освещались факты, свидетельствовавшие о достижениях в политике партии и государства, направленных на осуществление всеобщего, ни один из названных авторов не уделил внимание проблемам материально-правового положения учительства.

В последнее время интерес современных исследователей к данной теме заметно возрос в связи с сохранившейся своей остротой темой социальной защищенности современного учительства. В прессе и в Интернете идут дискуссии по вопросам правового и материального положения учителей [33]. Их участники обратили внимание на расхождение между официальными правительственными заявлениями о повышении заработной платы работников образования и реальными размерами зарплат молодых учителей.

Появились работы современных российских и иностранных историков, написанные на всесоюзном материале, в которых дается оценка документальной базы по данной проблеме периода 1930-х гг. Интересны в этом отношении работы А. М. Жу-

равлева, С. Б. Глушаченко [21; 22]. Нельзя не отметить исследование американского историка Е. Т. Юинга [39], исследования Е. П. Ерохиной (на материалах Мордовии) [17], монографию Н. А. Беловой (на материалах Костромской области) [7], учебное пособие Л. Н. Мартюшева [24]. В этих работах с разной степенью изученности даются анализ и оценка материально-правового положения учительства в 1930-х гг.

В работах советских исследователей тема голода 1932-1933 гг. как последствие сплошной коллективизации замалчивалась. Открытие архивов в конце 1980-х — начале 1990-х гг. и других источников, характеризующих эту проблему [9; 10; 15; 16; 18; 19; 20; 25; 26], позволило начать изучение переписей населения 1926, 1937 и 1939 гг. В современный период дискуссия о последствиях голода начала 1930-х гг. приняла еще более серьезный характер в связи с обсуждением темы голодомора, муслируемой украинскими «историками». Большинство исследователей считают, что голод имел организованный, инициированный и всеобщий характер, что в результате повлекло катастрофическое снижение жизненного уровня населения, заболевания, вызванные истощением, распространение эпидемий, сокращение рождаемости и высокую смертность людей, изменения демографической ситуации по всей стране, в том числе в Уральском регионе [1; 27]. Проблемы голода и продовольственной безопасности в 1930-е гг. на Урале глубоко изучены уральскими учеными Е. Ю. Барановым, Г. Е. Корниловым, А. А. Раковым, А. И. Ажигуловой [3; 4; 5; 6; 7; 32].

Однако вопрос о влиянии голода 1932-1933 гг. на повседневную жизнь уральского учителя, его профессиональную деятельность остается фактически не освещенным. Насколько государство способно было в первой половине 1930-х гг. оградить «просвещенцев» от продовольственных трудностей, взять на себя ответственность за материальную сторону учительской профессии?

Хронологические рамки статьи охватывают первую половину 1930-х гг., так как в условиях введения всеобщего обязательного начального образования в 1930 г. и осуществления политики индустриализации и коллективизации существенно изменилось отношение государства к учителю. Учитель оказался втянутым в эти процессы и воспринимался как проводник политики правящей партии во всех государственных социально-экономических инициативах.

Свое исследование авторы проводили в масштабах существовавшей с 1923 по 1934 гг. Уральской области, которая в рас-

сма­три­вае­мый пе­ри­од вклю­ча­ла со­вре­мен­ные Свердловскую, Челябинскую, Курганскую, Тюменскую области Уральского федерального округа и, частично, территории Пермского края, Башкирской и Удмуртской республик.

Цель данной работы — определить степень государственной материально-правовой поддержки уральского учительства и ее реальное осуществление на местах в первые годы введения всеобщего, в условиях сплошной коллективизации и голода 1932-1933 гг.

В июле 1930 г. ЦК ВКП(б) принял постановление «О всеобщем обязательном начальном обучении» [29, с. 131] и призвал рассматривать его введение как важнейшую политическую задачу на весь ближайший период. Введение всеобщего осуществлялось форсированными темпами, без достаточной материальной базы. Надо отдать должное, что государство рассматривало улучшение материально-правового положения учительства в качестве необходимого компонента проведения этого широкомасштабного мероприятия, но возлагало эту миссию на местные органы власти. Однако в провинции эти возможности были весьма ограниченными. На протяжении 1930 г. со стороны центральных партийно-государственных органов в регионы были направлены директивы и постановления, содержащие требования улучшить материально-правовое положение учителя. Так, в постановлении СНК РСФСР от 3 августа 1930 г. было предложено: «... приступить к проведению необходимых мероприятий, обеспечивающих выполнение всех принятых правительством решений о правовом и материальном положении просвещенцев, срочно принять меры по прекращению и исправлению фактов нарушений директив по материально-правовому положению просвещенцев» [30, № 44, с. 497].

Все областные исполкомы должны были срочно ликвидировать имевшиеся задолженности государства по заработной плате. Наркомат торговли РСФСР был обязан приравнять учителей и членов их семей к промышленным рабочим по категории снабжения продуктами питания и промышленными товарами с начала нового учебного года. Наркомату финансов РСФСР было рекомендовано при составлении бюджета на 1930-1931 хозяйственный год рассмотреть вопрос о повышении ставок заработной платы работникам образования. Колхозцентру было поручено срочно урегулировать вопросы строгого соблюдения порядка отчислений от заработка учителей-колхозников и их участия в распределении доходов колхоза. В этом же постановлении было предложено областным и краевым

комитетам урегулировать выполнение общественной нагрузки работниками просвещения с тем, чтобы она выполнялась не в ущерб основным обязанностям [29, № 44, с. 497]. На первый взгляд, советское руководство подготовило основательную правовую платформу для материальной поддержки учительства уже в первые годы реализации программы всеобщего.

Надо отметить, что особенностью уральского региона являлся факт некоторого опережения местными органами власти правительственных директив по улучшению материально-правового положения учительства. Постановление президиума Областного исполнительного комитета от 18 мая 1930 г. содержало требование: «Принять все меры к созданию необходимой обстановки в работе учительства, пресекать все случаи ухудшения материально-правового положения учительства» [29, № 28-29, с. 357]. Тогда же было принято решение о повышении с нового бюджетного года зарплаты для учителей первой ступени, работавших в начальной школе не менее чем на 25% [29, № 41, с. 463]. Это были важные правительственные решения, но ответственность за их выполнение возлагалась на местных руководителей, а возможностей для их реализации не было.

Выполнение правительственной программы по введению всеобщего обязательного начального обучения потребовало огромной армии просвещенцев. Учителей не хватало. Дефицит учительских кадров стал восполняться методами перераспределения трудовых ресурсов. Со стороны правительства была выдвинута инициатива по откомандированию на педагогическую работу учителей, которые до этого работали не по специальности [29, № 54, с. 689]. Однако, несмотря на административный характер инициативы, правительство пыталось «сгладить» эти методы. За лицами, переведенными на педагогическую работу, была сохранена заработная плата, которую они получали на предыдущем месте работы [29, № 54, с. 689].

Уральский обком ВКП(б) 1 сентября 1930 г. принял постановление «О ходе подготовки к введению всеобщего обязательного начального обучения в области», в котором был решен вопрос о создании особого премиального фонда для тех учителей сельских школ, которые добились значительных успехов в проведении всеобщего. Формы премирования были различными: научные командировки, санаторно-курортное лечение, путевки в дома отдыха, стипендия для продолжения учебы [37, л. 68].

Складывается впечатление, что уже в начале 1930-х гг. учителя получили мощ-

ную защиту со стороны государства в области материально-правового обеспечения. Имеющиеся ныне в научном обороте источники опровергают данный тезис. Положение учителей было крайне тяжелым. Постановления и Решения СНК и ЦК ВКП(б) в условиях крайних материальных трудностей начала 1930-х гг. выполнить местные власти просто не могли.

Введение всеобщего начального обучения совпало по времени с проведением сплошной коллективизации. Учителя в сельской местности оказались ее непосредственными участниками. Как правило, материальное положение учителя после вступления в колхоз было гораздо худшим, чем крестьянина-колхозника. Очень часто в одном и том же округе были разные условия вступления в колхоз крестьян и учителей. С учителей взимался слишком большой процент отчислений, доходивший до половины зарплаты и выше, а иногда поглощавший весь заработок. В Шадринском округе по колхозам и коммунальным взносам составили от 10 до 80% [31, № 3-4, с. 157]. То есть происходило обобществление заработков работников просвещения. Были колхозы, где вся зарплата учителей была отчислена в колхозную кассу, а так как сами колхозы находились еще в стадии организации, то полного продовольственного снабжения учителю они дать не могли. В журнале «Просвещение на Урале» в 1930 г. был приведен случай бедственного положения учителя, который часто «сидит на одном хлебе и воде, и не на что даже починить обувь» [там же]. Подобная ситуация была не редкостью (в Ирбитском, Тюменском и др. районах края) [там же].

Регулярными были случаи откровенного посягательства на условия работы и льготы, законодательно закрепленные за учителями (продолжительность отпусков, нормы рабочего времени и т.д.) со стороны колхозов. В Шадринском районе в коммуне им. С. М. Бубнова учителям не позволили использовать отпуска, продолжительность рабочего дня была установлена наравне с колхозниками, то есть 10 часов [там же, с. 158]. Сельский учитель, как член колхоза, был «задавлен» общественной работой, порой имея до 7-8 общественных нагрузок, вплоть до заведования колхозной сберегательной кассой. В Шадринском районе при обследовании ряда школ УралОНО было выявлено, что учительница Кизилбайской школы помимо заведования школой имела следующие общественные нагрузки: председатель ревизионной комиссии коммуны, председатель лавочной комиссии, председатель примирительной камеры, член Бюро ОСО, секретарь ячейки СБВ, воспитатель — обследователь опекаемых детей-сирот,

«ликвидатор неграмотности» (на 40 человек) и др. поручения [там же, с. 159]. Выполнять свои профессиональные обязанности в таком режиме общественных поручений у учительницы просто не было времени.

На протяжении первой половины 1930 г. вопрос о материально-правовом положении сельского учителя неоднократно был поднят на уровне областных органов власти. Но, как правило, местные руководители недооценивали значимость социальных вопросов. Выявились огромное количество фактов, говоривших о бюрократическом, а часто и издевательском отношении к учителям: нарушения в своевременном снабжении учителей продуктами питания, выдаче заработной платы, обеспечении квартирами. В Макушинском и Чащинском районах Курганского округа учителям кроме 6,5 кг муки не выдавали никаких продуктов [31, № 6, с. 157].

Случаи «голодного» существования учителей отмечались во всех районах Урала, но особенно документы демонстрируют бедственное положение учителей на Южном Урале. В Половинском, Лебяжьевском и Белозерском районах Курганского округа учителя голодали [там же]. Официально голод властями не признавался. Однако документы свидетельствуют, что такая же ситуация сложилась в Миньярском районе Златоустовского округа, в Петуховском, Ламенском и Жилияковском районах Ишимского округа [там же]. Учителя Оханского района были вынуждены ездить в районный центр за 100 км, чтобы получить полагающийся им паек. В Куртамышском районе Курганского округа заработная плата учителей была задержана на три месяца [там же].

Большинство историков считают, что голод во многом был обусловлен политическими просчетами партийно-советского руководства — И. Сталина и его окружения — при осуществлении модернизации, так как каких-либо природно-климатических катаклизмов (засуха и др.) в эти годы не наблюдалось. Было установлено, что в 1931-1933 гг. должен быть получен вполне достаточный урожай, чтобы не достигнуть массового голода [27]. Однако сплошная коллективизация, вывоз хлеба за рубеж привели к невосполнимым последствиям. Уральский историк А. И. Ажигулова приходит к выводу, что на Южном Урале наиболее высокий процент смертности наблюдался как раз в сельской местности, где проблемы с обеспечением населения продовольствием начались еще в конце 1920-х гг., а продолжались и после 1934 г. [1].

Недоедание, болезни, эпидемии, преж-

девременная смерть — вот последствия этих просчетов. Голод 1932-1933 гг. отразился не только на людях, живших в 1930-е гг., но и на последующих поколениях советских граждан, став причиной повышенной смертности детей и демографических изменений.

Тяжелые социально-экономические условия начала 1930-х гг. обусловили тот факт, что многие местные руководители не имели возможности, а иногда и желания оказывать материальную поддержку сельским учителям. Так, в Нижнетагильском округе учительница Шипицынской школы обратилась к члену Махневского сельского совета Анисимову с просьбой выдать зарплату, но вместо денег получила ответ: «Теперь проходит индустриализация страны, деньги нужны государству, а потому учительницы могут ходить голодными» [31, № 6, с. 21]. В Краснополяном районе Ирбитского округа учителей-комсомольцев заставили караулить ночью амбары с семенными фондами. В Троицком округе председатель Андреевского сельсовета Армаев «мобилизовал двух учительниц на три ночи разбирать архив» [там же, с. 24].

Несмотря на постановление СНК РСФСР о переводе учителей на рабочее снабжение, во многих районах потребовалось вмешательство прокуратуры для его реализации, так как местные органы власти отнеслись к нему как к простой формальности [31, № 10, с. 28]. Можно сколько угодно обвинять местные органы власти в невыполнении решений правительства, но ни заведующие районо, ни суды помочь не могли, если в сельсовете не было денег.

Итогом такой практики, имевшей широкое распространение на местах, стало бегство учителей из села. Текучка кадров становится настоящим бедствием. Только в 1930 г. в Нытве заявление об уходе подали 20 учителей (из 50-ти); в Ильинском районе — 23; в Чащинском Курганского округа — 13; в Арамилском районе — 40 учителей и т.д. [32, № 6, с. 22]. В 1931 г. в ряде районов области по выборочным данным (Чудиново, Армизон, Щучье и др.) уволилось до 70% учителей [28, № 7, с. 19]. В то же время уход учителей с мест работы квалифицировался партийными органами как дезертирство, безответственное отношение к своим профессиональным обязанностям и даже «шкурничество» [28, № 7, с. 19].

Вовлечение учителей в колхозы и насильственные методы проведения сплошной коллективизации отрицательно отразились на правовом и материальном положении педагогов. В местных журналах «Культфронт Урала» и «Просвещение на Урале» проблемы ущемления прав и инте-

ресов учительства были широко обсуждены и подвергнуты резкой критике. Со стороны областных органов власти были выдвинуты требования к представителям районных администраций «прекратить практику невыполнения и искажения директив партии о материально-бытовом обеспечении учителей» [30, № 45-46, с. 545]. Уралснаботделу, Уралоно и ОблФо предлагалось установить наблюдение за выполнением этих постановлений и привлекать к ответственности виновных. За нарушение директивы о материальном обеспечении учительства администрации Сарапульского, Курганского, Кушвинского, Нижне-Сергинского райисполкомов были объявлены выговоры. Попытка частично скорректировать проблемы была сделана на III Пленуме Уралоблсполкома VIII созыва, проходившем 25-27 марта 1932 г. решением о повышении заработной платы основным группам культурных работников (в том числе и сельским учителям) на 20% [30, № 18, с. 231].

Коллективизация на Урале была в основном завершена к концу 1932 г. Уровень материального положения учительства в эти годы был крайне низким. Несмотря на то что государство стремилось упорядочить снабжение сельских учителей продуктами питания и промышленными товарами, местных ресурсов не хватило для улучшения условий их проживания. Вышестоящие инстанции попытались исправить ситуацию через систему наказаний чиновников: партийные взыскания, выговоры, даже привлечение к судебной ответственности местных руководителей, но наладить материально-бытовое положение учителя вначале 1930-х гг. так и не удалось.

Если сравнить положение сельских и городских учителей в начале 1930-х гг., то можно отметить, что положение городских учителей было немного лучше, так как они часто прикреплялись к специальным закрытым распределителям для снабжения продуктами питания [23, № 4, с. 17]. В 1933 г. распределители были открыты в 27 пунктах области [23, № 2, с. 8]. Снабжающие организации при составлении месячных планов должны были обязательно предусмотреть выделение для учительства специальных фондов по хлебу, сахару и промышленных товаров. В Челябинске, Троицке были открыты столовые для учителей [там же, с. 9], но фактически для массового педагога столовая являлась недоступной, так как цены там были очень высокие. Наблюдались и попытки мошенников нажиться за счет учителей, так, например, в буфете столовой килограмм хлеба был на 2-3 руб. дороже, чем на рынке, а молоко на 30-40% [23, № 2, с. 9].

В городе, как и в сельской местности,

задерживали выплату заработной платы. Однако в 1933 г. Свердловский городской Совет предложил ввести финансовые репрессии в отношении тех районных органов власти, которые допустили задолженности по зарплате. Их счета были арестованы, расходование средств было разрешено только для выплаты зарплаты [23, № 2, с. 9]. Но и эти меры не помогали, и большинство учителей по-прежнему не получали заработную плату своевременно.

В 1930-е гг. в связи с форсированной индустриализацией страны произошло значительное увеличение городского населения, в том числе и на Урале. Нехватка жилой площади так или иначе затрагивала большинство городских жителей, в том числе и учителей. Причем острота ее особенно ощущалась в крупных промышленных центрах области.

Как отмечается в источнике, в городах, например, в Нижнем Тагиле, Березниках, Златоусте, Свердловске «...учителя живут в классах, спят на партах, спят в учительской или ходят перекочевывая по очереди к товарищам» [34, л. 48-49]. В документе «Материалы к конъюнктурному обзору Свердловской области за 1935 г.» говорится о том, что «за последние годы регулярно отпускались значительные средства на строительство жилых домов для учителей в крупнейших городах области. Однако до сих пор не выстроены ни один из этих домов» [13, л. 1].

В Свердловске на 16 сентября 1934 г. нуждавшихся в квартирах было 205 человек, из них остро нуждавшихся в жилье — 86 человек, живших в подвалах — 10 человек, ночевавших на станции — три человека, в школьных комнатах — 25 человек, в банях — два человека, у знакомых поочередно — 22 человека, по частным углам — три человека, в землянках — один человек.

В Перми не имели квартир 41 педагог, и 31 учитель нуждался в немедленном улучшении жилищных условий [36, л. 62]. Примерно такое же положение можно было наблюдать в Ворошиловском, Кизеловском, Нижнетагильском и других районах области. Например, в информационной сводке о состоянии народного образования Магнитогорского района Уральской области читаем: «с обеспечением квартирами педагогов надо признать положение неудовлетворительным. 30 человек живет в общих бараках. До 10 человек живут при школах — в классах» [12, л. 1].

Советские органы местного самоуправления на Урале пытались решить проблему нехватки жилья школьных работников. Для оказания помощи учителям в приобретении жилья Уральский Облисполком в своем постановлении от 8 декабря 1933 г. принял

решение выделять кредиты на жилищное строительство для педагогов. Их общая сумма составила 790 тысяч рублей, однако согласно данным Свердловского Облпроса, строительство квартир было «преступно сорвано» [35, л. 43]. Горсоветы считали работу по строительству квартир для учителей второстепенной и «не приступали фактически к строительству зданий» [11, л. 6].

Таким образом, решить проблему социальной защищенности, улучшить материальное положение учителей лишь административно-командными методами в начале 1930-х гг. было невозможно. В условиях нехватки бюджетных средств государство пыталось переложить расходы по обеспечению материального положения учителей в сельской местности на колхозы, общественные организации, на органы потребительской кооперации в городах, обязывая их руководителей выделять средства, без учета материальных возможностей. Тем самым как бы заставляя гарантировать получение продуктов питания школьными работниками и денежные выплаты учителям. Постановления, решения, директивы СНК и ЦК ВКП(б) и другие правительственные акты демонстрируют, что на уровне «центра» государство пыталось «материально заинтересовать» учителей продвигать новую культуру и систему советских ценностей, убеждая их, что виновны в их материальной необеспеченности местные руководители, а решения ВКП(б) и СНК направлены на недопущение снижения жизненного уровня учителей.

Нельзя не отметить, что повышение заработной платы учителям в 1930-е гг. происходило дважды (в 1932 и 1936 гг.), а также были попытки создания премиальных фондов для учителей, и эти меры стимулировали их работу. Однако кардинально улучшить их положение не удалось. В целом, реальные факты свидетельствуют, что только обещаниями, требованиями, угрозами обеспечить приемлемые условия жизни учителям было невозможно. Нет оснований говорить о социальной защищенности сельского учителя на Урале в начале 1930-х гг., хотя меры со стороны партийно-советского руководства принимались.

Не лучшим образом обстояло дело и с материальным положением городских учителей. Типичными для всего уральского региона были задержки выплаты заработной платы, нехватка жилья. Прикрепление городских просвещенцев к специальным закрытым распределителям для снабжения продуктами питания, на первый взгляд, должно было облегчить их существование, однако в большинстве случаев воспользоваться этими «льготами» учителя не могли, так как цены на продукты питания в них

были выше, чем в частной торговле.

Сжатые сроки проведения кампании по введению обязательного начального обучения и одновременное осуществление сплошной коллективизации отразились и

на методах. В этой ситуации использование административного ресурса со стороны властей можно квалифицировать как попытку компенсировать отсутствие необходимых финансово-материальных возможностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажигулова А. И. Голод 1932-1933 гг. на Южном Урале как один из факторов изменения численности населения // Демографическая модернизация России. 1900-2000. — М., 2006.
2. Ажигулова А. И. Голод 1932-1933 гг. на Южном Урале как один из факторов изменения численности населения // Демографическая модернизация России, 1900-2000. — М., 2006.
3. Баранов Е. Ю. Воспроизводство населения Урала в условиях голода начала 1930-х годов // Демографическая политика в регионе: проблемы и перспективы. — Екатеринбург, 2010. — Ч. 2. — С. 147-150.
4. Баранов Е. Ю. Годовые таблицы статистических данных о естественном движении населения СССР в 1920-1930 гг.: оценка информативного потенциала исторического источника (на материалах Урала) // Российская деревня в XVII-XXI веках: социокультурное измерение: сб. статей IX Междунар. науч.-практ. конф. / науч. ред. Г. Е. Корнилов, В. А. Лабузов. — Оренбург: ОГАУ, 2014. — С. 20-26.
5. Баранов Е. Ю. Голод начала 1930-х гг. на Урале: факторы, индикаторы, последствия // История сталинизма: крестьянство и власть: мат-лы междунар. науч. конф. (г. Екатеринбург, 29 сентября — 2 октября 2010 г.). — М., 2011. — С. 206-213.
6. Баранов Е. Ю. Симптомы и масштабы голода начала 1930-х годов в Уральской области // Аграрное развитие и продовольственная безопасность России в XVIII-XX веках: сб. ст. — Оренбург, 2006. — С. 163-167.
7. Баранов Е. Ю., Корнилов Г. Е., Лабузов В. А. Аграрное развитие и продовольственное обеспечение населения Урала. 1928-1934 гг. — М., 2009.
8. Белова Н. А. Повседневная жизнь учителей. — М., 2015. — 228 с.
9. Всесоюзная перепись населения 1937 года: Краткие итоги. — М., 1991.
10. Всесоюзная перепись населения 1939 года: Основные итоги. — М., 1992.
11. Государственный архив Свердловской области (далее ГАСО). — Ф. Р-268. — Оп. 1. — Д. 1279.
12. ГАСО. — Ф. Р-268. — Оп. 1. — Д. 1360.
13. Гришанов П. В. Деятельность партийных организаций Урала и Западной Сибири по осуществлению всеобщего обязательного обучения в годы строительства социализма. — Свердловск, 1979.
14. Гришанов П. В. Формирование системы советской общеобразовательной школы в 1926-1932 гг. в свете ленинских указаний о единой трудовой школе // В. И. Ленин и социально-экономические проблемы развития Урала. — Свердловск, 1970.
15. Данилов В. П. Дискуссия в западной прессе о голоде 1932-1933 гг. и «демографической катастрофе» 30-40-х годов в СССР // Вопросы истории. — 1988. — № 3. — С. 116-121.
16. Документы свидетельствуют: Из истории деревни накануне и в ходе коллективизации, 1927-1932 гг. / под ред. В. П. Данилова, Н. А. Иваницкого. — М., 1989. — С. 526.
17. Ерохина Е. П. «Работа учителя трудна и почетна»: уровень нагрузки и оплаты труда советского учителя в 1930-е гг. (по материалам Мордовии) [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского — 2016. — № 16. — С. 18-22. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-uchitelya-trudna-i-pochyotna-uroven-nagruzki-i-oplaty-truda-sovetskogo-uchitelya-v-1930-e-gg-po-materialam-mordovii> (дата обращения: 16.04.2018).
18. Жиромская В. Б. Возвращенные цифры (Всесоюзные переписи населения 30-х годов как исторический источник) // Россия в XX веке: Историки спорят. — М., 1994. — С. 385-396.
19. Жиромская В. Б. Всесоюзная перепись населения 1939 г. в историографии: оценка достоверности // Россия в XX веке: Судьбы исторической науки. — М., 1996. — С. 469-477.
20. Жиромская В. Б. Всесоюзные переписи населения 1926, 1937, 1939 годов. История подготовки и проведения // История СССР. — 1990. — № 3. — С. 84-104.
21. Журавлев А. М. Сельское учительство и власть в условиях коллективизации деревни в 1927-1932 гг. // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2008. — № 3. — С. 44-46.
22. Журавлев А. М., Глушаченко С. Б. Партийно-государственное руководство общественной деятельностью сельского учительства в период колхозного строительства в СССР (1927-1932 гг.) // История государства и права: научно-правовое издание. — 2008. — № 17. — С. 26-29.
23. Известия Уралоблисполкома. — 1933.
24. История образования в России и на Урале [Электронный ресурс]: учеб. пособие / Л. Н. Мартюшов, М. В. Суворов; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017.
25. Исупов В. А. Игра без правил: переписи населения СССР в 30-е годы // Советская история: проблемы и уроки. — Новосибирск, 1992. — С. 149-167.
26. Итоговый отчет международной комиссии по расследованию голода 1932-1933 гг. на Украине // Голод 1932-1933 годов. — М., 1995.
27. Кондрашин В. В. Голод 1932-1933 годов: трагедия российской деревни. — М.: РОССПЭН, 2008.
28. Культфронт Урала. — 1931
29. Народное образование в СССР: сб. документов. — М., 1974
30. Официальный сборник важнейших законов правительства и распоряжений Уралоблисполкома. — Свердловск, 1930, 1932
31. Просвещение на Урале. — 1930
32. Раков А. А. «Деревню опустошают»: сталинская коллективизация и раскулачивание» на Урале в

1930-х годах. — М., 2013. — 327 с.

33. Фатхуллина Н. Лучше работать на стройке или дворником. Почему молодежь не идет в учителя? [Электронный ресурс] / PROUFU.ru 18+. — 21.03.2018 г. — Режим доступа: https://proufu.ru/news/society/luchshe_rabotat_na_stroyke_ili_dvornikom_pochemu_molodezh_ne_idet_v_uchitelya (дата обращения: 14.04.2018).

34. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 13. — Д. 433

35. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 12. — Д. 223

36. ЦДООСО. — Ф. 4. — Оп. 9. — Д. 1068

37. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее ЦДООСО). — Ф. 4. — Оп. 8. — Д. 27.

38. Чуфаров В. Г. Деятельность партийных организаций Урала по осуществлению культурной революции (1920-1937). — Свердловск, 1970.

39. Юинг Е. Т. Учителя эпохи сталинизма: власть, политика и жизнь школы 1930-х гг. — М. : Рос. пол-лит. энциклопедия, 2011.

REFERENCES

1. Azhigulova A. I. Golod 1932-1933 gg. na Yuzhnom Urale kak odin iz faktorov izmeneniya chislennosti naseleniya // Demograficheskaya modernizatsiya Rossii, 1900-2000. — М., 2006.
2. Azhigulova A. I. Golod 1932-1933 gg. na Yuzhnom Urale kak odin iz faktorov izmeneniya chislennosti naseleniya // Demograficheskaya modernizatsiya Rossii, 1900-2000. — М., 2006.
3. Baranov E. Yu. Vosproizvodstvo naseleniya Urala v usloviyakh goloda nachala 1930-kh godov // Demograficheskaya politika v regione: problemy i perspektivy. — Ekaterinburg, 2010. — Ch. 2. — S. 147-150.
4. Baranov E. Yu. Godovye tablitsy statisticheskikh dannykh o estestvennom dvizhenii naseleniya SSSR v 1920-1930 gg.: otsenka informativnogo potentsiala istoricheskogo istochnika (na materialakh Urala) // Rossiyskaya derevnya v XVII-XXI vekakh: sotsiokul'turnoe izmerenie : sb. statey IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / nauch. red. G. E. Kornilov, V. A. Labuzov. — Orenburg : OGAU, 2014. — S. 20-26.
5. Baranov E. Yu. Golod nachala 1930-kh gg. na Urale: faktory, indikatory, posledstviya // Istoriya stalinizma: krest'yanstvo i vlast' : mat-ly mezhdunar. nauch. konf. (g. Ekaterinburg, 29 sentyabrya — 2 oktyabrya 2010 g.). — М., 2011. — S. 206-213.
6. Baranov E. Yu. Simptomy i masshtaby goloda nachala 1930-kh godov v Ural'skoy oblasti // Agrarnoe razvitie i prodovol'stvennaya bezopasnost' Rossii v XVIII-XX vekakh : sb. st. — Orenburg, 2006. — S. 163-167.
7. Baranov E. Yu., Kornilov G. E., Labuzov V. A. Agrarnoe razvitie i prodovol'stvennoe obespechenie naseleniya Urala. 1928-1934 gg. — М., 2009.
8. Belova N. A. Povsednevnyaya zhizn' uchiteley. — М., 2015. — 228 s.
9. Vsesoyuznaya perepis' naseleniya 1937 goda: Kratkie itogi. — М., 1991.
10. Vsesoyuznaya perepis' naseleniya 1939 goda: Osnovnye itogi. — М., 1992.
11. Gosudarstvennyy arkhiv Sverdlovskoy oblasti (dalee GASO). — F. R—268. — Op. 1. — D. 1279.
12. GASO. — F. R—268. — Op. 1. — D. 1360.
13. Grishanov P. V. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala i Zapadnoy Sibiri po osushchestvleniyu vseobshchego obyazatel'nogo obucheniya v gody stroitel'stva sotsializma. — Sverdlovsk, 1979.
14. Grishanov P. V. Formirovanie sistemy sovetskoy obshcheobrazovatel'noy shkoly v 1926-1932 gg. v svete leninskikh ukazaniy o edinoy trudovoy shkole // V. I. Lenin i sotsial'no-ekonomicheskie problemy razvitiya Urala. — Sverdlovsk, 1970.
15. Danilov V. P. Diskussiya v zapadnoy presse o golode 1932-1933 gg. i «demograficheskoy katastrofe» 30-40-kh godov v SSSR // Voprosy istorii. — 1988. — № 3. — S. 116-121.
16. Dokumenty svidetel'stvuyut: Iz istorii derevni nakanune i v khode kollektivizatsii, 1927-1932 gg. / pod red. V. P. Danilova, N. A. Ivanitskogo. — М., 1989. — S. 526.
17. Erokhina E. P. «Rabota uchitelya trudna i pochetna»: uroven' nagruzki i oplaty truda sovetskogo uchitelya v 1930-e gg. (po materialam Mordovii) [Elektronnyy resurs] // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo — 2016. — № 16. — S. 18-22. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-uchitelya-trudna-i-pochyotna-uroven-nagruzki-i-oplaty-truda-sovetskogo-uchitelya-v-1930-e-gg-po-materialam-mordovii> (data obrashcheniya: 16.04.2018).
18. Zhiromskaya V. B. Vozvrashchennyye tsifry (Vsesoyuznye perepisi naseleniya 30-kh godov kak istoricheskii istochnik) // Rossiya v XX veke: Istoriki sporyat. — М., 1994. — S. 385-396.
19. Zhiromskaya V. B. Vsesoyuznaya perepis' naseleniya 1939 g. v istoriografii: otsenka dostovernosti // Rossiya v XX veke: Sud'by istoricheskoy nauki. — М., 1996. — S. 469-477.
20. Zhiromskaya V. B. Vsesoyuznye perepisi naseleniya 1926, 1937, 1939 godov. Istoriya podgotovki i provedeniya // Istoriya SSSR. — 1990. — № 3. — S. 84-104.
21. Zhuravlev A. M. Sel'skoe uchitel'stvo i vlast' v usloviyakh kollektivizatsii derevni v 1927-1932 gg. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. — 2008. — № 3. — S. 44-46.
22. Zhuravlev A. M., Glushachenko S. B. Partiyno-gosudarstvennoe rukovodstvo obshchestvennoy deyatel'nost'yu sel'skogo uchitel'stva v period kolkhoznogo stroitel'stva v SSSR (1927-1932 gg.) // Istoriya gosudarstva i prava : nauchno-pravovoe izdanie. — 2008. — № 17. — S. 26-29.
23. Izvestiya Uraloblispolkoma. — 1933.
24. Istoriya obrazovaniya v Rossii i na Urale [Elektronnyy resurs] : ucheb. posobie / L. N. Martyushov, M. V. Suvorov ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017.
25. Isupov V. A. Igra bez pravil: perepisi naseleniya SSSR v 30-e gody // Sovetskaya istoriya: problemy i uroki. — Novosibirsk, 1992. — S. 149-167.
26. Itogovyy otchet mezhdunarodnoy komissii po rassledovaniyu goloda 1932-1933 gg. na Ukraine // Golod 1932-1933 godov. — М., 1995.

27. Kondrashin V. V. Golod 1932-1933 godov: tragediya rossiyskoy derevni. — M. : ROSSPEN, 2008.
28. Kul'tfront Urala. — 1931
29. Narodnoe obrazovanie v SSSR : sb. dokumentov. — M., 1974
30. Ofitsial'nyy sbornik vazhneyshikh zakonov pravitel'stva i rasporyazheniy Uraloblispolkoma. — Sverdlovsk, 1930, 1932
31. Prosveshchenie na Urale. — 1930
32. Rakov A. A. «Derevnyu opustoshayut»: stalinskaya kollektivizatsiya i raskulachivanie» na Urale v 1930-kh godakh. — M., 2013. — 327 s.
33. Fatkhullina N. Luchshe rabotat' na stroyke ili dvornikom. Pochemu molodezh' ne idet v uchitelya? [Elektronnyy resurs] / PROUFU.ru 18+. — 21.03.2018 g. — Rezhim dostupa: https://proufu.ru/news/society/luchshe_rabotat_na_stroyke_ili_dvornikom_pochemu_molodezh_ne_idet_v_uchitelya (data obrashcheniya: 14.04.2018).
34. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 13. — D. 433
35. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 12. — D. 223
36. TsDOOSO. — F. 4. — Op. 9. — D. 1068
37. Tsentri dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti (dalee TsDOOSO). — F. 4. — Op. 8. — D. 27.
38. Chufarov V. G. Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Urala po osushchestvleniyu kul'turnoy revolyutsii (1920-1937). — Sverdlovsk, 1970.
39. Yuing E. T. Uchitelya epokhi stalinizma: vlast', politika i zhizn' shkoly 1930-kh gg. — M. : Ros. polit. entsiklopediya, 2011.

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.21
ББК 4410.241.3

DOI 10.26170/po19-04-02
ГРНТИ 14.23.09

Код ВАК 13.00.02

Плаксина Елена Борисовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ebplaksina@mail.ru

К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОБЛАСТИ «РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ» В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурная среда; речевое развитие; дошкольные образовательные организации; образовательная деятельность; дети-билингвы; дошкольники; русский язык как иностранный; развитие речи; билингвизм.

АННОТАЦИЯ. В статье затрагивается проблема реализации образовательной области «Речевое развитие» в условиях поликультурной среды в дошкольных образовательных организациях города Екатеринбурга. Автор описывает результаты наблюдения за ходом образовательной деятельности и режимных моментов в группах детских садов: вторая младшая (от 3 до 4 лет), средняя группа (от 4 до 5 лет), старшая группа (от 5 до 6 лет) и подготовительная группа (от 6 до 7 лет), в которых от 50% до 60% детей являются представителями разных национальностей, не владеющими русским языком или владеющими весьма ограниченно. В ходе наблюдения отслеживался уровень владения и понимания русского языка детьми, представителей разных этнических групп, их вовлеченность в процесс образовательной деятельности и попытки выстраивать взаимодействие с педагогами и детьми как вербальными, так и невербальными средствами коммуникации. Исследование было ориентировано на три категории воспитанников дошкольных образовательных организаций: дети — носители русского языка, дети-билингвы и дети — носители другого языка, не владеющие русским языком. Описаны результаты взаимодействия с педагогами ДОО в рамках решения проблемы реализации образовательной области «Речевое развитие» в условиях поликультурной среды. Предложены основные принципы реализации образовательной области «Речевое развитие» с учетом этнической составляющей групп и дифференциации содержания образования при работе с лексикой, грамматическим строем речи, звуковой культурой речи, формированием умений связной речи. Кроме того, автором описаны результаты наблюдений за процессом интеграции образовательных областей: «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие», «Речевое развитие» и «Познавательное развитие» в образовательной деятельности ДОО.

Plaksina Elena Borisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian Language and Methods of Teaching in Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TO THE PROBLEM OF IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL AREA "VERBAL DEVELOPMENT" IN THE POLICULTURAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: multicultural environment; speech development; preschool educational organizations; educational activities; bilingual children; preschoolers; Russian as a foreign language; speech development; bilingualism.

ABSTRACT. The article addresses the problem of the implementation of the educational area "Speech Development" in a multicultural environment in preschool educational institutions of the city of Yekaterinburg. The author describes the results of observation of educational activities and regime moments in kindergarten groups: the second youngest (from 3 to 4 years), the middle group (from 4 to 5 years), the older group (from 5 to 6 years) and the preparatory group (from 6 to 7 years), in which from 50% to 60% of children are representatives of different nationalities who do not speak Russian or speak very limitedly. During the observation, the level of knowledge and understanding of the Russian language by children, a representative of different ethnic groups, their involvement in the process of educational activities and attempts to build interaction both verbal and non-verbal means of communication were monitored. The study was focused on three categories of pupils of pre-school educational organizations: children, native speakers of Russian, bilingual children and children, native speakers of another language who do not speak Russian. The results of interaction with teachers of the OED are described within the framework of solving the problem of implementing the educational area "Speech development" in a multicultural environment. The basic principles of the implementation of the educational field "Speech Development" are proposed, taking into account the ethnic component of the groups and differentiation in the implementation of the tasks facing the teacher when working with vocabulary, grammatical structure of the language, and sound culture of speech. In addition, the author describes the observations of the integration process of educational areas: "Speech development" and "Art and aesthetic development", "Speech development" and "Cognitive development".

Введение

Одним из направлений образовательной деятельности дошкольной образовательной организации (далее ДОО) является речевое развитие ребенка, которое предусматривает развитие всех компонентов устной речи [18].

По нашим наблюдениям (исследование проводилось в ДОО № 6 г. Екатеринбурга), группы могут быть представлены следующим образом: процент детей, для которых русский является родным, может варьироваться от 70 до 50, детей-билингвов — порядка 20, и процент детей, для которых русский является неродным, может достигать до 50. Процентное соотношение представленных групп детей в зависимости от районов г. Екатеринбурга может отличаться.

Очевидно, что такой состав групп в детских садах ставит перед педагогами особые задачи. В рамках обозначенной ситуации нами был осуществлен анализ реализации педагогами ДОО образовательной области «Речевое развитие».

Цель исследования

С целью определения направления работы по реализации образовательной области «Речевое развитие» в поликультурной среде ДОО были выделены следующие направления:

- формирование звуковой культуры речи;
- развитие и активизация словаря;
- формирование грамматического строя речи;
- формирование умений связной речи.

Основными задачами при реализации образовательной области «Речевое развитие» в поликультурной среде становятся: 1) учет педагогом уровня понимания детьми группы звучащей речи на русском языке; 2) использование педагогом дифференцированного подхода при выборе методов и приемов в работе со словарем и грамматическим строем речи детей.

Глобальной целью исследования является определение наиболее эффективных способов реализации образовательной деятельности в рамках поликультурной среды ДОО.

Методология исследования

Реализация образовательной области «Речевое развитие» методически обеспечена. В трудах М. Ф. Фомичевой, Е. В. Колесниковой [6; 7; 8; 18] освещены проблемы звуковой культуры речи; специфика развития словаря детей дошкольного возраста представлена в трудах Н. В. Новотворцевой [10]; особенности формирования грамматического строя речи описаны А. М. Леушиной [9].

Однако в меньшей степени обращается внимание на проблему речевого развития в условиях поликультурной среды. Частично затрагивается данная проблема в исследованиях, связанных с ранним обучением иностранному языку [5], с обучением иностранному языку в поликультурной среде [2].

При этом практически не затрагивается вопрос речевого развития ребенка в условиях, когда в группах ДОО находятся разные категории детей: дети — носители русского языка; дети-билингвы; дети мигрантов, не владеющие русским языком, последние зачастую принадлежат к разным этносам: киргизы, узбеки, азербайджанцы, таджики, иранцы, китайцы, вьетнамцы и др.

Результаты исследования

При работе над звуковой культурой речи педагогом реализуется содержание образовательной деятельности, определенное программой, но без учета специфики контингента группы. Наблюдаются определенные закономерности при организации деятельности детей. Дети, для которых русский язык не является родным, расположены далеко от педагога, если же детей садят полукругом перед воспитателем, то они оказываются на крайних позициях и наблюдают лишь профиль педагога, тем самым дети лишены возможности видеть артикуляцию взрослого, а имитация артикуляционных движений им бы облегчила задачу соотнесения звуковой оболочки слов с значением слова; односложные ответы детей на вопросы педагога не являются достаточной базой для формирования интонационной выразительности речи.

При реализации задач развития и активизации словаря педагоги не всегда учитывают трудности, которые может испытывать контингент группы, не уделяя должного внимания индивидуальной работе. Воспитатели используют приемы словарной работы с учетом возрастных особенностей детей, для которых русский является родным. При взаимодействии с детьми старшего дошкольного возраста широко используют словесные методы при введении нового слова: объяснение значения нового слова, подбор синонимов и антонимов, опора на родо-видовые отношения, тогда как детям, для которых русский язык неродной, при освоении новых лексических единиц требуется наглядность, что было бы уместно в процессе предварительной работы с этими детьми при освоении новых слов. При работе по обогащению / активизации словаря детей дошкольного возраста педагоги порой неоправданно перенасыщают образовательную деятельность в рамках одного дня лексическими единицами, относящимися к

разным частям речи, и вводят различные языковые явления (антонимия / синонимия, способы словообразования): ознакомление со способом образования кратких форм прилагательного (лиса хитрая — хитра, медведь косолапый — косолап, волк зубастый — зубаст); одновременно активизируют в речи глаголы, в данном случае обозначающие действия, которые выполняет тот или иной зверь в лесу.

Наблюдение проводилось в старшей группе ДОО (возраст детей 5-6 лет). Например, при ознакомлении с темой «Дикие животные» были одновременно введены два понятия: хищные и травоядные животные; детям также было предложено описать каждое животное, обитающее в лесу, подбирая определения: в речи детей-билинггов и детей — носителей другого языка возникла асемантизация при обозначении цвета меха лисы, они использовали прилагательное «оранжевый», а при образовании кратких форм прилагательных допускали ошибку в словосочетании: лиса зубовата.

При характеристике медведя дети — носители другого языка достаточно регулярно предлагали определение «колосатый», переставляя неосознанно слоги в слове, что связано, прежде всего, с отсутствием семантической связи и звуковой оболочкой слова, причем данная лексическая единица была им знакома.

Кроме того, в речи детей — носителей русского языка при описании цвета меха медведя в большинстве случаев употреблялось прилагательное «бурый», дети — не носители русского языка ограничивались прилагательным «коричневый».

Анализируя работу над грамматическим строем речи, отмечаем, что независимо от возраста на вопросы педагога реагируют только дети — носители русского языка, ответы детей односложные, педагоги не мотивируют детей на развернутое высказывание, ответы, в которых нарушена грамматическая структура, не исправляются.

При формировании у детей дошкольного возраста умения связной речи в условиях поликультурной среды речевыми образцами при составлении рассказов, пересказов должны быть рассказы, пересказы детей с уже сформированным умением связной речи, у которых поставлены звуки, сформировано речевое дыхание и пр.

В ходе наблюдений за участниками образовательных отношений было выявлено, что педагоги ориентированы на детей, которые активно включаются в процесс взаимодействия: в основном это дети — носители русского языка, реже — дети-билингвы, а дети — носители других языков лишь «присутствуют» и не включены в работу.

В процессе продуктивной деятельности отсутствие ориентированности педагогов на детей, для которых русский язык не является родным, было наиболее заметно. Так, при объяснении алгоритма выполнения творческого задания педагог демонстрировал образец и дал комментарии, каким образом создать поделку, параллельно усложняя задание, например: «Расположите солнце на листе в левом верхнем углу, а дерево — в правом нижнем и пр.». В результате аппликации детей — носителей другого языка лишь формально передавали содержание образца, без учета задания, связанного с конкретным местоположением элементов аппликации.

При более сложной формулировке задания, связанного с выполнением целого ряда операций: соотнесение определенной геометрической фигуры с цветом, размером и ее местоположением на листе, дети, для которых русский язык не является родным, соблюдали лишь одно из требований: вырезали из бумаги обозначенные педагогом геометрические фигуры, подбирая цвет на свое усмотрение. Также наблюдался и другой вариант поведения этих детей при реализации комментируемого нами задания: они ориентировались на действия сверстников, находящихся в ближайшем окружении, пытались выполнить аппликацию точно так же, независимо от заданных параметров.

Данные выводы основаны на наблюдениях автора (проанализирована образовательная деятельность в течение четырех месяцев) и подкреплены ответами педагогов в ходе анкетирования.

Педагогам предлагались следующие вопросы:

1. Какие приемы Вы используете в работе по развитию словаря детей?
2. Что определяет выбор этих приемов?
3. Дифференцируются ли приемы словарной работы с учетом разных категорий детей, и в чем проявляется дифференциация?
4. Какие приемы используете при работе над формированием грамматического строя речи детей?
5. Чем определен выбор используемых Вами приемов?
6. Какие приемы используются Вами при работе над звуковой культурой речи? Какие приемы, на Ваш взгляд, являются наиболее эффективными?
7. Как Вами ведется работа по развитию связной речи? Используется ли индивидуальный подход во время этой работы? К чему сводится индивидуализация?

В большинстве случаев педагоги, отвечая на вопросы, связанные с дифференцированным подходом, отмечают, что он реализуется, но в чем заключается эта дифференциация, сказать не могут.

Заключение

Исходя из представленных нами наблюдений, очевидно, что работа с дошкольниками разных национальностей, объединенных в одну группу, должна предполагать различные формы взаимодействия: индивидуальные, групповые, парные и пр. в зависимости от состояния речевого развития и уровня понимания русского языка.

По итогам проведенного исследования нам удалось сформулировать основные принципы реализации образовательной области «Речевое развитие» в условиях поликультурной среды:

1. Опора на речь хорошо говорящего ребенка, носителя русского языка.
2. «Дополнительное» толкование лексических значений слов, уже известных

русскоязычным детям (с привлечением в процесс толкования детей, носителей русского языка).

3. Систематический анализ используемых во взаимодействии с детьми языковых единиц для предупреждения их асемантизации у детей, для которых русский язык неродной.

4. Использование разных форм организации деятельности детей: дифференцированный подход в решении задач словарной работы. Обогащение словаря и грамматического строя речи может происходить на одном и том же материале при решении разных задач: для детей, носителей русского языка — задача активизации словаря и грамматических конструкций; для носителей другого языка — задача обогащения словаря и грамматического строя речи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей. — М. : Просвещение, 1981. — 255 с.
2. Воробьева Т. И. Обучение иностранному языку младших школьников в условиях поликультурной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 24 с.
3. Главатских М. У., Богданова Н. Е. Поликультурное воспитание дошкольников в детском саду [Электронный ресурс] // Совушка. — 2018. — № 4 (14). — Режим доступа: <https://kssovushka.ru/zhurnal/14/> (дата обращения: 29.12.2018).
4. Захарова А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. — Новосибирск, 1975.
5. Кагуй Н. В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2004. — 22 с.
6. Колесникова Е. В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет. — М. : ГНОМ и Д, 2001. — 80 с.
7. Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет. — М. : Гном-Пресс, 1999. — 96 с.
8. Колесникова Е. В. Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5-6 лет. — М. : Ювента, 2009. — 80 с.
9. Леушина А. М. Развитие связной речи у дошкольника // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М. : Академия, 1999. — С. 358-369.
10. Новотворцева Н. В. Развитие речи детей. — М. : Гринго, 1995. — 240 с.
11. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М. : МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2014. — 368 с.
12. Плаксина Е. Б., Симбирцева Н. А. Поликультурный дискурс в дошкольном образовании // Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования : монография. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — С. 269-280.
13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Утвержден приказом Министерства труда РФ от 18.10.2013 № 544н.
14. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1986. — 222 с.
15. Тихеева Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста). — М. : Просвещение, 1981. — 111 с.
16. Ушакова О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. — М. : ТЦ Сфера, 2014. — 288 с.
17. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. — М. : Владос, 2004. — 288 с.
18. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. — М. : Просвещение, 1989. — 240 с.
19. Хакимов Э. Р. Сущность поликультурного образования // Вестник ИжГТУ. — 2009. — № 3. — С. 189-191.

REFERENCES

1. Borodich A. M. Metodika razvitiya rechi detey. — M. : Prosveshchenie, 1981. — 255 s.
2. Vorob'eva T. I. Obuchenie inostrannomu yazyku mladshikh shkol'nikov v usloviyakh polikul'turnoy sredy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2009. — 24 s.
3. Glavatskikh M. U., Bogdanova N. E. Polikul'turnoe vospitanie doshkol'nikov v detskom sadu [Elektronnyy resurs] // Sovushka. — 2018. — № 4 (14). — Rezhim dostupa: <https://kssovushka.ru/zhurnal/14/> (data obrashcheniya: 29.12.2018).
4. Zakharova A. V. Opyt lingvisticheskogo analiza slovarya detskoj rechi. — Novosibirsk, 1975.
5. Kaguy N. V. Polikul'turnoe vospitanie detey doshkol'nogo vozrasta v protsesse bilingval'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2004. — 22 s.
6. Kolesnikova E. V. Razvitie zvukovoy kul'tury rechi u detey 3-4 let. — M. : GNOM i D, 2001. — 80 s.
7. Kolesnikova E. V. Razvitie fonematcheskogo slukha u detey 4-5 let. — M. : Gnom-Press, 1999. — 96 s.

8. Kolesnikova E. V. Razvitie zvuko-bukvennogo analiza u detey 5-6 let. — M. : Yuventa, 2009. — 80 s.
9. Leushina A. M. Razvitie svyaznoy rechi u doshkol'nika // Khrestomatiya po teorii i metodike razvitiya rechi detey doshkol'nogo vozrasta / sost. M. M. Alekseeva, V. I. Yashina. — M. : Akademiya, 1999. — S. 358-369.
10. Novotvortseva N. V. Razvitie rechi detey. — M. : Gringo, 1995. — 240 s.
11. Ot rozhdeniya do shkoly. Primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / pod red. N. E. Veraksey, T. S. Komarovoy, M. A. Vasil'evoy. — M. : MOZAYKA-SINTEZ, 2014. — 368 s.
12. Plaksina E. B., Simbirtseva N. A. Polikul'turnyy diskurs v doshkol'nom obrazovanii // Informatsionnaya epokha: novye paradigmy kul'tury i obrazovaniya : monografiya. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2019. — S. 269-280.
13. Professional'nyy standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')». Utverzhden prikazom Ministerstva truda RF ot 18.10.2013 № 544n.
14. Razvitie rechi detey doshkol'nogo vozrasta / pod red. F. A. Sokhina. — M. : Prosveshchenie, 1986. — 222 s.
15. Tikheeva E. I. Razvitie rechi detey (rannego i doshkol'nogo vozrasta). — M. : Prosveshchenie, 1981. — 111 s.
16. Ushakova O. S. Zakonomernosti ovladeniya rodnym yazykom: razvitie yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostey v doshkol'nom detstve. — M. : TTs Sfera, 2014. — 288 s.
17. Ushakova O. S., Strunina E. M. Metodika razvitiya rechi detey doshkol'nogo vozrasta. — M. : Vldos, 2004. — 288 s.
18. Fomicheva M. F. Vospitanie u detey pravil'nogo proiznosheniya. — M. : Prosveshchenie, 1989. — 240 s.
19. Khakimov E. R. Sushchnost' polikul'turnogo obrazovaniya // Vestnik IzhGTU. — 2009. — № 3. — S. 189-191.

УДК 378.147:37.015
ББК 4448.043+Ю962.3

DOI 10.26170/ps19-04-03
ГРНТИ 14.07.03

Код ВАК 13.00.08

Байлук Владимир Васильевич,

доктор философских наук, профессор, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nina5940@mail.ru

РОЛЬ САМОПОЗНАНИЯ В САМОРАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самопознание студентов; студенты; я-концепция; саморазвитие студентов; самообразование студентов; самовоспитание студентов; научная деятельность; учебно-практическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье доказывается, что основной познавательной деятельностью студентов в вузе является самопознавательная деятельность. Каждый отдельный индивид есть единство Я-универсального и Я-уникального. Все науки, изучающие человека, выстраивают не только научную картину мира, но одновременно создают образ человека вообще и тем самым — образ того универсального, что присуще каждому отдельному индивиду. Поэтому каждый отдельный студент, изучая науки о человеке в процессе образования и самообразования, тем самым строит образ своего Я-универсального, то есть открывает себя с точки зрения всеобщего, существующего в виде общих понятий о человеке. Эти понятия (например, совесть, долг, память и т.д.) выступают методами самопознания студентом своего Я-уникального, индивидуального. Самопознание последнего осуществляется в виде предметного, оценочного и проектного самопознания студента. Связь этих видов самопознания выступает как его технология.

Доказывается также, что научное самопознание студента — это, с одной стороны, особый вид саморазвития студента, а с другой — самопознание является основным условием саморазвития во всех видах его деятельности. В статье раскрывается роль самопознания студента в его самообразовании, самовоспитании, самоуправлении, научной, учебно-практической и здоровьесозидающей деятельности.

Роль самопознания в различных видах саморазвития студента выявляется посредством реализации его технологии, включающей следующие этапы: предметное самопознание, оценочное и проектное. Реализация этой технологии на каждом из этапов осуществляется посредством постановки вопросов в отношении отдельных видов саморазвития. В предметном самопознании общий вопрос формулируется так: «Каков я в отношении того или иного вида саморазвития (например, самообразования) и почему я такой?».

В процессе оценочного самопознания студент решает вопрос о соотношении предметного знания о себе с разного рода нормативным знанием в виде требований к различным видам саморазвития студентов в вузе.

На основе предметного и оценочного самопознания осуществляется проектное самопознание (самопроектирование), которое нацелено на решение выявленных в процессе самооценки проблем, посредством конструирования идеальной модели того или иного вида саморазвития студента.

Фундаментальная ценность научного самопознания состоит в том, что только на его основе возможен правильный выбор личностью профессии, продуктивная учеба в вузе и подготовка к успешной профессиональной самореализации в будущем.

Bayluk Vladimir Vasil'evich,

Doctor of Philosophy, Professor, Institute of Social Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE ROLE OF SELF-KNOWLEDGE IN THE STUDENTS SELF-DEVELOPMENT

KEYWORDS: self-knowledge of students; students; i-concept; student self-development; self-education of students; self-education of students; scientific activity; educational and practical activities.

ABSTRACT. The article proves that the main cognitive activity of students at the university is self-cognitive activity. Each individual individual is the unity of the I-universal and the I-unique. All the sciences that study a person build not only a scientific picture of the world, but at the same time they create an image of a person in general and thus an image of that universal that is inherent in every single individual. Therefore, each individual student, studying the sciences of man in the process of education and self-education, thereby builds the image of his I-universal, that is, opens himself from the point of view of the universal, existing in the form of general concepts about man. These concepts (for example, conscience, duty, memory, etc.) are the methods of self-knowledge by the students of their I-unique, individual. Self-knowledge of the latter is carried out in the form of the subject, appraisal and project self-knowledge of the student. Connection of these types of self-knowledge acts as its technology.

It is also proved that the student's scientific self-knowledge is, on the one hand, a special kind of student self-development, and on the other, self-knowledge is the main condition for self-development in all its activities. The article reveals the role of student self-knowledge in his self-education, self-education, self-government, scientific, educational, practical, and health-creating activities.

The role of self-knowledge in various types of student self-development is revealed through the implementation of its technology, which includes the following stages: subject self-knowledge, evaluation and design.

Implementation of this technology at each stage is carried out by asking questions about certain types of self-development. In objective self-knowledge, the general question is formulated as follows: "What is my attitude towards this or that kind of self-development (for example, self-education) and why am I like that?"

In the process of evaluating self-knowledge, a student decides on the relationship of subject knowledge about oneself with various kinds of regulatory knowledge in the form of requirements for various types of students' self-development in a higher educational institution.

On the basis of subject and evaluative self-knowledge, project self-knowledge (self-design) is carried out, which is aimed at solving the problems identified in the process of self-assessment through the construction of an ideal model of a student's self-development.

Fundamental value of scientific self-knowledge lies in the fact that it is only on its basis that a person can make the right choice of a profession, productive study at a university, and prepare for successful professional self-realization in the future.

Цель профессионального образования в обществе — подготовка специалистов для различных видов профессиональной деятельности. Эта подготовка выступает как процесс формирования, становления профессиональной субъектности студентов, с одной стороны, в результате влияния тех условий, которые для этого создаются в вузе, а с другой стороны — в результате самостоятельной деятельности (активности) студентов, которая проявляется как их саморазвитие. Интегральная роль в саморазвитии студентов, на наш взгляд, принадлежит такому ее виду, как самопознание.

Обычно в работах по самопознанию самопознание рассматривается как постижение индивидом в себе уникального, индивидуального, которое проявляется практически всегда (например, музыкальный слух) и в виде особенностей своей конкретной деятельности (например, в вузе в учебно-практической деятельности, вне вуза — в бытовой деятельности и т.д.). Но самопознание индивида этим не ограничивается, имеет еще один аспект. В этом аспекте, насколько нам известно, самопознание еще никогда и никем не рассматривалось. Основанием двух аспектов самопознания или двух его уровней является диалектическое сочетание в каждом человеческом индивиде универсального (всеобщего) и уникального (индивидуального). Поэтому практически все существующие науки, познавая мир, одновременно познают и человека, но познают его с точки зрения всеобщего. В отношении гуманитарных наук этот тезис сомнений не вызывает. В отношении естественных наук могут возникнуть вопросы. Однако человека в определенной мере изучают и естественные науки (физика, химия, биология и др.). Это связано с тем, что каждый индивид принадлежит как социуму, так и природе. Субстратом жизни индивида является организм, его физическое тело, а в организме человека действуют те же фундаментальные законы бытия, что и в неорганической и органической природе (например, закон всемирного тяготения, закон сохранения и превращения энергии, законы электромагнетизма и метаболизма. При этом объект исследования естественных

наук далеко выходит за границы исследования человека (например, исследование метагалактики).

Таким образом, все науки, изучающие человека, выстраивают не только научную картину мира, но одновременно создают картину (образ) человека вообще и тем самым картину того универсального, что присуще каждому человеческому индивиду. В связи с этим каждый студент, изучая различные науки (учебные дисциплины), должен глубоко осознать то, что он одновременно изучает и окружающий мир и самого себя, но познает он себя только с точки зрения универсального, общего, присущего всем людям. Студент может рассуждать, например, следующим образом: если человек вообще характеризуется нравственностью, письменной и устной речью, определенными способностями и т.д., а я тоже человек, значит, эти характеристики присущи и мне. Поэтому каждый студент, постигая различные науки, усваивая научные знания, строит научную картину не только той реальности, которую изучает та или иная наука (например, экономической, педагогической или биологической реальности), но и образ своего Я-универсального, то есть открывает себя с точки зрения всеобщего.

Из сказанного вытекает принципиально важный вывод: все гуманитарные науки, которые студент изучает в том или ином вузе, являются не только науками о человеческом мире, но и науками о самопознании каждого отдельного индивида, в том числе и каждого студента, но только в аспекте его универсального. При осознании студентом этой истины у него начинает формироваться личный интерес к изучению разных наук в рамках выбранной профессии, появляется понимание того, что те или иные гуманитарные учебные дисциплины, это не какие-то абстрактные, бездушные области знания, не имеющие к нему непосредственного отношения, а позволяющие посредством их освоения одновременное познание себя, открывающие его Я-универсальное. В итоге студент осознает свое единство со всеми другими жившими и живущими человеческими индивидами, а также единство в самом себе души и тела, социального и биологического.

Таким образом, каждый студент в процессе овладения научными знаниями о человеке вообще одновременно строит и образ мира, и образ своего Я-универсального. Поэтому образование студента выступает как самообразование, в котором сочетается познание студентом мира и его самопознание. И только самообразование студента есть подлинное образование. Это значит, что студент становится образованным только тогда, когда он сам строит на основе усвоения существующих научных знаний образ того или иного фрагмента действительности и образ своего Я-универсального. Самостоятельность студента в этом процессе проявляется в том, что: 1) он должен четко осознавать, понимать смысл усваиваемых понятий той или иной науки (учебной дисциплины). Критерием понимания смысла того или иного понятия является способность студента привести пример и тем самым теоретическое или нормативное знание соотнести с эмпирическим знанием, связать с ним; 2) осознавать связи понятий в рамках той или иной изучаемой учебной дисциплины; 3) уметь использовать усвоенные понятия для анализа чувственно-эмпирического материала.

Самообразование студента существует в двух формах. Первая форма самообразования связана с получением студентом знаний при слушании им лекции преподавателя и при его участии в работе семинарских занятий. Вторая форма самообразования связана с присвоением студентом знаний в процессе самостоятельного изучения литературы по данной учебной дисциплине.

В педагогической литературе широко распространено представление о самообразовании как процессе получения образования без специального руководства со стороны, как образовании, приобретаемом студентом вне учебных заведений путем самостоятельной работы. Мы считаем, что самообразование имеет место и тогда, когда оно осуществляется под руководством со стороны, так как самообразование — это внутренняя работа студента, в ходе которой осуществляется понимание смысла информации и происходит синтез вновь приобретаемого знания с уже существующим. Приведем мнение о самообразовании ряда известных деятелей культуры. «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» (А. Ф. Дистервег, немецкий педагог, 1790-1861). «Человека делает образованным лишь его собственная внутренняя работа, иначе говоря, собственное, самостоятельное обду-

мывание, пережевывание, перечувствование того, что узнали от других людей или из книг» (Н. А. Рубакин, русский библиограф и писатель, 1860-1946). «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями своей мысли, а не памятью» (Л. Н. Толстой, русский писатель, 1828-1910).

Если такая же деятельность, которая описана выше, студентом ведется на лекциях и семинарах и после них, то она является такой же самообразовательной деятельностью, как и тогда, когда она ведется вне вуза.

Личный интерес студента к изучению наук (учебных дисциплин) еще более усиливается, когда он осознает, что приобретенные им знания о человеке вообще и о своем Я-универсальном обладают способностью выступать методами познания собственного Я-уникального, индивидуального, то есть того специфического, что характеризует только данного студента. Основным условием использования человеческих понятий в качестве методов самопознания Я-индивидуального является свободное владение студентом этими понятиями. При этом использование понятий должно предваряться постановкой студентом вопросов к самому себе. Так как самопознание включает в себя три вида самопознания (предметное, оценочное и проектное), то студент должен ставить себе вопросы в зависимости от видов самопознания.

В предметном самопознании общий вопрос формулируется так: «Кто я такой и почему я такой?» Конкретные вопросы определяются теоретическими понятиями, которые отражают ту или иную сторону, грань отдельного индивида. Например, при овладении студентом основными понятиями психологии студент ставит вопросы: «Какой у меня темперамент?» «Какие у меня способности?» «Какая у меня память?» и т.д. При изучении этики студент ставит вопросы: «Каков я с точки зрения совести, ответственности и т.д.?» Затем студент, руководствуясь содержанием тех или иных понятий (темперамента, совести и др.), ведет за собой самонаблюдение. При накоплении определенного количества наблюдений (фактов) студент формирует предположение (гипотезу), например, о том, что у меня, скорее всего, холерический темперамент. После этого студент еще какое-то время ведет самонаблюдение. Его результат либо подтверждает выдвинутую гипотезу, либо ее опровергает. В первом случае студент в своей жизнедеятельности начинает исходить из учета знания своего темперамента. Во втором — студент вынужден продолжить самопознание своего темперамента.

За предметным самопознанием следу-

ет оценочное самопознание. Выявив в процессе предметного самопознания те или иные стороны своей индивидуальности, студент ставит вопросы о том, как он к ним относится, особенно это касается отрицательных сторон своей самости. В процессе оценочного самопознания студент соотносит предметное знание о себе с разного рода нормативным знанием (правовые и нравственные нормы, существующие в обществе, требования к различным видам деятельности и т.д.). Итог оценочного самопознания студента — положительная или отрицательная самооценка себя в каком-либо отношении или в этом же отношении, с одной стороны, положительная оценка, а с другой — отрицательная.

За предметным и оценочным самопознанием следует проектное самопознание или самопроектирование, которое нацелено на решение выявленных в процессе самооценки проблем, на построение идеальной модели будущей деятельности. Методологическую функцию в этом самопознании выполняют понятия науки о проектировании: диагностирование, диагноз, прогнозирование, прогноз, планирование, план, проектирование, проект, моделирование, цель, средства, результат и др.

Педагогическая ценность самопознания студентом своего Я-индивидуального состоит, во-первых, в том, что применяя усвоенные понятия различных наук с целью самопознания, он тем самым воспитывает культуру мышления, умение использовать научные понятия в самом учебном процессе, во-вторых, студенты учатся научно познавать себя и приобретать научные знания о себе. Разумеется, студенты учатся использовать научные знания и в других видах своей самостоятельной деятельности (прежде всего, в учебной и практической деятельности). Но по возможностям использование научных понятий в процессе самопознания во многом превосходит использование их в других видах самостоятельной деятельности студентов. Объясняется это тем, что в самопознании может использоваться научный аппарат практически всех гуманитарных учебных дисциплин. Кроме того, как отмечали студенты, при чтении автором курса «Основы самопознания и самореализации личности», использование научных понятий в их самопознании — это самая интересная познавательная деятельность в вузе. Ценность самопознавательной деятельности студентов, в-третьих, состоит и в том, что она в наибольшей мере развивает креативность студентов.

В связи с этим мы рекомендуем по всем гуманитарным дисциплинам (по крайней мере, по большинству) после завершения

чтения курса студентам писать «Трактат по самопознанию» (в переводе с латинского — научное сочинение в форме рассуждения, ставящего своей целью в принципе определить подход к предмету). Объем трактата 7-10 страниц. В трактате студент должен продемонстрировать способность познавать себя на предметном, оценочном и самопроектном уровнях самопознания, опираясь на усвоенные понятия той или иной учебной дисциплины. А на семинарах, где чаще всего студенты занимаются скучным пересказом того, что сказал преподаватель на лекции, нужно обмениваться опытом применения понятий той или иной учебной дисциплины в процессе самопознания и обсуждать проблемы, возникающие в процессе самого познания студентами самих себя. На зачете же, а возможно и на экзаменах, вместо заслушивания преподавателем ответов на вопросы целесообразно практиковать защиту студентами трактатов, выполненных ими в рамках учебной дисциплины.

О том, что использование в целях самопознания научных понятий в качестве его методов повышает интерес студентов к овладению научными знаниями в вузе, свидетельствует следующий, проведенный автором, эксперимент. В 2011 г. у автора вышла книга «Человекознание. Самореализация личности: общие законы успеха» (Екатеринбург, 2011). Один из ее разделов называется «Основные инструменты управления самореализацией». К ним относятся: единство слова и дела (мысли и действия), стимулирование, самоконтроль, самооценка. Студенты должны были сами усвоить знания об инструментах самоуправления деятельностью и, используя их в качестве методов, познать себя в этом отношении. В качестве отчета по этой работе использовалось написание трактата. Самым удивительным в этом эксперименте было то, что все студенты группы без предварительного чтения им лекций практически правильно усвоили содержание указанных выше понятий и в основном объективно, критически осмыслили себя с позиции их содержания. Это еще раз свидетельствует о том, какой значительный потенциал саморазвития студентов заключен в использовании научных понятий гуманитарных наук в качестве методов их самопознания.

Самопознание студентом своего Я-индивидуального — это второй вид саморазвития студента в вузе наряду с самообразованием.

В свете сказанного принципиально важно, чтобы педагогическая общественность осознала следующее.

1. Обеспечение самопознания студентов в вузе далеко не ограничивается чтением

отдельного курса по самопознанию на основе психологического подхода к нему, который, как нами было показано, в настоящее время является неудовлетворительным [6].

2. Науками о самопознании как студентов, так и школьников являются все науки (учебные дисциплины), предметом в которых является человек. В свете сказанного событием огромной педагогической важности предстает внедрение после девяти лет эксперимента, в 2011-2012 уч. г. в Казахстане предмета «Самопознание» в образовательном процессе на всех уровнях образования (детский сад, школа, вуз, система повышения квалификации) [16]. Опыт Казахстана, на наш взгляд, заслуживает всестороннего изучения и использования в системе образования в России.

3. Задача педагогов, читающих те или иные дисциплины, не сводится только к передаче обучающимся относящихся к ним знаний и обеспечению их усвоения (это только непосредственная цель образования). Главная задача педагогов, на наш взгляд, состоит в том, чтобы, во-первых, организовать в учебном процессе использование студентами научных знаний для самопознания им своего Я-универсального и Я-уникального с целью их самоопределения в различных отношениях к миру (нравственном, правовом, социально-политическом, коммуникативном, профессиональном и в др.). А это возможно только на основе предметного и критически-самооценочного самопознания студентов.

4. Самопознание студентами своей индивидуальности (своих специфических потребностей и возможностей) создает у каждого из них предпосылки для критического и избирательного отношения к продуктам общественного духовного производства (опыту предшествующих поколений), в том числе и суждениям педагогов. Вследствие этого возникают условия для проявления творческой активности студентов, их культуроросизидательной деятельности. И здесь принципиально важно отметить следующее.

Известно, что всякое познание, творчество начинается с осознания неизвестного и постановки проблемы. Но последнее всегда проявляется в форме самопознания, так как отделить то, что для меня известно, от неизвестного можно только в процессе этой деятельности. Из этого следует, что самопознание находится у истоков всякого творчества.

5. Самопознание студентов, являясь специфическим видом самостоятельной деятельности, одновременно выступает в роли непосредственной основы всех других видов его самостоятельной деятельности (самовоспитания, самообразования, самооздоровления, самоуправления, научной дея-

тельности, учебно-практической и социокультурной). Это обусловлено тем, что результаты самопознания, прежде всего в виде самопроекта, определяют не только цели различных видов деятельности студентов и средства их достижения, но также выступают инструментами их сознательной саморегуляции.

Далее рассмотрим вопрос о соотношении в деятельности студентов самообразования и самопознания. Выше мы уже установили, что научное самопознание студентов возможно только на основе владения ими знаниями наук о человеке в процессе самообразования. Но это только одна сторона дела. Другая его сторона связана с тем, что сознательное построение студентом своей самообразовательной деятельности тоже возможно только на основе самопознания, разработки проекта этой деятельности. Другими словами, самопознание студентов, определяясь его самообразованием, затем на последнее оказывает обратное воздействие. При этом, чем успешнее протекает самообразование студентов, тем успешнее протекает и их самопознание и наоборот.

Если в ходе учебной деятельности студентов в вузе их самообразование в определенной мере выступает как причина, а самопознание как его следствие, то до поступления студента в вуз, в процессе выбора профессии, профессионального самоопределения все происходит наоборот. Ведь профессиональное самоопределение — результат познания потенциальным студентом самого себя. И роль самопознания на этом этапе выбора профессии для студента огромна, так как развитие его самообразовательной деятельности в вузе будет находиться в прямой зависимости от того, какой он сделал выбор профессии. Если студент сделал правильный выбор профессии, то есть в соответствии со своими потребностями и возможностями, то в вузе его образование будет протекать в форме самообразования, результаты которого затем будут использоваться в процессе самопознания. Если же студент сделает ошибочный выбор профессии (не соответствующий его интересам и способностям), то от образования он будет отчужден, и его образование в самообразование не превратится. Естественно, невозможным окажется и его самопознание.

Основополагающей ролью в жизни человека профессиональной деятельности (самореализации), определяется огромная роль выбора им будущей профессии, выбора своего неслучайного места в жизни. Без преувеличения можно сказать, что выбор профессиональной деятельности — это одно из самых важных решений, которые приходится принимать человеку, «...от правиль-

ного выбора этой деятельности, — отмечает Е. П. Ильин, — и ее эффективного осуществления, зависит счастье человека, его положение в обществе, материальный достаток, физическое и психическое здоровье. Между тем практика показывает, что первый выбор профессии, осуществляемый в молодом возрасте, часто по наитию, оказывается неудачным. Многие не решаются сменить профессию, особенно если это связано с получением второго высшего образования, и вынуждены в течение десятилетий выполнять работу, которая им не по душе» [10, с. 9]. Следует учитывать и то, отмечает Г. С. Никифоров, что в лице человека, не занятого своим делом, не нашедшего себя в труде, общество несет невосполнимые духовные и материальные потери. При этом вследствие неудовлетворенности, сознательной неспособности внести в работу элемент творчества, огромный ущерб терпит и сама личность: у нее пропадает желание в ней совершенствоваться, снижается производительность труда, весьма вероятны и деформации в психологическом самочувствии [14, с. 16-17].

Поскольку предпосылкой выполнения самопознанием студента функции его саморазвития является правильный выбор им профессии на основе развития способности к самопознанию в школе, то, естественно, возникает вопрос о причинах массового характера неправильного выбора профессии выпускниками школ.

Какова причина массового характера неправильного выбора профессии выпускниками школ? Основная из них, на наш взгляд, связана с принципиальными недостатками школьного образования. Средняя школа сегодня нацелена прежде всего на освоение обучающимися предметного знания о мире. Но каждый человек, чтобы успешно реализовать себя в жизни, должен опираться на два вида знания: 1) на научные знания об окружающем мире; 2) на научные знания о самом себе. Но сегодня в школе курс «Самопознание личности» не читается, использование научных понятий различных учебных предметов в качестве методов самопознания обучающихся не практикуется, к профессиональному выбору школьников практически никто не готовит. Обучающиеся владеют многими знаниями о мире, но самих себя они не знают, методами самопознания не владеют. Поэтому неудивительно, что у них отсутствует и осознанная потребность в самопознании и способность к сознательному выбору профессии. Коротко говоря, сегодня выпускники школ к выбору профессии не готовы. Вследствие этого наши «герои» оказываются в очень сложной ситуации. Школу они за-

кончили и надо выбирать профессию. Но как? Сами они на этот вопрос ответить фактически не способны, так как не знают ни своего подлинного «хочу», ни своего «могу» (возможности), ни своего «надо». Более того, они не знают и того, как им правильно ответить на эти вопросы. В такой ситуации неопределенности выпускника школы решающую роль в выборе им профессии играют не внутренние факторы, а внешние: воздействие родителей, которые чаще всего в вопросах выбора профессии некомпетентны и нередко требуют идти по их профессиональным стопам; воздействие соучеников, друзей и других людей из их ближайшего окружения; близость вуза от дома; престижность вуза; наличие бюджетных мест; воздействие профориентаторов из различных вузов, дающих представление о тех профессиях, по которым они готовят специалистов. Главная цель профориентаторов — обеспечить максимальный набор выпускников школ в учебные заведения, так как в нынешней ситуации в России от набора зависит само их существование. В свете этого понятно, почему учебные заведения и их представители — профориентаторов практически не занимает вопрос: выбирают ли абитуриенты профессию в соответствии со своим призванием или безотносительно к нему?

Подтверждением сказанного выше являются различные исследования, в которых справедливо отмечается, что у российской молодежи не сформирована готовность самостоятельно решать свою судьбу, делать сознательный выбор профессии, что самими выпускниками школ низко оценивается роль школьного образования в профессиональной подготовке, поэтому они часто перекладывают ответственность за свой профессиональный выбор на родителей или делают его под воздействием случайных факторов. Так, например, по мнению М. М. Гарифулиной, в настоящее время для большинства выпускников школ характерен такой уровень их развития, который не обеспечивает успешного решения сложных задач данного возраста: 1) личностного и профессионального самоопределения; 2) поиск смысла жизни; 3) целеполагание и самокоррекция; 4) самоуправление [8, с. 26]. Отметим, что все указанные выше задачи решаются в процессе самопознания личности. Самоопределение осуществляется только в процессе самопознания, целеполагание — форма познания, а основой самоуправления является проектное самопознание [3, с. 46-92].

На наш взгляд, средняя школа должна решать две задачи: 1) вооружать обучающихся знаниями о мире; и 2) знаниями о

самопознании, для того чтобы научить их научному познанию себя и подготовить к самостоятельному и обоснованному выбору профессии. Но вторую задачу школа в настоящее время объективно решать не может. Это связано с тем, что сегодня в педвузах страны будущих учителей самопознанию тоже никто не учит. Поэтому их выпускники приходят работать в школу, будучи в вопросах самопознания практически невежественными.

Коротко говоря, сегодня средняя школа свою вторую задачу не только не решает, но пока и не способна решать. Этим, на наш взгляд, определяются коренные недостатки современной системы образования в России.

Далее рассмотрим связь самообразования и самопознания с самовоспитанием студента.

Самообразование и самопознание студента, как отмечалось, мы рассматриваем как виды его саморазвития, так как их результатом является качественное когнитивное изменение студента: самообразование связано с усвоением студентом субъективно новых знаний в процессе его репродуктивной познавательной деятельности, а самопознание связано с производством объективно новых знаний, аналогично тому, как это имеет место в научном познании. Поэтому самопознание студента, осуществляемое на основе использования научной методологии, мы рассматриваем как особый вид научной деятельности студента, наряду с другими ее видами (курсовой работой, статьей и т.д.) [5].

Роль самообразования и самопознания в саморазвитии всех других видов самостоятельной деятельности студента как эзотерических (самовоспитания, самооздоровления, самоуправления), так и экзотерических (научная деятельность, учебно-практическая и социокультурная) состоит в том, что последних они обеспечивают необходимыми для них научными знаниями. Потребление этих научных знаний во всех других видах самостоятельной деятельности студентов — основное условие достижения в них успехов. В процессе самовоспитания студентом используются следующие знания: 1) из результатов самообразования: теоретические знания о воспитании и самовоспитании личности и прикладные нормативные знания, которые выступают в виде требований к нему (это, прежде всего, требования в виде компетенций, содержащихся в образовательных стандартах, требования к курсовым работам и ВКР, требования к вузовской практике и др.); 2) из результатов самопознания используются: а) предметные знания о наличных качествах студента; б) оценочные знания, кото-

рые являются результатом самооценки соответствующей деятельности в предшествующий период и степени соответствия своих возможностей, предъявляемым к данной деятельности требованиям; в) проектное знание в виде самопроекта, в котором определяются цели самовоспитания, средства их достижения и пространственно-временные параметры самовоспитательной деятельности в виде плана.

Непосредственная цель самовоспитания студента — формирование, саморазвитие своей субъектности для всех видов его самостоятельной деятельности в вузе, включая самообразование и самопознание. Отметим, что саморазвитие субъектности студентов в этих видах деятельности — еще один аспект их саморазвития наряду с приобретением новых знаний о мире в процессе самообразования и производства новых знаний в процессе самопознания. Конечная цель самовоспитания студента в вузе — саморазвитие его профессиональной и личностной субъектности. Поскольку в процессе самовоспитания студент на основе указанных знаний реально изменяет свое отношение к миру и к самому себе как в своей познавательной, так и практической деятельности, то самовоспитание выступает как основной вид его саморазвития.

Поэтому самое главное состоит в том, чтобы каждый студент своевременно осознал глубинный личностный смысл самообразования и самопознания. Напомним, что исходный личностный смысл самообразования, как отмечалось, состоит в осознании студентом того, что познание им человека вообще является одновременно и познанием своего Я-универсального. Второй личностный смысл самообразования состоит в осознании того, что знания студента о человеке, о своем Я-универсальном выступают методологией самопознания им в себе Я-уникального, индивидуального. Личностный же смысл самообразования и самопознания в их единстве состоит в том, что использование добываемых в этих видах деятельности знаний — основа их самовоспитания. А самовоспитание — основной вид их эзотерической деятельности, в которой создается, формируется его субъектность.

В литературе справедливо отмечается, что педагогическая система в стране пока остается прежней — объяснительно-иллюстративной. Единство обучения и воспитания отсутствует. Первую скрипку играет обучение, а в школе — подготовка к ЕГЭ. Воспитание чаще всего сводится к внеклассным занятиям в школе и внеаудиторным — в вузе. Все это приводит к потере у обучающихся личного смысла учения [7, с. 6-7]. В итоге получается, что знания обучающимися усва-

иваются ради самих знаний.

Поэтому приходится констатировать, что в современной системе образования воспитание больше декларируется, чем реализуется. И это не удивительно, так как при доминировании в нем знаниевого (информационно-иллюстративного) подхода проблема воспитания обучающихся не может быть решена в принципе.

Воспитание обучающихся — это центральная проблема самого образовательного процесса, но сегодня и в школе, и в вузах воспитание практически выведено за пределы образовательного процесса, в самом же образовательном процессе воспитание школьников и студентов сведено к множеству разного рода внешних требований педагогов. Но всем известно, что одним внешним воспитанием воспитать личность невозможно (к нему можно только приспособиться), что начиная с определенного возраста, подлинное воспитание — это только самовоспитание. «Никто не может воспитать человека, если он сам себя не воспитает», — писал В. А. Сухомлинский. Истинным воспитанием является только самовоспитание, осуществляющееся на основе научного самопознания. Но так как вооружение обучающихся знаниями о самопознании и научение их самостоятельно осуществлять эту деятельность в системе образования практически отсутствует, то вполне естественно отсутствует и самовоспитательная деятельность обучающихся (если она и существует, то существует преимущественно только в инициативно-стихийной форме). Но ценность самовоспитания обучающихся фундаментальна, так как формирование их личностной и профессиональной субъектности происходит только в процессе самовоспитания и самостоятельного перевоспитания. «Каждый человек до последнего дня должен заниматься своим воспитанием» (М. Адзелью, итальянский писатель, художник и политический деятель, 1798-1866).

Если объектом самовоспитания является саморазвитие субъектности студента, то предметом — его качества. Качества личности — это социально и биологически обусловленные характеристики, черты, признаки личности, предопределяющие устойчивость в ее деятельности. Сформированный субъект в любом виде деятельности должен обладать следующими необходимыми и достаточными качествами: 1) когнитивными качествами, включающими необходимые для данной деятельности знания о мире и знания ее субъекта о самом себе. Когнитивные качества — это виды знаний, которые отличаются объектом отражения (например, в знаниях о мире —

биологические знания, социологические, в знаниях о самом себе — знания себя с этической и правовой сторон и т.д.), виды знаний являются качествами, так как они предопределяют устойчивость деятельности ее субъекта; 2) терминальными качествами, определяющими направленность действия (устойчивые потребности, цели, мотивы, идеалы); 3) инструментальными качествами, обеспечивающими технологическую составляющую деятельности; 4) характерологическими качествами, выражающими отношение студента к самому себе, другим людям, обществу, к своей деятельности и ее результатам; 5) валеологическими качествами, которые характеризуют тот уровень социального, физического и психического здоровья студента, который необходим для успешного осуществления его самостоятельной деятельности в вузе, а затем в профессиональной деятельности.

Принципиально важно отметить то, что все знания студента о мире и о самом себе превращаются в его производительные силы только через его качества. Вследствие этого качества студента или его субъектность как их интеграция выступают в роли причин во всех видах его деятельности, а результаты, продукты этих видов деятельности — как ее следствия. Так, например, на основе знания о честности студент формирует такое качество, как честность, а честность как качество — причина того, что он не врет, а говорит правду. Нет необходимых качеств — нет и причин, а если причины не действуют, то не возникают и следствия. (Если, например, индивид знает как вести автомашину, но вести ее не умеет, то он на ней и не поедет). При этом причинами деятельности студентов выступают как их положительные качества, так и отрицательные. К качествам студентов также относятся хорошие и дурные привычки (привычка — образ действий, ставший в жизни обычным, постоянным). Процесс формирования качеств студента как в вузе, так и вне его может протекать стихийно и сознательно. Стихийное формирование качеств происходит как под воздействием среды, так и внутренне обусловленных, но не обдуманых действий самого студента. Если эти действия студента затем повторяются, воспроизводятся, то со временем они становятся устойчивыми, то есть качествами (часто хорошими или дурными привычками). Особенностью стихийно сформированных качеств является то, что студентом они, как правило, не осознаются, через его сознание не проходят. Стихийно сформировавшиеся качества могут быть как положительными, так и отрицательными.

Сознательное самовоспитание студен-

том качеств предполагает самопознание имеющихся качеств и оценку уровня их развития и тех качеств, которые у него отсутствуют, постановку целей самовоспитания, определение средств их достижения, разработку самопроекта и его реализацию.

Сознательное самовоспитание студента включает: 1) формирование новых качеств; 2) совершенствование существующих; 3) изживание отрицательных качеств; 4) непрерывное ежедневное поддержание сформированных качеств.

Основой формирования качеств являются те нормативные требования, которые студент все время, то есть «без выходных», должен учиться выполнять во всех видах своей деятельности в вузе. Невыполнение студентом тех или иных требований один раз, второй, большее число раз ведет к разрушению того или иного качества (например, студент аккуратно посещает лекции, затем пропустил одну лекцию, другую, со временем стал пропускать чаще, а в итоге вообще перестал ходить на лекции). Такое качество, как дисциплинированность разрушилось. Но разрушать, как известно, всегда легче, чем созидать. Оптимальным остается только одно — непрерывно поддерживать на должном уровне сформированные положительные качества. Если это делать постоянно, то это делать легко и практически не требуется никаких усилий, так как действия становятся почти автоматическими.

И пожалуй, самое главное состоит в том, что воспитанность студента становится гарантом достижения успехов во всех видах его деятельности в вузе и важнейшим источником удовлетворения в жизни. Еще древнегреческий философ Сократ осознал то, «что нельзя лучше жить, кроме как стараться делать лучше, и что нет большего удовольствия, как чувствовать, что действительно становишься лучше. Это счастье, которое я не переставал испытывать и о котором свидетельствует моя совесть».

Таким образом, непосредственным результатом самовоспитания студентов являются их многообразные качества. Качества студента — это его устойчивые характеристики, его сущностные определения. Благодаря этим качествам и их определенному сочетанию и уровню развития студент является именно данным индивидом, а не другим. «Человек может стать человеком только путем воспитания. Он то, что делает из него воспитание» — отмечал немецкий философ И. Кант (1724-1804).

Принципиально важно отметить то, что самовоспитание студентом тех или иных качеств возможно только в той деятельности или в тех видах деятельности, для которых формируются эти качества. В

вузе самовоспитание студентов должно осуществляться в системе видов его самостоятельной деятельности. Самостоятельная деятельность студентов (СДС) — это сознательная деятельность, направленная на присвоение знаниями опыта общества и производство знаний о самом себе с целью их использования в процессе формирования своей личностной и профессиональной субъектности для разносторонней самореализации.

Профессиональная деятельность индивида включает следующие виды самовоспитания:

- когнитивное самовоспитание;
- технологическое самовоспитание или собственно трудовое (проявляется в саморазвитии умений, способностей в процессе воздействия средств на объект труда);
- экономическое самовоспитание;
- экологическое самовоспитание;
- валеологическое самовоспитание;
- правовое самовоспитание;
- коммуникативное самовоспитание;
- духовно-нравственное самовоспитание;
- духовно-эстетическое самовоспитание.

Когнитивное самовоспитание непосредственно связано с самообразованием, самопознанием и научной деятельностью студентов и является элементом, стороной всех других видов СДС.

Нравственное самовоспитание связано со всеми видами СДС.

Валеологическое самовоспитание, с одной стороны, является относительно самостоятельным видом самовоспитания, а с другой стороны — является аспектом всех других видов СД. Это же относится и к духовно-эстетическому самовоспитанию.

Экономическое, экологическое, технологическое и коммуникативное самовоспитание связаны прежде всего с учебно-практической деятельностью.

Правовое самовоспитание связано, в первую очередь, с учебно-практической и социокультурной деятельностью. Но оно также является аспектом всей деятельности студентов в вузе, так как она протекает в его правовом поле, определенном Законом об образовании.

Таким образом, сознательное участие студентов во всех видах их самостоятельной деятельности в вузе способно у будущих специалистов сформировать профессиональную субъектность, находящую свое выражение в системе их качеств. Профессиональная субъектность специалиста — это интегральный результат постоянного саморазвития студентов, осуществляющегося посредством использования теоретических, прикладных знаний о мире и научных знаний студентов о самих себе.

Рассмотрим роль самопознания студентов в других видах их самостоятельной деятельности.

Раскрывая сущность самообразования студента, а затем детерминацию самообразования его самопознанием, мы отметили, что характер самообразования студента в вузе также зависит от его самопознания при выборе профессии. А в вузе, чем выше будет уровень саморазвития студента как субъекта самопознания, тем успешнее будет протекать саморазвитие в других видах его самостоятельной деятельности, что, в силу закона обратной связи, будет благотворно сказываться и на самопознании. Так, например, чем свободнее будет студент владеть методологией научной деятельности, тем он эффективнее будет осуществлять и научное самопознание.

Конечным результатом самопознания студента и его высшим уровнем является самопроект. Воздействие самопознания через самопроект на любую его деятельность осуществляется через самоуправление этой деятельностью. Самоуправление — это форма или способ реализации самопроекта. Реализующийся в деятельности самопроект, с одной стороны, обеспечивает достижение в данной деятельности ее цели, а с другой — сознательную самореализацию студента. Деятельность человека без самопроекта приобретает стихийный, импульсивно-беспорядочный характер. Но роль самопознания в самоуправлении не ограничивается только реализацией самопроекта, разработанного до реальной деятельности. Самопознание также сопровождает весь процесс реализации самопроекта и завершает его. Самопознание сопровождает реализацию самопроекта посредством самоконтроля за ней. Функция самоконтроля состоит в установлении соответствия получаемых текущих результатов в процессе реализации самопроекта заданным целям. Самоконтроль осуществляется через предметное самопознание в ходе реализации самопроекта посредством самонаблюдения за ней и самооценку посредством соотнесения с самопроектом. Полученная самооценка — основание для принятия решения относительно того, как быть дальше: продолжать деятельность, внести в нее коррективы или прекратить вообще. Принятие студентом того или иного решения и его выполнение — это практическая составляющая самоконтроля.

Самопознание в виде самооценки также завершает процесс реализации проекта. Если в ходе текущего самоконтроля соотносятся частичные результаты деятельности с отдельными элементами самопроекта, то в завершающей самооценке результаты деятель-

ности соотносятся с самопроектом в целом.

Таким образом, самоуправление — это такой вид эзотерической деятельности студента, посредством которого результаты самопознания (научные знания о самом себе) превращаются в его жизнедеятельности в реальную производительную силу.

Особенностью самоуправленческой деятельности является то, что она, будучи самостоятельной, одновременно является своеобразной надстройкой в тех видах деятельности, которыми студент самоуправляет, то есть деятельностью в деятельности.

Из сказанного очевидна огромная роль самопознания в саморазвитии студента, в формировании его личностной и профессиональной субъектности. Без самопознания студента самоуправление невозможно в принципе, а без самоуправления деятельность становится беспорядочной, хаотичной. При этом результат любой деятельности студента зависит, во-первых, от хорошо обоснованного самопроекта и, во-вторых, от строгого следования самопроекту. Только в этом случае развиваются такие качества студента, как самоорганизованность, самодисциплинированность, сильная воля и др.

О роли самопознания в его научной деятельности

В XXI в. практически все виды деятельности человека, в большей или меньшей мере, а многие полностью, строятся на научной основе, то есть являются «онаученными». Это свидетельствует о том, что научные знания фактически превратились в основную составляющую сущности или производительных сил человека. Поэтому современное общество без науки немыслимо и во многом и многом зависит как от ее успехов, так и от подготовки в системе высшего образования специалистов, способных не только заниматься исследовательской деятельностью, производить научные знания, но также применять, использовать научные знания в своей профессиональной деятельности. Ведь «наука — это система понятий о явлениях и законах внешнего мира или духовной деятельности людей, дающая возможность предвидения и преобразования действительности в интересах общества» [18]. Вот почему в настоящее время всем студентам необходимо активное включение в научную деятельность в вузе на протяжении всего периода обучения.

Исходным пунктом для понимания природы научной деятельности студентов является раскрытие единства и качественного отличия институциональной научной деятельности и научной деятельности студентов.

Целью институциональной научной деятельности (науки как социального института) является производство научных зна-

ний, их распространение и потребление в различных сферах общества, а основным условием — готовность (воспитанность) ее субъекта к научной деятельности. В научной деятельности студентов все наоборот. Основной целью их научной деятельности является формирование (самовоспитание) качеств, необходимых для успешного занятия этой деятельностью в профессиональной деятельности, а средством — решение научных проблем, то есть производство в каких-то отношениях нового знания.

Предпосылкой научной деятельности студента являются его самообразовательная деятельность и деятельность самопознавательная. В процессе самообразования студент должен овладеть знаниями об институциональной научной деятельности (для этого может читаться курс, например, под названием «Основы научной деятельности студентов»), изучить требования, предъявляемые студентам по различным видам научных работ (к курсовым работам, ВКР, статьям, научным докладам и т.д.). Студенту также необходимо ознакомиться и с наличными условиями в вузе, необходимыми для занятия научной деятельностью: а) материально-техническими условиями (наличием, например, исследовательских лабораторий); б) информационными условиями (наличием в библиотеке вуза научной литературы на бумажных и электронных носителях); в) с системой материального и морального стимулирования научной деятельности студентов.

Принципиальное значение имеет твердое овладение студентами знаниями о тех качествах, которые формируются или совершенствуются в различных видах самовоспитания в самой научной деятельности. К ним относятся:

1. Нравственное самовоспитание (его основа — этика науки), связанное с саморазвитием таких качеств, как честность, добросовестность, порядочность, ответственность. Занятие научной деятельностью — это прежде всего поиск истины. Но без таких качеств, как честность, порядочность нельзя активно изучать ни источники информации по проблеме исследования, ни осуществлять поиск искомого результата, ни оценивать его.

2. Когнитивное самовоспитание. Оно включает: а) самовоспитание устойчивой ориентации студента на постановку все новых проблем (в вузе вопросов) и в процессе изучения состояния разработки проблемы исследования в литературе, и в процессе поиска искомого результата; б) воспитание потребности в овладении методами научного познания и способности использовать их (то есть в развитии методологической куль-

туры студента); в) воспитания студентом такого качества, как критическое отношение к существующей научной информации, а также к процессу своей научной деятельности и ее результатам.

3. Коммуникативное самовоспитание, которое связано с воспитанием готовности и способности объективировать в письменной речи результаты своих исследований и выступать с докладами на конференциях, участвовать в научных дискуссиях. Итог этого воспитания — овладение студентом культурой письменной и устной речи, нормами современного литературного языка в научной деятельности.

4. Самовоспитание потребности и способности осуществлять самопознание своей научной деятельности и на этой основе самоуправлять ею.

Самопознание в научной деятельности студентов, как и в любой другой, в себя включает: предметное самопознание, оценочное и проектное. После относительно завершенного, относящегося к научной деятельности, самообразования он переходит к самопознанию в ней. В предметном самопознании вначале необходимо понять то, осознает ли он профессиональный и личностный смысл своей будущей научной деятельности и в какой мере? То есть, для чего в вузе необходимо заниматься научной деятельностью? Правильное осознание смысла и назначения научной деятельности в вузе затем становится мотивом студента в ней. После этого студенту необходимо ответить и на следующий вопрос: «Способен ли он к научной деятельности?» Ответ студента на этот вопрос вообще должен быть только утвердительным, так как, во-первых, каждый нормальный (без патологических изменений) человек в детстве отличается удивительной любознательностью. Затем, возможно, неблагоприятные семейные обстоятельства или антигуманная методика преподавания в школе погубили его удивительные способности, во-вторых, если каждый студент способен мыслить, то он способен также и научно мыслить, его этому надо только научить. Поэтому глубоким заблуждением является мнение части студентов, которые считают, что «я к научной деятельности не способен». Из многолетнего опыта руководства научной деятельностью студентов автор сделал вывод: «Все студенты способны к научной деятельности, но в разной степени». Оговорка здесь следующая: готовы заниматься научной деятельностью те студенты, которые выбрали профессию в соответствии со своим призванием. Они с интересом учатся и поэтому, как правило, с интересом занимаются и научной деятельностью. Объясняется это тем,

что между учебно-познавательной деятельностью (самообразованием) и научным познанием много общего. Те же студенты, которые поступили в вуз вопреки своему призванию, как правило, без интереса относятся и к учебной деятельности, и к научной.

Затем студент должен оценить степень своей готовности к выполнению научной работы посредством ответа на следующие вопросы: 1. Овладел ли он всеми необходимыми знаниями о научной деятельности вообще и научной деятельности студентов или в этих знаниях есть пробелы? 2. В какой мере он владеет необходимыми для данного исследования методами? 3. Каков уровень развития тех качеств, которые необходимы для проведения исследования? Если наряду с положительными ответами на эти вопросы будут и отрицательные, то студент должен поставить также специфические цели: самообразовательную (1-й вопрос) и самовоспитательную цели (2-й и 3-й вопросы).

На основе предметного и оценочного самопознания студент разрабатывает самопроект выполнения того или иного вида научной работы (курсовой, ВКР и др.) В научной деятельности, как и в других видах самостоятельной деятельности студента, ставится несколько целей: а) явная цель, связанная с решением проблемы и производством научного знания; б) неявные цели. Одна из них является главной не только среди неявных целей, но и всего исследования в целом. Она связана с саморазвитием студентом тех качеств, которые необходимы для его успешного занятия научной деятельностью. Другие неявные цели являются вспомогательными. Примером такой цели является устранение пробелов в знаниях студента о требованиях к тому или иному виду научной работы. Постановка явной (когнитивной) цели исследования и ее достижение контролируется студентом и его руководителем и, как правило, включается в текст работы (цель, например, курсовой работы). Неявные цели в текст исследования не включаются.

В научной деятельности воспитательные цели преподавателями студентам специально не ставятся, не ставятся они и студентами. Но воспитательный результат преподавателями определяется посредством оценки отношения студента к проведенному исследованию. Воспитательный эффект в научной деятельности студентов является следствием преимущественно стихийного взаимодействия студента как субъекта исследования с его объектом. О нем преподаватели судят только на основе результата исследования в виде текста работы и выступления студента перед комиссией во время ее защиты. Пример. Студент плохо

провел эмпирическое исследование — значит, он не владеет его методами или безответственно отнесся к его проведению.

К средствам научной деятельности студента относятся: а) разработка концепции исследования (научного аппарата), в которой наряду с целью исследования определяются также его задачи и методы; б) определение этапов исследования и сроков их прохождения; в) определение структуры исследования (оглавление) в обязательных научных работах студентов (курсовых и ВКР) [5].

Самопознание в научной деятельности осуществляется не только до самого процесса исследования, но и в самом процессе исследования, так как оно обеспечивает самоконтроль за ним, а также после его завершения с целью самооценки конечного результата.

Следовательно, научная деятельность студента без его самопознания невозможна. Достижение студентом в своей научной деятельности когнитивного и воспитательного результатов зависит от степени саморазвития необходимых для нее качеств, а последнее зависит от его самовоспитания и самопознания в этой деятельности.

О роли самопознания студента в его учебно-практической деятельности

Методологическим средством для рассмотрения роли самопознания студента в его учебно-практической деятельности являются философские представления о практике и познании. Практика — деятельность субъекта, направленная на предметное изменение объектов действительности, осуществляющееся на основе познания. Основная цель практики — изменение реальных объектов для производства полезного продукта, способного удовлетворять определенные потребности человека. Практика выполняет преобразующую и познавательную функции. Преобразующая функция связана, во-первых, с изменением в соответствии с целью объекта практики, во-вторых, с изменением ее субъекта, так как, изменяя объект, субъект меняется и сам. С изменением субъекта практики связана ее воспитательная функция. Воспитание в практике может протекать стихийно и сознательно. В последнем случае воспитание проявляется в форме самовоспитания.

На основе преобразующей функции практики реализуется ее познавательная функция, проявляющаяся в том, что практика: а) источник познания (чувственно-эмпирического); б) цель познания — любые знания, в конечном счете, непосредственно или опосредованно используются в практике); в) критерий истины; г) на наш взгляд, практика также выступает критерием подготовленности ее субъекта к этой деятельности.

Познание вообще — взаимодействие субъекта познания с его объектом, который находится в сознании субъекта, на основе практики. Основными функциями познания являются — отражение человеком мира и его самого и регуляция его результатами любой деятельности.

Учебно-практическая деятельность студента или вузовская практика — вид его самостоятельной деятельности, в которой он в условиях действующего производства выполняет производственные задачи, определенные учебной программой.

Учебно-практическая деятельность студента называется практической потому, что она связана с непосредственной подготовкой к практической деятельности в самой этой деятельности. Учебной эта деятельность называется в силу того, что она является формой образовательной деятельности (формой учения) в реальной практической деятельности.

Учебно-практическая деятельность студента с реальной профессиональной деятельностью и сходна, и качественно от нее отличается. В реальной профессиональной деятельности основная цель — создание полезного продукта, а самовоспитание в ней выступает как форма ее самосовершенствования, как вспомогательное средство. В учебно-практической деятельности основная цель — воспитание, саморазвитие профессиональной субъектности, а создание полезного продукта выступает как средство достижения воспитательной цели. Поэтому качество созданного продукта выступает как своеобразное зеркало, глядя в которое можно судить о степени сформированности профессиональной субъектности студента. Именно вследствие этого вузовская практика выступает критерием готовности студентов к профессиональной деятельности.

Каковы особенности вузовской практики студентов в сравнении с другими видами их самостоятельной деятельности, которые мы рассмотрели выше? Так как все другие виды самостоятельной деятельности студентами в конечном счете совершаются ради их учебно-практической деятельности, являются ее средствами, то эта деятельность, в системе подготовки студентов к профессиональной деятельности, выступает, во-первых, в качестве системообразующего компонента в подготовке специалистов, во-вторых, в качестве критерия, показателя степени подготовленности во всех других видах самостоятельной деятельности студентов. Если студент не овладел, например, знаниями о технологии проектирования, то он не сможет ни разработать, ни реализовать проект и в вузовской практике. Поэтому выявленные в этой дея-

тельности недостатки в подготовке студента в других видах деятельности становятся импульсом для их совершенствования. Основными из этих недостатков являются: 1) отсутствие у студента необходимых для практики знаний или при наличии знаний низкий уровень использования их; 2) недостаточный уровень развития тех или иных профессионально важных качеств (ПВК). Первого рода недостатки стимулируют самовоспитание студентов, а второго — самовоспитание студентов как в процессе вузовской практики, так и после нее, в продолжающемся образовательном процессе в вузе.

Далее. Если во всех рассмотренных выше видах самостоятельной деятельности студентов деятельность осуществляется в границах самого студента, то учебно-практическая деятельность осуществляется во внешнем мире. Поэтому учебно-практическая деятельность — своеобразная презентация студента в этом мире.

Выше уже отмечалось, что практика всегда осуществляется на основе познания. Учебно-практическая деятельность включает следующие виды познания. Первый вид познания — самообразование (учебно-познавательная деятельность). Самообразование связано с приобретением студентом знаний о практике до практики: в процессе когнитивного воздействия на студентов организаторов практики при проведении установочной конференции посредством изучения нормативных документов о практике и рекомендованной дополнительной литературы.

Второй вид познания — самопознание. После приобретения знаний о практике до практики начинается самопознание студента. Его исходный пункт — определение студентом своего отношения к вузовской практике, выявления личностного смысла этой деятельности, ее ценности для себя. Ценность учебно-практической деятельности студентов проявляется в ее функциях. Системообразующей функцией учебно-практической деятельности является саморазвитие профессиональной субъектности студента в самой профессиональной деятельности, проявляющейся в формировании ПВК (становление уже имеющихся качеств и формирование новых); приобретение практического опыта будущей профессиональной деятельности в условиях реального производственного процесса; углубление в условиях практики содержания профессионального образования; вузовская практика также выступает критерием подготовленности студента к ней в когнитивном аспекте и в аспекте необходимой для нее воспитанности, в том числе критерием правильности или неправильности выбранной им профессии: одни студенты в процес-

се практики могут еще больше убедиться в верном выборе профессии, другие, наоборот, могут еще больше убедиться в ошибочности своего профессионального выбора.

Затем студент должен познать степень своей готовности к прохождению вузовской практики в двух аспектах: а) в какой мере он овладел необходимыми для вузовской практики теоретическими и прикладными знаниями; б) в какой мере сформировались у него необходимые для вузовской практики качества.

К основным знаниям и качествам студента относятся следующие:

<u>Знания</u>	<u>Качества</u>
<ul style="list-style-type: none"> — теоретические и прикладные знания о непосредственно трудовом процессе в данной профессии; — знания о познании; — этические знания; — социально-правовые знания; — коммуникативные знания; — знания о самовоспитании; — знания о самоме-неджменте; — валеологические знания. 	<ul style="list-style-type: none"> — умение использовать технологии и методы в трудовой деятельности, работать в коллективе; — владение методологией познания; — чувство долга, ответственности, эгоальтруизм; — владение социально-правовой культурой; — владение нормами устного и письменного языка, коммуникабельность; — постоянная работа над собой; — способность к самоуправлению, сильная воля, единство слова и дела; — способность поддерживать ритмическое чередование труда и отдыха, соблюдение техники безопасности.

Затем студенту необходимо результаты предметного самопознания критически оценить с точки зрения требований к вузовской практике и при выявлении недостатков определить две задачи: 1) во время прохождения вузовской практики осуществлять необходимую самообразовательную деятельность; 2) продолжить совершенствование тех качеств, которые развиты еще недостаточно и сформировать определенные новые качества.

Третий вид познания — это первый этап вузовской практики, который представляет собой специфический вид познания. В литературе его обозначают по-разному: «ознакомительная практика», «учебная практика», «научная практика». Мы считаем, что для обозначения этой практики наиболее приемлем термин «диагностическая практика». Особенность этой диагностической практики в том, что она есть: а) исходный этап вузовской практики; б) нацелена на познание той организации, где проходит вузовская практика студента в конкретной ситуации, то есть в данных условиях пространства и времени; в) связана с описанием места практики и его оценкой с точки зрения соответствия предъявляемым к ней требованиям. Если студент выявляет противоречие (несоответствие) между тем, что есть (сущим), и должным, то он тем самым выявляет реальную проблему, имеющую место в функционировании данной организации. Итог этого познания — знание организации, в которой студент проходит практику, и специфики той профессиональной деятельности, которой он будет заниматься в будущем. Знания, полученные студентом в процессе диагностической практики, и его знания о степени своей готовности к учебно-практической деятельности создают предпосылки для перехода ко второму ее этапу — производственной практике, которая предваряется такой формой самопознания, как самопроектирование. Самопроектирование — это построение модели этой практики, конструирование своего Я-идеального. Самопроектирование включает три стадии. Первая стадия — целеполагание, связанное с определением целей своей производственной деятельности и средств их достижения. Студент, на наш взгляд, должен поставить следующие цели: 1) создание того продукта, который производится в данном виде профессиональной деятельности (например, для будущего специалиста по социальной работе такой целью является оказание помощи клиенту, находящемуся в трудной жизненной ситуации); 2) формирование способности использовать на практике необходимые научные знания и одновременно развивать ПВК. Средствами для достижения первой цели являются в той или иной мере сформированные ПВК у студента до практики, а также, прежде всего, материальные средства, которые используются в профессиональной деятельности в данной организации. Средствами достижения второй цели является тот или иной уровень знаний, усвоенных в вузе, а также методы самовоспитания и прежде всего метод самоупражнения; 3) устранение пробле-

лов в необходимых для вузовской практики знаний и недостатков в профессиональной воспитанности, выявленных студентом до практики и в ходе самой практики.

Вторая стадия самопроектирования — самопланирование, представляющее собой определение пространственно-временных параметров своего взаимодействия с объектом практики и с другими субъектами производственного процесса. Самопланирование предполагает ответы на следующие вопросы: «Где будет осуществляться деятельность?», «Когда?», «В течение какого времени?», «В какой последовательности?» и «В каком месте?»

Третья стадия сампроектирования производственной практики — само моделирование, представляющее собой построение ряда вариантов проекта и выбор из них на основе нормативного прогноза и мысленного эксперимента оптимального варианта. После этого студент принимает решение о реализации именно этого варианта проекта, а затем он его реализует. При этом самопроект, с одной стороны, выступает средством достижения целей в производственной практике, а с другой — средством сознательной регуляции этой практики. Эта саморегуляция осуществляется посредством самоуправления студентом своей деятельностью.

Соответствие между целями и результатами деятельности студента, и в ходе ее, и при завершении ее обеспечивается такой формой самопознания, как самооценивание и таким инструментом самоуправления, как самоконтроль.

Но сказанным роль самопознания в вузовской практике не ограничивается. На протяжении всей практики студент обязан вести дневники, в которых ежедневно кратко записывать содержание выполненной работы и оценивать ее эффективность. Знания в этих дневниках отражают как явления и процессы в организации, так и деятельность самого студента.

Продуктом самопознания своей вузовской практики в целом является и письменный отчет студента о практике, а также выступление на итоговой конференции, в котором он дает обобщенное представление о выполненной работе за период практики и лично оценивает ее результаты.

Следовательно, самопознание студентов предваряет их вузовскую практику, все время сопровождает и завершает ее. Поэтому, если вузовская практика в системе видов самостоятельной деятельности студентов является интегративным видом деятельности, то самопознание выступает своеобразным интегративным фактором в самой вузовской практике.

В свете сказанного с сожалением прихо-

дится констатировать тот факт, что самопознание студентов в процессе вузовской практики в нормативных документах даже не упоминается. А в литературе по вузовской практике лишь изредка отмечается такое качество студентов-практикантов, как рефлексивность, наряду со многими другими качествами, которые в этой деятельности формируются. Но сознательное отношение (сознательность) студентов в вузовской практике, являющееся результатом их самопознания, это ее интегративное качество.

Роль самопознания студентов в его здоровьесозидающей деятельности

Общий алгоритм использования самопознания в здоровьесозидающей деятельности студента тот же, что и в других видах его СД: предметное самопознание, оценочное, проектное и реализация самопроекта в указанной деятельности. Поэтому мы здесь отметим только отдельные аспекты роли самопознания в указанной деятельности.

Валеологическая деятельность студента является здоровьесозидающей, если она строится на основе культуры, является культуросообразной, и, наоборот, эта деятельность является здоровьеразрушающей, если она строится на игнорировании норм культуры. Первая истина, которую должен осознать студент и подтвердить опытом своей жизни, гласит: здоровье человека на 50-55% зависит от образа жизни самого человека, от экологических факторов — на 20-25%, от генетических факторов — на 15-20%, от здравоохранения — только на 8-10%. Студенты, выбравшие профессию в соответствии со своим призванием, определяются как профессионально идентичные. Эта их идентичность — важнейший фактор здоровья в студенческие годы и профессионального здоровья в будущем. Профессионально идентичные студенты, как правило, хорошо учатся, затем с желанием работают, повышают профессиональную классификацию, больше зарабатывают, крепко держатся за свое рабочее место, пользуются авторитетом среди окружающих. Все это способствует сохранению здоровья, поддержанию высокой работоспособности, продлению профессионального долголетия.

При ложном же профессиональном самоопределении у студентов уже с первого курса желание учиться пропадает, а впоследствии пропадает желание работать и совершенствоваться в профессии. По этой причине студент лишается удовлетворения от учебной деятельности, затем лишается удовлетворенности работой. Следствием ложного выбора профессии является также низкая производительность труда, текучесть кадров и профессиональные заболевания.

Ложный выбор профессии отрица-

тельно сказывается на соматическом, психическом и социальном здоровье. Кроме того, деятельность «жертвы» этого выбора отрицательно сказывается на здоровье других людей. Такова цена ошибки в самопознании студентом в процессе выбора профессии. Уже одного этого достаточно, чтобы научение самопознанию в системе образования заняло достойное место. Поэтому пора педагогической обществу осознать то, что каждый индивид и внешняя действительность — это два мира, между которыми, кроме общего, имеются и существенные различия. И чтобы каждый индивид мог успешно осуществлять свою

деятельность, он должен обладать научными знаниями как о внешнем мире, так и о самом себе, то есть, образно выражаясь, стоять на обеих ногах. Нынешние же обучающиеся — индивиды, которые в большинстве своем «стоят» преимущественно на одной ноге.

Вывод. Роль самопознания в саморазвитии личности выражается в том, что самопознание, являясь специфическим видом саморазвития личности, обеспечивает ее саморазвитие во всех других видах ее деятельности посредством постановки всех целей саморазвития, контроля за процессом их достижения и самооценки их результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Основы самопознания и самореализации личности. Кн. 1. Основы самопознания личности. — Екатеринбург, 2010.
2. Байлук В. В. Человечествознание. Самореализация личности: общие законы успеха. — Екатеринбург, 2011.
3. Байлук В. В. Самопознавательная реализация личности как закон успеха. — Екатеринбург, 2014.
4. Байлук В. В. Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации. — Екатеринбург, 2016.
5. Байлук В. В. Научная деятельность студентов: системный анализ — М. : ИНФРА — М, 2018.
6. Байлук В. В. О природе самопознания // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 5.
7. Вербицкий А. А. Теория и технология контекстного образования. — М. : МПГУ, 2017.
8. Гарифулина М. Особенности развития способности личности к самореализации на разных этапах жизненного пути // Учебные записки Казанского государственного университета. — 2007. — Т. 149. — Кн. 1.
9. Деркунская В. А. Личностно-профессиональное самопознание студента педагогического вуза: психолого-педагогический практикум : учеб.-метод. пособие. — М., 2007.
10. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. — СПб. : Питер, 2008.
11. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития. — М., 2002.
12. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. — М., 2003.
13. Минюрова С. А. Психология самопознания и саморазвития. — М., 2016.
14. Никифоров Г. С. Самоконтроль как механизм надежности человека-оператора. — М., 1977.
15. Ожегов С. Н., Шведова Н. И. Толковый словарь русского языка. — М., 1999.
16. Самопознание: педагогика любви и творчества : мат-лы Междунар. пед. чтений. — Алматы, 2012. — Т. 1-2.
17. Словарь по социальной педагогике. — М., 2002.
18. Философский словарь. — Ростов н/Д., 2015.

REFERENCES

1. Bayluk V. V. Osnovy samopoznaniya i samorealizatsii lichnosti. Kn. 1. Osnovy samopoznaniya lichnosti. — Ekaterinburg, 2010.
2. Bayluk V. V. Chelovekoznanie. Samorealizatsiya lichnosti: obshchie zakony uspekha. — Ekaterinburg, 2011.
3. Bayluk V. V. Samopoznavatel'naya realizatsiya lichnosti kak zakon uspekha. — Ekaterinburg, 2014.
4. Bayluk V. V. Formirovanie gotovnosti budushchikh spetsialistov v vuze k professional'noy samorealizatsii. — Ekaterinburg, 2016.
5. Bayluk V. V. Nauchnaya deyatel'nost' studentov: sistemnyy analiz — M. : INFRA — M, 2018.
6. Bayluk V. V. O prirode samopoznaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 5.
7. Verbitskiy A. A. Teoriya i tekhnologiya kontekstnogo obrazovaniya. — M. : MPGU, 2017.
8. Garifulina M. Osobennosti razvitiya sposobnosti lichnosti k samorealizatsii na raznykh etapakh zhiznennogo puti // Uchebnye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2007. — T. 149. — Kn. 1.
9. Derkunskaaya V. A. Lichnostno-professional'noe samopoznanie studenta pedagogicheskogo vuza: psikhologo-pedagogicheskiy praktikum : ucheb.-metod. posobie. — M., 2007.
10. Il'in E. P. Differentsial'naya psikhologiya professional'noy deyatel'nosti. — SPb. : Piter, 2008.
11. Maralov V. G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya. — M., 2002.
12. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar'. — M., 2003.
13. Minyurova S. A. Psikhologiya samopoznaniya i samorazvitiya. — M., 2016.
14. Nikiforov G. S. Samokontrol' kak mekhanizm nadezhnosti cheloveka-operatora. — M., 1977.
15. Ozhegov S. N., Shvedova N. I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. — M., 1999.
16. Samopoznanie: pedagogika lyubvi i tvorchestva : mat-ly Mezhdunar. ped. chteniy. — Almaty, 2012. — T. 1-2.
17. Slovar' po sotsial'noy pedagogike. — M., 2002.
18. Filosofskiy slovar'. — Rostov n/D., 2015.

УДК 159.9:331.101.3
ББК Ю98-7

DOI 10.26170/po19-04-04
ГРНТИ 15.31; 26.31

ВАК 19.00.01; 19.00.03

Бугелова Татьяна,

доктор психологии, доцент, институт психологии, Философский факультет, Прешовский университет, г. Прешов, Словакия; e-mail: bugelova@centrum.sk

Бенедикова Мария,

кандидат наук, школьный психолог, Начальная школа; г. Кошице, Словакия; e-mail: bugelova@centrum.sk

Чупкова Лена,

Институт психологии, философский факультет, Прешовский университет, Прешов, Словакия; e-mail: bugelova@centrum.sk

Максимова Людмила Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и конфликтологии, директор Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: maximova70@mail.ru

КРОСС-КУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ К ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУПП

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: труд; трудовая деятельность; готовность к трудовой деятельности; отношение к труду; кросс-культурные исследования; возрастные группы.

АННОТАЦИЯ. Трудовая деятельность является важнейшим условием саморазвития, удовлетворенности жизнью и социализации человека. В данной статье представлены результаты исследований отношения к трудовой деятельности, полученные на российской и словацкой выборке, в которую вошли студенты вузов, люди, не достигшие пенсионного возраста (работающие и безработные), трудящиеся пенсионеры в возрасте 55–65 лет. Также в исследование были включены учащиеся общеобразовательных школ с целью выявления факторов, оказывающих влияние на формирование отношения к трудовой деятельности. Авторами использовались модифицированная анкета готовности работать (АГР) Т. Бугеловой (Búgelová, 2012), Анкета готовности работать для учащихся школ (АГР–Д) Т. Бугеловой (Búgelová, 2011), Анкета Work involvement scale (шкала профессионального участия) (WIS) авторов П. Варра (P. Warr), Дж. Кука (J. Cook) и Т. Уолла (T. Wall), определяющая уровень психосоциальной потребности в трудовой деятельности. Авторами выявлены значительные различия в отношении к труду и готовности к трудовой деятельности у представителей разных возрастных категорий. Полученные данные указывают на понижающийся уровень готовности к труду и трудовой деятельности у учащихся школ и студентов вузов, высокий уровень потребности к продолжению трудовой деятельности у пенсионеров. Студенты с показателем готовности к трудовой деятельности выше среднего в меньшей степени, чем их сверстники с низким уровнем готовности к трудовой деятельности, зависимы от денежного вознаграждения за работу, что можно интерпретировать как более высокую направленность на содержание трудовой деятельности, а не ее экономическую составляющую. Также авторы приходят к выводу, что, несмотря на экономические, политические и экономические перемены, основой развития положительного отношения к трудовой деятельности остается семья, вовлеченность в социально активные виды деятельности, успешность учебной деятельности.

Bugelova Tatiana,

Doctor of Psychology, Associate Professor, Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Prešov, Presov, Slovakia.

Benedikova Maria,

Candidate of Sciences, School Psychologist, Primary School, Kosice, Slovakia.

Chupkova Lena,

Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Prešov, Presov, Slovakia.

Maksimova Lyudmila Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Social Psychology and Conflictology, Director of the Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CROSS-CULTURAL STUDY OF ATTITUDES TO WORK OF REPRESENTATIVES OF DIFFERENT AGE GROUPS

KEYWORDS: work; willingness to work; readiness to work; attitude to work; cross-cultural studies; age groups.

ABSTRACT. Labor activity is the most important condition for self-development, life satisfaction and socialization. This article presents the results of research in the field of readiness for work, obtained in the Russian and Slovak empirical sample, which included University students, people under the retirement age (working and unemployed), working pensioners aged 55–65 years. The study also included students of secondary schools in order to identify factors that influence the formation of readiness for work. The au-

thors employed a modified questionnaire of willingness to work (AGR) Bugelova (Búgelová, 2012), the Questionnaire of willingness to work for students (AGR—D) T. Bigelova (Búgelová, 2011), the Questionnaire Work involvement scale (professional scale) (WIS) authors P. Warr, J. Cook and T. Wall) determines the level of psychosocial need for work. The authors have revealed significant differences in attitude to work and readiness for work among representatives of different age groups. The data obtained indicate a decreasing level of readiness for work and employment of school and University students, a high level of need for continued employment of pensioners. Students with a higher than average readiness to work than their peers with a lower level of readiness to work are dependent on monetary remuneration for work, which can be interpreted as a higher focus on the content of work, rather than its economic component. The authors also come to the conclusion that, despite the economic, political and economic changes, the basis for the development of a positive attitude to work is the family, involvement in socially active activities, the success of educational activities.

Введение

Активность является естественной потребностью каждого человека. Трудовая деятельность как форма активности позволяет сначала удовлетворять свои первичные биологические потребности, затем социальные, экзистенциальные и иные. В процессе трудовой деятельности развивается отношение к труду, готовность трудиться, и, более патетично — развивается любовь к труду. Потребность в трудовой деятельности, в отличие от активности, не является врожденной. Первично отношение к труду и трудовой деятельности начинает формироваться еще в раннем и дошкольном детстве под влиянием воспитательных воздействий в процессе манипулирования предметами и формирования навыков самообслуживания, игры, освоения различных видов социально ориентированной деятельности. На формирование отношения к трудовой деятельности как ценности оказывает значимое влияние как возрастно-психологические, так и культурные, политические, экономические и иные факторы общественной жизни. В нашей статье нами представлен обзор результатов исследования отношения к труду и готовности к трудовой деятельности, полученные на российской и словацкой выборке, состоящей из представителей разных поколений.

Понятия «труд» и «трудовая деятельность», несмотря на частоту использования в психологических исследованиях, определяются авторами по-разному и неоднозначно. A. Jurovský определяет понятия труд и трудовую деятельность как вид активности, «совершение чего-нибудь», как специальность и профессию, как трудовые отношения в рамках определенной организации, что отличает ее от увлечений трудовой деятельностью в свободное время, как результат профессиональной деятельности [10]. T. Kollárik считает труд важнейшим условием общей удовлетворенности жизнью и социализации [11]. Многие авторы определяют труд как важнейшую деятельность человека, как процесс интеракции че-

ловека и природы. Как замечает V. Vrtiak, начиная с античных времен до современности отношения человек — труд определяют эволюцию человеческого мышления [15]. В том же контексте O. Mikšik заключает, что одним из важнейших условий и предпосылок продуктивной самореализации и основным индивидуальным и социальным предназначением человека является его профессия. Этим обусловлены также социальный и личностный статусы, а также самооценка каждого отдельного индивида, его семьи и близких людей [12]. Ряд авторов понятие труда распространяют на более широкий контекст деятельности человека. Например, С. Wagner под трудом понимает: а) домашние работы, то есть всякую деятельность, необходимую для ведения домашнего хозяйства и нужд семьи, б) добровольный труд, то есть деятельность в благотворительных организациях, клубах, церковных институтах и пр., в) студенческую работу, то есть время, посвященное обучению и развитию собственной личности [17].

Современные исследователи исходят из предположения, что развитие людей в процессе трудовой деятельности является важнее самого труда. T. Gallwey труд воспринимает как процесс, развивающий способности, которые позволят человеку в будущем быть успешным [8]. Можно сказать, что труд оказывает разнонаправленное влияние на человека. Он изменяет человека и с физической, и с психологической стороны, определенным способом «воспитывает» его. Доказательства этого встречаем постоянно во время детской игры, когда ребенок самопроизвольно подражает взрослым, своей игрой имитирует различные виды активной деятельности, чему в значительной степени помогают игрушечные миниатюры реальных орудий труда. Нередко случается, что именно они иллюстрируют также развитие новых профессий, технологий и новых технологий рабочих средств [6].

В российской психологической науке трудовая деятельность из-за ее продуктивного характера рассматривается с позиций

деятельностного и культурно-исторического подходов в качестве ведущей человеческой деятельности (Е. А. Климов [1], А. Н. Леонтьев [2], Б. Ф. Ломов [3] и др.). Направленность и регуляция продуктивной деятельности обеспечиваются ее мотивационными составляющими. В исследованиях трудовой мотивации V. Chirkov [9], R. Vallerand с коллегами [13], M. Vansteenkiste с коллегами [14] приходят к выводам о том, что первоначально трудовая мотивация формируется под влиянием внешней детерминации, когда трудовое поведение регулируется внешними стимулами (желание получить вознаграждение или страх наказания), постепенно переходя к внутренней мотивации, связанной с появлением в мотивационном профиле автономии, когда трудовая деятельность приносит удовлетворение от самого процесса и его результатов. Трудовая мотивация существенно наполняет систему отношений человека к трудовой деятельности. По В. Н. Мясищеву, под отношением понимается формируемая на основе опыта, знаний, интересов и склонностей, индивидуальных критериев система осознаваемых связей личности с различными гранями объективной реальности (людьми, явлениями, событиями), характеризующаяся избирательной направленностью ее психической активности [5]. По мнению С. А. Минюровой, в процессе профессиональной деятельности преобразуются внутренний мир личности, происходит осознание человеком ценностей собственной деятельности, профессия становится ресурсом саморазвития личности [4].

Цели исследования

Отношение к труду, трудолюбие и, главным образом, готовность к трудовой деятельности, являются важнейшими факторами развития не только личности, но также и общества. Не отрицая, что от отношения к труду, кроме несомненно позитивного влияния на развитие личности человека, зависит также качество трудовой деятельности, производственные результаты и достижения, включая материальное вознаграждение, мы решили на основе вышесказанного исследовать эти отношения в связи с возрастными категориями, образованием и таким экономическим явлением, как безработица. В качестве основной цели исследования выступает изучение отношения к труду (трудовой деятельности) и уровня готовности современных людей к трудовой деятельности. Выборку составили студенты вузов, люди, не достигшие пенсионного возраста, трудящиеся пенсионеры в возрасте 55-65 лет, работающие на полную ставку. Также в исследование были вклю-

чены учащиеся основных школ с целью выявления факторов среды, оказывающих влияние на формирование отношения к труду, готовности к трудовой деятельности в подростковом возрасте.

Исследовательские вопросы:

1. Какая разница между поколениями в уровне готовности к трудовой деятельности?
2. Влияет ли возможность свободного выбора на полюсах «работать — не работать» на отношение к трудовой деятельности?
3. Отличаются ли российские и словацкие студенты вузов в уровне готовности к трудовой деятельности?
4. Какие факторы определяют формирование отношения к трудовой деятельности в подростковом возрасте?

Методы исследования

1. Актуальная модифицированная анкета готовности работать (АГР) автора Бугеловой (Búgelová, 2012) для взрослого населения содержит 27 выражений. Задачей респондентов было принять решение, согласны ли они с приведенным высказыванием или не согласны. Надежность (reliability) в отдельных исследованиях каждый раз определялась посредством коэффициента внутренней согласности — альфой Кронбаха. Его величина двигалась в размере с 0,802 по 0,855.

2. Анкета готовности работать для детского возраста (АГР—Д) является модификацией прежней АГР автора Бугеловой (2011). Она предназначена для учеников основных и средних школ и содержит 17 статей в форме утверждений, выражающих отношение к труду и школе. Счет, определяющий отношение к работе и школе, может двигаться с 0 по 17, причем, чем выше счет, тем выше мера его готовности работать. Внутренняя согласность анкеты определялась при помощи альфы Кронбаха и составляла 0,7007.

3. Анкета Work involvement scale (шкала профессионального участия) (WIS) авторов П. Варра (P. Warr), Дж. Кука (J. Cook) и Т. Уолла (T. Wall) (1979, in Džuka 2001, с. 314) определяет отношение в трудовой деятельности. Это средство измеряет, до какой степени вознаграждаемый труд является важной ценностью в жизни человека. Она состоит из пяти высказываний, в которых респондент отвечает посредством четырехбалльной системы. Внутренняя согласность анкеты определяется при помощи альфы Кронбаха и в отдельных опросах двигается в размере с 0,726 до 0,958.

Результаты

Прим. 1. Межпоколенческие различия в отношении и уровне готовности к трудовой деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Готовность и отношение к трудовой деятельности в словачком населении относительно возраста по АГР

	N	%
Трудящиеся пенсионеры	34	83,44
Трудящиеся, не достигшие пенсионного возраста	43	70,11
Студенты вузов	52	64,23

Полученные данные явно показывают на понижающийся с возрастом уровень готовности работать.

Прим. 2. Влияет ли возможность свободного выбора на полюсах «работать/не работать» на отношение к трудовой деятельности?

В 1990-е гг. экономические и социальные перемены в постсоветских странах отразились также на отношении граждан к трудовой занятости. Если ранее считалось обязанностью каждого человека после совершеннолетия работать или учиться (женщины не работали лишь во время декретного отпуска и отпуска по уходу за ребенком). Быть в положении безработного считалось преступным актом. Позже ситуация коренным образом изменилась, в том числе и в силу значительной реорганизации

хозяйства, которая повлекла за собой на долгие десятилетия неизвестное ранее явление безработицы. Одновременно человек в новых условиях мог свободно решать, со всеми из этого вытекающими последствиями, хочет или не хочет работать. За последние два десятилетия таким способом возникла большая группа добровольно или недобровольно безработных людей. Недобровольно безработные обычно в максимально возможной степени стремятся найти новую работу, и наоборот, добровольно безработные смирились со статусом безработного и стремятся остаться в таком положении, вопреки предложениям рабочих мест и реального шанса устроиться на работу. Разделение респондентов на группу добровольно и недобровольно безработных мы осуществили посредством анкеты WIS. Контрольную группу образовала часть безработных (табл. 2, 3).

Таблица 2

Средние данные готовности работать для отдельных категорий рабочих статусов согласно опросу АГР

	N	средняя ОС	%	СО
Недобровольно безработные	71	24,58	74,48	5,554
Добровольно безработные	46	21,33	64,63	6,056
Работающие	59	26,54	80,42	4,535

Примечание: средняя ОС – средняя общего счета; СО – среднее квадратическое отклонение

Таблица 3

Результаты Шеффе Post hoc теста (Scheffe Post hoc test – апостериорного критерия) для рабочего статуса как независимой переменной и готовности работать как зависимой переменной

Рабочий статус (А)	Рабочий статус (В)	разница средних величин (А–В)	ошибка	sign.
Недобровольно безработные	Добровольно безработные	3,251*	1,018	007
	Работающие	-1,965	.947	.119*
Добровольно безработные	Недобровольно безработные	-3,251*	1,018	.007
	Работающие	-5,216*	1,058	.000
Работающие	Недобровольно безработные	1,965	.947	.119
	Добровольно безработные	-5,216*	1,058	.000

Примечание: * p < .01; sign. – уровень значимости

Анализ данных показал, что у группы добровольно безработных данные готовности к трудовой деятельности значительно ниже, чем у недобровольно безработных или работающих.

Прим. 3. Отличаются ли российские и словацкие студенты вузов в уровне готовности к трудовой деятельности?

Готовность к трудовой деятельности может быть отражением также и культур-

ных условий, хозяйственных и экономических особенностей страны, в которой данное лицо живет и работает. Поэтому нас интересовало наличие или отсутствие различий в готовности работать между российскими и словацкими респондентами. Данные мы приобрели у студентов высших учебных заведений посредством Анкеты готовности работать (АГР). В опросе приняло участие 268 респондентов из Словакии и 315 из России (табл. 4).

Таблица 4

Частотная таблица переменной готовность работать у словацких и российских студентов (N= 583)

	N	средняя ОС	% готовности работать
Словацкие студенты	268	17.922	66.377
Российские студенты	315	19.371	71.744

Примеч.: N — количество респондентов; средняя ОС — средняя общего счета

По просьбе коллег из института психологии УрГПУ в Екатеринбурге мы расширили анкету одним самостоятельным вопросом: «Деньги считаю самым важным, что меня интересует в связи с работой». Задачей респондентов было выразить согласие или

несогласие. В ниже приведенной таблице указаны результаты российских студентов. Ответы, относящиеся к указанному выше вопросу, мы сравнивали с общим результатом, полученным при анализе данных анкеты готовности работать (табл. 5).

Таблица 5

Размер корреляционного коэффициента Пирсона переменных готовность работать и вопроса: «Деньги считаю самым важным, что меня интересует в связи с работой»

	N	r	sign.
Готовность работать	274	0.344	0.000*

Примеч.: * $p < .01$; N — количество респондентов; r — корреляционный коэффициент Пирсона (Pearson); sign. — уровень значимости

Данные, полученные при помощи корреляционного коэффициента Пирсона, наши ожидания однозначно оправдали. Мы получили однозначно положительное отношение величины переменной «готовность к трудовой деятельности» на заданный вопрос. Студенты с показателем готовности к трудовой деятельности выше среднего в меньшей степени, чем их сверстники с низким уровнем готовности к трудовой деятельности, зависимы от денежного вознаграждения за работу, что можно интерпретировать как более высокую направленность на содержание трудовой деятельности, а не ее экономическую составляющую.

Прим. 4. Какие факторы определяют формирование отношения к трудовой деятельности в подростковом возрасте?

Ответ на этот вопрос мы стремились найти у учеников средних учебных заведений, где мы в рамках более углубленного исследования устанавливали их отношение к работе и учебе посредством предпочтения детских игр, образования родителей, ознакомлением детей с профессией и рабочей деятельностью их родителей и успеваемости в школе. В исследовании приняло участие 97 респондентов — подростков в возрасте 13 — 14 лет (табл. 6).

Таблица 6

Средние величины данных отношения к трудовой деятельности подростков (N=583)

	N	средняя ОС	%	СО
Юноши	44	9.52	56.00	4.832
Девушки	53	11.84	69.64	4.620

Примеч.: N – количество респондентов; средняя ОС – средняя общего счета; ОС – среднеквадратическое отклонение

Средние данные показателей отношения к трудовой деятельности у подростков показывают более низкий уровень, чем ожидалось. Мы предполагаем, что такой результат мог возникнуть вследствие того, что дети в данном возрасте непременно связывают трудолюбие с учебой и школьными обязанностями.

В следующей таблице (табл. 7) приводим обзор факторов, положительно влия-

ющих на отношение подростков к трудовой деятельности. Мы ее воспринимаем как одну из основных человеческих ценностей, которая выражает общее отношение к труду, характеризующееся получением удовольствия от трудовой деятельности, а также как на потребность в труде. Приводятся лишь те результаты, которые достигли уровня сигнификации в размере 0,01 и 0,05.

Таблица 7

Компоненты, способствующие развитию положительного отношения к трудовой деятельности

Компоненты	Положительное отношение	Отрицательное отношение
Образование отца	Высшее	Низкая
образование матери	Высшее	Не имеет значения
	Среднее	
Предпочитаемые способы детской игры	Драматические	Пассивное
	Интеллектуальные	Скука
	Подвижные	
Частота игр	Часто	Не имеет значения
Удовольствие от игр	Положительное	Нейтральное – слабо отрицательное
Посещение художественного кружка	Да	Нет
Ребенок знает профессию отца	Да	Нет
Ребенок знает профессию матери	Да	Нет
Поддержка успеваемости посредством игр	Интеллектуальные игры	Пассивные игры
	Креативные игры	Подвижные игры
	Предметные игры	
	Игры – задачи	
Семейная среда	Наличие в повышенной степени конфликтов	Не имеет значения
	Мораль	
	Соблюдение правил	Сильная контрольная система
Успеваемость в школе	Хорошая, даже отличная	Слабая

Заключение

Полученные данные позволяют утверждать, что отношение к трудовой деятельности и трудолюбие являются теми ценностями, которые меняются и развиваются естественным образом со временем, а также подвергаются социальным и экономическим переменам. Результаты исследования однозначно показывают на высокую готовность пенсионеров к продолжению трудовой деятельности, их потребность быть по-

лезными и помогать своим близким, а также (с определенным авторским отступлением) дают неоптимистичный прогноз снижения готовности к трудовой деятельности будущих пенсионеров. В определенной степени такое мнение подтверждается компаративным исследованием групп словацких и российских студентов высших учебных заведений. Это исследование показывает довольно низкий уровень готовности к трудовой деятельности в обеих опрошенных

группах. Можно предположить, что общество, главным образом в посткоммунистических государствах, меняется коренным образом. Меняется иерархия общественных ценностей в сторону более прагматического, даже утилитарно направленного взгляда на мир и собственную жизнь, высокой индивидуализации. Разумеется, что определенной причиной данной ситуации может быть повышающийся уровень жизненного комфорта, относительная доступность ма-

териальных благ, для достижения которых еще недавно надо было потратить значительно больше усилий.

Результаты исследования показывают, что, несмотря на экономические, политические и экономические перемены, основой формирования положительного отношения к трудовой деятельности остается семья, вовлеченность в социально активные виды деятельности, успешность учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов н/Д. : Феникс, 1996.
2. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. — 1972. — № 9. — С. 95-108.
3. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — № 5. — С. 3-22.
4. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегии саморазвития в профессии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2009.
5. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. — М. — Воронеж : МОДЭК, 1995.
6. Bariaková M., Búgelová T. Vzťah k práci a detská hra. Psychológia práce a organizácie, 2007 (elektronický zdroj). — Košice : Spoločenskovedný ústav SAV, 2007. — S. 42-46.
7. Džuka J. Psychosociálna a ekonomická potreba práce u nezamestnanej mládeže a subjektívna pohoda // Psychológia a patopsychológia dieťaťa. — 2001. — № 4. — С. 311-328.
8. Gallwey T. W. Tajemství vysoké pracovní výkonnosti. — Praha : Management Press, 2004.
9. Chirkov V. I. Culture, personal autonomy and individualism: their relationships and implications for personal growth and well-being // Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology. — 2007. — P. 247-263.
10. Jurovský A. Osobnosť človeka pri práci. — Bratislava — Práca, 1980.
11. Kollárik T. Spokojnosť v práci. — Bratislava — Práca, 1986.
12. Mikšík O. K osobnosti nezamestnaných // Psychologie v ekonomické praxi. — 2001. — S. 99-118.
13. Vallerand R., Ratelle C., Guay F., Larose S., Senecal C. Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis // Journal of Educational. — 2007. — Vol. 99. — N 4. — P. 734-746.
14. Vansteenkiste M., Neyrinck B., Niemiec C., Soenens B., Witte F. L., Broeck A. On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: a self-determination theory approach // Journal of Occupational and Organizational Psychology. — 2007. — Vol. 80. — P. 251-277.
15. Vrtiak V. Človek, práca, ekonomika. — Bratislava — Práca, 1988.
16. Vtípil Y. Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie práce, I. a II. diel. — Olomouc : FF Univerzita Palackého, 1987.
17. Wagner C. The new meaning of work // The futurist. — 2002. — № 9-10. — S. 77-85.

REFERENCES

1. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. — Rostov n/D. : Feniks, 1996.
2. Leont'ev A. N. Problema deyatel'nosti v psikhologii // Voprosy filosofii. — 1972. — № 9. — S. 95-108.
3. Lomov B. F. K probleme deyatel'nosti v psikhologii // Psikhologicheskii zhurnal. — 1981. — T. 2. — № 5. — S. 3-22.
4. Minyurova S. A. Psikhologicheskie osnovaniya vybora strategii samorazvitiya v professii : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. — M., 2009.
5. Myasishchev V. N. Psikhologiya otnosheniy / pod red. A. A. Bodaleva. — M. — Voronezh : MODEK, 1995.
6. Bariaková M., Búgelová T. Vzťah k práci a detská hra. Psychológia práce a organizácie, 2007 (elektronický zdroj). — Košice : Spoločenskovedný ústav SAV, 2007. — S. 42-46.
7. Džuka J. Psychosociálna a ekonomická potreba práce u nezamestnanej mládeže a subjektívna pohoda // Psychológia a patopsychológia dieťaťa. — 2001. — № 4. — S. 311-328.
8. Gallwey T. W. Tajemství vysoké pracovní výkonnosti. — Praha : Management Press, 2004.
9. Chirkov V. I. Culture, personal autonomy and individualism: their relationships and implications for personal growth and well-being // Perspectives and Progress in Contemporary Cross-Cultural Psychology. — 2007. — P. 247-263.
10. Jurovský A. Osobnosť človeka pri práci. — Bratislava — Práca, 1980.
11. Kollárik T. Spokojnosť v práci. — Bratislava — Práca, 1986.
12. Mikšík O. K osobnosti nezamestnaných // Psychologie v ekonomické praxi. — 2001. — S. 99-118.
13. Vallerand R., Ratelle C., Guay F., Larose S., Senecal C. Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis // Journal of Educational. — 2007. — Vol. 99. — N 4. — R. 734-746.
14. Vansteenkiste M., Neyrinck V., Niemiec C., Soenens V., Witte F. L., Broeck A. On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: a self-determination theory approach // Journal of Occupational and Organizational Psychology. — 2007. — Vol. 80. — P. 251-277.
15. Vrtiak V. Človek, práca, ekonomika. — Bratislava — Práca, 1988.
16. Vtípil Y. Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie práce, I. a II. diel. — Olomouc : FF Univerzita Palackého, 1987.
17. Wagner C. The new meaning of work // The futurist. — 2002. — № 9-10. — S. 77-85.

УДК 37.034
ББК 4400.51

DOI 10.26170/ps19-04-05
ГРНТИ 04.15.07

Код ВАК 19.00.05

Прямикова Елена Викторовна,

доктор социологических наук, доцент, заведующий кафедрой философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: Pryamikova@yandex.ru

Шапко Ирина Валерьевна,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии, социологии и культурологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ishapko@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностные ориентации; подростки; молодежь; педагоги; студенты; успех; средства достижения успеха.

АННОТАЦИЯ. В статье авторы обобщают результаты серии исследований, проведенных с 2007 по 2016 годы в образовательных организациях Свердловской области. Данный опыт позволил не только получить картину ценностных ориентаций участников образовательной деятельности — школьников, родителей, учителей, студентов организаций среднего профессионального образования (далее СПО), но и прояснить собственные методологические и методические позиции.

Авторы приходят к выводу, что исследование ценностных ориентаций подростков и молодежи не может быть реализовано только с применением количественных методов и представлять собой обобщение ответов на один или несколько вопросов анкеты. Распределение ответов по шкалам ценностей и опасений более оптимально сопровождать интерпретациями успеха, которые косвенно подтверждают или опровергают набор, определенный респондентами. В анкету был включен открытый вопрос о том, с какими словами у респондентов ассоциируется успех? Какие способы молодые люди считают приемлемыми для достижения успеха? Только совокупность методических процедур — опросов, групповых дискуссий, сравнительного анализа ответов различных поколений может привести к получению адекватного результата.

Ценностные ориентации школьников, учителей и родителей за прошедшие девять лет продемонстрировали стабильность и устойчивость. В 2016 г. опрос студентов СПО показал, что их ответы во многом идентичны выбору школьников. И молодежь, и более старшее поколение часто отмечают, правда, с разной степенью активности, такие ценности, как семья и здоровье. Полученные данные в сопоставлении с результатами других исследователей позволяют сделать вывод о том, что в современной России уже сложилась ценностная система, где на первое место вышли ориентации частного, частного характера.

Pryamikova Elena Viktorovna,

Doctor of Sociology, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Shapko Irina Valer'evna

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy, Sociology and Cultural Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

STUDIES OF VALUE ORIENTATIONS OF SCHOOLCHILDREN AND STUDENTS: METHODOLOGICAL AND METHODOLOGICAL ISSUES

KEYWORDS: value orientations; teenagers; youth; teachers; students; success; means of achieving success.

ABSTRACT. In the article, the authors summarize the results of a series of studies conducted from 2007 to 2016 in educational institutions of the Sverdlovsk region. This experience allowed not only to get a picture of the value orientations of the participants in educational activities — schoolchildren, parents, teachers, students of secondary vocational education organizations (hereinafter referred to as SPO), but also to clarify their own methodological and methodological positions.

The authors conclude that the study of the value orientations of adolescents and young people cannot be realized only using quantitative methods and is a synthesis of answers to one or several questionnaire questions. Distribution of answers on scales of values and fears is more optimally accompanied by interpretations of success, which indirectly confirm or refute the set defined by the respondents. An open-ended question was included in the questionnaire, with which words did respondents associate success? What ways do young people find acceptable for success? Only a set of methodological procedures — surveys, group discussions, a comparative analysis of the responses of different generations can lead to an adequate result.

The value orientations of schoolchildren, teachers and parents over the past 9 years have demonstrated stability and sustainability. In 2016, a survey of students of secondary vocational education showed that their answers are largely identical to the choice of schoolchildren. Both young people and the older generation often point out, however, with varying degrees of activity, such values as family and health. The obtained data, in comparison with the conclusions of other researchers, allow us to conclude that in modern Russia the value system has already taken shape, where the orientations of a private, private nature have come to the fore.

Актуальность изучения ценностных ориентаций подростков и молодежи вряд ли можно поставить под сомнение. Обоснований необходимости таких исследований много, начиная с попытки прогнозирования будущего общества и заканчивая необходимостью контроля за деятельностью всех организаций и институтов, занимающихся вопросами жизнедеятельности подростков и молодежи. Особенно актуальным этот вопрос становится сегодня. «Ценностные ориентации молодежи развиваются во многом хаотично, находятся в противоречивом воздействии, с одной стороны, традиционной культуры, с другой — меняющихся социальных условий» [1, с. 100].

Проблема исследования ценностных ориентаций заключается в сущности самого феномена. Во-первых, мы имеем дело с целями, которые, конечно же, могут иметь вполне материальное воплощение, но основной является все-таки их идеальная составляющая. Вслед за Г. Риккертом мы отмечаем, что «ценности реально существуют, но признаются всеми как абсолютные принципы, обладающие всеобщей значимостью, они принадлежат миру долженствования, который — над реальным бытием» [13, с. 48]. Во-вторых, осмысление, принятие той или иной ценности как наиболее значимой напрямую зависит от той социальной общности, к которой принадлежит индивид. В более современной интерпретации — от его включенности в социальные сети, и именно соответствие выбора ценностных ориентаций подростком приоритетам доминирующего окружения замеряется посредством социологического исследования.

Мы исследовали динамику ценностных ориентаций учащихся средних школ Свердловской области в 2007, 2012, 2016 гг. (Исследования осуществлялись при поддержке Министерства общего и профессионального образования Свердловской области. Общая выборочная совокупность в каждый год исследования составляла не менее 2000 человек.)

Первый методический шаг был довольно стандартным: респондентам был предложен набор, состоящий из 15-ти слов-ценностей, из которых нужно было выбрать пять, необходимость выбора задавала ситуацию конкуренции, требовала от участников исследования расстановки приоритетов.

На первом плане оказались приоритеты *личной жизни*: семья, здоровье и дружба выбирается в качестве самых значимых позиций большинством школьников. Можно говорить о том, что ответы участников анкетного опроса довольно стандартны и социально одобряемы. Иными словами, они воспроизводят картинку, транслируемую и другими

социальными группами. В работах, посвященных данной тематике, можно обнаружить самые различные шкалы, тем не менее такие показатели, как семья, здоровье, друзья повторяются во многих случаях [2; 3; 6; 7]. Используются разнообразные смысловые оттенки, вместо словосочетания «хорошая работа» — «интересная работа», «образование» меняется на «познание и развитие» и т.д. [2]. В нашем исследовании мы взяли слово «деньги», а не более нейтральное выражение «материальное благополучие». Первое обладает определенным негативным оттенком не только в силу советского прошлого и отрицания капиталистических ценностей. Оно как бы обнажает суть стремления к богатству, переводя его в сугубо количественные показатели, в то время как словосочетание «материальное благополучие» объединяет желание получения высоких доходов с целью создания хороших условий, например для жизни своей семьи. Ориентацию молодежи на личные ценности отмечают и другие исследователи. «Ценностный мир российской молодежи сосредоточен в плоскости: полноценная работа, досуг, вера в собственные силы, безопасность семьи, устойчивые личные отношения» [1, с. 100].

Выбор приоритетов участниками исследования подтверждается данными опроса 2016 г., в котором участвовали не только школьники, но и студенты СПО, шкала выбранных ориентаций оказалась почти полностью идентичной, за исключением позиции «образование». У школьников образование стоит на шестом месте, у обучающихся в СПО — на 12.

Важно отметить, что за девять лет структура ценностных ориентаций школьников практически не изменилась (см. табл. 1) (небольшие колебания в количественных показателях не являются существенными — модельно структура ценностей осталась прежней). На сегодняшний день уже сложилась относительно устойчивая система ценностных координат, анония 90-ых сменилась периодом стабильности первых десятилетий 2000-ых. Следует отметить, что приоритет частного, приватного аспекта собственной жизни начал формироваться еще в последние десятилетия существования СССР. В Ильин приходит к выводу, что «в 1980-е годы резко обострилось противоречие между потребительством масс, в значительной мере стимулированным государством через рост заработной платы и постоянное сравнение с процветающей Америкой, и существенно снизившейся в силу многих причин способностью государства насыщать рынок потребительскими товарами» [5, с. 14].

Таблица 1

Динамика ценностных ориентаций выпускников школ Свердловской области (2007, 2012, 2016 гг.)

Ценности	2016		2012		2007	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Семья	73,2	1	80	1	68,6	1
Здоровье	52,6	2	49	3	59,4	2
Дружба	51,1	3	58	2	50,6	4
Хорошая работа	44,4	4	45	5	42,2	5
Любовь	41,7	5	48	4	54,9	3
Хорошее образование	38	6	39	6	35,3	7
Самореализация	35,8	7	29	8	27,9	10
Свобода, независимость	33,1	8	31	7	37,1	6
Карьера	26,2	9	28	9	31,3	8
Деньги	26,2	10	25	10	28,4	9
Дети	25,2	11	24	11	23,8	11
Удовольствие	22,3	12	15	13	11,3	12
Профессионализм	19,1	13	22	12	19,1	13
Слава, признание	6,3	14	6	14	3,1	14
Власть	3,7	15	4	15	4,5	15

Второй методический шаг нашего подхода к исследованию ценностных ориентаций — изучение страхов, тревог человека, это своего рода «обратная сторона» ценностей. В данном социологическом исследовании список страхов-опасений был сформирован как тревоги по поводу неприятностей, которые можно прогнозировать, предупреждать, и которые поддаются влиянию самого субъекта. Мы предложили выбрать из списка 12 слов-опасений только три, вызывающих наибольшую тревогу у наших респондентов.

Как видно из рисунка, у школьников

тревоги первого порядка — это болезни, бедность, наркомания, одиночество (см. рис. 1). Нам представляется, что такое распределение ответов учеников тесно связано с их собственными ценностными ориентациями. Если высока значимость здоровья, то естественно его отсутствие вызывает серьезные опасения; коль скоро для выпускников ценности интеракционистского характера (любовь, дружба, семья) расположены на вершине пирамиды ценностной иерархии, то и их фрустрация оказывается наиболее болезненной для респондентов.

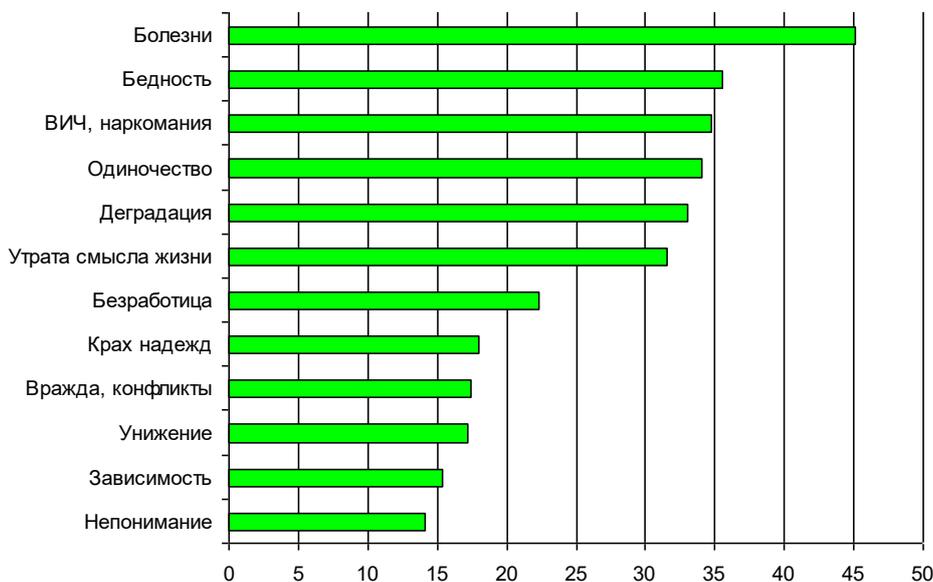


Рис. 1. Структура опасений школьников (2016)

В своих опасениях участники исследования довольно единодушны. Ведущим опасением у всех четырех групп участников — учителей, родителей, школьников, студентов СПО — выступает страх перед болезнью, утратой здоровья и бедностью. Болезни как самое значимое опасение вполне согласуется с приоритетом здоровья, которое у молодых людей находится на втором месте. А вот бедность как второе по значимости опасение возвращает нас к дилемме «деньги — материальное благополучие». Иными словами, последнее при наличии его в списке ценностных ориентаций могло бы набрать гораздо большее количество выборов, нежели просто «деньги».

Третий методический шаг — интерпретации успеха, которые косвенно подтверждают или опровергают ценностный набор, определенный респондентами. Нам важно было понять, какой смысл вкладывают подростки в понятие «успех», какие способы считают приемлемыми для его достижения (сопоставляются данные исследований 2007 и 2016 гг.). (В 2012 г. изучение интерпретаций жизненного успеха не входило в задачи исследования.) В анкете вопрос о том, что такое успех, был сформулирован как открытый — респондентам было предложено выстроить свой собственный ассоциативный ряд. Вопрос о средствах достижения успеха приобрел форму полукрытого вопроса-меню, когда каждый респондент мог выбрать несколько вариантов ответа (не более трех) и дописать в случае необходимости свой собственный вариант.

Следует отметить, что за последние девять лет пестрый набор ассоциаций несколько изменился. В 2007 г. выпускники рассматривали успех как счастье, достижение цели, удачу, признание, успехи в карьере, при этом каждый вариант был отмечен примерно третью участников. В 2016 г.

успех гораздо в большей степени ассоциируется с самореализацией, способностью достигать желаемой цели, такие ответы дали больше половины опрошенных школьников и студентов СПО.

В 2016 г. чуть меньше трети школьников под успехом понимают деньги, достаток, материальное благополучие. Около 20% и в 2007 г., и в 2016 приводят такие ассоциации, как образование, работа, семья. Получается, что наши респонденты немного отклонились от «ценностного» вектора, но в данном случае свою роль сыграла внешняя составляющая, а именно, что в обществе признается успешным. Только наличие семьи — вряд ли. Иными словами, отвечая на вопрос про ценностные ориентации, школьники больше говорили о собственных предпочтениях; рассуждая же об успехе, они делали поправку на внешнее признание.

Показательно, что в 2016 г. учителя, так же как и учащиеся, демонстрируют понимание успеха как достижения, но подавляющее большинство их ответов связано с профессиональными достижениями. Каждый третий педагог связывает успех с понятием престижа, уважения к собственной профессии. Каждый четвертый учитель, чуть меньше, нежели подростки, но все-таки связал понятие успеха с деньгами, заработной платой и материальным достатком. Следует отметить, что при рассмотрении ассоциативного ряда через дихотомию личного и общественного и у педагогов преобладают ассоциации *личностного успеха*. Это, прежде всего, счастье и достижение поставленных целей, а также самореализация, в том числе и через карьерный рост. В качестве основного социального фактора успешности учителя отмечали уважение к их профессии, признание их труда (табл. 2).

Таблица 2

Ресурсы достижения успеха (в % от ответивших)

Ресурсы	школьники	студенты СПО	учителя	родители
Трудолюбие, работоспособность	63,0	56,4	62,8	62,6
Хорошее образование	53,3	42,5	45,0	59,9
Связи, знакомства	41,8	51,0	20,4	28,3
Сильная воля	39,7	39,8	29,3	29,0
Компетентность, профессионализм	20,3	25,5	58,8	44,5
Удачное стечение обстоятельств	18,9	14,1	25,1	18,8
Предприимчивость	15,8	13,3	22,3	19,3
Богатство	13,6	19,9	4,0	6,3
Нравственная устойчивость	13,6	11,6	16,3	11,8
Личная свобода, неприкосновенность	7,3	9,6	2,1	3,9
Власть	7,3	12,5	4,0	6,3

У школьников в 2007 г. доминировали следующие ресурсы успеха — хорошее образование, трудолюбие и работоспособность, связи и знакомства. По данным 2016 г. у школьников категории «хорошее образование» (53,3%) и «трудолюбие, работоспособность» (63%) поменялись местами, «связи, знакомства» (42%) и «сильная воля» (40%) остались на третьей и четвертой позициях. Школьники ориентированы на достижение определенных целей, среди которых выделяется получение хорошей работы, интересной и высокооплачиваемой, причем не только для обеспечения материального достатка, но и для самореализации, то есть исполнения своих желаний в этой области. По итогам групповых обсуждений выяснилось, что наши молодые участники хотят в своей жизни достичь баланса, сочетания профессионального успеха и создания крепкой, дружной семьи. Распространено понимание успеха как преодоления. В 2016 г. менее важным для школьников является наличие везения, удачи как основы успеха.

Трудолюбие и работоспособность рассматривались как наиболее важные средства достижения успеха у всех участников исследования, независимо от принадлежности к тому или иному поколению. Значимый ответ в интерпретации успеха учителями, школьниками и студентами СПО — это самореализация. Учителя, так же как их воспитанники, больше внимания обращают на индивидуальный характер достижения успеха, однако более частый ответ в ассоциативном ряду педагогов занимает показатель не индивидуального, а социального успеха — уважение и признание. Почти по-

ловиной (в 2016 — 42%, в 2007 — 48%) школьников уверены, что главный источник успеха — это связи и знакомства, только родители и учителя так думают в меньшей степени. У студентов колледжа *трудолюбие и работоспособность* тоже на высоких позициях, но так же значимы *связи и знакомства*, а *образование* занимает более скромные позиции. Как видно, существенные различия во мнениях учителей, учеников и их родителей связаны не только с интерпретацией успеха, но и с оценкой эффективности способов его достижения.

Исследование жизненного успеха позволило уточнить картину представленных ценностей, еще один важный методический шаг — сравнительный анализ полученных данных, в том числе по респондентам с различным поколенческим опытом (табл. 3).

И молодежь, и более старшее поколение часто отмечают, правда, с разной степенью активности, такие ценности, как семья и здоровье. Да, безусловно, «взрослые» наиболее остро ощущают эти ценности как существенные, значимые, но и у школьников они же оказываются на вершине ценностной пирамиды. При этом надо иметь в виду, что в данном случае речь идет о базовых ценностях наших респондентов. Мы отдаем себе отчет в том, что в реальной повседневной жизни эти ценности трансформируются в поведенческие установки, которые в значительной степени могут определяться конкретной актуальной ситуацией. Например, здоровье часто приносится учениками «в жертву» учебе, в частности в момент окончания школы и подготовки к поступлению в высшее учебное заведение.

Таблица 3

Структура ценностей школьников, студентов СПО учителей и родителей

Ценности	Школьники		Родители		Учителя		Студенты	
	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг	%	Ранг
Семья	73,2	1	88,1	1	89,1	1	76,3	1
Здоровье	52,6	2	79,7	2	81	2	59,5	2
Дружба	51,1	3	19,6	8	19,7	8	46,7	3
Хорошая работа	44,4	4	46	4	35,5	6	42,3	5
Любовь	41,7	5	19,6	9	13,8	10	43	4
Хорошее образование	38	6	25,7	7	17	9	26,7	12
Самореализация	35,8	7	38,5	5	48	5	35,6	7
Свобода, независимость	33,1	8	17,9	10	11,1	12	29,7	9
Карьера	26,2	9	4,1	13	3,6	13	29,2	10
Деньги	26,2	10	16,2	11	20,6	7	33,6	8
Дети	25,2	11	77,2	3	65,8	3	37,7	6
Удовольствие	22,3	12	5,1	12	12,2	11	25,1	13
Профессионализм	19,1	13	34,4	6	56,7	4	27,6	11
Слава, признание	6,3	14	1,5	14	1,4	14	4,8	15
Власть	3,7	15	1,2	15	0,7	15	6,2	14

Как мы уже отмечали, за прошедшие девять лет в структуре ценностей выпускников мало что изменилось. И это не удивительно, ведь речь идет о базовых ценностях, для которых характерна инертность, устойчивость. При этом наибольшая стабильность (и с точки зрения наполнения, и с точки зрения рангов) свойственна рецессивным ценностям — власть, слава, признание, их по-прежнему выбирают в качестве значимых не более 10% школьников. Стабильна и четверка доминирующих ценностей — семья, дружба, здоровье и любовь.

Ценностные ориентации учителей за

прошедшие девять лет продемонстрировали еще большую стабильность и устойчивость. На четвертом месте, после набора «семья-здоровье-дети», — профессионализм, на пятом — самореализация. Свобода, независимость — напротив, спустилась с восьмого на 12 место. Возможно, это связано с тенденцией ухода в частную, private жизнь, свойственную всему российскому современному обществу.

Таким образом, мы можем констатировать необходимость последовательного изучения ценностных ориентаций современных подростков и молодежи (рис. 2).



Рис. 2. Методы изучения ценностных ориентаций подростков и молодежи

Полученный опыт убедил нас в том, что изменение предлагаемой схемы (см. рис. 2) может ограничивать нас в интерпретации полученных результатов. Только в 2007 г. у нас была возможность провести групповые обсуждения со школьниками в различных городах Свердловской области. В 2016 г. мы

снова посмотрели интерпретации успеха, но возможности провести групповые дискуссии у нас уже не было. Полученная картина не опровергается отсутствием полного методического ряда, но все-таки значительно снижаются объяснительные возможности социологов-исследователей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаева Е. Л. Ценностно-смысловые ориентации студентов высшей профессиональной школы // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2011. — № 2 (121). — С. 98-103.
2. Глазкова И. Г. Ценностные ориентации в образовательном поведении и образе жизни современных российских и американских студентов // Вестник Челябинского государственного университета. — 2009. — № 11 (149). — С. 21-27.
3. Дзиов А. Р. Российское студенчество: черты социального и духовно-нравственного облика // Вестник Челябинского государственного университета. — 2014. — № 17 (346). — С. 95-100.
4. Еремеева Л. И. К вопросу о духовно-нравственном воспитании студенческой молодежи // Вестник Югорского государственного университета. — 2016. — Вып. 1 (40). — С. 124-129.
5. Ильин В. И. Общество потребления: теоретическая модель и российская реальность // Мир России. — 2005. — № 2. — С. 3-40.
6. Мезенцева Ю. И., Горлов М. И. Традиционные семейные ценности и современное образование // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2017. — Том 9. — № 3. — Часть 2. — С. 163-167.
7. Мельникова М. Л., Филинков Д. А. Система жизненных смыслов студенческой молодежи разных национальностей в поликультурном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 7. — С. 65-71.
8. Пономарев А. В. Воспитательная деятельность вуза в контексте ценностных ориентаций студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. — 2009. — № 10. — С. 99-109.

9. Прямикова Е. В., Попов Д. С. Ситуация успеха в представлениях субъектов образовательной деятельности // Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований. — Екатеринбург : УрГПУ, 2014. — С. 94-118.
10. Рынкova Н. П. Формирование духовно-нравственных ориентиров учащихся // Педагогика и психология образования. — 2015. — С. 20-25.
11. Сергеев Р. В. Молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа // Вестник Адыгейского государственного университета. — 2010.
12. Трубина Г. Ф. Отечественный опыт социализации молодежи: история и современные подходы // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 10. — С. 44-53.
13. Шапко И. В. Изучение ценностей субъектов (участников) образовательной деятельности как основа исследования // Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований. — Екатеринбург : УрГПУ, 2014. — С. 47-70.
14. Шапко И. В. Ценностные ориентации субъектов (участников) образовательной деятельности // Образовательное пространство школы: опыт социологических исследований. — Екатеринбург : УрГПУ, 2014. — С. 72-93.
15. Эфа С. Г. Проблема ценностей и ценностных ориентаций в философской и психологической литературе // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета. — 2006.
16. Bandelj N., Lanuza Y. R. Economic Expectations of Young Adults // Socius: Sociological Research for a Dynamic World. — 2018. — Vol. 4. — P. 1-23.

REFERENCES

1. Buslaeva E. L. Tsennostno-smyslovye orientatsii studentov vysshey professional'noy shkoly // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2011. — № 2 (121). — S. 98-103.
2. Glazkova I. G. Tsennostnye orientatsii v obrazovatel'nom povedenii i obraze zhizni sovremennykh rossiyskikh i amerikanskikh studentov // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2009. — № 11 (149). — S. 21-27.
3. Dzirov A. R. Rossiyskoe studenchestvo: cherty sotsial'nogo i dukhovno-nravstvennogo oblika // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2014. — № 17 (346). — S. 95-100.
4. Eremeeva L. I. K voprosu o dukhovno-nravstvennom vospitanii studencheskoy molodezhi // Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2016. — Вып. 1 (40). — S. 124-129.
5. Il'in V. I. Obshchestvo potrebleniya: teoreticheskaya model' i rossiyskaya real'nost' // Mir Rossii. — 2005. — № 2. — S. 3-40.
6. Mezentseva Yu. I., Gorlov M. I. Traditsionnye semeynye tsennosti i sovremennoe obrazovanie // Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mys'l'. — 2017. — Tom. 9. — № 3. — Chast' 2. — S.163-167.
7. Mel'nikova M. L., Filinkov D. A. Sistema zhiznennykh smyslov studencheskoy molodezhi raznykh natsional'nostey v polikul'turnom obrazovatel'nom prostranstve // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 7. — S. 65-71.
8. Ponomarev A. V. Vospitatel'naya deyatel'nost' vuza v kontekste tsennostnykh orientatsiy studentov // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2009. — № 10. — S. 99-109.
9. Pryamikova E. V., Popov D. S. Situatsiya uspekha v predstavleniyakh sub'ektov obrazovatel'noy deyatel'nosti // Obrazovatel'noe prostranstvo shkoly: opyt sotsiologicheskikh issledovaniy. — Ekaterinburg : UrGPU, 2014. — S. 94-118.
10. Rynkova N. P. Formirovanie dukhovno-nravstvennykh orientirov uchashchikhsya // Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. — 2015. — S. 20-25.
11. Sergeev R. V. Molodezh' i studenchestvo kak sotsial'nye gruppy i ob'ekt sotsiologicheskogo analiza // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2010.
12. Trubina G. F. Otechestvennyy opyt sotsializatsii molodezhi: istoriya i sovremennyye podkhody // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 10. — S. 44-53.
13. Shapko I. V. Izuchenie tsennostey sub'ektov (uchastnikov) obrazovatel'noy deyatel'nosti kak osnova issledovaniya // Obrazovatel'noe prostranstvo shkoly: opyt sotsiologicheskikh issledovaniy. — Ekaterinburg : UrGPU, 2014. — S. 47-70.
14. Shapko I. V. Tsennostnye orientatsii sub'ektov (uchastnikov) obrazovatel'noy deyatel'nosti // Obrazovatel'noe prostranstvo shkoly: opyt sotsiologicheskikh issledovaniy. — Ekaterinburg : UrGPU, 2014. — S. 72-93.
15. Efa S. G. Problema tsennostey i tsennostnykh orientatsiy v filosofskoy i psikhologicheskoy literature // Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo aerokosmicheskogo universiteta. — 2006.
16. Bandelj N., Lanuza Y. R. Economic Expectations of Young Adults // Socius: Sociological Research for a Dynamic World. — 2018. — Vol. 4. — P. 1-23.

УДК 373.21:372.881.1
ББК 4410.241.3

DOI 10.26170/ps19-04-06
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Копылова Елена Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Пермский государственный аграрно-технологический университет; 614990, г. Пермь, ул. Петропавловская, 23; e-mail: l.kopylova079@yandex.ru

ПРИРОДОСООБРАЗНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОНТЕКСТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дошкольники; иноязычное образование; природа-деятельностный подход; общедидактические принципы; методические принципы; учебно-методические комплексы; федеральные государственные образовательные стандарты; ФГОС; иностранные языки; начальное обучение иностранным языкам; дошкольные образовательные учреждения.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности реализации природосообразного обучения иностранному языку дошкольников в контексте ФГОС ДО. Актуальность данной темы не вызывает сомнения, поскольку поиск ценностных ориентаций направлен в русло природосообразности: понимания неразрывности естественных начал жизни, образования и воспитания человека. Обучение иностранному языку должно проходить природосообразно, то есть как родному: «снизу—вверх». Необходимо создать условия, способствующие целостному восприятию информации, генетически присущему каждому человеку, и деятельности, обеспечивающей интеграцию межполушарных систем. Статья обосновывает методологическую базу природа-деятельностного подхода при обучении иностранному языку. Раскрываются общедидактические (сотворчества, технологичности, адаптации, энергетики, одушевленности, общения с природой) и частнометодические (взаимосвязи обучения всем аспектам природа-деятельностной компетенции, генетически детерминированного способа познания, учета родного языка, ценностно-коммуникативной направленности, дифференциально-интегрированного обучения), принципы обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста в природа-деятельностном контексте. На основе ФГОС ДО и примерной образовательной программы «Детский сад — дом радости» Н. М. Крыловой разработан курс дополнительного образования по английскому языку для детей старшего дошкольного возраста «Creative English» и учебно-методический комплекс, организующий три уровня иноязычного учебно-игрового пространства. Развитие иноязычных устно-речевых умений дошкольника рассматривается в контексте развития природа-деятельностной компетенции. Применение учебно-методического комплекса является преимущественным в природосообразном процессе обучения иностранному языку старших дошкольников. Данный курс обеспечивает преемственность дошкольного и начального общего образования в русло природа-деятельностного подхода, который представлен как целостный процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков, способов познавательной и природосоциальной деятельности, способствующий активизации целостного мышления в процессе иноязычного образования. Интегрированные и метапредметные занятия способствуют поддержанию устойчивого интереса к иностранному языку и мотивируют к обучению на последующих образовательных ступенях.

Kopylova Elena Vladimirovna,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Perm State Agrotechnology University, Perm, Russia.

THE PRINCIPLES OF NATURE-ALIGNED FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF PRESCHOOLERS

KEYWORDS: preschoolers; foreign language education; nature-activity approach; general teaching principles; methodological principles; educational and methodical complexes; federal state educational standards; foreign languages; basic foreign language training; preschool educational institutions.

ABSTRACT. The article deals with the specific features of implementation of the nature-aligned foreign language teaching in the context of the Federal State Educational Standards of the preschool education. This article is of great current interest because the orientations value is directed towards nature-conformity: the continuity of the natural beginnings of life, education and personal development. Foreign language teaching should be nature-aligned, i.e. as a native language from "bottom to up". It is necessary to create conditions for a holistic perception of information genetically inherent for every person and activity that ensures the integration of interhemispheric systems. The article emphasizes the methodological base of nature-activity approach in a foreign language teaching. We are going outline the common-didactic (co-creation, technology, adaptation, energy, animateness, communication with nature) and the specific-methodical principles (the relationship of learning all aspects of nature-activity competence, genetically deterministic way of cognition, native language effect, value-communicative orientation, differential-integrated learning style) principles of foreign language teaching of preschoolers in the nature — activity context. On the basis of the Federal State Educational Standards of the pre-school and an exemplary educational program “Kindergarten — House of Joy” by Krylova, we have developed an additional education course of English for preschool age children named “Creative English” and an educational-methodical complex that organizes three levels of foreign — language learning and gaming space. The development of

foreign language oral speech skills of preschoolers is considered in the context of the development of nature-activity competence. The application of the educational – methodical complex is predominant in the nature-aligned process of foreign language teaching of preschoolers. This course ensures the continuity of preschool and primary general education in compliance with the nature-activity approach, which is presented as a whole process of transferring, mastering knowledge, skills, ways of cognitive and nature-creating activities, that contribute to the activation of holistic thinking in the process of foreign language education. Integrated and metasubject classes contribute to the maintenance of a sustained interest in a foreign language and motivate to the learning at the following educational levels.

Согласно п. 2.6. ФГОС ДО утверждён-ный воспитательно-образователь-ный процесс в дошкольном учреждении должен охватывать следующие образова-тельные области: социально-коммуникатив-ное развитие, познавательное развитие, ре-чевое развитие, художественно-эстетическое развитие и физическое развитие [12]. На основе интеграции вышеперечисленных обра-зовательных областей и принципов ФГОС ДО разработана примерная основная обра-зовательная программа дошкольного обра-зования «Детский сад — дом радости» Н. М. Крыловой, утвержденная грифом УМО, протокол № 2 от 2 декабря 2014 года, особенностью которой является системность дошкольного образования, а именно — ам-плификация всестороннего развития и саморазвития дошкольника [7]. Таким обра-зом, мы выделяем в качестве целевых ори-ентиров дошкольного иноязычного образо-вания когнитивное, речевое, коммуникатив-ное и нравственное развитие личности ре-бенка, способствующие формированию у де-тей необходимых предпосылок учебной дея-тельности на этапе завершения ими до-школьного иноязычного образования [9]. Необходимо создание преемственности до-школьного и начального общего образова-ния в русле природно-деятельностного под-хода, который представлен нами как целост-ный процесс передачи, усвоения знаний, умений, навыков, способов познавательной и природосоциальной деятельности, спо-собствующий активизации целостного мышления в процессе иноязычного образо-вания.

Природа-деятельностный подход пред-ставляет собой интеграцию следующих подходов: природосообразного (Демокрит, Платон, Аристотель, Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Пе-сталлоцци, Ф. А. Дистервег, Я. А. Каменский, К. Д. Ушинский); коммуникативно-когни-тивного (Дж. Брунер, У. Риверс, Г. Лозанов, К. Гатенъ, К. Роджерс); системно-деятельностного (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, М. Н. Скаткин, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.); информационно-ценностного (А. М. Кушнир, М. Ф. Полев-ская); компетентностного (И. А. Зимняя, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, О. Е. Лебедев, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Г. С. Тро-фимова, Н. Хомский, А. В. Хуторской,

М. А. Чошанов, В. А. Якунин и др.).

Природа-деятельностный подход осно-ван на фундаментальных положениях науч-но-философской теории о генетическом единстве мира (Б. А. Астафьев), концепции ноосферного образования (Н. В. Маслова, Н. Г. Куликова), теории систем (Л. Ф. Берт-ланфи, Ю. А. Урманцев, А. И. Уемов), теории генетически детерминированного способа познания (Н. А. Давыдовская), исследовани-ях лингвистов о механизме функционирова-ния и развития языка (Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, И. А. Зимняя), теории Multiple Intelligences американского психо-лога Ховарда Гарднера [14].

На основе ФГОС ДО и примерной обра-зовательной программы «Детский сад — дом радости» мы разработали курс допол-нительного образования по английскому языку для детей старшего дошкольного возраста «Creative English» и учебно-методический комплекс, организующий три уровня иноязычного учебно-игрового пространства. В основу разработки и реали-зации обучения иностранному языку детей старшего дошкольного возраста положен природа-деятельностный подход, который предполагает природосообразное обучение иностранному языку согласно следующим принципам: общедидактическим — сотвор-чества, технологичности, адаптации, энер-гетики, одушевленности, общения с приро-дой; частнометодическим — природосооб-разной новизны, взаимосвязи обучения всем аспектам природа-деятельностной компетенции, генетически детерминиро-ванного способа познания, учета родного языка, ценностно-коммуникативной направленности, дифференциально-интегри-рованного обучения. Данные принципы выделены на основе психолого-физиологи-ческих, социально-педагогических, лингводидактических, био-энергетических, духовно-нравственных осо-бенностей детей старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим общедидактические прин-ципы при обучении иностранному языку дошкольников:

сотворчества — использование средств, форм, методов обучения, нацелен-ных на раскрытие творческих задатков

личности и гармоничное соразвитие природы и человека.

Данный принцип предполагает задания и упражнения, нацеленные на отработку и закрепление лексических единиц и грамматических конструкций, результатом которых является творческий продукт с презентацией. Например, лепим из пластилина свое любимое домашнее животное и рассказываем о нем: I have a cat. My cat is grey and white. It can jump. В процессе лепки проговариваем и повторяем названия цветов и животных, действия, которые они могут выполнять, названия геометрических и объемных фигур, названия частей тела (Have you got a cat? Make an oval. It will be a body. Make a ball, it will be a head. Make two ears, a nose and two eyes. Can a cat jump? climbed? run? fly? What colour do you like? What colour is it?) Рисование, лепка, составление коллажей, конструирование из Лего, макетирование, мультисъемка, театральные сценки и другие виды творческой деятельности целесообразны на занятиях иностранного языка. Данный вид деятельности помогает синтезировать правое и левое полушария головного мозга, что способствует развитию целостного мышления. Обучение через деятельность нацелено как на продуктивное, так и на продуктивное творчество. Продуктивное творчество развивает дивергентное мышление. Продукт творчества не должен противоречить законам природы, то есть наносить урон и вред окружающей среде, «не навреди» своим творческим продуктом;

технологичности — использование форм, методов, приемов, воспитательных средств, которые представляют собой систему, применение которой наиболее эффективно для обеспечения естественного восприятия информации, заимствованного от природы способа обучения, который гарантированно выводит на максимально возможный результат. В нашем случае система представлена учебно-методическим комплексом и учебно-методическим пособием, которые обеспечивают прохождение шести стадий естественного восприятия информации (табл. 1). Данный принцип предполагает организацию учебно-воспитательного процесса с целью наиболее эффективной подачи информации, учитывая психолого-физиологические, социально-педагогические, лингводидактические, биоэнергетические, духовно-нравственные особенности детей старшего дошкольного возраста. Учебно-воспитательный процесс строится с учетом гарантированного получения творческого продукта к концу занятия. Практическая деятельность способствует усвоению информации, развитию

мышления и иноязычных устно-речевых умений ребенка;

адаптации — мотивированное включение ребенка в учебную деятельность и активное взаимодействие с окружающим миром людей и природы. Данный принцип предполагает применение учебно-методического комплекса на занятиях, который организует три уровня иноязычного учебно-игрового пространства. Многофункциональный учебно-методический комплекс — элемент развивающей предметно-пространственной среды старшего дошкольника, обеспечивающий преемственность ДО и НОО, способствующий созданию педагогических условий для гармоничного развития целостного мышления и потенциальных творческих способностей через иноязычную устно-речевую деятельность старших дошкольников [6];

энергетики (личностная ориентированность) — учет доминирующей энергии «микроміра» дошкольника для гармонизации, целостности и эффективности построения учебно-воспитательного процесса.

Во-первых, для реализации проектной деятельности на уроке иностранного языка необходимо распределять детей по группам с учетом того, что в каждой группе будут дети — представители всех четырех стихий: огонь, вода, ветер, земля (можем определить по дате рождения). Организация парной деятельности целесообразна в этом же контексте: родственные стихии огонь—воздух, земля—вода; нейтральные стихии огонь—земля, воздух—вода. Земля является фундаментом и основой для огня, который раздувается ветром, и воды, которая, в свою очередь, питает землю. Чтобы реализовать в жизнь какую-либо идею, необходимо подбирать в группу представителей каждой стихии. Генератором идей обычно выступают люди огня, для поддержания этой идеи нужен человек-практик (земля), для которого важен результат. Человек-воздух даст мотивацию к развитию дальнейшего замысла и соединит все впоследствии возникшие идеи с основной задачей. Человек воды подведет к завершению творческий процесс и преобразует творческий продукт, дав ему «алмазную огранку» или «изюминку».

Во-вторых, необходимо соотнесение лунного цикла с организацией учебно-воспитательного процесса. В период растущей луны все на земле начинает расти и развиваться, а убывающей — наоборот, активность замедляется и снижается. Все в природе циклично. Процесс обучения относительно лунного цикла включает четыре фазы: новолуние — в этот период необходимо давать новую информацию, знания

(введение новой лексики, грамматических структур и т.д.); растущая луна — продолжается обучение, закрепление и отработка пройденного материала (лексических единиц и грамматических структур); полнолуние — все полученные знания, умения и навыки можно применить на практике (разработка и реализация творческих проектов и задач); убывающая луна — полная реализация принятой и усвоенной информации: диагностика, самооценка, контрольный срез знаний, защита проектов, презентаций, театрализованные представления, интерактивные формы проведения детско-родительских занятий;

одушевленности — создание учебных ситуаций, нацеленных на формирование души, тонко чувствующей личности.

Постановка проблемных ситуаций, направленных на творческое решение с целью раскрытия духовного потенциала ребенка: конструирование кормушки и кормление птиц по теме «Animal`s home», посадка и высадка цветов «I am a gardener», создание коллажей «I and my family», «I and my world» «I like my city because...», «I like my country because...», «I protect my environment», «I like nature because...»;

общения с природой — гармоничное вхождение дошкольника в реальный мир, общение с природой как неотъемлемой частью жизни, уравнивающей и формирующей внутренний микромир человека.

Во-первых, это организация тематических прогулок на открытом воздухе: «Winter walk», «Spring walk», «Summer walk», «Autumn walk», знакомство с окружающим миром с целью закрепления и активизации лексических иноязычных единиц и активизации устно-речевых умений по теме «My colours», «My clothes», «Weather», «My body» и т.п. (занятие может по продолжительности длиться два часа: подготовка к прогулке (выносной материал для экспериментирования на открытом воздухе), одевание, прогулка (активные игры на свежем воздухе, экскурсия, постановочные игры).

Во-вторых, дизайнерское решение учебно-методического комплекса представляет стилизованный кусочек живой природы в пастельных тонах и мягкими линиями.

Рассмотрим частнометодические принципы при обучении иностранному языку дошкольников:

принцип взаимосвязи обучения со всеми аспектами природа-деятельностной компетенции — владение системой знаний, умений и навыков не только в области иностранного языка, но и гармоничных взаимоотношений между личностью и обществом, личностью и природой, базирующихся на формировании целостно-

го мышления личности.

В рамках принятого ФГОС ДО и программы Н. М. Крыловой «Дом радости» целесообразно формирование предпосылок природно-деятельностной компетенции детей старшего дошкольного возраста [5]. Природа-деятельностная компетенция основывается на формировании целостного мышления, то есть активизации как левого, так и правого полушарий головного мозга за счет интеграции предметных областей и метапредметных связей. Обучение английскому языку осуществляется через творческую природосозидательную деятельность целостного педагогического процесса (табл. 1);

принцип генетически детерминированного способа познания — физиологически естественное восприятие иноязычного учебного материала, основанное на природных процессах приема—передачи информации. Развивающая предметно-пространственная среда должна соответствовать не только возрастным особенностям детей, но и выступать в качестве вспомогательного элемента, позволяющего педагогу направить детей на более эффективное, естественное восприятие информации. При обучении английскому языку детей старшего дошкольного возраста используется многофункциональный учебно-методический комплекс, который выполняет фасилитативную функцию в воспитательно-образовательном процессе. Этапы восприятия информации соотносятся с зонами учебно-методического комплекса. Каждое занятие проходит в режиме взаимодействия трех зон учебно-игрового пространства. Учебно-методическое пособие «Creative English» построено таким образом, чтобы на одном занятии была возможность задействовать все три зоны;

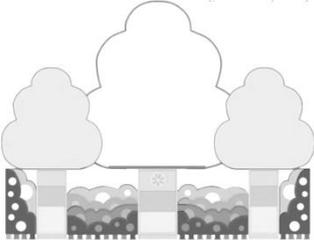
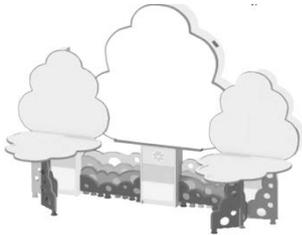
принцип учета родного языка — развитие иноязычных устно-речевых умений при обучении иностранному языку с опорой на родной язык.

Организация учебно-воспитательного процесса строится с учетом опыта в родном языке учащихся. Данный принцип реализуется в двух формах: латентной (скрытой, отбор и подача материала происходят с установкой на предупреждение возможностей интерференции родного языка) и сознательное сопоставление особенностей родного и изучаемого языков;

принцип устного опережения — развитие иноязычных устно-речевых умений с первичным предъявлением нового учебного материала в звучащей форме. Дошкольники осваивают речевые образцы в процессе творческой деятельности, организационных моментах, тематических прогулках;

Таблица 1

Соотнесение компонентов природно-деятельностной компетенции с зонами учебно-методического комплекса на примере темы «Let`s go shopping»

Зоны учебно-методического комплекса (этапы восприятия информации)	Компоненты природно-деятельностной компетенции	Формы и методы обучения
<p align="center">Демонстрационно-учебная зона</p>  <p>1 этап — Сенсорно-моторный (презентация информации) 2 этап — Символьный (восприятие информации)</p>	<p>Когнитивный компонент нацелен на решение практических задач обучения: — содействовать умению воспитанника понимать иностранную речь на слух, используя навыки языковой догадки и реагировать на нее; — содействовать овладению воспитанника готовности к практическому применению иноязычных лексических единиц, грамматических структур монологической речи; — содействовать обогащению развития представлений воспитанника об окружающем мире и природе на основе понимания иноязычной речи педагога, развития аудитивной памяти, внимания, воображения и практикоориентированных заданий в природно-деятельностном контексте.</p>	<ol style="list-style-type: none"> Повторение лексических единиц по темам «Овощи и фрукты», «Еда», «Игрушки», «Название цветов». Знакомство с новыми лексическими единицами: greengrocer's, bakery, toyshop, clothes shop, - florist`s Соотнести названия магазинов с предложенными картинками: teddy bear, apple, doll, cornflag, cucumber, daisy, grapes, orange, tomato, ball, car, cake, bread, coat, dress, suit Лексические игры: Give me please a..... — Here you are. — Thank you! Guess, what is it? What is missing? Режим работы: фронтальный, групповой, парный
<p align="center">Зона эмоционально-образного творчества</p>  <p>3 этап — логический (переработка, осмысление, логическое владение материалом); 4 этап — лингвистический (вербальное владение материалом, представление в слове)</p>	<p>Валеологический компонент нацелен на решение развивающих задач: — содействовать формированию у воспитанника потребности в гармонии и красоте, формированию творческой деятельности как формы самовоспитания и саморазвития ребенка, умеющего видеть взаимосвязь своей деятельности и ее последствия в окружающей действительности; — содействовать потребности в изучении иностранного языка как одного из способов познания природы, обогащения и развития художественно-эстетической, музыкально-певческой и изобразительной деятельности; — создать благоприятные природосообразные условия в помещении для занятий,</p>	<ol style="list-style-type: none"> Конструирование магазина Florist`s по схеме из блоков Лего How many yellow blocks we need? How many square pieces of blocks do you have? What colour is this piece of block? Режим работы: фронтальный, групповой Выполнение рисунка в технике монотипии «Букет для мамы на 8 марта» What flowers do you have? What colours are they? How many flowers do you have? Режим работы: индивидуальный Физкультминутка, песня с движениями If you are happy! If you're happy and you know it Clap you hands

	<p>способствовать формированию навыков здорового образа жизни воспитанников, их потребности в двигательной деятельности, а именно — овладению культурой движений (ритмичность, координация, выразительность, техничность, ловкость, быстрота)</p>	<p>If you're happy and you know it Clap your hands If you're happy and you know it Then your face will surely show it If you're happy and you know it Clap your hands. Stamp your feet Slap your knees Snap your fingers Do all four Режим работы: групповой, хоровой</p>
<p style="text-align: center;">Зона театральносценической деятельности</p>  <p>5 этап — моторно-кинестический (двигательная реакция, повышение синтеза мозговых структур, получение навыка владения материалом); 6 этап — архивирование информации (сохранение, запоминание, долговременное владение материалом)</p>	<p>Коммуникативно-аксиологический компонент нацелен на решение воспитательных задач: — содействовать расширению и углублению представлений ребенка о человеке, о себе как личности, о способах налаживания и сохранения дружественных межличностных отношений, толерантности в условиях иноязычного общения с носителями другой культуры; — содействовать формированию у воспитанника чувства патриотизма — любви к родному краю, родной стране, умению творчески решить коммуникативные задачи на иностранном языке; — содействовать формированию умений воспитанника корректно вести себя в общественных местах, использовать навыки этикета и делового сотрудничества в рамках иноязычного общения.</p>	<p>1. Сюжетно-ролевая игра «Покупка цветов в магазине для мамы на 8 марта» Декорации — цветочный магазин из Лего. Ассортимент продукции — рисунки детей 2. Диалогическое высказывание по образцу: — Hello! — Good afternoon! — Give me please tulips. — Here you are! — Thank you! Режим работы: парный, по цепочке. 3. Исполнение песни и движений под музыку «Песня про маму» Oh, Mother Dear. Oh, Mother Dear, Oh, how I love you, Mother Dear. Oh, Mother Dear. Oh, Mother Dear, Oh, how I love you, Mother Dear. You care for me. I care for you, Not just today, but all year through. Oh, Mother Dear. Oh, Mother Dear, Oh, how I love you, Mother Dear. Режим работы: групповой, хоровой</p>

принцип ценностно-коммуникативной направленности — выбор методов, средств и способов обучения, побуждающих учащегося к решению коммуникативных задач, самореализации и самосовершенствованию через систему нравственно-гуманитарных ценностей средствами иностранного языка. Задания “Creative English” имеют коммуникативную направленность и включены в учебные ситуации, близкие к реальным ситуациям общения дошкольников. Они создают для учащихся возможность общаться на темы, связанные с ценностно-

личными интересами учащихся и их ближайшим окружением. В отборе тематики учебного материала учтены интересы детей старшего дошкольного возраста. Учебные материалы и система заданий организованы таким образом, чтобы обеспечить создание различных ситуаций общения, интерактивные формы взаимодействия учащихся в парах, малых группах, всей группы, а также речевое партнерство педагога и детей в благоприятном психологическом климате;

принцип дифференциально-интегрированного обучения — учет ин-

дивидуальных свойств личности при постановке целей и задач обучения, а также повышение уровня интеллигентности за счет интегративных знаний, получаемых при изучении иностранного языка.

Таким образом, мы видим, что дошкольный образовательный курс по иностранному языку носит целостный и интегрированный характер, объединяя усваиваемые ребенком знания об окружающем мире предметного, нравственного, эстетического, культурного характера, а также способствует формированию целостного мышления. Организация учебного процесса строится с максимальным учетом возможностей и запросов детей. Структура методического пособия состоит из обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений, а именно — в части продуктивной деятельности, где иностранный язык является не целью, а средством познания окружающе-

го мира, что отвечает требованиям ФГОС ДО. Полипредметность дисциплины «Иностранный язык» позволяет реализовать интеграцию различных образовательных областей: технологии, музыки, литературы, изобразительного искусства, окружающего мира, истории. Необходима деятельность, которая вызывает усиление межцентрального и межполушарного взаимодействия, то есть интеграцию мозга (взаимодействие левого и правого полушарий). Учебно-методический комплекс является неотъемлемым элементом развивающей предметно-пространственной среды дошкольника в процессе природосообразного обучения. Интегрированные и метапредметные занятия способствуют поддержанию устойчивого интереса к иностранному языку и мотивируют к обучению на последующих образовательных ступенях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьев Б. А. Теория творения и генетического единства мира. — М. : Институт холодинамики, 2010. — 672 с.
2. Абатуров М. В. Педагогические условия сопровождения обучения говорению на английском языке детей дошкольного возраста в ДОУ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2013. — № 4. — С. 340-342.
3. Борзова Е. В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — 2013. — № 7. — С. 10-17.
4. Гончаренко М. С., Маслова Н. В., Куликова Н. Г. Ноосферное образование — ключ к здоровью. — М. : Институт холодинамики, 2011. — 124 с.
5. Зимняя И. А. Компетентность человека — новое качество результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34-42.
6. Копылова Е. В. Многофункциональный учебно-игровой комплекс // Патент РФ № 97239. — 2015.
7. Крылова Н. М. Детский сад — дом радости. Программа целостного, комплексного, интегративного подхода к воспитанию дошкольника как индивидуальности. — Пермь : Книжный мир, 2005. — 448 с.
8. Машинистова Н. В. Образовательная программа по иностранному языку для старших дошкольников в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] // Молодой ученый. — 2014. — № 11. — С. 394-397. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/70/11998/> (дата обращения: 25.03.2019).
9. Никитенко З. Цели и результаты овладения иностранным языком в контексте требований Стандарта [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2017/05/nikitenko_DV-05-17.pdf (дата обращения: 19.03.2019).
10. Сидорова М. А. Организация языковой среды по обучению дошкольников английскому языку как условие создания здоровьесберегающей среды в ДОУ // Успехи современного естествознания. — 2006. — № 10. — С. 35-36.
11. Сергеева Н. Н. Обучение иностранному языку на материале домашнего чтения: литературно-исторический подход : учеб. пособие. — Екатеринбург : УрГПУ, 2003. — 148 с.
12. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 10.02.2019).
13. Kendra C. Gardner's Theory of Multiple Intelligences [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161> (date of access: 15.03.2019).
14. Sergeeva N., Kopylova E. Methodology of the nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers // Social & Behavioural Sciences ECCE 2018/VII International Conference Early Childhood Care and Education. — P. 680-687.
15. Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrel The natural Approach. Language Acquisition in the Classroom [Electronic resource]. — Mode of access: <http://joelwagman.blogspot.com/2015/03/the-natural-approach-by-stephen-d.html> (date of access: 10.03.2019).

REFERENCES

1. Astaf'ev B. A. Teoriya tvoreniya i geneticheskogo edinstva mira. — M. : Institut kholodinamiki, 2010. — 672 s.
2. Abaturov M. V. Pedagogicheskie usloviya soprovozhdeniya obucheniya govoreniyu na angliyskom yazyke detey doshkol'nogo vozrasta v DOU // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2013. — № 4. — S. 340-342.

3. Borzova E. V. Novyy federal'nyy gosudarstvennyy standart obshchego obrazovaniya i metodika obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. — 2013. — № 7. — S. 10-17.
4. Goncharenko M. S., Maslova N. V., Kulikova N. G. Noosfernoe obrazovanie — klyuch k zdorov'yu. — M. : Institut kholodinamiki, 2011. — 124 s.
5. Zimnyaya I. A. Kompetentnost' cheloveka — novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. — 2003. — № 5. — S. 34-42.
6. Kopylova E. V. Mnogofunktional'nyy uchebno-igrovoy kompleks // Patent RF № 97239. — 2015.
7. Krylova N. M. Detskiy sad — dom radosti. Programma tselostnogo, kompleksnogo, integrativnogo podkhoda k vospitaniyu doshkol'nika kak individual'nosti. — Perm' : Knizhnyy mir, 2005. — 448 s.
8. Mashinistova N. V. Obrazovatel'naya programma po inostrannomu yazyku dlya starshikh doshkol'nikov v usloviyakh realizatsii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] // Molodoy uchenyy. — 2014. — № 11. — S. 394-397. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/70/11998/> (data obrashcheniya: 25.03.2019).
9. Nikitenko Z. Tseli i rezul'taty ovladeniya inostrannym yazykom v kontekste trebovaniy Standarta [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://dovosp.ru/wp-content/uploads/2017/05/nikitenko_DV-05-17.pdf (data obrashcheniya: 19.03.2019).
10. Sidorova M. A. Organizatsiya yazykovoy sredy po obucheniyu doshkol'nikov angliyskomu yazyku kak uslovie sozdaniya zdorov'esberegayushchey sredy v DOU // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. — 2006. — № 10. — S. 35-36.
11. Sergeeva N. N. Obuchenie inostrannomu yazyku na materiale domashnego chteniya: literaturno-istoricheskiy podkhod : ucheb. posobie. — Ekaterinburg : UrGPU, 2003. — 148 s.
12. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://minobrnauki.rf/> (data obrashcheniya: 10.02.2019).
13. Kendra C. Gardner's Theory of Multiple Intelligences [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161> (date of access: 15.03.2019).
14. Sergeeva N., Kopylova E. Methodology of the nature-activity approach in foreign language teaching of preschoolers // Social & Behavioural Sciences ECCE 2018/VII International Conference Early Childhood Care and Education. — P. 680-687.
15. Stephen D. Krashen, Tracy D. Terrel The natural Approach. Language Acquisition in the Classroom [Electronic resource]. — Mode of access: <http://joelwagman.blogspot.com/2015/03/the-natural-approach-by-stephen-d.html> (date of access: 10.03.2019).

УДК 373.31:372.881.111.1
ББК 426.819=432.1-243

DOI 10.26170/ps19-04-07
ГРНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

Еремина Светлана Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: swegle@yandex.ru

Мещеряков Кирилл Сергеевич,

учитель иностранных языков, МБОУ ПГО «Ощепковская СОШ»; 623551, Свердловская область, поселок городского типа Пышма, ул. Бабкина, 3А; e-mail: k1r1bas@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРЫ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: игровая деятельность; игровые методы обучения; английский язык; уроки английского языка; младшие школьники; начальное обучение английскому языку; методика преподавания английского языка; лексические игры; школьные учебники; обучающие игры; игровые упражнения.

АННОТАЦИЯ. Приобретение прочных языковых навыков в процессе учебной деятельности и выбор эффективных методов для освоения учебного материала является одной из актуальных проблем изучения языка в начальной школе. Целью данного исследования является проблема успешной интеграции лексических игр в обучение иностранному языку в младших классах средней школы. В школе изучение иностранного языка начинается со второго класса. На начальном этапе закладывается база для дальнейшего изучения иностранного языка. В период обучения во 2-4 классах учитель должен сделать все, чтобы сформировать эту базу. Плодотворной почвой для этого является познавательная деятельность, которая реализуется в играх, в полной мере отвечающих возрастным особенностям детей младшего школьного возраста. Успешность изучения иностранного языка зависит от правильного и адекватного выбора учителем приемов игровой деятельности в ходе урока. Педагог должен учитывать возрастные, психологические и индивидуальные особенности младших школьников. Отечественные методисты с целью совершенствования учебного процесса при обучении языку рекомендуют использовать и лингвистические ролевые и игры с лингвокультурным и лингвострановедческим компонентом. В данной статье рассматриваются особенности обучения иностранному языку в начальной школе с применением лингвистических игр. Особое место уделяется лексическим играм. В статье рассматривается уместность включения игры на различных этапах содержания урока, а также отмечаются трудности у младших школьников, возникающие в ходе обучения. В качестве примера в статье дается технологическая карта урока английского языка в 3-м классе средней школы.

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Meshcheryakov Kirill Sergeevich,

Teacher of Foreign Languages, "OSOSH", Pyshma, Russia.

THE USE OF GAME ELEMENTS IN THE CLASSROOM LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

KEYWORDS: game activity; game teaching methods; English, English lessons; elementary school children; elementary English language teaching; methods of teaching English; lexical games; school textbooks; teaching games, game exercises.

ABSTRACT. The acquisition of strong language skills in the learning process and the choice of effective methods for the development of educational material is one of the urgent problems of language learning in primary school. The aim of this study is the problem of successful integration of lexical games in foreign language teaching in primary school. At school, learning a foreign language begins from the second grade. At the initial stage, the basis for further study of a foreign language is laid. During the period of study in grades 2-4, the teacher should do everything to form this base. Fruitful soil for this is cognitive activity, which is implemented in games that fully meet age characteristics of children of a primary school age. The success of learning a foreign language depends on the correct and adequate choice of game activity methods during the lesson by the teacher. The teacher should take into account age, psychological and individual characteristics of younger students. Russian specialists in teaching methods recommend using linguistic

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному» (The research is accomplished under financial support of Russian Foundation for Basic Research, project № 19-013-00895 "Learning to Understand Russia: Cognitive Strategies of Teaching Aids in Russian as a Foreign Language").

and role-playing games with a linguistic-cultural and linguistic component. Such recommendations are given with the aim of improving the learning process when teaching a foreign language. This article discusses the features of teaching a foreign language in primary school with the use of linguistic games. Special attention is paid to lexical games. The article discusses the appropriateness of including games at various stages of a lesson, but also focuses on difficulties which primary school children have in the course of learning. As an example, the article gives a technological map of an English lesson in the 3rd grade of a secondary school.

Первые годы обучения в школе осложнены тем, что дети включаются в учебный процесс, далеко не всегда сопровождаемый игрой, как в детском саду. Изучение нового материала, несомненно, сложный вид деятельности, сопряженный с сосредоточенностью на предмете, самоорганизацией и дисциплиной. В связи с этим приобретение прочных языковых навыков в процессе учебной деятельности и выбор эффективных методов для освоения учебного материала является одной из актуальных проблем обучения в начальной школе. Как справедливо отмечает А. С. Белкин: «Игра не исчезает из жизни ребенка — она отодвигается на второй план, все еще занимающая значимое место, но основную роль приобретает учебная деятельность» [1, с. 36]. Введение элементов игры на уроках обучения языку способствует более успешному процессу освоения новых понятий и изучения предмета.

Учитель должен при этом учитывать психологические, возрастные и индивидуальные особенности ребенка. В начальной школе закладываются основы знаний и родного, и иностранного языка. Плодотворной почвой для этого является познавательная деятельность, которая реализуется в играх, в полной мере отвечающих возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Целью данного исследования является проблема успешной интеграции лексических игр в обучение иностранному языку в младших классах средней школы.

«Игра в учебном процессе, — как отмечает Е. А. Степанова, — мощный стимул к изучению языка» [11, с. 66]. Учащиеся, которые осваивают язык посредством игры, намного эффективнее и быстрее усваивают иностранный язык. Дети вникают в процесс игры, не задумываясь о том, что они активизируют лексические единицы по той или иной теме, что они отрабатывают какую-либо грамматическую конструкцию, вступают в диалог на изучаемом языке и т.д.

По мнению А. В. Коньшевой, игра является уникальным средством обучения иностранному языку. «Игра синтетична, т.к. она является и методом, и формой организации обучения. Кроме того, она синтезирует в себе практически все методы активного обучения» [7, с. 13].

Обучающие игры — это игры, создаваемые педагогами с помощью методических средств и используемые во время занятия с целью обучения и воспитания детей, ориентированы на сферу ближайшего развития учеников. Игра совмещает педагогическую цель с увлекательным для ребенка мотивом деятельности. Обучающие игры отличаются от других видов игр своей содержательной основой. В своей учебной деятельности мы опираемся на концепцию обучающих игр М. Ф. Стронина, который выделяет «подготовительные игры, которые способствуют формированию речевых навыков (к этой группе относятся лексические, фонетические, орфографические и грамматические) и творческие игры, цель которых заключается в дальнейшем развитии речевых навыков и умений» [12, с. 147].

Особую значимость в освоении языка имеют лексические игры. Для наилучшего и эффективного формирования лексических навыков у детей младшего школьного возраста используют лексические упражнения и игры, которые являются одним из современных подходов к обучению лексике. Е. В. Бычковская и А. Л. Гончаренко отмечают, что «лексические игры — это игры, которые способствуют наиболее быстрому и продуктивному запоминанию большого числа новой лексики» [4, с. 52].

Отечественные методисты (в частности, Н. И. Быкова, Д. Дули, М. Д. Поспелова, В. Эванс, С. Т. Занько, Л. И. Логинова, И. И. Петричук) с целью совершенствования учебного процесса при обучении языку рекомендуют использовать и лингвистические и ролевые, и игры с лингвокультурным и лингвострановедческим компонентом. Таковыми являются пособия О. Штеллер «В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка» [14; 15]. Автор рекомендует тренировать и закреплять лексический и страноведческий материал при помощи лингвистических игр, которые, безусловно, повышают мотивацию обучающихся. Учебно-методическое пособие для профессионально ориентированного обучения А. Э. Массаловой и Е. В. Дзюбы «Игры на уроках русского языка как иностранного» в ряду различных типов лингвистических игр предлагают использовать лексические игры, как, например: подбор синонимов, антонимов, выбор единиц для верного установле-

ния возможностей лексической сочетаемости. Игры в силу своей интерактивности создают комфортные условия для обучения и способствуют повышению эффективности лингвистического образования [9, с. 5]. Данные технологии оказываются успешными и в практике преподавания иностранного (английского) языка и в младшей школе.

Игры можно использовать на разных этапах работы над языковым материалом: при знакомстве с новым материалом, при закреплении приобретенных на предыдущих уроках знаний, умений и навыков, а также при повторении и систематизации изученного материала.

При знакомстве школьников с новыми словами и сочетаниями это может быть показ картинки с названием предмета, изображенного на ней. Тема: «Home». Предметы: кровать, шкаф, стол, стул, лампа... Вопрос: Как это называется? (What's this thing called?).

Во-вторых, можно использовать тренинг для учащихся с употреблением лексики в ситуации, приближенной к естественной обстановке.

Например. Задание № 1: Распределите слова по группам:

Furniture:			
Crockery:			
Personal hygiene items:			
Office equipment:			
Household appliances:			

Актуальная лексика: sofa, bed, TV, refrigerator, chair, brush, electric stove, towel, comb, saucepan, telephone, computer, calculator, plate, cup.

Задание № 2: Распределите мебель по комнатам:

Entrance hall			
Kitchen			
Living room			
Bedroom			
Bathroom			

Актуальная лексика: hanger, umbrella, mirror, sink, electric stove, refrigerator, TV, sofa, armchair, bed, chair, table, bath, toilet, wardrobe.

В-третьих, можно с помощью лексической игры активизировать речемыслительную деятельность обучающихся.

Такой вид деятельности обеспечивается решением различных кроссвордов. Например, найди пять названий комнат.

				b		
		k		e		
	h	i		d		t
b	a	t	h	r	o	o
	l	c		o		l
	l	h		o		l
		e		m		e
		n				t

Наконец, игры могут способствовать развитию речевой реакции учащихся. Например, игра: «Составь и произнеси слово». Цель: закрепление лексики по теме, развитие внимания и концентрация внимания. Ученикам раздаются листочки с клетками, похожими на игровые карточки «Русское лото», и карточки с буквами английского алфавита. Учитель показывает картинку с изображением предмета, а ученики произносят слово на английском, а затем выкладывают слово из выданных букв. Побеждает первый, справившийся с заданием.

Игры и игровые технологии можно использовать на различных этапах школьного урока: как в самом начале урока, так и в его середине и, разумеется, на последнем этапе урока. Это зависит от таких факторов, как уровень владения языком учащихся, от подготовленности детей, от темы, цели и условий урока.

В начале урока игру проводят, чтобы ввести учащихся в языковую среду, активизировать память и мотивировать ребят к освоению нового материала. В середине урока оказывается удачным использовать игры для переключения к другому виду деятельности. Проведение игры в конце урока помогает сохранить интерес к предмету.

В. С. Цетлин указывает на трудности «усвоения лексики иностранного языка в школьных учреждениях... это отсутствие речевой практики на изучаемом языке, языковой среды, а также отсутствие потребности у учеников в общении на иностранном языке» [13, с. 33]. Несомненно, важным является наличие языковой среды на уроках английского языка. На уроках нужно говорить только на изучаемом языке и лишь в некоторых случаях переходить на родной. Благодаря языковой среде язык изучается более интенсивно и продуктивно, дети сами начинают говорить на иностранном языке.

Преодолению трудностей способствуют следующие приемы работы на уроках иностранного языка.

Отбор лексики. Выбирать лексику нужно исходя из интересов учащихся, такие слова легче усваиваются. Лексика должна включать в себя названия предметов и яв-

лений, окружающих учеников. Отбор лексик должен быть индивидуален для каждого класса и зависит от возрастных особенностей учащихся и уровня знания языка. К примеру, темы: I and my family, Animals, Colours, Fruits and vegetables, Clothes, Flat, Hobbies, School pack.

Лексические карточки. С одной стороны карточки помещается слово на английском языке, а на другой — рисунок с обозначением этого слова. Карточки можно оформить иначе: на одной стороне дается слово на родном языке, а с другой стороны — на изучаемом. Этот метод изучения новых слов особенно хорошо подходит для изучения языка на первых этапах обучения.

Тематические тексты с новой лексикой, иллюстрации, обучающие и проверочные упражнения, аудио- и видеоматериалы. Продуктивным методом для изучения лексического материала могут быть мультфильмы на английском языке.

Опыт применения элементов игры на уроках иностранного языка показывает, что игровая деятельность на занятиях вызывает интерес к изучению языка, повышает мотивацию, снижает утомляемость, способствует преодолению языкового барьера, создает благоприятную атмосферу на уроке. Применение игровой деятельности на уроках делает процесс обучения иностранному языку увлекательным и эффективным.

В качестве образца такой деятельности может быть представлен урок английского языка. Данный урок прошел успешно в третьем классе. Следует отметить, что, работая с учащимися начальных классов, необходимо всегда использовать на уроках наглядность, игровую деятельность и индивидуальный подход к каждому ребенку.

Повторительно-обобщающий урок на тему «Home, sweet home!» в 3 классе пгт Пышма

Цели урока:

1. Образовательная (познавательная) — развивать навыки говорения; развивать мышление, память; активизация грамматического материала, повторение лексического материала по теме «Дом и мебель»; закрепить навыки употребления предлогов места.

2. Развивающая — создать условия для формирования регулятивных, познавательных и коммуникативных УУД обучающихся. Развивать навыки аудирования, чтения, говорения и письма.

3. Воспитательная — создать условия для формирования личностных УУД обучающихся. Способствовать работе в группах; совершенствовать навыки общения; формировать положительное отношение к предмету.

Формы деятельности: фронтальная, индивидуальная, групповая.

Тип урока: повторительно-обобщающий урок.

Оборудование: учебник «Spotlight 3», школьные принадлежности, наглядно-иллюстративный материал.

Ход урока:

I. Организационный момент

Good morning children! (Hello)

How are you! (Fine, thanks.)

II. Постановка целей урока

Today we'll read and talk about rooms in the house.

Работа по теме урока

На доске картинки (house, bedroom, bathroom и др.)

— Look what's this? (It's a house.) (Рис. 1).

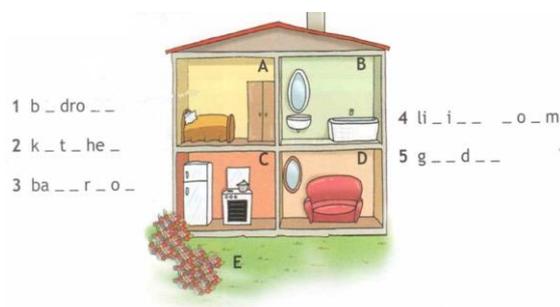


Рис. 1

На картинке дом, в нем комнаты с мебелью, учитель предлагает ученикам повторить комнаты в доме и дополнить самостоятельно слова, обозначающие эти комнаты. Далее повторяю слова, обозначающие мебель в доме. Если ученики забыли слово, учитель им помогает.

Ученикам предлагается составить предложения по образцу, о том какая мебель есть в комнате (There is a *bed* in the *bedroom*.)

Учитель показывает на комнаты в доме и задает вопросы детям

— Roma, what is there in your kitchen? (A table and 4 chairs.)

— Lena, what is there in your living room? (Ответ)

Далее учитель предлагает детям задавать подобные вопросы друг другу, работа в паре.

III. Динамическая пауза

Учитель включает аудиозапись (песня «This is my house»), ученики встают, слушают песню, сопровождая ее движениями. (Spotlight 2 стр. 34, упр. 2)

Продолжение работы по теме урока

(Учитель показывает на свой учебник, лежащий на столе)

Where's my book? (It's *on* the table.)

Учитель пишет на доске предлог ON.

(Затем кладет учебник в стол.)

Where's the book now? (It's *in* the table.)

Учитель пишет на доске предлог IN.

Аналогично учитель с ребятами повторяет остальные предлоги: *In front of, next to, behind, opposite.*

Учитель помещает на доске изображение комнаты с мебелью. Ниже находятся предложения, в которых необходимо выбрать один из двух предложенных предлогов. Ученики выполняют задание самостоятельно, затем меняются тетрадями для взаимопроверки (Рис. 2, 3).

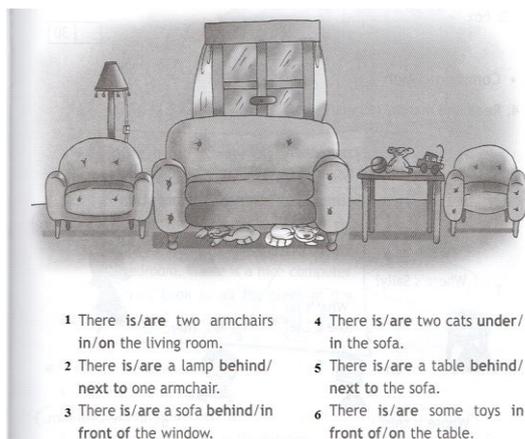


Рис. 2



Рис. 3

V. Работа в группах, мини проект.

Учитель делит учащихся на группы, затем раздает каждой группе лист А4 и конверт с картинками мебели и пояснительной запиской, как называется комната и где располагается мебель в ней (см. глоссарий). На доске размещается крыша дома (ее можно нарисовать мелом).

Задача групп — как можно быстрее разместить мебель в своей комнате. Далее представитель каждой группы выходит к доске и располагает свою комнату под крышу так, чтобы получился законченный дом.

Глоссарий

Living room. The sofa is in front of the window, right next to it there is a TV. Opposite the TV there is an armchair. Look! A cat is sitting on it!

Bathroom. The bath is behind the curtain, right next to it there is a toilet. Opposite it (toilet) there is a mirror under the shelf. Look! Chuckles is in the bath!

Bedroom. There are a lot of furniture in my bedroom. There is a bed in front of the window, the desk and the chair are next to it. A lamp and a radio are on the desk. Look a Teddy bear is on my bed!

Kitchen. There is a big table and two chairs in front of the window. Right next to it there is a fridge and a cooker. There are five bananas and two sandwiches on the table.

Инструкция по выполнению д\з.

Дома ученикам предлагается нарисовать свой дом/квартиру и описать ее в 6-7 простых предложениях, ответив на вопросы:

— Do you live in a house or flat?

— Is your house big or small?

— What rooms are there in your house?

— What colour is your room?

— What is there in your room?

— Is there a garden\garage next to your house?

Учитель контролирует запись д\з в дневниках.

VII. Постановка темы.

— Well children look at our house... Do you like it? (Yes, I/we do!)

— Can you tell me the theme of our lesson? (A HOUSE)

— Well done!

(Учитель записывает на доске тему урока.)

Подведение итогов урока.

— Can you talk about things in your house?

— Do you know how to write about the house?

(Учитель оценивает деятельность учащихся на уроке.)

— We'll have to stop there. Goodbye! (Goodbye!)

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2000. — 192 с.
2. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык. 2 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. — 6 изд. — М. : Express Publishing ; Просвещение, 2015.
3. Быкова Н. И., Дули Д., Поспелова М. Д., Эванс В. Английский язык. Английский в фокусе : кн. для учителя к учеб. для 4 кл. общеобразоват. учреждений. — М. : Express Publishing ; Просвещение, 2009. — 150 с.

4. Бычкова Е. В., Гончаренко А. Л. Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 1. — С. 51-33.
5. Гальскова Н. Д., Никитенко З. И. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 240 с.
6. Занько С. Т. Игра и учение. — М. : Педагогика, 1991. — 193 с.
7. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб. : КАРО ; М. : Четыре четверти, 2006. — 192 с.
8. Логинова Л. И. Как помочь ребенку заговорить по-английски. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 208 с.
9. Массалова А. Э., Дзюба Е. В. Игры на уроках русского языка как иностранного : учеб.-метод. пособие для профессионально ориентированного обучения. — Екатеринбург, 2019. — 62 с.
10. Петричук И. И. Еще раз об игре // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 2. — С. 37-42.
11. Степанова Е. А. Игра как средство развития интереса к изучаемому языку // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 2. — С. 66-68
12. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроках английского языка. — М. : Просвещение, 1984. — С. 62-78.
13. Цеглин В. С. Работа над словом // Иностранные языки в школе. — 2002. — № 3. — С. 33-36.
14. Штеллер О. В этой маленькой корзинке... Игры на уроке русского языка. Выпуск 1. — 4-е изд. — СПб. : Златоуст, 2015. — 80 с.
15. Штеллер О. В этой маленькой корзинке... Игры на уроках русского языка. Выпуск 2. — 4-е изд. — СПб. : Златоуст, 2017. — 84 с.

REFERENCES

1. Belkin A. S. Osnovy vozrastnoy pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. — М. : Akademiya, 2000. — 192 s.
2. Bykova N. I., Duli D., Pospelova M. D., Evans V. Angliyskiy yazyk. 2 klass : ucheb. dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy. — 6 izd. — М. : Express Publishing ; Prosveshchenie, 2015.
3. Bykova N. I., Duli D., Pospelova M. D., Evans V. Angliyskiy yazyk. Angliyskiy v fokuse : kn. dlya uchitelya k ucheb. dlya 4 kl. obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. — М. : Express Publishing ; Prosveshchenie, 2009. — 150 s.
4. Bychkovskaya E. V., Goncharenko A. L. Razvitie interesa k inostrannomu yazyku u mladshikh shkol'nikov // Inostrannye yazyki v shkole. — 2008. — № 1. — S. 51-33.
5. Gal'skova N. D., Nikitenko Z. I. Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam. Nachal'naya shkola. — М. : Ayris-press, 2004. — 240 s
6. Zan'ko S. T. Igra i uchenie. — М. : Pedagogika, 1991. — 193 s.
7. Konysheva A. V. Igrovoy metod v obuchenii inostrannomu yazyku. — SPb. : KARO ; M. : Chetyre chetverti, 2006. — 192 s.
8. Loginova L. I. Kak pomoch' rebenku zagovorit' po-angliyski. — М. : VLADOS, 2003. — 208 s.
9. Massalova A. E., Dzyuba E. V. Igra na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb.-metod. posobie dlya professional'no orientirovannogo obucheniya. — Ekaterinburg, 2019. — 62 s.
10. Petrichuk I. I. Eshche raz ob igre // Inostrannye yazyki v shkole. — 2008. — № 2. — S. 37-42.
11. Stepanova E. A. Igra kak sredstvo razvitiya interesa k izuchaemomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. — 2004. — № 2. — S. 66-68
12. Stronin M. F. Obuchayushchie igry na urokakh angliyskogo yazyka. — М. : Prosveshchenie, 1984. — S. 62-78.
13. Tsetlin V. S. Rabota nad slovom // Inostrannye yazyki v shkole. — 2002. — № 3. — S. 33-36.
14. Shteller O. V etoy malen'koy korzinke... Igra na uroke russkogo yazyka. Vypusk 1. — 4-e izd. — SPb. : Zlatoust, 2015. — 80 s.
15. Shteller O. V etoy malen'koy korzinke... Igra na urokakh russkogo yazyka. Vypusk 2. — 4-e izd. — SPb. : Zlatoust, 2017. — 84 s.

УДК 378.147:378.016:81'25:81'42
ББК Ш12/18-9+Ш105.51+Ш118

DOI 10.26170/po19-04-08
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Гусева Алла Ханafiевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Институт филологии и истории, Российский государственный гуманитарный университет; 125993, ГСП-3, г. Москва, Миусская площадь, 6; e-mail: allahanafievna@gmail.com

СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА: ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТРОЕНИЯ И КОГНИТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный процесс; информационная среда; иностранные языки; научные тексты; гипертексты; лингвистическая обработка; технология интерредактирования; образовательные технологии; студенты; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков вузе; переводоведение; обучение переводу.

АННОТАЦИЯ. Данная публикация посвящена технологии структурирования иноязычного гипертекста, приведены принципы лингвистической обработки научных текстов гуманитарной тематики с целью перевода, описана методика работы с корпусом текстов, применяемая на практических занятиях по дисциплине «Перевод научных текстов гуманитарной тематики», позволяющая определить возможную тематику выпускной квалификационной работы магистрантов. В работе представлена когнитивная модель перевода, прокомментированы сами понятия «гипертекст» и «гипертекст как технология обработки текстового корпуса». Проанализирован терминологический аппарат, используемый в лингвистике и переводоведении в контексте интерредактирования гипертекстового формата, проектирования корпуса текстов и разработки лексикографической базы данных. Приведена методическая концепция магистерской дисциплины, основанная на изучении и обработке материалов цифровых образовательных ресурсов посредством электронных систем переводчика, а также на анализе, комментировании, реферировании и обобщении результатов научных исследований с использованием современных отечественных и зарубежных методик и методологий. Рассмотрена методика переводческого чтения научных текстов гуманитарной тематики, приведены основные характеристики корпуса спецтекстов. Приводится описание системы контрольно-измерительных материалов, основанной на организационно-деятельностном подходе, способствующем овладению функциональными приемами обработки гипертекста и текстового корпуса. Представленная дисциплина является логическим продолжением освоения лингвистами и переводчиками информационных технологий, а предлагаемая методика формирует профессиональные навыки, необходимые для эффективной и корректной переводческой деятельности в области перевода спецтекстов с применением технологии интерредактирования в процессе чтения оригинала, и является одним из способов актуализации знаний о выборе стратегии, видах и способах перевода научных текстов.

Guseva Alla Hanafievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department Theory and Practice of Translation, Institute of Philology and History, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia.

TRANSLATION STRATEGY: BUILDING TECHNOLOGY AND COGNITIVE TOOLS

KEYWORDS: educational educational process; information environment; foreign languages; scientific texts; hypertext; linguistic processing; technology of editorial editing; educational technologies; students; methods of teaching foreign languages; methodology of foreign languages of high school; translation studies; translation training.

ABSTRACT. The publication is devoted to the structuring of foreign language hypertext, the principles of linguistic processing of scientific texts of humanitarian subjects with the purpose of translation, describes the method of working with the corpus of texts used in practical classes on the subject “Translation of scientific texts of humanitarian subjects”, which allows defining possible subjects of graduate qualification work of undergraduates. The paper presents a cognitive model of translation, commented on the very concept of hypertext and hypertext as a text corpus processing technology. The terminological apparatus used in linguistics and translation studies is analyzed in the context of hyper-text format editing, text corpus design, and the development of a lexicographic database. The methodical concept of the master's discipline, based on the study and processing of digital educational resources through electronic systems translator, as well as on the analysis, commenting, abstracting and summarizing the results of scientific research using modern domestic and foreign methods and methodologies. The method of translational reading of scientific texts of humanitarian subjects is considered, the main characteristics of the case of special texts are given. The description of the system of control and measuring materials based on the organizational-activity approach, promoting mastering the functional techniques of processing hypertext and the text corpus, is given. The presented discipline is a logical continuation of the development of information technology by linguists and translators, and the proposed technique forms the professional skills necessary for effective and correct translation activity in the field of special texts translation using the application of editorial technology in the process of reading the original and is one of the ways of updating knowledge about choosing a strategy, types and methods of translation of scientific texts.

На сегодняшний день Интернет является неотъемлемым средством обеспечения международного научного и культурного взаимодействия, сотрудничества и информационного обмена, обусловленным фактором образовательного процесса как индивидуального, так и коллективного, аудиторного. В свою очередь, иностранный язык как когнитивный инструмент способствует повышению эффективности получения фундаментальных знаний, более глубокому пониманию роли науки в истории человечества.

Схема познания в Интернете становится циклической и может быть представлена следующими этапами: данные — информация — знания — осмысление — новые (обновленные) знания. В традиционных же информационных средах (бумажные носители, аудиовизуальные средства обучения и средства массовой информации) процесс усвоения знаний менее интенсивен и более узконаправлен.

В данном контексте одна из ключевых задач профессионального обучения будущих переводчиков — совершенствование навыков работы в сетевых средах с использованием текстовых редакторов, электронных энциклопедий, лексикографических баз данных (ЛБД), специализированного лингвистического (ЛО) и программного обеспечения (ПО).

В представляемом образовательном модуле «Перевод научных текстов гуманитарной тематики» (далее — ПНТГТ), читаемом магистрантам Института филологии и истории РГГУ (Профиль «Перевод и переводоведение»), к обязательному ознакомлению предлагаются заранее выверенные официальные иноязычные электронные ресурсы, которые служат отправной точкой для создания обучаемыми собственного гипертекста, лексикографической базы данных и прокладывания неповторимых индивидуальных кибермаршрутов.

Определим терминологическое пространство данной публикации. Безусловно, данная дисциплина является логическим продолжением освоения лингвистами и переводчиками информационных технологий. В первую очередь, под информационными технологиями в лингвистике понимается «совокупность законов, методов и средств в получении, хранении, передаче, распространении и преобразовании информации о языке и законах его функционирования с помощью компьютера и различного программного обеспечения» [7, с. 135].

В соответствии с классификацией известного российского исследователя В. Н. Шевчука, электронные системы, необ-

ходимые для освоения и профессионального использования лингвисту и переводчику, подразделяются на следующие группы: «информационные — системы, которые обеспечивают автоматический поиск лингвистической и экстралингвистической информации в Интернете, а также управление информационными потоками (энциклопедии, электронные библиотечные каталоги, банки терминов, серверы поиска и т.д.); переводческие — системы машинного перевода типа PROMT, Translation Memory, StyleWriter, Transcheck и т.д.; коммуникационные — системы, которые обеспечивают общение переводчика с заказчиком через электронную почту и с коллегами через переводческие порталы и сайты» [14, с. 18].

Предмет дисциплины ПНТГТ можно конкретизировать как обучение анализу информационных систем и овладение функциональными приемами обработки гипертекста и текстового корпуса.

В контексте изучения перевода согласимся с Э. Г. Азимовым и А. Н. Шукиным, обозначившими в качестве объекта «исследование взаимосвязи и взаимодействия культуры и языка в процессе их функционирования» и определившими предмет — «материальная и духовная культура в ее существовании и функционировании, созданная человеком, т.е. все, что составляет языковую картину мира», находящуюся «в кругу смежных наук: социолингвистики, этнолингвистики, лингвострановедения, культурологии» [1, с. 127]. Для ПНТГТ гуманитарные знания человечества непосредственно связаны с вышеупомянутыми науками.

Уточним, что методическая концепция дисциплины ПНТГТ основана на изучении и обработке материалов цифровых образовательных ресурсов посредством электронных систем переводчика, а также на анализе, комментировании, реферировании и обобщении результатов научных исследований с использованием современных отечественных и зарубежных методик и методологий. Компаративный анализ и типологизация научных текстов гуманитарной тематики, обработка иноязычного гипертекста, работа с многоязычной базой данных, разработка интерактивного тематического глоссария составляют предметную область дисциплины.

Такие виды учебной деятельности, как креативные итоговые задания на поиск, анализ, отбор и синтез продиктованы современными требованиями к обработке и усвоению информации, что повышает мотивацию магистрантов к овладению как спецпредметом, так и иностранным языком. Следует отметить, что разработанная

для дисциплины ПНТГТ система контрольно-измерительных материалов опирается на методику Г. П. Щедровицкого, согласно которой организационно-деятельностная игра является «средством деструктурирования предметных форм и способом выращивания новых форм соорганизации коллективной мыследеятельности» [15, с. 146]. В соответствии с положениями указанного методического подхода применяется технология коллективной обработки гипертекста и корпуса текстов в аудиторном режиме, что имитирует работу группы переводчиков в агентствах перевода.

Сформулируем концептуальные подходы решения указанных образовательных задач. Содержание и оценочные средства дисциплины ПНТГТ разработаны с учетом требований методической документации ФГБОУ ВО РГГУ. Среди основных задач реализации данной программы следует назвать такие, как «определение образовательных технологий, необходимых для освоения дисциплины (модуля), отражение использования интерактивных технологий и инновационных методов» и «определение оптимальной системы текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся, с использованием соответствующих оценочных средств» [10, с. 2].

Цель освоения первого раздела ПНТГТ — обработка иноязычного гипертекста научно-технической тематики. В контексте данной публикации мы понимаем термин «гипертекст» прежде всего как «технологии хранения и обработки текстовых документов на естественном языке, которая позволяет устанавливать и поддерживать predetermined связи между документами и/или отдельными их фрагментами, обеспечивая возможности навигации в такой структуре для перехода от одного ее компонента к другому» [8, с. 2].

Магистранты выполняют итоговые проекты по дисциплине ПНТГТ не только в презентационном пакете, но также создают исследовательские проекты-сайты, позволяющие разместить гипертекст, необходимые аудио- и видеофрагменты, графические комментирующие изображения, ЛБД и другой анализируемый объемный лингвистический материал, а также участвовать в научной полемике по заданной теме, используя корректную терминологию и сохраняя стилистику научного дискурса.

Остановимся на когнитивной модели перевода, уточнив, что изначально данный подход состоял «в выявлении лингвофилософских оснований общей когнитивной теории перевода, которые сводимы к понятиям тождества и когнитивного диссонанса и их диалектическому взаимодействию в

семиотическом пространстве переводческого дискурса, и в построении на основе этой теории когнитивной модели переводческого процесса» [6, с. 2]. В контексте данной публикации когнитивную модель перевода гипертекста можно рассматривать как «сопоставление когнитосфер отправителя текста и переводчика, переводчика и получателя текста» [12, с. 17].

Гипертекстовая организация крупных массивов информации не только делает их обозримыми и облегчает оперирование ими, но и позволяет извлекать из них такие сведения, которые специально не закладываются при их создании, а эффективность информационной системы зависит, в первую очередь, от тех возможностей, которые она предоставляет пользователю в поиске нужной информации и доступе к ней. Анализируя гипертекст как формат, следует упомянуть определение информационного потока как «множества текстов, выступающих как единый объект: адресатов интересует смысл, заключенный сразу в сотнях и даже тысячах текстов» [3, с. 70]. Для дисциплины ПНТГТ «гипертекст обеспечивает функционирование чрезмерной смысловой избыточности в электронном пространстве» [11, с. 133].

Главной характеристикой гипертекста является нелинейность, то есть связность, структурированность и насыщенность разнородными связями, а также содержательная полнота, то есть отражение всех мыслимых позиций и точек зрения на конкретную историко-научную проблему. Отметим, что такие когнитивные инструменты, как критический отбор, переработка и интерпретация информации, наиболее эффективны при обработке гипертекста и переводе текстовых корпусов.

В процессе освоения второго раздела ПНТГТ магистранты выполняют задания в последовательном либо параллельном режимах в специализированном ПО переводчика по блок-схемам, передаваемым в электронном виде, создают эссе-презентации, ЛБД, комментированные глоссарии, корпусы текстов по выбранным областям научного гуманитарного знания.

Безусловно, перечисленные виды переводческой деятельности в основе своей подразумевают объемную и трудоемкую работу, связанную с изучением корпусов специализированных гипертекстов и лексикографических источников, иноязычного лексикограмматического материала, а также просмотром и отбором мультимедийных материалов. В этой связи в качестве базы для выполнения интерактивных заданий предлагается список источников и цифровых образовательных ресурсов, который следует

дополнить, а также аргументировать свой выбор. Согласно разработанному алгоритму работы с использованием ИКТ первым этапом является проведение лингвистического анализа в процессе чтения: чтение как «рецептивный вид речевой деятельности, направленный на восприятие и понимание письменного текста» [1, с. 194] приобретает новые свойства и существенно модифицируется при помощи соответствующих профессиональных умений переводчика.

Согласимся с мнением Ю. Н. Бирюковой, отметившей, что «переводческое чтение основывается на таких процессах, как восприятие, понимание и интерпретация, которые составляют его основу» и которых «можно достичь на основе дискурсивного анализа научно-технического текста, в результате которого у переводчика формируется концепт текста, который представляет объективный смысл, содержание текста» [2, с. 116]. Понимание текста при переводческом чтении является именно средством выполнения перевода, а не целью, поскольку перед переводчиком стоит задача понять и «интерпретировать полученную информацию объективно с целью ее последующей передачи на языке перевода» [13, с. 48].

Применительно к профессиональному использованию средств лингвистического и программного обеспечения в процессе чтения и перевода корпуса НТГТ магистранты исследуют «динамику слова в языке в определенный исторический период» [9, с. 389], составляя в результате работы лексикографическую базу данных (ЛБД) динамического типа, содержащую «лексические разряды и группы, которые наиболее активно функционируют и формируют языковое сознание современников» [5, с. 6]. В контексте дисциплины ПНТГТ данный вид работы является одним из способов актуализации знаний о технике чтения оригинала, а также о видах и способах перевода научных текстов, формирует навыки работы переводчика с применением технологии интерредактирования текста в процессе чтения, а также позволяет определить возможную тематику выпускной квалификационной работы.

Приведем схему работы при детальном чтении и структурировании текста оригинала с целью перевода по лексическим (ЛЕ), грамматическим (ГЕ), семантико-стилистическим (СЕ) единицам и организации корпуса текстов по сверх-фразовым единствам (СФЕ) (табл. 1).

Таблица 1

Этапы обработки НТ

№	Контекстуальный анализ		Статистический анализ			Компаративный анализ		Частотный глоссарий (T1+T2 + собственный текст)
	ЛЕ	ГЕ	ЛЕ	ГЕ	СЕ	СЕ	СФЕ	Гипертекст
T-1								КНТ-1
T-2								
T-3								КНТ-2
T-4								
T-5								КНТ-3
T-6								
T-7								КНТ-4
T-8								
T-9								КНТ-5
T-10								
T-11								КНТ-6
T-12								

Работа по второму модулю проводится с использованием корпуса текстов, в контексте ПНТГТ понимаемого как «лингвистический, или языковой, корпус текстов — большой, представленный в электронном виде, унифицированный, структурированный, размеченный, филологически компетентный массив языковых данных, предназначенный для решения конкретных линг-

вистических задач. На основе корпуса можно получить данные: о частоте словоформ, лексем, грамматических категорий, об изменениях частот, об изменениях контекстов в различные периоды времени, о поведении языковых единиц разных авторов, о совместной встречаемости лексических единиц, об особенностях их сочетаемости, управления, и т.д.» [4, с. 26-27, 16].

Корпус текстов, разработанный для проведения практических занятий по данной методике, включает 36 параллельных текстов на русском, английском, французском и немецком языках, охватывающих 12 этапов развития научных знаний человечества по историко-научной классификации — от доцивилизационного периода до первого десятилетия XXI в. Магистранты обрабатывают текст с применением ИКТ, стандартного ПО и специализированного ЛО и ПО переводчика.

Далее следует указать этапы работы и интерактивные задания по дисциплине ПНТГТ: 1) ознакомление с содержанием корпуса научных текстов гуманитарной тематики (КНТ-36); 2) выбор научной дисциплины и исторического периода для переводческого чтения; 3) выбор текста (Т-1) для лингвистической обработки в процессе чтения; 4) аналитическое и дискурсивное чтение оригинала; 5) поисковое и выборочное чтение для создания терминологического глоссария; 6) детальное чтение и структурирование текста для перевода по ЛЕ, ГЕ, СЕ и СФЕ; 7) дискурсивное чтение для перевода текстов конкретного корпуса.

Основные учебные действия практического модуля, выполняемые магистрантами при освоении данной техники чтения научных текстов гуманитарной тематики с целью перевода, приведены далее: 1) формулировка основной мысли Т-1; 2) выделение терминов и понятий в процессе чтения оригинала; 3) разработка тематического глоссария Т-1; 4) определение в процессе чтения текстов корпуса КНТ-12 терминов и поня-

тий, используемых в выбранном Т-1. Далее магистранты переходят к аналитическому чтению оригинала; 5) определение ядерных предложений Т-1 в процессе беспереводного чтения; 6) составление компресс-текста Т-1; 7) определение ядерных предложений Т-1 в процессе чтения текстов корпуса КНТ-12; 8) составление корпуса компресс-текстов КНТ-12.

В результате применения различных видов обработки текстов данного корпуса магистранты вырабатывают стратегию перевода с учетом предметных, языковых, социокультурных и дискурсивных знаний.

В контексте дисциплины ПНТГТ работа с гипертекстом и текстовым корпусом является одним из способов актуализации знаний о технике чтения оригинала, а также о видах и способах перевода научных текстов, формирует навыки работы переводчика с применением технологии интерредактирования текста в процессе чтения оригинала, а также позволяет оптимизировать процесс проведения исследования по теме выпускной работы магистранта.

В заключение следует отметить, что в процессе применения данной методики работы с гипертекстом при переводе научных текстов гуманитарной тематики формируются навыки работы с применением технологии интерредактирования, магистранты совершенствуют профессиональные компетенции, необходимые для эффективной и корректной переводческой деятельности в области перевода спецтекстов с учетом производственной необходимости использования ИКТ в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Бирюкова Ю. Н. Интегративная модель обучения чтению как компоненту профессиональной деятельности переводчика (английский язык, специальность «Информатика и вычислительная техника») [Электронный ресурс]: дис. ... канд. пед. наук. — М. : РУДН, 2016. — 243 с. — Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006645031> (дата обращения: 28.02.2019).
3. Большакова Е. И., Клышинский Э. С., Ландэ Д. В., Носков А. А., Пескова О. В., Ягунова Е. В. Автоматическая обработка текстов на естественном языке и компьютерная лингвистика : учеб. пособие. — М. : МИЭМ, 2011. — 272 с.
4. Боярский К. К. Введение в компьютерную лингвистику : учеб. пособие. — СПб. : НИУ ИТМО, 2013. — 72 с.
5. Ваулина Е. Ю. Толковый словарь современного русского языка: языковые изменения конца XX столетия / Рос. акад. наук. Ин-т лингв. исслед. ; сост. Е. Ю. Ваулина [и др.] ; под ред. Г. Н. Складневской. — М. : Астрель : АСТ, 2006. — 894 с.
6. Воскобойник Г. Д. Лингвофилософские основания общей когнитивной теории перевода : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. — М., 2004.
7. Гиляревский Р. С. Основы информатики : курс лекций для студ. гуманит. специальностей. — М. : Изд-во МГУ, 2012. — 285 с.
8. Данилкин А. А., Самсонов А. В., Дмитриев А. С. Живой англо-русский словарь по вычислительной технике, информационным технологиям и связи [Электронный ресурс]. — М. : ВНИИПВТИ, 2009-2015. — Режим доступа: <http://www.morec.ru/dict/> (дата обращения: 02.03.2019).
9. Жданов Е. А. Лексикографическая фиксация неологизмов в словарях разных типов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2012. — № 3 (1). — С. 388-392.
10. Положение о рабочей программе дисциплины (модуля) образовательной программы высшего образования (новая редакция) [Электронный ресурс] : утв. пр. от 28.09.2017 № 01—314/осн / Минобрнауки России, ФГБОУ ВО РГГУ. — М. : РГГУ, 2017. — 8 с. — Режим доступа: http://www.rsu.ru/upload/main/metodfales/Prilozhenie2_Polojenije%20o%20RPD%202017.pdf (дата обращения: 01.03.2019).

11. Соболева О. В. Гипертекст как способ организации художественной литературы в интернет-пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. — 2013. — № 1 (292). — Вып. 73. — С. 130-133.
12. Усачева А. Н. Когнитивная деятельность переводчика // Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты : коллективная монография / авт. коллектив: В. А. Митягина [и др.] ; под общ. ред. В. А. Митягиной. — М. : Флинта : Наука, 2012. — С. 36-65.
13. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М. : Высшая школа, 2005. — 207 с.
14. Шевчук В. Н. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика 2. — М. : Зебра Е, 2013. — 384 с.
15. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2). — М. : Наследие ММК, 2005. — 320 с.
16. Щипицина Л. Ю. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособие. — М. : Флинта : Наука, 2013. — 128 с.

R E F E R E N C E S

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). — М. : IKAR, 2009. — 448 s.
2. Biryukova Yu. N. Integrativnaya model' obucheniya chteniyu kak komponentu professional'noy deyatel'nosti perevodchika (angliyskiy yazyk, spetsial'nost' «Informatika i vychislitel'naya tekhnika») [Elektronnyy resurs] : dis. ... kand. ped. nauk. — М. : RUDN, 2016. — 243 s. — Rezhim dostupa: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006645031> (data obrashcheniya: 28.02.2019).
3. Bol'shakova E. I., Klyshinskiy E. S., Lande D. V., Noskov A. A., Peskova O. V., Yagunova E. V. Avtomaticheskaya obrabotka tekstov na estestvennom yazyke i komp'yuternaya lingvistika : ucheb. posobie. — М. : MIEM, 2011. — 272 s.
4. Boyarskiy K. K. Vvedenie v komp'yuternuyu lingvistiku : ucheb. posobie. — SPb. : NIU ITMO, 2013. — 72 s.
5. Vaulina E. Yu. Tolkovyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka: yazykovye izmeneniya kontsa XX stoletiya / Ros. akad. nauk. In-t lingv. issled. ; sost. E. Yu. Vaulina [i dr.] ; pod red. G. N. Sklyarevskoy. — М. : Astrel' : AST, 2006. — 894 s.
6. Voskoboynik G. D. Lingvofilosofskie osnovaniya obshchey kognitivnoy teorii perevoda : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. — М., 2004.
7. Gilyarevskiy R. S. Osnovy informatiki : kurs lektsiy dlya stud. gumanit. spetsial'nostey. — М. : Izd-vo MGU, 2012. — 285 s.
8. Danilkin A. A., Samsonov A. V., Dmitriev A. S. Zhivoy anglo-russkiy slovar' po vychislitel'noy tekhnike, informatsionnym tekhnologiyam i svyazi [Elektronnyy resurs]. — М. : VNIIPVTI, 2009-2015. — Rezhim dostupa: <http://www.morepc.ru/dict/> (data obrashcheniya: 02.03.2019).
9. Zhdanov E. A. Leksikograficheskaya fiksatsiya neologizmov v slovaryakh raznykh tipov // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. — 2012. — № 3 (1). — S. 388-392.
10. Polozhenie o rabochey programme distsipliny (modulya) obrazovatel'noy programmy vysshego obrazovaniya (novaya redaktsiya) [Elektronnyy resurs] : utv. pr. ot 28.09.2017 № 01—314/osn / Minobrnauki Rossii, FGBOU VO RGGU. — М. : RGGU, 2017. — 8 s. — Rezhim dostupa: http://www.rsuh.ru/upload/main/metodfales/Prilozhenie2_Polozhenie%20o%20RPD%202017.pdf (data obrashcheniya: 01.03.2019).
11. Soboлева О. В. Гипертекст как способ организационно-деятельностной литературы в интернет-пространстве // Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение. — 2013. — № 1 (292). — Вып. 73. — С. 130-133.
12. Усачева А. Н. Когнитивная деятельность переводчика // Подготовка переводчика: коммуникативные и дидактические аспекты : коллективная монография / авт. коллектив: В. А. Митягина [и др.] ; под общ. ред. В. А. Митягиной. — М. : Флинта : Наука, 2012. — С. 36-65.
13. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. — М. : Высшая школа, 2005. — 207 с.
14. Шевчук В. Н. Информационные технологии в переводе. Электронные ресурсы переводчика 2. — М. : Зебра Е, 2013. — 384 с.
15. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2). — М. : Наследие ММК, 2005. — 320 с.
16. Щипицина Л. Ю. Информационные технологии в лингвистике : учеб. пособие. — М. : Флинта : Наука, 2013. — 128 с.

Зайцева Виктория Викторовна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: v.v.zaitseva@urfu.ru

Крычковская Анна Геннадьевна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: akrychkovskaya@yandex.ru

Рожина Татьяна Дмитриевна,

доцент, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: td.rozhina@urfu.ru

Степанова Ольга Станиславовна,

старший преподаватель, кафедра лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: olgast@e1.ru

**АКТУАЛЬНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ НЕПРЕРЫВНОСТИ
В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное образование; иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; преемственность в обучении; дополнительное образование; самостоятельная работа; студенты; майноры.

АННОТАЦИЯ. В статье речь идет об инновационном решении проблемы непрерывности в высшем профессиональном образовании при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку, а именно — организации майноров с лингвопрофессиональной направленностью. Анализируя результаты проведенного среди студентов магистратуры УрФУ анкетирования, авторы выявили, что большинство из них испытывают затруднения при возобновлении курса иностранного языка на ступени обучения в магистратуре после двухлетнего перерыва и признают необходимость дополнительного обучения иностранному языку на третьем и четвертом курсах бакалавриата для восполнения пробела, который возникает по окончании изучения дисциплины «Иностранный язык» на втором курсе. В связи с этим авторы провели исследование индивидуальных образовательных траекторий, выбираемых студентами нелингвистических направлений подготовки по окончании обязательного курса обучения иностранному языку в рамках программы УрФУ: программы дополнительного образования, обучение в лингвистических центрах, занятия с частным преподавателем, самостоятельная работа с применением передовых онлайн-технологий. Авторами особо подчеркивается важность методической организации самостоятельной работы студентов в ситуации сокращающегося количества часов, предусмотренных учебным планом вуза на дисциплину «Иностранный язык». Авторы считают, что в целях повышения эффективности высшего образования с первых лет обучения в вузе необходимо правильно мотивировать и ориентировать студентов на самостоятельную деятельность. С целью обеспечения высокого уровня владения профессиональными иноязычными компетенциями и обретения выпускниками УрФУ высокой конкурентоспособности на рынке труда в условиях современного постиндустриального общества авторы предлагают наиболее актуальное решение проблемы непрерывности и преемственности обучения иностранному языку — лингвистические майноры.

Zaitseva Victoria Victorovna,

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Krychkovskaya Anna Gennadiyevna,

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Rozhina Tatyana Dmitriyevna,

Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Stepanova Olga Stanislavovna,

Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**A TOPICAL VIEW ON THE PROBLEM OF CONTINUITY
IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

KEYWORDS: continuing education; foreign languages; methods of teaching foreign languages in higher education; methods of foreign languages in high school; continuity in learning; additional education; independent work; students; minors.

ABSTRACT. The article deals with an innovative solution to the problem of continuity in higher professional education with regard to the foreign language teaching of students of non-language specialities, namely, introducing minors with linguistic vocational focus. By examining the results of the survey conducted among master's degree students of Ural Federal University the authors have identified the difficulty experienced by their majority when resuming the foreign language education after completion of this course in the second year of study. Additional training of this subject in the third and fourth year of study at the bachelor's degree level to bridge the two-year gap is also admitted as necessary. In this connection the authors have investigated the individual educational trajectories chosen by the students of non-language specialities after completing the compulsory course of foreign language within the framework of Ural Federal University curriculum: additional education programmes, language centres offers, private teachers' classes, independent students' work involving online technologies. The authors emphasize the significance of methodological guidance and supervision of students' independent work in the situation of reducing of the number of hours allocated to the foreign language course in the university curriculum. The authors consider students' independent work to be crucial for enhancing higher education effectiveness, with students being properly motivated and guided from the very first year of studying at university. In order to enhance students' foreign language proficiency and therefore provide greater competitiveness of graduates of Ural Federal University on the labour market in conditions of modern postindustrial society the authors suggest a timely and relevant solution to the problem of continuity in foreign language education that is linguistic minors.

Современные процессы глобализации способствуют изменению мирового пространства, увеличивая взаимозависимость между странами в сферах политики, экономики, культуры и укрепляя связи между ними. Взаимодействие с представителями разных культур предполагает владение иностранными языками. Все большую значимость в качестве средства глобальной коммуникации приобретают несколько ведущих языков, знание которых сегодня более чем актуально, поскольку предоставляет ряд очевидных преимуществ профессионалу в любой области деятельности. Образованный человек, знающий иностранный язык, уверенно чувствует себя в ситуации научного и делового общения: на международной конференции или выставке, во время стажировки за рубежом или заключении сделки за столом переговоров. Молодой специалист, владеющий иностранным языком как дополнительным ресурсом, получит лучшие условия занятости в ситуации высокой конкуренции на рынке труда.

В этой связи значительно меняется роль иностранного языка в системе высшего профессионального образования. Из простого учебного предмета он превращается в ее базовый элемент, в средство достижения профессиональной реализации личности, способной адаптироваться в новом постиндустриальном обществе [5, с. 7]. Тем важнее постоянно поддерживать интерес и непрерывно развивать способности к иностранным языкам на протяжении всего периода обучения в высшей профессиональной школе. К проблеме непрерывного образования неоднократно обращались ученые как в России, так и за рубежом. Современная концепция непрерывного образования как системы формировалась на основе теоретических и практических исследований В. Л. Аношкиной, А. А. Вербицкого, Б. С. Гер-

шунского, О. В. Купцова, В. Г. Осипова, Н. К. Сергеева, В. А. Сластенина, Г. А. Ягодина и др. Идея непрерывного обучения прошла путь от древних философов до методологических исследований ЮНЕСКО, положивших принцип непрерывности в основу парадигмы образования [3, с. 159].

В настоящее время встречаются различающиеся между собой понятия непрерывного образования: образование на протяжении всей жизни (life-long learning education), образование взрослых (adult education), непрерывное профессиональное образование (continuing vocational education and training) [8, с. 106]. В данной статье представлен новый взгляд на проблему непрерывного профессионального образования и предложены актуальные способы ее решения в рамках обучения в вузе.

Поскольку формирование необходимых компетенций происходит средствами содержания образования [14], то наполнение дисциплины наряду с объемом времени, отводимым на ее изучение, является одним из ключевых вопросов обучения в вузе. Иностранный язык является обязательной дисциплиной, включенной в базовый модуль образовательных программ бакалавриата по различным направлениям подготовки неязыковых специальностей вуза. В качестве основных образовательных целей обучения иностранным языкам в рамках CEFR британские ученые называют следующие: 1) обеспечение формирования языковых навыков для более эффективной совместной работы участников коммуникации на иностранном языке; 2) формирование межкультурной компетенции; 3) использование знания языка на практике (what we can do); 4) беспристрастное сопоставление уровней владения языком у представителей различных образовательных систем и культур; 5) развитие навыков самостоятельной рабо-

ты (learner autonomy) и непрерывного образования [15, с. 12].

Учебным планом вуза предусмотрено изучение иностранного языка студентами неязыковых специальностей на протяжении двух из четырех лет обучения в рамках программы бакалавриата. Следующим этапом изучения иностранного языка является обучение в магистратуре, где предполагается совершенствование знаний в области иностранного языка, достигнутых на предыдущей ступени образования, однако фактически мы имеем дело с двухгодичным перерывом в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей при переходе от ступени бакалавриата к магистратуре, что противоречит идее непрерывного языкового образования. Существование данной проблемы является постоянным вызовом для преподавателей, работающих со студентами неязыковых специальностей, и в данной статье мы рассмотрим возможные пути ее решения.

С целью прогнозирования потребностей в языковом образовании у студентов нелингвистических направлений подготовки нами была поставлена конкретная задача — выяснить отношение учащихся к проблеме восполнения двухгодичного пробела

в обучении иностранному языку при переходе от ступени бакалавриата к ступени магистратуры в рамках обучения в УрФУ, а также проанализировать их предпочтения при выборе индивидуальных образовательных траекторий. Для выполнения данной задачи был проведен опрос студентов магистратуры департаментов политологии, социологии, философии и психологии Уральского гуманитарного института УрФУ. Ключевым вопросом анкеты стал вопрос о необходимости дополнительного обучения иностранному языку на третьем и четвертом курсах бакалавриата для восполнения пробела, который возникает по окончании изучения дисциплины «Иностранный язык» на втором курсе. 78% опрошенных при ответе на этот вопрос дали однозначный ответ — да, такая необходимость есть (см. табл. 1, вопрос 3). При ответе на вопрос о наличии затруднений при возобновлении курса иностранного языка в магистратуре после двухлетнего перерыва 68% участников анкетирования признают наличие трудностей, 28% их отрицают, остальные 4% сообщают о том, что предвидели подобные затруднения и предпринимали попытки самостоятельно восполнить данный пробел (см. табл. 1, вопрос 4).

Таблица 1

Необходимость непрерывного образования

№ п/п	Вопрос	Ответ — ДА	Ответ — НЕТ	Другое
1	Считаете ли Вы достаточными обязательные 2 года обучения иностранному языку в УрФУ?	48%	38%	14%
2	Знаете ли Вы об обязательном курсе иностранного языка в магистратуре после 2-х летнего перерыва для восполнения этого пробела?	50%	49%	1%
3	Считаете ли Вы необходимым дополнительное обучение иностранному языку на 3—4 курсе бакалавриата для восполнения этого пробела?	78%	17%	5%
4	Испытываете ли Вы затруднения при возобновлении курса иностранного языка в магистратуре после 2-х летнего перерыва?	68%	28%	4%
5	Знаете ли Вы об обязательном курсе иностранного языка в аспирантуре?	55%	45%	0%
6	Планируете ли Вы заниматься научной работой в дальнейшем?	48%	46%	6%

Следовательно, подавляющее большинство участников опроса осознают необходимость непрерывности обучения иностран-

ному языку и способны соответствующим образом оценить те преимущества, которые дает его знание выпускнику системы высше-

го профессионального образования. Далее в статье рассмотрим возможные варианты получения непрерывного образования в Уральском федеральном университете.

В свете новых тенденций развития российского общества Национальная доктрина образования в Российской Федерации одной из стратегических целей определяет кадровое обеспечение динамично развивающейся рыночной экономики, интегрирующейся в мировое хозяйство, обладающей высокой конкурентоспособностью и инвестиционной привлекательностью [11]. Откликаясь на возникающий спрос на высококвалифицированных специалистов, высшие учебные заведения нашей страны предлагают разнообразные программы дополнительного образования, в том числе и по иностранным языкам. Уральский федеральный университет также включился в этот процесс. В настоящее время на базе УрФУ действуют два центра дополнительного образования: Институт по переподготовке и повышению квалификации и Кембриджский центр УрФУ. Институт по переподготовке и повышению квалификации предлагает к освоению различные курсы, например, «Интенсивное обучение иностранным языкам в условиях реформирования высшей школы», где предусмотрена программа, позволяющая присоединиться к обучению с любого уровня владения иностранным языком. Кембриджский центр УрФУ также осуществляет множество идей, имея в том числе интересный опыт реализации международных педагогических проектов России и Великобритании, где обучались и обменивались опытом британские и российские преподаватели. В результате осуществления данного проекта в период 2013-2015 гг. 46 преподавателей английского языка в Екатеринбурге сдали экзамен TKT (The TKT Course Teaching Knowledge Test); сертификаты CPE (Certificate of Proficiency in English) получили 18 преподавателей; 34 преподавателя посетили курсы

CELTA и 11 преподавателей обучались на курсе DELTA; а 16 преподавателей — на курсе CAE (Cambridge English Advanced). Следует отметить, что данная проектная деятельность не только представляет собой повышение педагогической квалификации российских и зарубежных преподавателей английского языка, но и их соответствующий карьерный рост, так как многие преподаватели получили сертификаты, дающие им право преподавания языка не только в России, но и в любой другой стране мира [12, с. 149]. Представляется важным, что разнообразные программы дополнительного образования предназначены не только для восполнения пробела и повышения уровня знания иностранного языка на этапе перехода от ступени бакалавриата к магистратуре для студентов с низким уровнем языковой подготовки, они предоставляют возможность студентам с высоким уровнем знания иностранного языка (не ниже B2) пройти профессиональную переподготовку, дающую право на ведение новых видов профессиональной деятельности еще на этапе обучения в бакалавриате, что, в свою очередь, позволяет решить задачу достижения определенного социального статуса в рамках системы непрерывного профессионального образования и обеспечить будущим выпускникам возможность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни [4, с. 23].

Изучение результатов опроса, проведенного в рамках данной статьи, показало средний уровень осведомленности студентов УрФУ о предоставляемых вузом возможностях дальнейшего обучения иностранным языкам. Так, о существовании программ обучения Центра Иностранных языков ИППК информированы 28% опрошенных, только 13% имеет представление о деятельности Кембриджского центра УрФУ, остальные 49% не знают о существующих в УрФУ возможностях дополнительного обучения иностранным языкам (см. рис. 1).

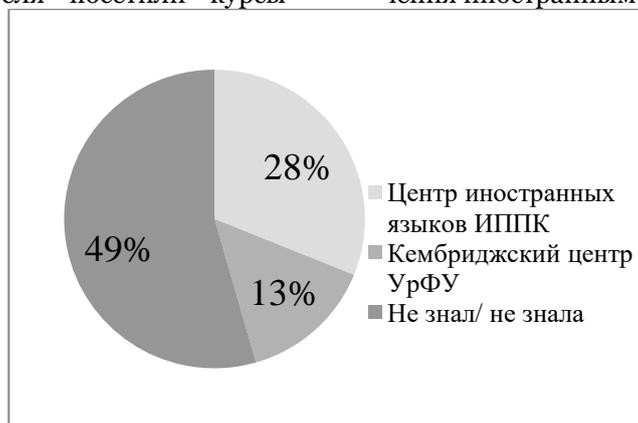


Рис. 1. Результаты опроса: Знаете ли Вы о существующих в УрФУ возможностях дальнейшего обучения на 3-4 курсах?

Было бы неправильным не упомянуть о том, что данные программы дополнительного языкового образования предлагаются на коммерческой основе, поэтому, несмотря на высокое качество предоставляемых услуг, в условиях рыночной экономики они могут иметь конкурентов в лице лингвистических центров города, а также частных преподавателей, чьи услуги становятся все более востребованными ввиду сокращающейся сетки учебных часов, отводимых неязыковыми факультетами вуза на иностранный язык в обязательной базовой части образовательной про-

граммы высшего профессионального образования. Так, например, в бакалавриате факультета психологии в течение последних двух лет количество часов по дисциплине снизилось с 72 до 51 часа в семестр, а магистратуре — с 64 до 31 часа в семестр. В этой связи, не желая терять навыки коммуникации на иностранном языке и снижать свой уровень знаний, 20% студентов, участвовавших в опросе, подтвердили, что занимаются в лингвистических центрах Екатеринбурга, а 28% обращаются к частному преподавателю по иностранному языку (см. рис. 2, 3).

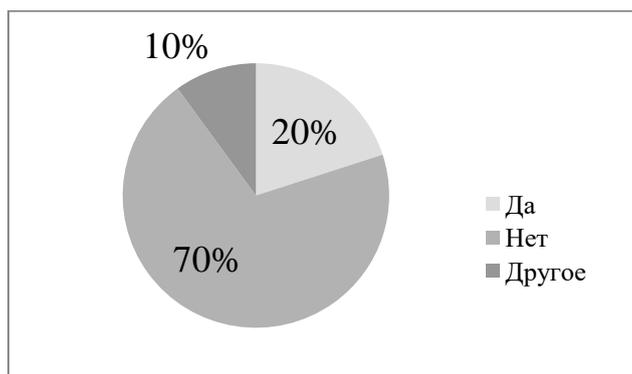


Рис. 2. Результаты опроса: «Занимаетесь ли Вы иностранным языком в лингвистических центрах города?»

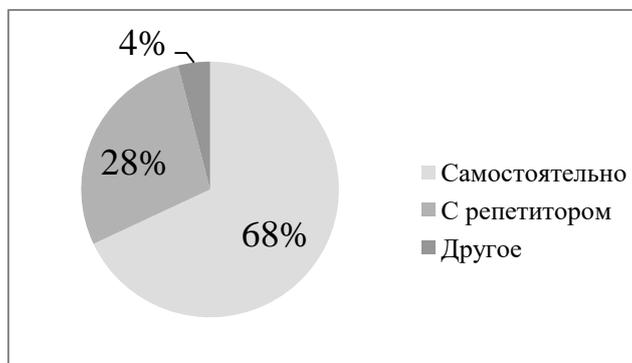


Рис. 3. Результаты опроса: «Занимаетесь ли Вы иностранным языком самостоятельно или с репетитором?»

Согласно данным 2ГИС, общее количество языковых школ и центров в Екатеринбурге, которые предоставляют услуги в сфере дополнительного образования по изучению иностранных языков, составляет около 200 учреждений [10]. Говоря об обучении в лингвистических центрах, следует отметить, что их сильной стороной является индивидуальный подход к обучению и возможность привлечения квалифицированных иностранных специалистов для подготовки и проведения международных экзаменов. Однако, предлагая к освоению коммуникативные и культурные компетенции, они не ориентированы на научную деятельность и

не ставят своей целью освоение компетенций профессиональных, что могло бы обеспечить преемственность в обучении иностранным языкам при переходе от ступени бакалавриата к ступени магистратуры, а от обучения в магистратуре — к обучению в аспирантуре, в традициях одного из важнейших принципов развития отечественных университетов, а именно — взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалиста [13, с. 57]. По этой причине нам представляется целесообразным найти возможности непрерывного обучения в рамках своего образовательного учреждения под руководством опытного

преподавателя иностранного языка высшей профессиональной школы, эффективно взаимодействующего с преподавателями специальных дисциплин выпускающих кафедр. Студентам неязыковых направлений подготовки необходимо уделять большое внимание чтению и реферированию научных статей по своей специальности на иностранном языке, поскольку на третьем и четвертом курсах обучения в вузе они впервые приступают к объемной курсовой работе по своему направлению под началом научного руководителя. Уже на втором курсе бакалавриата преподавателю необходимо заинтересовать студентов изучением иностранной литературы по специальности, в том числе рекомендованной их научным руководителем, одновременно с этим мотивируя студентов на последующую самостоятельную работу над текстами на иностранном языке с целью использования данных материалов в курсовых и дипломных работах. При этом самостоятельная работа студентов должна быть так методически организована, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем в связи с перерывом в обучении иностранному языку на третьем и четвертом курсах [7, с. 41]. По мнению Н. В. Басовой, у преподавателя есть три механизма воздействия на студента: заражение, внушение и убеждение, благодаря которым у него сохранится мотивация для самостоятельной деятельности в дальнейшем [2, с. 334-335]. Подготовка студентов к самостоятельной деятельности с первых лет обучения в вузе является особо важной задачей педагогов высшего профессионального образования, поскольку именно оптимизация самостоятельной работы является одним из важнейших резервов повышения эффективности высшего образования в условиях ограниченного количества учебных часов, отводимых на изучение иностранного языка в вузе [1]. Учебными планами УрФУ в отношении базового модуля образовательной программы бакалавриата предусмотрено значительное количество часов на самостоятельную деятельность

студентов. Например, в департаменте психологии общая трудоемкость, включающая количество часов, планируемых на аудиторские занятия, и количество часов, предусмотренных на самостоятельную работу, составляет 144 часа, из них контактная нагрузка составляет 51 час в семестр, и, соответственно, на самостоятельную работу студентов отводится 93 часа. В условиях такого значительного перевеса количества часов в пользу самостоятельной работы смещается акцент преподавательской деятельности на деятельность учащегося по усвоению языка, и студент должен брать на себя определенную долю ответственности за результаты обучения [6, с. 49]. Рассматривая проблему формирования учебной компетенции в области изучения иностранного языка, Н. Ф. Коряковцева характеризует ее как способность эффективно самостоятельно учиться, учить себя. Эта способность заключается в осознанной и самостоятельной постановке цели, выборе адекватных способов, рефлексивной самооценке и саморегуляции своей учебной деятельности, свободе в принятии решений и ответственности за их выбор [9, с. 11].

Результаты нашего исследования показали, что 68% опрошенных студентов неязыковых специальностей УрФУ осознают необходимость самообразования (см. рис. 3) и стремятся поддерживать уровень иностранного языка, занимаясь самостоятельно, помимо чтения специализированной литературы, посещая лекции и семинары приглашенных из-за рубежа преподавателей. 90% участников опроса пользуются онлайн-технологиями (см. рис. 4), такими как прослушивание подкастов разных уровней сложности по своей профессиональной тематике, просмотр видеуроков, подготовленных преподавателями — носителями языка на образовательных сайтах, а также участие в онлайн-конференциях и поиск необходимой информации для своей научной статьи по спискам ссылок заранее подготовленных научным руководителем (см. рис. 5).

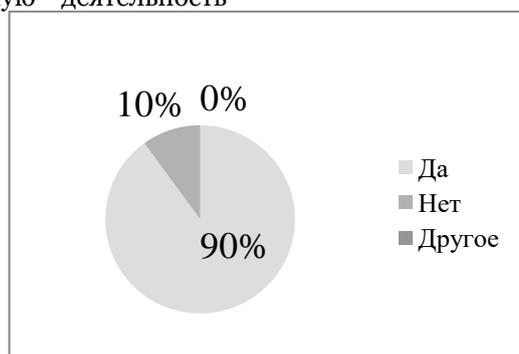


Рис. 4. Результаты опроса: «Используете ли Вы онлайн-технологии при изучении иностранного языка?»

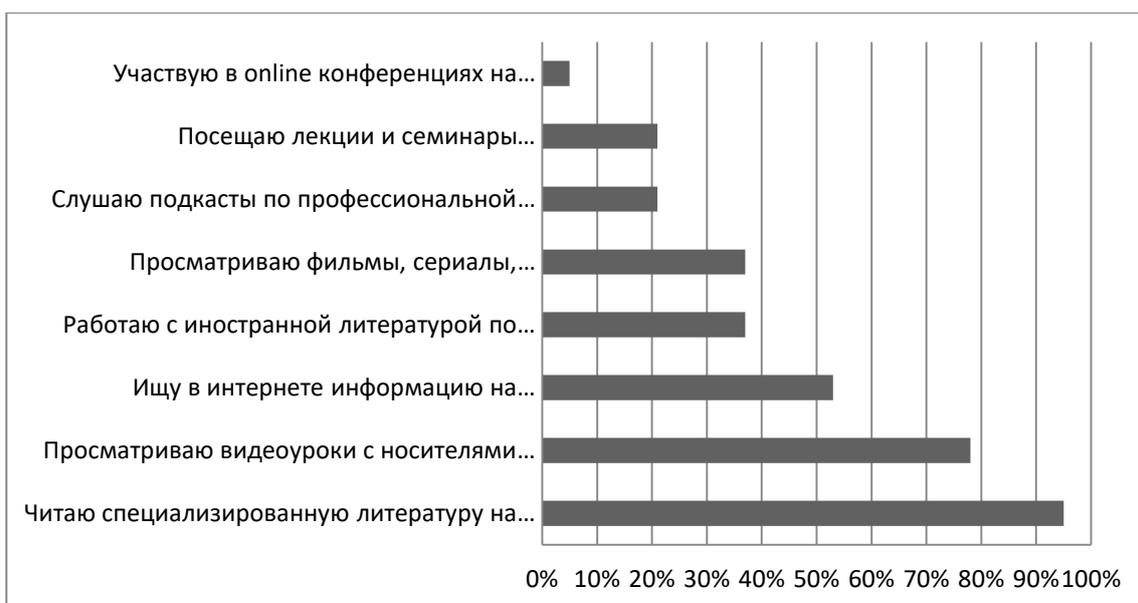


Рис. 5. Виды самостоятельной работы студентов УрФУ

Вместе с тем, сравнительно недавно появилась еще одна возможность непрерывного обучения иностранному языку в рамках новой образовательной политики Уральского федерального университета — майноры (*англ. minors*). Введенные в качестве неотъемлемой программы третьего и четвертого курса бакалавриата эти образовательные модули призваны обеспечить не только высокий уровень профессиональной подготовки студентов в рамках основной специализации, но и позволяют овладеть дополнительными профессиональными иноязычными компетенциями. Майнор — дополнительная квалификация, которую студент имеет право освоить на бюджетной основе, без дополнительной оплаты, поэтому он является хорошей альтернативой другим способам получения непрерывного образования по иностранному языку при переходе от степени бакалавриата к магистратуре. Более того, в ходе нашего опроса 48% студентов магистратуры указали на то, что планируют заниматься научной работой в дальнейшем, 55% осведомлены об обязательном курсе иностранного языка в аспирантуре (см. табл. 1, вопросы 5, 6). Мы считаем, что обучение по программе майнора, включающего лингвистические дисциплины, не только позволит решить проблему непрерывности и преемственности обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей при переходе от степени бакалавриата к магистратуре, но и поспособствует успешному поступлению в аспирантуру магистров, желающих заниматься научной работой. На данный момент в Уральском федеральном университете среди модулей, формирующих дополнитель-

ные компетенции, отсутствуют майноры с лингвопрофессиональной направленностью. Инновационная составляющая нашей статьи включает предложение о структуре майнора в рамках предметного поля «Практическая лингвистика и профессиональная коммуникация». Мы считаем, что данный майнор будет наиболее эффективен, если в него войдут следующие разделы — «Практика перевода», «Деловая переписка», «Устная речь в профессиональной сфере» и «Устная речь в научном контексте». В настоящее время мы находимся на этапе разработки программы майнора и полагаем, что сможем ее представить в рамках следующей статьи. Нам представляется, что подобный современный подход к проблеме непрерывности в обучении наилучшим образом коррелирует с новой образовательной политикой Уральского федерального университета.

В данной статье нами был представлен новый актуальный взгляд на проблему непрерывности образования. Были проанализированы возможности непрерывного обучения иностранному языку в рамках высшего профессионального образования в Уральском федеральном университете в условиях сокращения сетки учебных часов, отводимых неязыковыми факультетами на иностранный язык. На основе проведенных исследований можно сделать следующие выводы:

1. На сегодняшний день существует проблема разрыва между обучением на бакалавриате и в магистратуре — аспирантуре, что не обеспечивает освоение данного предмета в полной мере, а дает возможность лишь повторить изученный ранее материал.

2. Положительным моментом является заинтересованность и готовность студентов к восполнению данного пробела как в УрФУ, так и за его пределами, их желание работать самостоятельно, развивая свои иноязычные компетенции.

3. В вузе предоставляются возможности для организации самостоятельной работы студентов для обеспечения непрерывности обучения иностранным языкам в рамках траектории бакалавриат — магистратура — аспирантура. Но, как показывают исследования, ассортимент предоставляемых вузом образовательных услуг недостаточен.

4. В качестве одного из средств восполнения дефицита на рынке образовательных услуг вуза, особенно для студентов неязыко-

вых специальностей, авторы предлагают введение лингвистических майноров в программу обучения на бакалавриате, а при переходе от ступени магистратуры к аспирантуре — лингвопрофессиональных майноров.

Авторы данной статьи уверены, что только в рамках университета можно дать студентам возможность развивать и совершенствовать профессиональные иноязычные межкультурные и профессиональные компетенции, параллельно формируя навыки и умения самостоятельной работы. Инновационным подходом авторов к данному вопросу является организация майноров с лингвопрофессиональной направленностью, максимально обеспечивающей решение данной чрезвычайно важной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ажель Ю. П. Особенности внедрения интернет-технологий в организацию самостоятельной работы студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2011. — № 6. — Т. 2. — С. 116-119.
2. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. — Ростов н/Д. : Феникс, 2000. — 416 с.
3. Белкина В. Н., Сергеева Г. В. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник — 2011 — № 1 — Т. II. (Психолого-педагогические науки) — С. 159-162. — Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/35.pdf (дата обращения: 12.01.2019)
4. Беляков С. А., Вахштайн В. С., Галичин В. А., Иванова А. А., Карпухина Е. А. и др. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты [Электронный ресурс] / науч. рук. А. Е. Карпухина. — М. : МАКС Пресс, 2006. — 340 с. — Серия: Мониторинг. Образование. Кадры. — Режим доступа: http://www.mirkin.ru/_docs/_econifin/monitoring_kadri.pdf (дата обращения: 24.12.2018).
5. Войтович И. К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования [Электронный ресурс] : монография / под ред. Т. И. Зелениной. — Ижевск : Удмуртский университет, 2012. — 212 с. — Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/9445/2012449.pdf?sequence> (дата обращения: 15.12.2018).
6. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2006. — 336 с.
7. Зайцева В. В., Рожина Т. Д. О проблеме непрерывного обучения иностранному языку в системе высшего образования // Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам. — 2013. — № 7. — С. 34-43.
8. Зайцева О. В. Непрерывное образование: основные понятия и определения [Электронный ресурс] // Вестник ТГПУ. — 2009. — Вып. 7 (85). — С. 106-109. — Режим доступа: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/Zajtceva_O._V._106_109_7_85_2009.pdf (дата обращения: 15.12.2018).
9. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей. — М. : АРКТИ, 2002. — 173 с.
10. ООО «Деловой квартал—Екатеринбург» © 2005 — 2019 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ekb.dk.ru/wiki/rejting-yazykovyh-tsentrov-ekaterinburga-2015>.
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/182563/> (дата обращения: 11.11.2018).
12. Рожина Т. Д., Степанова О. С. Изменение роли преподавателя иностранного языка в федеральном вузе: основные вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2016. — № 1 (21). — С. 147-151.
13. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие. — Ижевск : Удмуртский университет, 2016. — 176 с.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — 23 апреля. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 11.11.2018).
15. Oxenden Clive, Latham — Koenig Christian. New English File. Intermediate Teacher's Book. — Oxford, 2014. — 216 p.

REFERENCES

1. Azhel' Yu. P. Osobennosti vnedreniya internet-tekhnologiy v organizatsiyu samostoyatel'noy raboty studentov pri obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Molodoy uchenyy. — 2011. — № 6. — Т. 2. — С. 116-119.

2. Basova N. V. Pedagogika i prakticheskaya psikhologiya. — Rostov n/D. : Feniks, 2000. — 416 s.
3. Belkina V. N., Sergeeva G. V. Aktual'nye problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya budushchikh pedagogov [Elektronnyy resurs] // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik — 2011 — № 1 — Т. II. (Psikhologo-pedagogicheskie nauki) — S. 159-162. — Rezhim dostupa: http://vestnik.yspu.org/releases/2011_1pp/35.pdf (data obrashcheniya: 12.01.2019)
4. Belyakov C. A., Vakhshayn V. S., Galichin V. A., Ivanova A. A., Karpukhina E. A. i dr. Monitoring nepreryvnogo obrazovaniya: instrument upravleniya i sotsiologicheskie aspekty [Elektronnyy resurs] / nauch. ruk. A. E. Karpukhina. — M. : MAKS Press, 2006. — 340 s. — Seriya: Monitoring. Obrazovanie. Kadry. — Rezhim dostupa: http://www.mirkin.ru/_docs/_econifin/monitoring_kadri.pdf (data obrashcheniya: 24.12.2018).
5. Voytovich I. K. Inostrannyye yazyki v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : monografiya / pod red. T. I. Zeleninoy. — Izhevsk : Udmurtskiy universitet, 2012. — 212 s. — Rezhim dostupa: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/9445/2012449.pdf?sequence> (data obrashcheniya: 15.12.2018).
6. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. — 3-e izd., ster. — M. : Akademiya, 2006. — 336 s.
7. Zaytseva V. V., Rozhina T. D. O probleme nepreryvnogo obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme vysshego obrazovaniya // Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannym yazykam. — 2013. — № 7. — S. 34-43.
8. Zaytseva O. V. Nepreryvnoe obrazovanie: osnovnye ponyatiya i opredeleniya [Elektronnyy resurs] // Vestnik TGPU. — 2009. — Vyp. 7 (85). — S. 106-109. — Rezhim dostupa: https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/Zajtceva_O_V_106_109_7_85_2009.pdf (data obrashcheniya: 15.12.2018).
9. Koryakovtseva N. F. Sovremennaya metodika organizatsii samostoyatel'noy raboty izuchayushchikh inostrannyy yazyk : posobie dlya uchiteley. — M. : ARKTI, 2002. — 173 s.
10. ООО «Delovoy kvartal—Ekaterinburg» © 2005 — 2019 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ekb.dk.ru/wiki/rejting-yazykovyh-tsentrov-ekaterinburga-2015>.
11. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 4 oktyabrya 2000 g. № 751 g. Moskva «O natsional'noy doktrine obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/182563/> (data obrashcheniya: 11.11.2018).
12. Rozhina T. D., Stepanova O. S. Izmenenie roli prepodavatelya inostrannogo yazyka v federal'nom vuze: osnovnye vyzovy vremeni // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. — 2016. — № 1 (21). — S. 147-151.
13. Troyanskaya S. L. Osnovy kompetentnostnogo podkhoda v vysshem obrazovanii : ucheb. posobie. — Izhevsk : Udmurtskiy universitet, 2016. — 176 s.
14. Khutorskoy A. V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyy resurs] // Internet-zhurnal «Eydos». — 2002. — 23 aprelya. — Rezhim dostupa: [http:// http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm](http://http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm) (data obrashcheniya: 11.11.2018).
15. Oxenden Clive, Latham — Koenig Christian. New English File. Intermediate Teacher's Book. — Oxford, 2014. — 216 r.

УДК 378.016:130.2:378.661
ББК Ч104.5р

DOI 10.26170/po19-04-10
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Зеленина Лилия Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zel-liliya@yandex.ru

Митрофанова Ксения Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры медицинской физики, информатики и математики, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: kmits@mail.ru

Пенькова Елена Анатольевна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный медицинский университет; 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: penkova7@gmail.com

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные коммуникации; компетентностный подход; медицинское образование; культурное многообразие; студенты-медики.

АННОТАЦИЯ. Формирование межкультурной компетенции во время обучения в вузе становится необходимым условием становления специалиста, в том числе в сфере здравоохранения. В связи с этим существует потребность в создании модели формирования межкультурной компетенции студентов медицинского вуза. Проведен компонентный анализ существующей модели межкультурной компетенции с целью определения подходящей структуры модели для студентов-медиков. В своем исследовании мы также предложили определение межкультурной компетенции. Межкультурная компетенция специалиста в сфере здравоохранения — это его или ее способность и готовность взаимодействовать с пациентом, а также оказывать качественную, равную, медицинскую помощь представителям различных культур, с учетом их традиций, поведения, национальных, этнических, религиозных, психологических особенностей, при этом проявляя уважение к ценностям установкам, социальному статусу, личностным характеристикам с целью достижения позитивных исходов лечения. Мы создали модель межкультурной компетенции специалиста сферы здравоохранения, которая включает в себя следующие компоненты: межкультурные знания, умения и навыки; качества личности, модели поведения или способы деятельности; мотивы, установки, нравственные идеи, необходимые для межкультурного взаимодействия. Все указанные выше компоненты не формируются отдельно, их развитие происходит в процессе обучения студента в медицинском вузе, последующего постдипломного образования, наряду с развитием и совершенствованием других культурных и профессиональных компетенций. Предложенная нами модель учитывает особенности профессиональной деятельности специалиста в сфере здравоохранения.

Zelenina Liliya Evgen'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Professionally-oriented Linguistic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Mitrofanova Ksenia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Medical Physics, Informatics and Mathematics, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Pen'kova Elena Anatol'evna,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE MODEL OF DEVELOPING INTERCULTURAL COMPETENCE
OF MEDICAL STUDENTS**

KEYWORDS: intercultural communication; competence-based approach; medical education; cultural diversity; medical students.

ABSTRACT. The development of intercultural competence during university studies is a necessary component in healthcare specialist's training. Thus, there is a need to create the model of intercultural competence development in medical students. The component analysis of the existing model of intercultural competence was performed to determine an adequate structure of the model for medical students. We also provided the definition of the intercultural competence. The intercultural competence of a healthcare specialist is their ability and readiness to communicate with a patient providing qualitative, equal medical care to representatives of diverse cultures taking into account their traditions, behavior; national, ethnic, religious, psychological peculiarities showing respect to values, social status and personal characteristics to achieve positive treatment outcomes. We developed the model of intercultural competence of a healthcare specialist including intercultural knowledge, abilities and skills; personality traits, behavioral models or activities; motives, values, moral judgments necessary for intercultural communication. All the mentioned above components do not act separately; their development occurs during training at medical school, post-graduate studies combined with the improvement of other cultural and professional competencies. The model was developed according to characteristics of professional activity of a healthcare specialist.

Обучение межкультурной коммуникации студентов медицинских вузов все чаще признается важным компонентом системы медицинского образования в мире. Например, предлагается разработать руководства по включению программ обучения межкультурной коммуникации и иностранным языкам в качестве обязательных для специалистов сестринского дела, как на уровне вузовской подготовки, так и на уровне усовершенствования профессиональной квалификации, и внедрить их в Саудовской Аравии и других странах [6, с. 2]. В рекомендациях медицинского совета Великобритании по составлению образовательной программы будущих специалистов в области здравоохранения прописано, что студенты должны научиться уважать пациентов независимо от их образа жизни, культуры, убеждений, цвета кожи, пола, сексуальной принадлежности, инвалидности, возраста, социального и экономического статусов. Такие цели могут быть достигнуты прежде всего в процессе обучения межкультурной коммуникации [8, с. 684]. Межкультурное образование стало неотъемлемым компонентом всех ступеней образовательного процесса в Германии. Высшее образование в университетах или других специальных учебных заведениях, в том числе медицинского профиля, признано одним из важных этапов межкультурного образования. Будущие студенты — бакалавры, магистры и специалисты имеют различные альтернативы изучения межкультурной коммуникации [1, с. 162].

В отечественном высшем медицинском образовании обучение межкультурной коммуникации стало частью процесса подготовки специалистов сферы здравоохранения [4, с. 70]. Ведутся исследования по поиску оптимальных моделей и способов развития межкультурной компетенции студентов-медиков [2, с. 52; 5, с. 209]. В зарубежной литературе представлена модель развития межкультурной компетенции для медицинских работников [15, с. 230], в основу которой положены следующие компоненты: осознание влияния культуры на формирование индивидуального поведения и мышления; знание социального контекста, в котором проживает та или иная этническая группа; осознание своих собственных предрассудков и склонности к стереотипированию; способность передавать информацию таким образом, чтобы она была понятна пациенту, и использовать внешнюю помощь (например, переводчиков) по мере необходимости; способность адаптироваться к новым ситуациям гибко и креативно [15, с. 232]. Также одним из компонентов

межкультурной компетенции специалистов сферы здравоохранения называют понимание зависимости терапевтических эффектов (исходов лечения) от этнической принадлежности пациента. С точки зрения перспектив лечения врачи должны основывать свои клинические решения на двух компонентах: представленных симптомах и вероятности заболевания [15, с. 233]. Этническая составляющая может оказывать влияние на клинические проявления заболеваний, например, в дерматологии в случаях с разным цветом кожи [15, с. 235]. Встречаемость заболеваний может также отличаться в разных этнических группах (например, сахарный диабет очень распространен в Азии) [15, с. 234].

Проведенное исследование вопросов формирования, а также разработки моделей межкультурной компетенции позволило авторам данной статьи предложить собственную модель межкультурной компетенции специалистов сферы здравоохранения. Компетенцию мы понимаем как результат обучения межкультурной коммуникации студента медицинского вуза, который имеет уровни сформированности, требует дальнейшего развития путем постдипломного межкультурного образования, самообразования и саморазвития [3, с. 168]. Межкультурная компетенция рассматривается нами как основной элемент содержания межкультурного образования студентов-медиков, которое, в свою очередь, является важной составляющей медицинского образования. Под межкультурной компетенцией специалиста сферы здравоохранения мы понимаем способность и готовность взаимодействовать с пациентом, оказывать качественную, равную, медицинскую помощь представителям различных культур, учитывая традиции их поведения, национальные, этнические, религиозные, психологические особенности, уважая ценностные установки, социальный статус, личностные характеристики с целью достижения позитивных исходов лечения. Результатами сформированности межкультурной компетенции специалиста сферы здравоохранения, как мы полагаем, являются знания универсальных правил межкультурного общения; признание культурных норм другого народа; умение ориентироваться в новой культуре; терпение и принятие индивидуальных особенностей поведения пациента, внешнего вида, социального статуса, уровня образования, пола, возраста; искренняя заинтересованность и сочувствие к проблеме, нуждам и физическим недомоганиям другого человека; стремление понять точку зрения пациента по вопросу оказания

помощи; готовность объяснять необходимость того или иного способа лечения для улучшения здоровья больного. Одним из важнейших результатов развития межкультурной компетенции специалиста сферы здравоохранения, на наш взгляд, должно стать стремление к постоянному межкультурному образованию, самосовершенствованию и поиску культурных знаний. Кратко, межкультурная компетенция врача / медицинского работника — это готовность адекватно воспринимать представителя другой культуры со всеми его национальными и ментальными особенностями, а также способность меняться самому в условиях глобального культурного многообразия. Предлагаемая модель межкультурной компетенции специалиста сферы здравоохранения включает в себя следующие компоненты: межкультурные знания, умения и навыки; качества личности, модели поведения или способы деятельности; мотивы, установки, нравственные идеи, необходимые для межкультурного взаимодействия. Данные компоненты не формируются разрозненно, их развитие происходит в процессе обучения студента в медицинском вузе, последующего постдипломного образования, наряду с развитием и совершенствованием других культурных и профессиональных компетенций. Они представляют собой гармоничное единство качеств целостной, образованной, духовной, культурной личности специалиста. К межкультурным знаниям мы относим понимание универсальных правил межкультурного взаимодействия, позволяющих контактировать с представителями различных культур, этносов, национальностей, принимая и уважая культурные отличия пациента. Это правила использования вербальных и невербальных средств и способов взаимодействия с пациентом, независимо от его культурной и социальной принадлежности для достижения эффективных результатов лечения. Также сюда можно отнести знания кросс-культурной психологии и коммуникации в сфере здравоохранения, помогающие понимать различия во взглядах на медицинские услуги, здравоохранение, деятельность медицинских работников, поведение врача и пациента в зависимости от принадлежности к той или иной культуре, этносу, социальной группе. Кроме перечисленных, важным является знание своей собственной культуры, способствующее толерантному восприятию и интерпретации другой культуры, пониманию собственных стереотипов поведения и мышления, осознанию многообразия культурных отличий людей. Следующие важные компоненты модели межкультурной компетенции спе-

циалиста сферы здравоохранения — умения и навыки. Умения мы определяем как владение способностью применять знания в практике межкультурного общения, а навыки как приемы деятельности, компоненты умений, доведенные до совершенства (автоматизированные умения). Основными здесь являются способность справляться с ситуациями, вызывающими дискомфорт в связи с культурной или социальной непохожестью пациента, преодоления культурных предрассудков, стереотипов и условностей поведения; умение вести диалог в условиях большой социальной и культурной дистанции [11, с. 550], навыки установления позитивных межличностных отношений с пациентом, взаимопонимания и сотрудничества для достижения удовлетворенности оказываемой медицинской помощью и лучших исходов для здоровья; навыки приспособления (адаптации) медицинской помощи к нуждам и ожиданиям пациента, достижения понимания со стороны пациента необходимости медицинских манипуляций, режима и способов лечения. Немаловажное значение имеют умения терпеливо объяснять пациенту важность медицинского вмешательства, составлять индивидуальный план лечения с учетом культурных, социальных и национальных особенностей больного, понимая важность влияния чужого мнения, принципов, ценностей на результаты медицинского ухода. Современный медицинский специалист должен владеть способностью обобщать и критически анализировать информацию, относящуюся к здоровью человека и человечества, которые позволяют выйти за пределы известных этнических и культурных фактов и выявлять факторы, влияющие на состояние здоровья людей, к которым относятся войны, травмирующие ситуации, загрязнение экологии и рост глобальной экономики, местных национальных экономик, социальные потрясения [10, с. 618]. Кроме того, нужно иметь умения и навыки привлечения третьих лиц (переводчиков, этнографов, психологов, членов семьи и т.д.) и/или технических средств, инструментов для полноценного взаимодействия с пациентом и включения его в процесс излечения.

Что касается такого необходимого компонента межкультурной компетенции специалиста сферы здравоохранения, как личные качества, то к самым главным мы вслед за другими исследователями отнесем толерантность и гибкость [7, с. 25]. Также важное значение имеют культурная восприимчивость и культурная гармония. Культурная (межкультурная, межличностная) восприимчивость, связанная со способностью ценить и уважать убеждения, культуру и пове-

дение пациентов [14, с. 15], способность слышать больного, желание и способность предугадывать его реакцию. Культурная гармония — правильное осознание и понимание как своей собственной культуры, так и других культур, отказ от стереотипов восприятия [13, с. 232]. Безусловно, работник сферы здравоохранения должен обладать такими личными свойствами, как рефлексия и эмпатия, которые помогают установить эмоциональный контакт с пациентом. Под рефлексией понимается стремление увидеть себя и свою деятельность глазами пациента, относящегося к другой культуре; осознание оценки и восприятия себя другим человеком с его позиции. Эмпатия — осознанное сопереживание эмоциональному и физическому здоровью другого человека, готовность помочь, уважение чувств пациента, независимо от его культурной, этнической, социальной принадлежности. Перечисленные качества позволяют создать доверительные отношения с пациентом, снять состояние тревожности, недоверия, сомнения, страха; способствуют развитию полноценного диалога, сотрудничества, что, в свою очередь, благоприятно влияет на исходы лечения. Необходимо отметить, что данные качества личности специалиста сферы здравоохранения могут принести пользу только в сочетании с уверенностью в правильности своих действий, высокой стрессоустойчивостью и ответственностью за принимаемые решения. В этом случае, несмотря на культурные различия, разницу взглядов на оказание медицинской помощи, поведение врача и пациента могут быть достигнуты качественные результаты исцеления. Немаловажными качествами личности специалиста в условиях межкультурной коммуникации являются тяга к новым знаниям, открытиям, любознательность, желание познать мир во всем его культурном разнообразии [12, с. 6]. К моделям поведения или способам деятельности отнесем, прежде всего, сотрудничество с пациентом как с представителем другой культуры, совместная деятельность, кооперация, результатом которых должно стать излечение пациента. В этом случае важно «перетянуть» его на свою сторону, объяснить необходимость тех или иных медицинских манипуляций, соблюдения плана лечения, дать возможность понять неотвратимость медицинской помощи, приема лекарственных препаратов, несмотря на внутренние культурные или религиозные запреты и установки. Информацию о лечении нужно давать в доступной и понятной для пациента форме. Здесь большую роль играют терпеливое убеждение, разъяснение, диалог. Главным является этическое, тактичное, ува-

жительное поведение и отношение к пациенту, без осуждения, ненавязчивое достижение обратной связи. Нет необходимости давать свои оценочные суждения о взглядах и убеждениях пациента, скорее, надо постараться понять его, принять его точку зрения и, если она мешает лечению, переубедить его, понимая, как сложно ему понять врача. Помогает самопрезентация, компетентное объяснение пользы лечения для здоровья, сочувствие и поддержка, способность поставить себя на место больного. Для успешного достижения результата лечения требуется сочетание перечисленных моделей поведения с хорошо развитой речью, самообладанием, умением слушать и терпением.

Регулировать модели поведения, выбирать необходимые способы деятельности в условиях межкультурного взаимодействия невозможно, не имея мотивации и ценностных установок, поэтому мы включаем мотивы и установки в качестве компонента межкультурной компетенции специалиста сферы здравоохранения. Установка на общение (взаимодействие), слушание, вежливость и доброжелательность. Пациент должен понять, что его уважают, ему хотят помочь, он не порицаем, несмотря на свое культурное или социальное отличие, проблемы с пониманием и восприятием. В медицине важной является установка помочь человеку, кем бы он ни был, он имеет право на медицинскую помощь. У специалиста должна быть очень высокой мотивация к оказанию медицинских услуг в условиях многокультурного общения. Крайне важными являются такие ценностные установки, как моральное рассуждение и межкультурная осознанность [9, с. 42]. Моральное рассуждение — основа этического поведения специалиста сферы здравоохранения, поиск адекватных ответов на моральные дилеммы, связанные с оказанием равной этической медицинской помощи пациенту, независимо от его культурной и социальной принадлежности. Межкультурная осознанность тесно связана с желанием и способностью воспринимать другого человека, чувствовать его состояние. Перечисленные мотивы и установки медицинского работника опираются на идею социального равенства и социальной справедливости. Предложенные компоненты межкультурной компетенции, на наш взгляд, удовлетворяют потребностям отечественного медицинского образования, так как они дают ясное представление о сущности и содержании межкультурного образования специалиста сферы здравоохранения; полноценно выражают требования к результатам подготовки, полноценно выражая способности, которыми должен владеть специалист в условиях

поликультурного здравоохранения; ориентируют процесс обучения межкультурной коммуникации на достижение эффективных и качественных результатов, что, в

свою очередь, позволяет подобрать оптимальные методы обучения, решать вопросы оценки уровня развития межкультурной компетенции и ее отдельных компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова А. А., Корнеева Л. И. Межкультурное образование в Германии // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2016. — Т. 22. — № 3 (153). — С. 161-170.
2. Зеленина Л. Е., Митрофанова К. А. Обучение межкультурной коммуникации в системе профессионального образования: подготовка специалистов в сфере здравоохранения // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 1. — С. 50-54.
3. Митрофанова К. А. Компетентностный подход в медицинском образовании: опыт зарубежных исследователей // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2015. — № 3 (19). — С. 167-171.
4. Митрофанова К. А. Перспективы гуманитарных наук в медицинском образовании // Инновации в образовании. — 2015. — № 4. — С. 60-72.
5. Митрофанова К. А. Филологическое образование в системе профессионального образования в медицинском вузе // Казанская наука. — 2013. — № 4. — С. 208-210.
6. Cruz J. P., Alquwez N., Cruz C. P., Felicilda-Reynaldo R. F. D., Vitorino L. M., Islam S. M. S. Cultural competence among nursing students in Saudi Arabia: a cross-sectional study // International Nursing Review. — 2017. — № 64 (2). — P. 1-9.
7. Dasli M. Reviving the moments: From cultural awareness and cross-cultural meditation to critical intercultural language pedagogy // Pedagogy, Culture & Society. — 2011. — № 19 (1). — P. 21-39.
8. Dogra N., Wass V. Can we assess students' awareness of cultural diversity? A qualitative study of stakeholders' views // Medical Education. — 2006. — № 40. — P. 682-690.
9. Günçavdı G., Polat S. Level of Intercultural Competence of International Students at Kocaeli University // Universal Journal Of Educational Research. — 2016. — № 4 (12A). — P. 39-45.
10. Kai J., Spencer J., Wilkes M., Gill P. Learning to value ethnic diversity — what, why and how? // Medical Education. — 1999. — № 33. — P. 616-623.
11. Koehn P. H., Swick H. M. Medical education for a changing world: Moving beyond cultural competence into transnational competence // Acad Med. — 2006. — № 81. — P. 548-556.
12. Marino R., Ghanim A., Morgan M., Barrow S. Cultural competency and communication skills of dental students: clinical supervisors' perceptions // European Journal of Dental Education. — 2016. — P. 1-8.
13. Odağ Ö., Wallin H. R., Kedzior K. K. Definition of intercultural competence according to undergraduate students at an International University in Germany // Journal of Studies in International Education. — 2018. — P. 13-18.
14. Root E. Staging scenes of co-cultural communication: Acting out aspects of marginalized and dominant identities // Communication Teacher. — 2018. — № 32 (1). — P. 13-18.
15. Seeleman C., Suurmond J., Stronks K. Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning // Medical Education. — 2009. — № 43. — P. 229-237.

REFERENCES

1. Belozerova A. A., Korneeva L. I. Mezhhkul'turnoe obrazovanie v Germanii // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. — 2016. — T. 22. — № 3 (153). — S. 161-170.
2. Zelenina L. E., Mitrofanova K. A. Obuchenie mezhhkul'turnoy kommunikatsii v sisteme professional'nogo obrazovaniya: podgotovka spetsialistov v sfere zdravookhraneniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 1. — S. 50-54.
3. Mitrofanova K. A. Kompetentnostnyy podkhod v meditsinskom obrazovanii: opyt zarubezhnykh issledovateley // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. — 2015. — № 3 (19). — S. 167-171.
4. Mitrofanova K. A. Perspektivy gumanitarnykh nauk v meditsinskom obrazovanii // Innovatsii v obrazovanii. — 2015. — № 4. — S. 60-72.
5. Mitrofanova K. A. Filologicheskoe obrazovanie v sisteme professional'nogo obrazovaniya v meditsinskom vuze // Kazanskaya nauka. — 2013. — № 4. — S. 208-210.
6. Cruz J. P., Alquwez N., Cruz C. P., Felicilda-Reynaldo R. F. D., Vitorino L. M., Islam S. M. S. Cultural competence among nursing students in Saudi Arabia: a cross-sectional study // International Nursing Review. — 2017. — № 64 (2). — P. 1-9.
7. Dasli M. Reviving the moments: From cultural awareness and cross-cultural meditation to critical intercultural language pedagogy // Pedagogy, Culture & Society. — 2011. — № 19 (1). — P. 21-39.
8. Dogra N., Wass V. Can we assess students' awareness of cultural diversity? A qualitative study of stakeholders' views // Medical Education. — 2006. — № 40. — P. 682-690.
9. Günçavdı G., Polat S. Level of Intercultural Competence of International Students at Kocaeli University // Universal Journal Of Educational Research. — 2016. — № 4 (12A). — P. 39-45.
10. Kai J., Spencer J., Wilkes M., Gill P. Learning to value ethnic diversity — what, why and how? // Medical Education. — 1999. — № 33. — P. 616-623.
11. Koehn P. H., Swick H. M. Medical education for a changing world: Moving beyond cultural competence into transnational competence // Acad Med. — 2006. — № 81. — P. 548-556.
12. Marino R., Ghanim A., Morgan M., Barrow S. Cultural competency and communication skills of dental students: clinical supervisors' perceptions // European Journal of Dental Education. — 2016. — P. 1-8.
13. Odağ Ö., Wallin H. R., Kedzior K. K. Definition of intercultural competence according to undergraduate

students at an International University in Germany // Journal of Studies in International Education. — 2018. — P. 13-18.

14. Root E. Staging scenes of co-cultural communication: Acting out aspects of marginalized and dominant identities // Communication Teacher. — 2018. — № 32 (1). — P. 13-18.

15. Seeleman C., Suurmond J., Stronks K. Cultural competence: a conceptual framework for teaching and learning // Medical Education. — 2009. — № 43. — P. 229-237.

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

DOI 10.26170/по19-04-11
ГРНТИ 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

Ли Дань,

аспирант, институт русского языка, Хэйлунцзянский университет; 150080, провинция Хэйлунцзян, г. Харбин; доцент, факультет русского языка, Цзилинский университет иностранных языков; 130117, провинция Цзилинь, г. Чанчунь; e-mail: lid120306@sina.com

Кирилова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irishakuz@yandex.ru

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДЛОГОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: предлоги; теория прототипов; теория метафоры; предложно-падежные конструкции; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; русский язык как иностранный.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема методики преподавания русских предлогов в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов китайских вузов. Приведен обзор литературы как русских, так и китайских лингвистов, занимающихся вопросами, связанными с предлогами. Основываясь на теории прототипов и теории метафоры пространства, авторы показывают важность изучения многозначной семантики предлогов. Из-за высокой частотности употребления предлогов в русском языке у иностранных студентов возникают трудности в разграничении их значений, поэтому предложенная трехступенчатая методика изучения русских предлогов способствует лучшему запоминанию и правильному употреблению их в речи. Основная задача статьи состоит в том, чтобы определить наиболее продуктивные методики изучения русских предлогов на уроках русского языка как иностранного. В статье показано, что семантика предлога выявляется в процессе его сочетания с различными лексемами. Поскольку сочетающиеся с предлогом слова могут влиять на их значение, то необходимо исследовать семантику предложно-падежной конструкции в целом.

Li Dan',

Postgraduate Student, Institute of Russian Language, Heilongjiang University; Associate Professor, Faculty of Russian Language, Jilin University of Foreign Languages Huaqiao, Jilin, Changchun, Heilongjiang, Harbin.

Kirilova Irina Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

METHODOLOGY OF TEACHING PROPOSITIONS ON CLASSES ON THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE

KEYWORDS: prepositions; prototype theory; theory of metaphor; prepositional case constructions; Russian language teaching methods; methodology of the Russian language in high school; Russian as a foreign language.

ABSTRACT. The article deals with the problem of teaching methods of Russian prepositions in the process of teaching Russian as a foreign language to students of Chinese universities. Review of the literature of both Russian and Chinese linguists dealing with issues related to prepositions is given. Based on the theory of prototypes and the theory of the metaphor of space, the authors show the importance of studying the many-valued semantics of prepositions. Due to the high frequency of the use of prepositions in the Russian language, foreign students have difficulties in distinguishing their meanings, therefore the proposed three-step method of studying Russian prepositions contributes to better memorization and proper use of them in speech. The main objective of the article is to determine the most productive methods for studying Russian prepositions in Russian as a foreign language lessons. The article shows that the semantics of the preposition is revealed in the process of its combination with various lexemes. Since words combined with a preposition can influence their meaning, it is necessary to investigate the semantics of the prepositional case construction as a whole.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

Введение

Структурная лингвистика — совокупность воззрений на язык и методов его исследования, в основе которых лежит понимание языка как знаковой системы и стремление к строгому описанию языка. В русле структурной лингвистики значение языковой формы определяется самой языковой системой. Взаимоотношение между человеком и окружающим его миром не влияет на саму систему. В последние годы когнитивная лингвистика, которая оформилась в самостоятельную дисциплину во второй половине 80-х гг. XX в. в США, вызывает большой интерес у исследователей разных стран мира. Отличительной чертой когнитивной лингвистики является тот факт, что она не только признала то, что действительность объективного мира играет важную роль в формировании языка, но и подчеркнула роль участия человека в языковых значениях. Когнитивная лингвистика считает, что язык отражает действительность не прямо, а через следующие этапы: от реального мира к мышлению и от мышления к языку. Можно представить их в виде модели: объективный мир → когнитивная обработка → понятие → языковой знак.

Основная задача данной статьи заключается в том, чтобы представить наиболее эффективные методики преподавания русских предлогов на занятиях по РКИ. В исследовании мы опираемся на теорию прототипов и теорию метафоры пространства, чтобы продемонстрировать сложную семантику и трудности в разграничении русских предлогов.

В лексической системе русского языка предлоги составляют небольшую долю, но частота их употребления очень высока. Семантика многих русских предлогов восходит к пространственным значениям, например: *в, на, от* и *тем более*. Кроме пространственных значений эти русские предлоги еще имеют богатые метафорические значения, поэтому у иностранцев возникают трудности в процессе овладения сложной семантикой русских предлогов. Это обстоятельство повлияло на выбор темы и предмета настоящей статьи.

2. Теоретические основы исследования

2.1. История изучения русских предлогов в России и Китае

В восьмидесятые годы двадцатого века появилась когнитивная лингвистика, было опубликовано большое количество статей и книг о предлогах, чего не наблюдалось ранее. С распространением теорий когнитив-

ной лингвистики все больше русских ученых начали принимать использовать данную концепцию, чтобы объяснить значения русских предлогов. Например, широкую известность получил сборник статей «Исследование семантических проблем русских предлогов», изданный в Москве. В этом сборнике исследуются следующие предлоги: *над, на, под, позади, сзади, с и между*, а также включаются семантические исследования английских предлогов. В сборник включены статьи таких лингвистов, как В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина, О. Н. Селиверстова, Н. В. Лягушкина, А. С. Кириченко и пр., которые проанализировали семантическую структуру русских предлогов с разных точек зрения.

В Китае исследователи уделили большое внимание следующим аспектам анализа русских предлогов: имеют ли русские предлоги лексическое значение? Имеется ли у русских предлогов валентность? Какие проблемы в переводе русских предлогов существуют? Какие конкретные русские предлоги исследуются? Какие выявляются проблемы при семантическом расширении русских предлогов? Особое внимание китайские лингвисты уделили исследованию структуры и семантики русских пространственных предлогов, например, Ли Цинь (1984), Чжань Чанюнь (1988), Чжоу Чуньсян (1988, 1989), Чэнь Готин (1997, 2000), Сюе Энькуй (1999), Чжань Фэн (2000, 2001), Ван Чжицзянь (2003) и другие. Ли Цинь (1984), Чжань Чанюнь (1988), Чжоу Чуньсян (1988, 1989), Чэнь Готин (1997, 2000) изучали отдельные конкретные предлоги в системе русского языка, тем самым они провели микроисследование, другие же вышеназванные лингвисты провели относительное макроисследование, поскольку они проанализировали систему русских предлогов в целом.

Однако данные работы не нашли применения в практике преподавания РКИ. Наша статья, базируясь на теории прототипов и теории метафоры пространства, предлагает эффективные пути понимания значения русских предлогов и их запоминания.

2.2. Теория прототипов и теория метафоры пространства

Теория прототипов возникла в 70-х гг. XX в. Данная теория была сформулирована и представлена в области когнитивной психологии американским психологом Э. Рош. Философской основой этой теории является семейное сходство, выдвинутое Витгенштейном. Так как прототип является самым представительным, типичным членом, поэтому он может быть когнитив-

ным ориентиром для других членов в одной категории [9]. В дальнейшем теория прототипов получила свое отражение и в когнитивной лингвистике, а именно в когнитивной семантике.

Е. С. Кубрякова определила теорию прототипов в когнитивной лингвистике как «новый подход к явлениям категоризации, к понятию как к структуре, содержащей указание на то, какие элементы понятия являются прототипами» [4, с. 140]. В данной теории понятие «прототип» является ключевым. Под прототипом понимается «абстрактный образ, воплощающий множество сходных форм одного и того же объекта или паттерна, наиболее репрезентативный пример понятия, фиксирующий его типичные свойства» [6, с. 455].

В своей книге «Метафоры, которыми мы живем» Лакофф и Джонсон приводят тезис о том, что метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний — когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain) [5, с. 27]. В процессе метафоризации некоторые аспекты цели структурируются по образцу источника, иначе говоря, происходит «метафорическая проекция» (metaphorical mapping) или «когнитивное отображение» (cognitive mapping). Они разделяют метафоры на три основных типа: концептуальная метафора, метафора пространства, онтологическая метафора. Большинство наших фундаментальных концептов организованы с помощью одной или более пространственных метафор. Физический и культурный опыт предоставляют множество различных оснований для пространственных метафор.

Хорошо воплощаются теория прототипов и теория метафоры пространства в расширении многозначных предлогов. Язык действует экономно, поэтому слово, как меньшая языковая единица, имеет несколько значений. Предлог является одной из часто употребляемых частей речи, его значения более сложные и меняющиеся. Теория прототипов и теория метафоры пространства предложили новый аспект в семантическом исследовании русских предлогов.

3. Эффективные методики обучения русским предлогам

3.1. Теория прототипов как теоретическое руководство

Всем известно, что русские предлоги относятся к числу многозначных слов. Каждый предлог имеет несколько значений, мы считаем каждый многозначный предлог категорией, в которой существуют типичный член и атипичные члены. В практике обу-

чения русским предлогам преподаватель должен вести уроки поэтапно: 1) ознакомить с теорией прототипов и теорией метафоры пространства; 2) обратить внимание учащихся на многозначные предлоги, привести соответствующие примеры; 3) обратить внимание студентов на самое типичное значение предлога, то есть прототипичное значение. В процессе преподавания необходимо обращать внимание на языковые теории, которые могут помочь в объяснении языковых явлений. Эффективная методика преподавания РКИ должна основываться на разумном сочетании теории и практики. Такая идея преподавания может вызвать интерес к языку у учащихся.

3.2. Когнитивный потенциал метафоры в методике преподавания

Метафорические расширения значений многозначных слов происходят от их типичных значений к метафорическим значениям. Русские предлоги, как и другие части речи, могут заключать в себе прототипичное значение. Под влиянием когнитивного потенциала метафоры исходное значение русских предлогов расширяется, так появляются атипичные значения, которые имеют одно или несколько сходств, то есть семейное сходство.

В данной части мы берем предлог *на* для когнитивного анализа пространственных метафор. Со стороны теории прототипов, прототипические значения русских предлогов больше всего происходят от пространственных концепций.

Траектор (Trajector) и ориентир (Landmark) — понятия, предложенные Р. Лэнкером для описания семантики языковых выражений, указывающих на события — простые и сложные, в которых один объект (траектор) движется или претерпевает какие-либо иные изменения относительно другого объекта (ориентира). Траектор является субъектом такой относительной структуры, пространственное местоположение которого определяется ориентиром. С помощью когнитивного организма метафоры семантика русских предлогов расширяется от пространственной области к другим абстрактным областям. В конце концов формируется радиационная семантическая сеть в основе прототипического значения пространства.

Ниже мы анализируем пути семантического развития предлога *на*. В современном русском языке типичное значение предлога *на* указывает на поверхность, являющуюся местонахождением чего-либо. Например, *на столе стояла бутылка воды*. В этом предложении «бутылка» выражена как траектор, «стол» как ориентир, траектор и ориентир существуют в состоя-

нии контакта, более того, положение траектора «наверху», на поверхности, положение ориентира «внизу», «под», таким образом, мы можем считать ориентир площадкой или основой траектора.

Через когнитивный потенциал метафоры прототипическое значение пространства предлога *на* может производить часто употребляемые абстрактные значения: 1. Концепция «время» считается через метафору пространства одномерной осевой линией, состоящей из бесчисленных непрерывных точек. В области времени траектор переносит краткое и конкретное время, например, *я зайду к тебе на следующей неделе*. 2. Положение Траектора «наверху» — и вытекающая отсюда идея давления, влияния, например, нажать, давить, влиять на кого-то, что-то, а положение ориентира «внизу» — и вытекающая отсюда идея опоры, например, возложить ответственность на кого-то (*посадить собаку на цепь*). 3. Значения источника финансирования (*жить на зарплату*), способа (*пробовать на вкус*), аспект (*слепой на один глаз*) весьма далекие от прототипической ситуации пространственного перемещения, содержат метафорические переосмысления сразу нескольких идей. Они связаны с идеями опоры, инструмента. 4. Указание на значения изменения состояния, статуса, например, *выйти на пенсию, перейти на новую систему оплаты труда*. Главная идея этого кластера значений — переход из одного положения, состояния в другое (достаточно устойчивое, фиксированное — модификация идеи «опоры»). 5. Указание на объект или цель какого-либо действия, движения, например, *идти на север*. При этом существует наличие исходной дистанции между траектором и ориентиром, движение траектора в направлении к ориентир; ориентир в данном случае выступает в качестве конечной точки-цели, что является вкладом винительного направительного. 6. Указание на транспортное средство, человек (траектор) находится в транспорте (ориентир), они контактируют, например, *он едет на машине*. 7. Еще одна важная особенность — «отстраненность», не вовлеченность *X* в ситуацию *Y*, в которой предлог *на* обозначает не участие, а всего лишь присутствие, наличие, например, если зрители пришли на спектакль, они, конечно, присутствуют (наблюдает), но если артисты пришли на спектакль, они, конечно же, будут участвовать в спектакле (то есть играть). Однако предлог *на* несет в себе семантику только присутствия и не охватывает внутреннее пространство ситуации *Y*.

3.3. Расширение аспектов исследования русских предлогов — предложно-падежная конструкция

Предложно-падежная конструкция — это единый функциональный комплекс предлога и падежа. Предлог рассматривается как важный компонент расчлененной единицы именованности — предложно-падежной формы имени. Мысль о том, что значение и особенности функционирования предлогов следует рассматривать в единстве с падежной формой имени, предельно ясно и точно сформулировал академик В. В. Виноградов. Вместе с падежной формой имени предлог образует синтаксическое единство, так называемую предложно-падежную форму имени. Установить в таком соединении отдельное от предлога значение падежа в большинстве случаев невозможно. В таких сочетаниях, как, например, *без отца, за ограду, на дороге, перед домом, с друзьями*, для современного языкового состояния значение падежной формы невозможно рассматривать вне ее сочетания с предлогом: на уровне синтаксической семантики предложно-падежная форма не членима.

Изучив научные работы о русских предлогах, опубликованные в последние годы и в России, и в Китае, мы заметили, что исследователи в основном обращают больше внимания на семантическое исследование русских предлогов и недостаточно внимания уделяют семантическому исследованию предложно-падежных конструкций. В данной статье мы показали, что семантика предлога выявляется в процессе его сочетания с различными лексемами. Поскольку сочетающиеся с предлогом слова могут влиять на их значение, то необходимо исследовать семантику предложно-падежной конструкции в целом. На наш взгляд, не представляется возможным иначе полноценно объяснить особенности семантики русских предлогов при обучении РКИ.

4. Заключение

В семантической категории русских предлогов прототипическое значение является основным пространственным отношением, остальные значения лежат в основе прототипического значения, которое является их когнитивным ориентиром. С помощью когнитивного потенциала метафоры, пользуясь семейным сходством, прототипическое значение непрерывно расширяется, и в конце концов формируется сеть значений. Поэтому нам необходимо изучать совокупность семантических значений русских предлогов, поскольку это, в свою очередь, поможет легче запоминать значения слов. В данной статье показано, что теория прототипов и теория метафоры простран-

ства имеют существенное значение в преподавании русских предлогов при обучении РКИ. Преподаватели должны осознавать важность прототипического значения русских предлогов, обращать внимание на семантическую связанность между пространственными значениями и метафорическими значениями.

С другой стороны, в практике обучения

русским предлогам используются теория прототипов и теория метафоры пространства, что может позволить учащимся системно овладеть оттенками семантических значений предлогов, понять внутренние отношения между значениями. Это способствует выявлению закономерностей в русском языке и помогает получить высокоэффективные результаты.

REFERENCES

1. Chen Guoting, Lu Ying. The psychological basis and semantic difference between the prepositions В and НА and the nouns of the premises // *Foreign Languages Journal*. — 2000. — № 3.
2. Chen Guoting. The Differences of Viewpoints in Russian Chinese Verbs Expressing the Meaning of Movement // *Foreign Languages Journal*. — 1997. — № 4.
3. Ivin A. A. *Philosophy. Encyclopedic Dictionary*. — М. : Gardariki, 2004. — 1072 p.
4. Kubryakova E. S. A brief dictionary of cognitive terms. — М. : Filol. Faculty of Moscow State University M. V. Lomonosov, 1997. — 245 p.
5. Lakoff G. & M. Johnson. *Metaphors We Live by*. — Chicago : University of Chicago Press, 1980. — P. 27.
6. Langacker R. *Foundations of Cognitive Grammar, Theoretical Prerequisites*. — Stanford : Stanford University Press, 1987. — Vol. I.
7. Li Qin. Analysis of the Usage of В(на)+срону // *Chinese Russian Teaching*. — 1984. — № 2.
8. Mohammad Mohammadian ps. Prefect-case constructions with the preposition «from» in the modern Russian language: the structural-semantic aspect. dissertation for the degree of candidate of philological sciences. — Nizhny Novgorod, 2014.
9. Wang Yin. *Cognitive Linguistics* // Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press. — 2006. — P. 113.
10. Wang Zhijian. The Mechanism of Prepositional Meaning Expansion in Russian Space // *Chinese Teaching in Russian*. — 2003. — № 4.
11. Xue Enkui. The Prepositional Meaning Context Structure of Russian Space // *Journal of PLA University of Foreign Languages*. — 1999. — № 2.
12. Zhang Changyun. В and НА and geographical nouns // *Chinese Russian teaching*. — 1988. — № 5.
13. Zhang Feng. A Comparative Study of Russian and Chinese Spatial Metaphors // *Journal of PLA University of Foreign Languages*. — 2001. — № 1.
14. Zhang Feng. Research on the Metaphorical Meaning of Russian Prepositions // *Chinese Russian Teaching*. — 2000. — № 5.
15. Zhou Chunxiang. Expressions of “Before” and “Behind” in Russian // *Chinese Russian Teaching*. — 1989. — № 3.
16. Zhou Chunxiang. The spatial relationship represented by the prepositions через and сквозь // *Chinese Russian Teaching*. — 1988. — № 2.

Прокопьева Сардана Ивановна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков по техническим и естественным специальностям, Северо-восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова; 677013, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Кулаковского, 48, к. 728; e-mail: feddana@mail.ru

**РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА
(НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ))**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иноязычные аудитивные компетенции; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; неязыковое вузы; студенты; иностранные языки; профессионально ориентированное обучение; аудирование; экспериментальная работа.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена вопросам развития иноязычной аудитивной компетенции студентов неязыкового вуза на примере Северо-восточного федерального университета в Республике Саха (Якутия). Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов неязыкового вуза как в разговорном, так и в профессионально ориентированном контексте является одним из основополагающих факторов системы подготовки специалистов в неязыковом вузе в целях эффективного иноязычного коммуникативного взаимодействия.

Цель статьи заключается в поиске, теоретическом обосновании и осмыслении эффективных путей методики развития иноязычной аудитивной компетенции студентов технического вуза, реализация которой обеспечивает результативность развития аудитивной компетенции. Для решения данной проблемы автор предлагает применение таких методов обучения, как проектный, аудиовизуальный, презентации PowerPoint, объединенные по тематическому признаку, аудирование профессионально ориентированных видеозаписей, упражнения, направленные на развитие аудитивных навыков, также использование творческих заданий в виде криптограммы, анаграммы, головоломок и кроссвордов для закрепления словарного запаса. Применение аудиовизуального метода автор объясняет исходя из гендерных и национальных особенностей студентов из числа коренных народов Якутии, так как учебный материал лучше осваивается с опорой на визуальный ряд. Студенты с интересом выполняют упражнения, направленные на иноязычное восприятие, сегментирование речевого потока.

В результате обучения у студентов пополняется лексический запас по изучаемому профилю подготовки, заметна разница в умении дифференцировать отдельные звуки, слова, смысловые синтагмы, отмечается готовность к восприятию иноязычной речи и формируется способность к пониманию детального, общего, смыслового содержания аудируемого сообщения в соответствии с целями обучения.

Prokopeva Sardana Ivanovna,

Senior Teacher, Department of Foreign Languages for Technical and Natural Sciences, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov's, Yakutsk, Russia.

**DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE AUDITIVE COMPETENCE OF STUDENTS
OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF SAKHA
(YAKUTIA))**

KEYWORDS: foreign language competence competencies; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in high school; non-linguistic universities; students; foreign languages; vocational education; listening; experimental work.

ABSTRACT. This article is devoted to the development of foreign language auditive competence of students of a non-linguistic university on the example of the North-Eastern Federal University in the Republic of Sakha (Yakutia). The teaching of foreign language auditive competence of students of a non-linguistic university in a conversational and professionally-oriented context is one of the fundamental factors of the system of training specialists in a non-linguistic university for the purposes of effective foreign-language communicative interaction.

The purpose of the article is searching of theoretical substantiation and understanding of effective ways of developing the foreign language auditive competence of students of a non-linguistic university, the implementation of which ensures the effectiveness of the development of auditive competence. To solve this problem, the author proposes the using of such teaching methods as project, audio-visual, PowerPoint presentations, combined by thematic basis, listening to professionally-oriented video recordings, exercises aimed at developing auditive skills, and using creative tasks in the form of a cryptogram, anagrams, puzzles and crossword puzzles to consolidate vocabulary. The author explains the using of the audio-visual method on the basis of the gender and national characteristics of students from among the indigenous peoples of Yakutat, since the educational material is better mastered based on the visual range. Students with interest perform exercises aimed at foreign language perception, segmentation of the speech flow.

As a result of the teaching, students have replenished the lexical reserve for the studied training profile, there is a noticeable difference in the ability to differentiate individual sounds, words, semantic syntagmas, readiness to perceive foreign language is noted, and an ability to understand the detailed, general, semantic content of the message being audited is formed in accordance with the objectives learning.

Модернизация отечественного образования и современные требования ФГОС ВО актуализируют вопросы иноязычной подготовки студентов в условиях высшей школы. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования указывают на необходимость освоения иностранного языка студентами неязыкового вуза, нацеленности курса иностранного языка на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников.

В последнее время ведутся серьезные теоретические исследования в изучении сложного процесса аудирования, так как, по мнению ученых и методистов, аудирование является наиболее сложным видом речевой деятельности, особенно, что касается отношения профессионально ориентированного аудирования в условиях минимального количества аудиторного времени (А. В. Гаврилова, Я. Н. Зудова, В. А. Яковлева, A. Anderson, G. Buck, J. Morley, N. Cowan и др.). В решение проблемы развития иноязычной аудитивной компетенции внесли вклад исследователи, в работах которых иноязычная аудитивная компетенция рассматривается как особая интегральная характеристика индивида, которая актуализируется в способности и готовности осуществлять аудитивную деятельность на иностранном языке для достижения коммуникативных целей, детерминированных практическими целями (Е. С. Каптурова, Е. Ю. Малушко, М. Ю. Новиков, В. А. Цыбанева и др.). Но всестороннее рассмотрение проблемы аудирования и значительное количество научных подходов по этому вопросу не в полной мере решают проблему аудирования студентов неязыкового вуза в профессионально ориентированном контексте.

Суммируя вышесказанное, под иноязычной **аудитивной компетенцией** (ИАК) мы понимаем готовность к восприятию иноязычной речи и способность к пониманию смыслового содержания аудируемого сообщения, в зависимости от цели обучения.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка эффективности обучения иностранному языку на основе разработанной методики развития иноязычной аудитивной компетенции студентов неязыкового вуза. Всего в опытно-экспериментальной работе (далее — ОЭР) участвовало 202 студента Северо-восточного федерального университета по программе бакалавриата и специалитета Горного института по направлениям подготовки: 130400.65 «Открытые горные работы», «Шахтное подземное строительство», «Горные машины» и Физико-технического

института по направлениям: 140800.62 «Ядерная физика и технологии», 011800.62 «Радиофизика», 050100.62 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки: «Физика» и «Информатика»), 150700.62 «Машиностроение».

ОЭР предполагала реализацию начального, промежуточного и заключительного этапов развития иноязычной аудитивной компетенции студентов.

Начальный этап развития ИАК. Цель: подготовка студента к развитию ИАК. Задачи: провести входное тестирование для оценки уровня ИАК; развивать положительное отношение и мотивацию, интерес к изучению иностранного языка, постепенное насыщение курса «Иностранный язык» специально подготовленными заданиями на аудирование, текстами, уделяли 10% на развитие ИАК. Вид учебной деятельности: аудиторная (практическое занятие). Форма организации: коллективная, парная. Преимущественные методы обучения: МАСТАК-технология, тестирование, аудиовизуальный метод, подготовка презентаций в PowerPoint на семейно-бытовые темы (рис. 1). Результат: студенты характеризуются внешней мотивацией и формирующимся интересом к изучению иностранного языка, рост разговорного уровня владения иностранным языком, увеличение объема лексики до 1000 слов, перевод аудио- и видеоклипов осуществляется с помощью преподавателя.

Промежуточный этап развития ИАК. Цель: приобретение общих аудитивных знаний и умений, развитие внимания, памяти. Задачи: расширить лексический состав языка, повысить уровень слуховых, грамматических навыков. Вид учебной деятельности: аудиторная (практические занятия), внеаудиторная: факультативный курс, внеаудиторные мероприятия кафедры иностранных языков по техническим и естественным специальностям (олимпиады, дискуссии). Преимущественные методы обучения: проектный, аудиовизуальный методы, презентации PowerPoint на региональную тему (рис. 2). Результат: улучшение фонетических, лексико-грамматических навыков, увеличение объема лексики до 2000 слов, дифференцирование отдельных слов, предложений; понимание общего смысла предложений, перевод аудио- и видеоклипов осуществляется с помощью преподавателя.

Заключительный этап развития ИАК. Цель: профессионально ориентированная направленность учебной деятельности; развитие критического мышления; отработка аудитивных умений и навыков. Задачи: ввести профессионально-техническую тематику

ку в курс дисциплины; постепенно увеличивать объем аудируемого материала. Вид учебной деятельности: аудиторная (практические занятия); внеаудиторная (участие в обменных студенческих программах). Форма организации: парная, индивидуальная. Преимущественные методы обучения: текучие задания, аудиовизуальный, презента-

ции PowerPoint на профессиональную тему (рис. 3, 4). Результат: Студенты отличаются хорошей работоспособностью, объем лексики расширился до 3000 слов. Перевод осуществляется без помощи преподавателя. Значительное количество студентов отличаются полным пониманием материала.

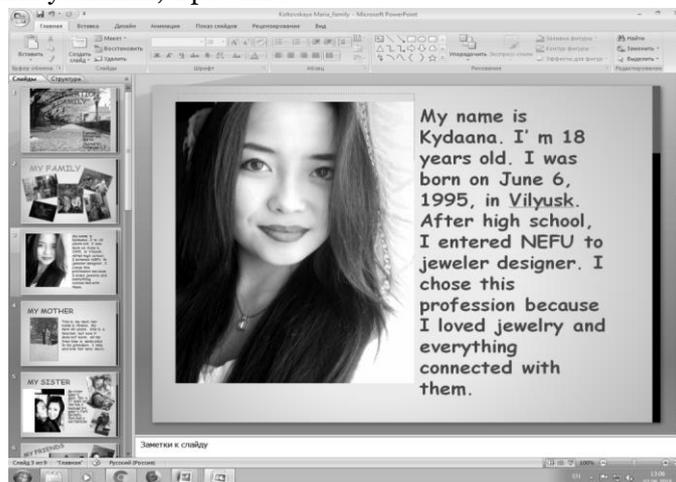


Рис. 1. Пример презентации на тему «Моя семья»



Рис. 2. Пример презентация на тему «Праздники и обычаи коренных народов Республики Саха (Якутия)»

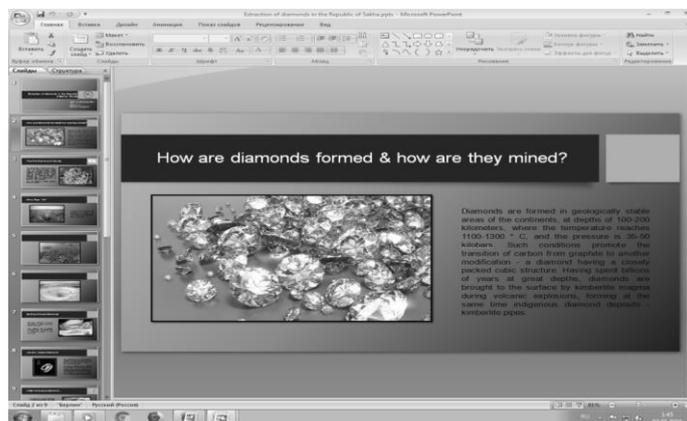


Рис. 3. Пример презентации на тему «Алмазная промышленность в Якутии»

Большинство методистов отмечают необходимость практических упражнений для развития речевых, коммуникативных, аудитивных навыков. Упражнения могут быть языковыми, подготовительными, коммуникативными, творческими, тренировочными, речевыми. В нашей методической практике для развития иноязычной аудитивной компетенции мы применяем сочетание языковых и условно речевых упражнений. Языковые упражнения способствуют формированию грамматических и лексических навыков. Условно речевые упражнения обусловлены по

форме и содержанию на зрительные и слуховые опоры, так как они формируют фонетические, слухо-произносительные и лексические навыки. В зависимости от этапа и уровня подготовки обучающихся, объем аудируемого материала квалифицируется как «непродолжительный», «средний», «продолжительный», условно назовем их тексты А, В, С.

Далее мы приведем примеры разработанных нами практических упражнений к видеозаписям, направленных на развитие аудитивных умений и навыков для студентов Горного института.



How gold is produced

Рис. 4. Пример видеозаписи “How gold is produced”

I. Упражнения, направленные на понимание детального и фрагментарного аудируемого сообщения.

1. Запишите предложения на английском языке и переведите их на русский язык.

2. Прослушать отрезок текста с 0.15-0.27 и перевести прослушанные предложения на русский язык.

3. Прослушать отрезок текста с 03.56-04.05 и перевести прослушанные предложения на русский язык.

4. Прослушать отрезок текста с 05.19-05.24 и перевести прослушанные предложения на русский язык.

II. Упражнения, направленные на умение сегментировать речевой поток:

1. Расставьте знаки препинания и заглавные буквы. Запись с 03 мин. 02 сек. по 04 мин. 15 сек.

blast then the blast crew loads each hole with a blasting agent called ANFO or ammonium nitrate and fuel oil the blast Foreman clears the area sets up roadblocks to ensure worker safety starts the warning siren and calls fire in the hole the blast fractures thousands of tons of material hydraulic shovels and front — end loaders load the rock in the haul trucks these haul trucks hold about 240 tons of ore

that's 480 thousand pounds that's as heavy as 200 cars or is rock that contains a concentration of a valuable mineral in this case gold that can be mined at a profit

2. Найдите слова из пройденной лексики.

D	F	M	A	G	P	H	O	Z	B
J	J	C	E	H	I	E	D	M	A
F	O	H	X	D	U	I	R	I	N
P	R	O	C	E	S	S	I	N	G
A	E	L	A	P	Y	T	L	I	H
U	L	E	V	O	T	S	L	G	J
K	C	M	A	S	R	N	I	B	K
X	R	Z	T	I	E	J	N	V	W
H	J	Q	E	T	B	D	G	C	P

Ответы: processing, heist, excavate, mining, bang, hole, drilling, deposit, ore

Таким образом, содержание учебной деятельности по английскому языку в ходе аудиторной и внеаудиторной работы:

- способствует повышению мотивации и интереса, положительного отношения обучающихся к изучаемой дисциплине;
- формирует знания и умения в построении языковой структуры, фонетических и лексико-грамматических навыков для устранения трудностей в развитии иноязычной аудитивной компетенции;
- повышает навыки речевсприятия, умения сегментировать речевой поток и понимания информации на иностранном языке;
- развивает память, внимание, положительную самооценку будущих специалистов;
- учитывает индивидуальные особенности студентов из числа коренных народов Республики Саха (Якутия).

Подводя итог, можно констатировать о положительной динамике развития иноязычной аудитивной компетенции студентов неязыкового вуза. Диагностика результатов данных экспериментальной и контрольной групп после опытно-экспериментальной работы показала, что в экспериментальной группе на 31% сократилось количество студентов с критическим уровнем развития ИАК, чем в контрольной; с пороговым уровнем повысилось на 35,6% студентов и на 20,5% увеличилось число обучающихся с продуктивным уровнем развития ИАК. Иноязычная аудитивная компетенция выступает средством развития коммуникативных навыков, которые могут быть эффективно применимы как в семейно-бытовой, так и научно-технической сфере деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2006. — 23 с.
2. Зимняя И. А. Методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 3. — С. 73-78.
3. Зудова Я. В. Дидактические основы развития способностей студентов неязыкового вуза к аудированию иноязычной речи : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2005. — 216 с.
4. Иванова О. Ю. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Курск, 2005. — 31 с.
5. Каптурова Е. С. Педагогические условия формирования иноязычной аудитивной компетенции будущих лингвистов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Орел, 2013. — 19 с.
6. Малужко Е. Ю. Методика формирования иноязычной профильной аудитивной компетенции магистрантов лингвистики : дис. ... канд. пед. наук. — Волгоград, 2013. — 229 с.
7. Новиков М. Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD (на материале современных французских художественных фильмов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Пятигорск, 2007. — 20 с.
8. Прокопьева С. И. Иноязычная аудитивная компетенция как дидактическая категория обучения иностранному языку // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». — 2017. — Т. 19. — № 11. — С. 55-57.
9. Сергеева Н. Н. Иноязычная коммуникативная компетенция в сфере профессиональной деятельности: модель и методика развития // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 6. — С. 147-150.
10. Цыбанева В. А. Модульное обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов: дис. ... канд. пед. наук. — Пятигорск, 2009. — 185 с.
11. Юсупова Л. Г. Развитие навыков устной речи на иностранном языке у студентов неязыковых вузов // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 1. — С. 84-92.
12. Яковлева В. А. Комплекс упражнений для обучения профессионально ориентированному аудированию: современное решение проблемы // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 6. — С. 151-153.
13. Anderson A. Listening. — Oxford : Oxford University Press, 1988. — 154 p.
14. Cowan N. Working memory capacity : essays in cognitive psychology. — New York : Taylor & Francis, 2005. — 258 p.
15. Brown G. Teaching the spoken language. — Cambridge : Cambridge University Press, 1983. — 162 p.
16. Buck G. Assessing listening. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 288 p.

REFERENCES

1. Gavrilova A. V. Obuchenie audirovaniyu inoyazychnoy rechi v usloviyakh neyazykovogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — SPb., 2006. — 23 s.
2. Zimnyaya I. A. Metodika obucheniya angliyskomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. — 2011. — № 3. — S. 73-78.
3. Zudova Ya. V. Didakticheskie osnovy razvitiya sposobnostey studentov neyazykovogo vuza k audirovaniyu inoyazychnoy rechi : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2005. — 216 s.
4. Ivanova O. Yu. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na neyazykovykh fakul'tetakh vuzov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Kursk, 2005. — 31 s.
5. Kapturova E. S. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya inoyazychnoy auditivnoy kompetentsii budushchikh lingvistov v vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Orel, 2013. — 19 s.
6. Malushko E. Yu. Metodika formirovaniya inoyazychnoy profil'noy auditivnoy kompetentsii magistrantov lingvistiki : dis. ... kand. ped. nauk. — Volgograd, 2013. — 229 s.
7. Novikov M. Yu. Obuchenie inoyazychnoy auditivnoy kompetentsii studentov-lingvistov s ispol'zovaniem DVD (na materiale sovremennykh frantsuzskikh khudozhestvennykh fil'mov) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Pyatigorsk, 2007. — 20 s.

8. Prokop'eva S. I. Inoyazychnaya auditivnaya kompetentsiya kak didakticheskaya kategoriya obucheniya inostrannomu yazyku // Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy vestnik «Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke». — 2017. — T. 19. — № 11. — S. 55-57.
9. Sergeeva N. N. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v sfere professional'noy deyatel'nosti: model' i metodika razvitiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 6. — S. 147-150.
10. Tsybaneva V. A. Modul'noe obuchenie inoyazychnoy auditivnoy kompetentsii studentov-lingvistov: dis. ... kand. ped. nauk. — Pyatigorsk, 2009. — 185 s.
11. Yusupova L. G. Razvitie navykov ustnoy rechi na inostrannom yazyke u studentov neyazykovykh vuzov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 1. — S. 84-92.
12. Yakovleva V. A. Kompleks uprazhneniy dlya obucheniya professional'no orientirovannomu audirovaniyu: sovremennoe reshenie problemy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 6. — S. 151-153.
13. Anderson A. Listening. — Oxford : Oxford University Press, 1988. — 154 p.
14. Cowan N. Working memory capacity : essays in cognitive psychology. — New York : Taylor & Francis, 2005. — 258 p.
15. Brown G. Teaching the spoken language. — Cambridge : Cambridge University Press, 1983. — 162 p.
16. Buck G. Assessing listening. — Cambridge : Cambridge University Press, 2001. — 288 p.

Телепова Татьяна Петровна,

старший преподаватель, кафедра информационных систем и технологий, Институт профессионально-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: teltatyna@gmail.com

**АЛГОРИТМИЧЕСКИЕ УМЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОФИЛЮ
«ИНФОРМАТИКА И ВЫЧИСЛИТЕЛЬНАЯ ТЕХНИКА»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессионально-педагогическое образование; алгоритмические умения; самостоятельная работа; рефлексивный самоконтроль; виды алгоритмических умений; подготовка будущих педагогов; информатика; информационные технологии; методика преподавания информатики; методика информатики в вузе; вычислительная техника.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается сущность и виды алгоритмических умений, направленных на результативную самостоятельную работу будущими педагогами профессионального обучения по профилю «Информатика и вычислительная техника». Их формирование позволяет им подготавливать специалистов к работе в информационном обществе. Автор придерживается идеи, что алгоритмические умения представляют собой совокупность умений, интегрированных из общеучебных, профильных и профессионально-педагогических умений самостоятельной работы будущих педагогов. Из этого следует логика исследования. Определяются группы умений, которые формируются и реализуются в самостоятельной работе будущими педагогами профессионального обучения. Анализируется возможность представления алгоритмических умений как готовности осуществлять результативно алгоритмическую деятельность. В отличие от общепринятого определения алгоритмических умений как способа реализации алгоритмической деятельности. Рассматриваются смежные алгоритмические понятия «алгоритмическое мышление», «алгоритмические способности», «алгоритмическая культура» и «алгоритмическая компетенция». Делается вывод о наличии в них общего основообразующего компонента — алгоритмические умения. Предполагается, что процесс формирования алгоритмических умений зависит от условий: уровни алгоритмических умений должны формироваться в соответствии с базовыми познавательными уровнями самостоятельной работы: репродуктивным, поисковым, творческим; процесс формирования алгоритмических умений зависит от алгоритмической сложности осваиваемых знаний и умений, свернутости алгоритмических предписаний к решению задачи, интенсивности педагогического контроля. В этом случае алгоритмическая деятельность обучающихся будет соответствовать общей структуре самостоятельной работы. Это позволяет в качестве основного алгоритмического умения самостоятельной работы рассматривать рефлексивный самоконтроль. В результате была сформулирована сущность исследуемого понятия и выделены следующие виды алгоритмических умений: организационные, познавательно-аналитические, конструктивно-логические, рефлексивно-оценочные.

Telopena Tatiana Petrovna,

Senior Lecturer of the Department of Information Systems and Technologies, Institute of Vocational and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ALGORITHMIC SKILLS OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS
OF VOCATIONAL TRAINING IN INFORMATICS AND COMPUTER ENGINEERING**

KEYWORDS: professional and pedagogical education; algorithmic skills; independent work; reflexive self-control; types of algorithmic skills; training future teachers; computer science; information Technology; methods of teaching informatics; methods of computer science in high school; Computer Engineering.

ABSTRACT. The article deals with the essence and types of algorithmic skills aimed at effective independent work of future teachers of professional training in computer science and engineering. Their formation allows them to prepare specialists for work in the information society. The author adheres to the idea that algorithmic skills are a set of skills, integrated is of General educational, specialized and professional pedagogical skills of independent work of future teachers. From this follows the logic of the study. Groups of skills which are formed and realized in independent work by future teachers of professional training are defined. The possibility of representation of algorithmic skills as readiness to carry out effectively algorithmic activity is analyzed. In contrast to the conventional definition of algorithmic skills as a way of implementing algorithmic activities. Discusses related algorithmic notion of “algorithmic thinking”, “algorithmic abilities”, and “algorithmic culture” and “algorithmic competence”. It is concluded that they have a common core component—algorithmic skills, allowing us to consider them as analogical. It is assumed that the process of formation of algorithmic skills depends on a set of conditions: levels of algorithmic skills should be formed in accordance with the basic cognitive levels of independent work: reproductive, search, creative; the process of formation of algorithmic skills depends on the algorithmic complexity of the mastered knowledge and skills; convolution of algorithmic requirements for solving the problem; the intensity of pedagogical control. In this case, algorithmic activity of students will correspond to the General structure of independent work. This allows us to consider reflexive self-control as the main algorithmic ability of independent work. As a result, the essence of the concept under study was formulated and the following types of algorithmic skills were identified: organizational, cognitive-analytical, constructive-logical, reflexive-evaluative.

Современное педагогическое образование нацелено на формирование и развитие у будущих педагогов социально-профессиональных способностей: информационно-коммуникативных, технологических, проектировочных, познавательных и творческих, в основе которых находится осознанная и подконтрольная субъектом алгоритмическая деятельность. Очевидно, что умение применять и разрабатывать алгоритмы стало одним из показателей профессиональной готовности будущего педагога профессионального обучения. Алгоритмические умения лежат в основе развития способностей к системному и критическому мышлению, к самоорганизации и саморазвитию — как *универсальных компетенций* будущего педагога профессионального обучения, необходимость формирования которых отражена в Федеральном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки «Педагог профессионального образования» (по отраслям) (ФГОС ВО 3+).

Особую значимость проблема развития алгоритмических умений в процессе самостоятельной работы приобрела для будущих педагогов профессионального обучения профиля подготовки «Информатика и вычислительная техника». Они необходимы им в будущем для организации обучения студентов среднего профессионального образования и для их подготовки к высокотехнологичной и алгоритмизированной профессиональной деятельности. Эта деятельность предусматривает организацию процессов обработки, передачи и хранения информации в информационных, компьютерных и коммуникационных системах и сетях, связанных с функционированием различных объектов их будущей профессиональной деятельности [2].

К исследованию алгоритмических умений и других алгоритмических качеств обучающихся обращались С. Е. Царева, Е. А. Утюмова, Л. Н. Удовенко, Д. В. Левченко, М. В. Кондурар, Н. В. Внукова, С. С. Великанова, Т. И. Алферьева. Мы опирались на их работы, а также на результаты современных научных исследований самостоятельной работы таких ученых, как Л. К. Иляшенко, Т. Б. Исакова, А. Е. Карымсакова, А. И. Курпешева, Г. В. Милованова, В. Р. Попова, В. В. Соловьева, Е. А. Шамонин. Проведенный теоретический анализ этих научных работ показал, что проблема выявления сущности понятия «алгоритмические умения самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения» не изучена, на ее решение и направлено наше исследование. Объектом

исследования является процесс формирования алгоритмических умений самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения информатике и вычислительной технике. Предметом исследования выступают общеучебные, профильные и педагогические умения, формируемые в самостоятельной работе будущих педагогов профессионального обучения. Цель исследования заключалась в выявлении сущности алгоритмических умений самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения, их видов и содержания.

В отличие от традиционной учебной деятельности, осуществляемой под руководством педагога, в которой учащийся играет преимущественно объектную роль, самостоятельная работа, представляя собой высшую форму учебной деятельности, всегда была обусловлена индивидуально-психологическими и личностными особенностями учащегося как ее главного субъекта [10, с. 100]. Это всегда создавало трудности в организации самостоятельной работы и в контроле процесса обучения каждого студента, особенно в условиях аудиторных занятий. Поэтому самостоятельная работа чаще всего рассматривалась учеными для организации внеаудиторной деятельности обучающихся с целью закрепления осваиваемых знаний и умений.

Продолжающееся развитие информационных технологий, а в последнее время и цифровизация общества, экономики и образования создали дополнительные возможности эффективной организации самостоятельной работы, что, соответственно, привело к росту научных исследований этого процесса. Из формы организации учебной деятельности (аудиторной и внеаудиторной), направленной на закрепление осваиваемых знаний и умений, самостоятельная работа трансформировалась в особый тип познавательной деятельности, ориентированный на формирование и развитие таких черт личности, как *самостоятельность, активность и ответственность*. Сегодня они чаще формируются не в институализированном, а в неформальном или информальном непрерывном образовании, в котором главенствует умение постоянно, на протяжении всей жизни и автономно осваивать новейшие достижения науки и производства, совершенствовать опыт педагогической деятельности.

Для будущих педагогов, обучающихся по профилю «Информатика и вычислительная техника», особенно важна аудиторная форма самостоятельной работы, так как именно она обеспечивает наиболее качественное усвоение знаний, умений и компетенций в области

информатики и вычислительно техники путем применения компьютерного обучения и синхронного с ним контроля педагога. Поэтому мы уточнили сущность самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения информатике и вычислительной технике, определив ее как автономную учебно-познавательную деятельность, реализуемую в условиях аудиторных занятий и направленную на результативное освоение и выявление правильной последовательности действий для решения задач педагогической, информационной и вычислительной направленности, при условии частичного или полного отсутствия алгоритмических предписаний к их выполнению.

Проанализировав выше названные педагогические исследования самостоятельной работы, мы выделили познавательную самостоятельность в качестве основного профессионального свойства будущих педагогов и определили следующие группы умений, которые обуславливают его формирование в аудиторной подготовке будущих педагогов: познавательные (исследовательские), интеллектуальные; умения саморегуляции; творческие и коммуникативные; самообучения и соответствующие профилю подготовки будущих педагогов, а также важнейшие для будущего педагога проективные умения (табл. 1).

Таблица 1

Содержание групп умений самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения

Умения	Содержание деятельности, в которой проявляются умения
1. Познавательные (исследовательские)	работа с информацией: поиск, отбор, обработка и оценивание информации, ориентировка в потоке информации для решения познавательных задач
2. Интеллектуальные	действия по анализу и синтезу учебной информации, сравнению, обобщению и классификации, определение понятий, логические операции
3. Умения саморегуляции	целеполагание (осознание цели и движения к ней), планирование (принятие учебной задачи, придание ей личностного смысла); моделирование (выделение условий и выстраивание логики содержания задания в зависимости от них); программирование (осознанный выбор способа преобразования заданных условий, отбор средств этого преобразования, определение последовательности отдельных действий); самоконтроль и рефлексия (умение соотнести результат деятельности с целью и сделать вывод о результативности деятельности); коррекция результатов
4. Творческие	восприятие и осмысление учебного материала, для того чтобы действовать сознательно и инициативно в новых условиях, требующих принятия нестандартных решений
5. Коммуникативные	выстраивание системы целесообразных взаимоотношений, конструктивно разрешающих возникающие познавательные проблемы, сформированность диалогических умений (слушать, задавать вопросы, обоснованно высказывать свою точку зрения), самоанализ и самооценка
6. Самообучения	автономная самостоятельная работа: рациональная организация, выполнение и самоконтроль деятельности, оценивание ее результативности и внесение корректив
7. Умения, соответствующие профилю подготовки	соответствуют сущности и содержанию осваиваемого учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)
8. Проектировочные	умение разрабатывать различные формы организации учебной деятельности учащихся; планировать систему уроков, конструировать учебные и практические задачи, организовывать деятельность учащихся на уроке и управлять ею, анализировать методические разработки и пр.

Познавательные, интеллектуальные, творческие и коммуникативные умения, а

также умения саморегуляции и самообучения относятся к общеучебным умениям са-

мостоятельной работы, так как не зависят от направления или содержания получаемого образования. Умения самообучения характеризуются высоким уровнем познавательной самостоятельности, ответственности, активности и самоорганизации, то есть автономностью и даже — полной независимостью от педагога [13]. Умения, соответствующие профилю подготовки будущих педагогов профессионального обучения, определяются областью профессиональной деятельности выпускников среднего профессионального образования по аналогичной группе специальностей — «Информатика и вычислительная техника». Каждой специальности в группе соответствуют различные квалификации специалистов среднего звена. К примеру, для специальности «Прикладная информатика» (по отраслям) область профессиональной деятельности выпускников заключается в обработке информации, разработке, внедрении, адаптации, сопровождении программного обеспечения и информационных ресурсов, наладке и обслуживании оборудования отраслевой направленности (согласно утвержденному перечню профессий и специальностей среднего профессионального образования). Проектировочные умения самостоятельной работы будущего педагога формируются на дисциплинах профессионально-педагогической подготовки. Согласно Профессиональному стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» они находятся в основе реализации трудовой функции «Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов» преподавателя среднего профессионального образования.

В основе понятия «алгоритмические умения самостоятельной работы» находится его базовая дефиниция — «умения», сущность которой определяется учеными как способ осмысленного выполнения действий в соответствии с целями и условиями деятельности, приводящий к успеху. П. Я. Гальперин относил умения в структуре действия (деятельности) к его исполнительной части. Г. И. Щукина рассматривала умения в качестве единицы предметной деятельности и сложной системы осознанных действий, которая обеспечивает продуктивное применение знаний в новых условиях в соответствии с поставленной целью [8, с. 22]. Тогда следует говорить об умении как о целостном понятии и обязательном условии осуществления различных видов деятельности. Умение характеризуется сознательностью в установлении цели деятельности и взаимосвязанных с ней условий и/или способов выполнения. Его структура — это

совокупность различных знаний, в том числе — знания о способах деятельности, а механизм реализации — самостоятельный перенос известных способов в новые условия [11].

В современных педагогических исследованиях умение рассматривается не только как способ успешного выполнения действия (деятельности), но и как «готовность личности к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно на основе усвоенных знаний, и личного опыта» [3, с. 293]. В отличие от способностей, которые являются предпосылкой успешной деятельности, но без соответствующей психологической готовности к выполнению профессиональных действий могут и не реализоваться. Такой подход к определению сущности понятия «умение» стал результатом внедрения в образовательную систему концепции непрерывного образования, предполагающей развитие у студентов умений самостоятельно оценивать, осознавать, проектировать, конструктивно решать различные виды учебно-профессиональных задач, то есть тех умений, которые способствуют подготовке самообразующегося специалиста в течение всей его профессиональной деятельности. Познавательный, мотивационный, эмоциональный и волевой компоненты являются основополагающими в структуре готовности ориентировать деятельность определенным образом [7].

В контексте нашего исследования мы уточнили сущность умения как совокупность осознанных, внутренне мотивированных и алгоритмических действий, реализация которых определяет готовность будущего педагога профессионального обучения к организации и проведению учебно-производственного процесса для реализации образовательных программ различного уровня и направленности в средних профессиональных образовательных организациях. Для преподавателя информатики и вычислительной техники сформированная потребность и умение алгоритмизировать деятельность, чувство ответственности, самоуправление и мобилизация сил способствуют высокой результативности профессиональной деятельности.

Формирование алгоритмических умений затрагивает все звенья образовательной системы — начальное, общее среднее, среднее профессиональное и даже высшее. Несмотря на увеличивающиеся возрастные и психологические различия между учащимися, процессы формирования и развития у них алгоритмических умений имеют много общего. Несмотря на то что умение, прежде всего, характеризует выполняемые пред-

метные действия, мы акцентировали внимание на необходимости знаниевой основы их выполнения. Тогда, в самом общем случае, сущность алгоритмических умений заключается в сформированной системе освоенных предметных знаний, общеучебных умений и навыков, позволяющих разделять более сложное предметное знание на простые составляющие — действия и операции, определять взаимосвязи между ними и описывать их последовательность.

Для педагогов профессионального обучения алгоритмические умения могут реализовываться как в отношении формирования алгоритмов решения профильно ориентированных задач (последовательность выполнения действий и операций, которую нельзя нарушать), так и в отношении составления алгоритмических предписаний, с помощью которых реализуется управление процессом выявления алгоритма решения некоторой задачи. Качественное составление алгоритмов предписаний является важнейшей профессиональной характеристикой деятельности педагога и определяет его умение алгоритмизировать процесс обучения, который в этом случае приобретает для учащихся алгоритмический характер исполнения.

Учитывая алгоритмический характер профильных знаний и умений будущего педагога профессионального обучения информатике и вычислительной технике, логично утверждать: успешность формирования алгоритмических умений разрабатывать алгоритмические предписания, что является главной педагогической задачей в предстоящей профессиональной деятельности, зависит от сформированности умения применять и выявлять алгоритмы решения профильно ориентированных задач. Это подтверждает исключительную важность исследования проблемы формирования алгоритмических умений в процессе самостоятельной работы по усвоению профильных знаний, умений и компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

В рассмотренных нами исследованиях алгоритмические умения упоминаются в сочетании с другими смежными алгоритмическими понятиями: «алгоритмическое мышление», «алгоритмические способности», «алгоритмическая культура» и «алгоритмическая компетенция», вызывая необходимость рассмотрения их сущности в сравнении с сущностью алгоритмических умений.

Формирование алгоритмического мышления положено в основу содержания профессионально-педагогической подготовки будущих учителей. В научных работах оно представляется как последовательно реали-

зуемая система мыслительных способов действий, приемов, методов на основе соответствующих им мыслительных стратегий, что соответствует сущности понятия умения. Основными показателями освоения алгоритмического мышления, по мнению С. Е. Царевой, является способность к конструированию алгоритмов и сформированность общего алгоритмического умения решать задачи [18, с. 10]. Н. В. Внукова определяет умение алгоритмически мыслить как умение планировать структуру действий, необходимых для достижения поставленной цели [5, с. 83].

Более общее понятие «алгоритмическая культура» сложилось в начале периода активной компьютеризации и информатизации образования и рассматривалось авторами в аспекте алгоритмизации обучения школьным предметам в виде комплекса личностных качеств, обеспечивающих понимание и применение на практике алгоритмической природы понятий. Т. И. Алферьева, определяя «особый аспект культуры мышления человека», подчеркивала необходимость осознания им алгоритмической сущности действий, то есть того, что должен делать человек в конкретный момент времени, в какой именно последовательности, каким должен быть результат [1, с. 3], что подтверждает наличие алгоритмических умений в структуре алгоритмической культуры.

С. Е. Царева в своей характеристике алгоритмической культуры объединила личностные качества и определенный уровень освоения алгоритмического мышления, обеспечивающие умения действовать по заданному алгоритму, конструировать алгоритмы, осуществлять выбор и применять алгоритмы [18, с. 12]. Таким образом, алгоритмическая культура была соотнесена с алгоритмическим мышлением и с возможностями алгоритмических умений. Определяя сущность алгоритмических способностей, следует отметить, что в них присутствуют не только индивидуальные особенности обучающихся в виде готовности к обобщениям, быстрому усвоению понятий и правил, но и наличие внутренней мотивации к достижению значимых результатов в учебно-познавательной деятельности.

Из-за перехода к компетентностному подходу в образовании в последнее десятилетие актуализировалась проблема формирования алгоритмической компетентности в изучении математики, информатики и программирования. Как отдельная категория или в составе профессиональных компетенций она рассматривалась в работах М. В. Кондурар, Ю. В. Родионова, О. А. Гливенковой и А. Д. Нахман [12; 15]. Представ-

ляя собой системное и динамическое образование, интегрирующее в себе свойства рассмотренных выше понятий, алгоритмическая компетентность проявляется в разнообразных формах алгоритмической деятельности и характеризуется авторами развитым алгоритмическим мышлением и способностью к осознанию и организации на практике процесса алгоритмизации, побуждаемого к развитию мотивационной сферой.

Анализ рассмотренных выше понятий, так или иначе отражающих алгоритмические явления, показал их тесную связь между собой. Одновременно было подтверждено мнение ученых, что по отношению к алгоритмическим процессам в педагогической науке еще не сформированы общепринятые точки зрения [18, с. 6]. Однако можно утверждать, что в основе каждого из этих понятий предусмотрена реализация различных уровней алгоритмических умений: вначале осознавать алгоритмы решения задач, подразумевающее первоначально развитое алгоритмическое мышление, затем — действовать по заданному подробному алгоритму, потом — в соответствии с обобщенным алгоритмом, до самостоятельного конструирования алгоритмов решения учебных задач. Поэтому их следует принять близкими по значению, основанными на способности реализовывать алгоритмические умения.

По отношению к самостоятельной работе алгоритмические умения выступают как готовность алгоритмизировать самостоятельную деятельность (осознанная и мотивированная способность находить алгоритмическую последовательность), поэтому их следует рассматривать с точки зрения ее познавательных уровней. Эти уровни обычно определяются учеными по степени проявления учащимися самостоятельности в процессе обучения (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, Г. И. Щукина) [5]. В качестве основных познавательных уровней учебной деятельности, как правило, рассматриваются: репродуктивный (или воспроизводящий), который традиционно относят к низкому уровню познания, затем — поисковый, эвристический и творческий уровни развития познавательной деятельности.

Значимость алгоритмических умений в осуществлении *репродуктивной* деятельности, обязательно предполагающей разработку предписаний к решению алгоритмических задач, отмечается многими учеными [16, с. 127]. Применение подробных алгоритмических предписаний, хотя и приводит к успеху при решении задач, однако, по мнению ученых, не способствует формированию общих методов деятельности, осно-

ванных на общеучебных умениях, так как операционная сторона мышления в этом случае не выступает предметом рефлексии. Вместе с тем следует учитывать, что развитие более высоких познавательных уровней самостоятельной работы связано с ее содержательно-операционным компонентом — предметными знаниями и способами обучения [6, с. 23-24], и обязательно зависит от необходимого их запаса, который, прежде всего, осваивается в репродуктивной деятельности.

Продвижение от репродуктивного уровня формирования алгоритмических умений самостоятельной работы к поисковому, а затем — к творческому уровню зависит от нескольких факторов: алгоритмической сложности осваиваемых знаний и умений; свернутости ориентировочной основы действий (или алгоритмического предписания) к решению задачи; интенсивности педагогического контроля. Совместное их применение в учебном процессе характеризует познавательную сложность самостоятельной деятельности учащихся.

Основываясь на том, что правильное логическое суждение в процессе решения математической задачи всегда соответствует некоторому алгоритму мыслительной деятельности, Л. Н. Удовенко обосновывает зависимость формирования алгоритмических умений от логических, которое осуществляется через «освоение разнообразных алгоритмических процедур на различном логически структурированном учебном материале» [16, с. 132]. Переход на более высокий уровень алгоритмических умений происходит через поэтапное формирование умений следовать «разветвляющемуся алгоритму», осуществляя деятельность сначала с линейным, затем — с разветвляющимся и в итоге — с циклическим алгоритмами. Происходит рост алгоритмической сложности задач и, соответственно, рост познавательной сложности самостоятельной деятельности учащихся.

Алгоритмическую сложность вычислительных задач, которые входят в структуру профильно ориентированных знаний будущих педагогов информатики и вычислительной техники, мы рассматривали как ее объективную, нормативную и емкостную характеристику, зависящую от количества простых вычислительных операций и операций, содержащих условия их изменения. В качестве примера можно привести учебные задачи по усвоению алгоритмов вычислительных процессов, реализуемых в цифровых вычислительных устройствах (операций преобразования двоичной информации, сложения, умножения, деления, логические преобразования).

В случае непрерывного роста алгоритмической сложности задач каждый раз происходит усложнение познавательной проблемы, как состояние «постоянного умственного затруднения, вызванного объективной недостаточностью ранее усвоенных знаний и умений» [6, с. 21]. Создаются условия для формирования алгоритмических умений, навыков и даже — «привычки» решать проблему в непрерывно усложняющейся алгоритмической деятельности. Однако не в меньшей степени формирование алгоритмических умений зависит от вида ориентировочной основы действий к решению задач (алгоритма или алгоритмического предписания), что связано с ее направленностью на сворачиваемость [14]. Это процесс последовательного сокращения операций и действий в структуре ориентировочной основы. В этом случае конкретный ее вид определяется степенью свернутости составляющих ее действий, фиксируя тем самым необходимый уровень самостоятельности обучающихся в деятельности.

Если подробно представленные (развернутые и структурированные) алгоритмические предписания на начальном этапе формирования алгоритмических умений (то есть репродуктивном уровне познания) стимулируют познавательную активность обучающихся, то впоследствии их свернутый (сокращенный) вид выступает объектом анализа и преобразования, характеризую сформированность познавательной самостоятельности. Переход от развернутых к свернутым алгоритмическим предписаниям и, соответственно, от репродуктивного к творческому уровню познания стимулирует процесс формирования у будущих педагогов алгоритмических умений самостоятельной работы.

Возможность развертывания алгоритмических предписаний, а затем постепенного их свертывания позволяет дифференцировать основные познавательные уровни самостоятельной деятельности (репродуктивный, поисковый и творческий) с целью эффективного разрешения исследуемых педагогических проблем. Например, введение продуктивного уровня формирования творческой познавательной деятельности в исследовании Н. В. Внуковой, направленного на появление нового продукта деятельности путем только логического поиска решения [5, с. 29]. В контексте исследования алгоритмических умений актуальна проблема формирования потребности, а затем и внутренне мотивированного стремления к достижению результативности и даже эффективности самостоятельной работы как необходимого уровня учебно-познавательной деятельности будущих педагогов. Если резуль-

тативность рассматривается нами как процесс достижения запланированных норм в решениях алгоритмических задач, то эффективность обязательно учитывает регламентируемость аудиторного обучения будущих педагогов.

Алгоритмические умения, по мнению И. К. Иляшенко, не должны сводиться к общим, заключающимся в закреплении определенной последовательности действий в решениях задач. Они должны включать в себя способность учащихся самостоятельно выбирать действия, планировать определенную последовательность их выполнения, контролировать полученные результаты и вносить коррективы, если обнаружатся ошибки [9, с. 8; 16, с. 126].

Становится очевидная связь алгоритмических умений с умениями самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения, выделенных нами ранее. В этом случае репродуктивный уровень формирования алгоритмических умений, конкретизированный непрерывно усложняющейся алгоритмической деятельностью и направленностью на результативность и даже эффективность в достижении ее норм, должен заменяться эвристическим или поисковым уровнем за счет перехода на частично свернутые алгоритмические предписания к решениям задач и снижения интенсивности педагогического контроля. Алгоритмические задачи в этом случае характеризуются конструктивным характером решения. Он предполагает формирование развернутого алгоритма решения задачи путем поиска и конструирования (из совокупности уже усвоенных) недостающих действий в структуре исходного алгоритмического предписания.

Для будущего педагога профессионального обучения информатике и вычислительной технике освоение эвристического уровня формирования алгоритмических умений позволяет реализовывать не только стандартные алгоритмы информационных, вычислительных и педагогических процессов, но и синтезировать новые в соответствии с изменяющимися условиями выполняемой деятельности. В эвристической деятельности активизируется процесс формирования общеучебных или обобщенных умений, которые относятся непосредственно к учебной деятельности. Они основаны на понимании ее структуры, на самостоятельном определении рациональной последовательности выполнения операций и действий [4].

Реализуясь в соответствии с определенным алгоритмом обучения, заданным педагогом или сформированным самостоятельно учащимся, общеучебные умения вместе с

общими алгоритмическими умениями становятся компонентами алгоритмических умений саморегуляции самостоятельной работы, которая приобретает строго последовательный алгоритмический характер. В этом случае алгоритмические умения саморегуляции реализуют аналогичную учебной деятельности структуру: планирование действий, направленных на достижение конкретной цели, их реализация, контроль и оценка достижения результатов и, если необходимо, их коррекция [17, с. 135].

Формирование алгоритмических умений самостоятельного конструирования алгоритмов решения задач в условиях полного сокращения алгоритмических предписаний к ним, когда задается только конечная цель и условия ее достижения, но допускается контроль педагога, способствует развитию творческого уровня самостоятельной работы, а следовательно, творческих и проективных алгоритмических умений познавательной деятельности будущих педагогов профессионального обучения. Учебные задачи такого уровня познавательной сложности выделяются Н. Б. Тихоновой в особый вид задач, называемых процессуальными [5, с. 89]. Они специально направлены на нахождение и описание процесса достижения поставленной цели.

Следует отметить, что современные научные исследования обосновывают взаимосвязь и взаимообусловленность репродуктивной и творческой познавательной деятельности [5; 14]. Так, Н. В. Внукова определяет «метод выведения предписаний» в процессе формирования алгоритмов решения задач в качестве процедуры творческой познавательной деятельности. Она заключается в анализе и в сравнении свойств исходного объекта и будущего результата; поиске последовательности действий, способных перевести первоначальный объект в требуемое состояние; в представлении этой последовательности во внешнем виде в обобщенной форме [5, с. 87-88].

В результате учебно-познавательная деятельность, по мнению Л. Н. Удовенко, «приобретает новое качество, позволяющее алгоритмизировать не только предметную деятельность, но и мыслительную», что, по нашему мнению, на этапе значительного снижения интенсивности синхронного педагогического контроля приводит к формированию потребности обучающихся в ее самоконтроле. Иначе говоря, в самостоятельной работе начинают реализовываться два взаимосвязанных алгоритмических процесса — формирование алгоритмов решения задач (педагогических и профильно ориентированных) и непрерывный

рефлексивный самоконтроль за установлением их правильности. На уровне результативной автономной самостоятельной работы (с минимальным педагогическим контролем) сформированность алгоритмических умений приводит к эффективной ее алгоритмизации (самоалгоритмизации, по Л. К. Иляшенко). Освоенные алгоритмические умения (общие и саморегуляции) становятся уже не столько предметом обучения, сколько средством формирования качественных знаний [16, с. 105]. Поэтому справедливо их отнести к общеучебным умениям.

Выделив в качестве основного алгоритмического умения самостоятельной работы рефлексивный самоконтроль, проявляемый (осознанно или неосознанно) в структуре каждого вида умений самостоятельной работы, а особенно — в структуре саморегуляции и самообучения, мы уточнили сущность понятия «алгоритмические умения самостоятельной работы» будущих педагогов профессионального обучения. Это осознанно упорядоченная последовательность действий и готовность, обеспечивающая направленное, автономное и результативное выявление в условиях аудиторной подготовки алгоритмов решения профильно ориентированных и педагогических задач путем постоянной направленности сознания на непрерывный самоконтроль формирования поэтапно распределенного образа предстоящей деятельности и процесса его реализации.

В ходе осуществления алгоритмических умений самостоятельной работы реализуются два взаимосвязанных алгоритмических процесса — формирование алгоритмов решения задач и непрерывный рефлексивный самоконтроль за установлением их правильности. Это позволяло обучающимся перспективно, ситуативно и ретроспективно анализировать и оценивать результаты решения задач относительно заданных критериев.

Рассмотрим пример реализации алгоритмических умений в процессе представления исходного двоичного числа в дополнительном восьмиразрядном машинном коде. Освоение этого простого алгоритма перевода двоичных чисел в машинный код входит в структуру профильных умений будущих педагогов профессионального обучения и реализуется на дисциплине освоения арифметических и логических основ вычислительной техники. Исходный алгоритм решения задачи представлен в свернутой форме: дополнительный код отрицательного двоичного числа получается путем инвертирования числовых разрядов его прямого машинного кода и прибавления единицы к младшему разряду числа.

Учащимся следовало сформировать

предварительный и подробный алгоритм решения задачи, проанализировав соответствующий учебный материал. Точками самоконтроля являются значения промежуточного прямого кода и искомого дополнительного кода заданного двоичного числа. Последовательность действий, которая обязательно приводила к правильному результату, заключалась в следующем: 1) в старшем разряде восьмиразрядного кода надо записать «1», если исходное число отрицательное, или «0», если исходное число положительное; 2) необходимо расположить исходное число в младших разрядах восьмиразрядного кода, если оно целое, или в старших разрядах, если оно дробное; 3) необходимо проконтролировать полученное значение прямого кода числа: если его значение отрицательное, то надо перейти на следующий шаг, если его значение положительное, то проконтролировать по-

лученное значение дополнительного кода положительного числа; 4) «проинвертировать» числовые разряды и прибавить «1» к младшему разряду; 5) проконтролировать полученное значение дополнительного кода отрицательного двоичного числа.

Итак, по результатам выполненного исследования мы сделали следующие выводы:

1. Опираясь на научные исследования алгоритмических умений и качеств обучающихся, выделенных нами умений самостоятельной работы и учитывая особенности профессиональной деятельности будущих педагогов профессионального обучения информатике и вычислительной техники, мы выделили следующие виды алгоритмических умений: организационные, познавательные-аналитические, конструктивно-логические, рефлексивно-оценочные (табл. 2).

Таблица 2

**Содержание видов алгоритмических умений самостоятельной работы
будущих педагогов профессионального обучения**

Умения	Содержание деятельности, в которых проявляются умения
1. Организационные	анализ и осознание цели и условий решения педагогической или профильно ориентированной задачи информационной направленности, придание ей личностного смысла, планирование последовательности действий в решении задачи; организация решения задач в запланированный интервал времени (аудиторное занятие)
2. Познавательные	уяснение теоретических основ решения задачи при частичном или полном отсутствии предписаний к их выполнению, выявление различных вариантов ее решения, выбор оптимального, формирование критериев
3. Конструктивно-логические	выявление логических зависимостей и закономерностей в решении задачи, конструирование детального алгоритма, его перестроение в ходе освоения действий и в новых условиях решения
4. Рефлексивно-оценочные	рефлексия способов и условий решения, контроль и оценка процесса и результатов деятельности, диагностика и коррекция проблемных ситуаций, постоянное уточнение алгоритма решения задачи, оценка качества деятельности

2. Алгоритмические умения самостоятельной работы образуют целостный вид умений, который синтезирован из содержания компонентов общеучебных умений самостоятельной работы, входит в их структуру и является средством формирования профильно ориентированных и проектировочных умений будущих педагогов профессионального обучения. Уровни алгоритмических умений последовательно формируются в рефлексивной, эвристической, творческой и автономной познавательной деятельности в условиях аудиторных занятий. Они зависят от развития логических, ин-

теллектуальных, познавательных и рефлексивных способностей обучающихся.

3. Основными факторами формирования алгоритмических умений самостоятельной работы являются: алгоритмическая сложность осваиваемых знаний и умений; свернутость ориентировочной основы действий (алгоритмического предписания) к решению задачи; интенсивность педагогического контроля.

4. В процессе формирования алгоритмических умений самостоятельной работы обучающиеся опираются на существующий алгоритмический уровень сложности осваиваемых

предметных знаний и умений, качественная сформированность которых становится осно-

ванием их дальнейшего развития на алгоритмически более сложном уровне познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферьева Т. И. Формирование алгоритмической культуры при изучении математических дисциплин // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск : сб. науч. трудов / под ред. Г. Д. Бухаровой. — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2002. — С. 12-15.
2. Антонова Н. А. Алгоритмическая подготовка студентов информационных специальностей к решению профессионально ориентированных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Караганды, 2007. — 31 с.
3. Афанасьева И. Б., Бежанова А. И., Димент Л. И. Формирование рефлексивных умений студентов в процессе обучения // Научно-технические ведомости СПбГПУ. — 2013. — № 1 (166). — С. 292-299.
4. Великанова С. С. Различные подходы алгоритмизации учебно-познавательной деятельности в процессе профессиональной подготовки // Вестник науки и творчества. — 2016. — № 2 (2). — С. 12-19.
5. Внукова Н. В. Дидактические условия активизации творческой познавательной деятельности учащихся 5-7 классов (На материале преподавания математики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Липецк, 2001. — 18 с.
6. Воровщиков С. Г. Специфика учебно-познавательной деятельности как разновидности учения школьников // Преподаватель XXI век. — 2009. — № 4 (1-2). — С. 32-36.
7. Грачев Ю. А. Понятие «Готовности к деятельности» в системе современного психолого-педагогического знания // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2011. — № 4. — С. 172-175.
8. Журавлева С. В. Формирование коммуникативных умений старшеклассника в информационно-образовательной среде : дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2018. — 180 с.
9. Ильяшенко Л. К. Профессионально значимые умения у студентов технического вуза и математические задачи, способствующие их формированию // Глобальный научный потенциал. — 2015. — № 9 (54). — С. 7-10.
10. Исакова Т. Б. Сущность понятия «Самостоятельная работа» // Вестник ВУиТ. — 2009. — № 2. — С. 93-105.
11. Карымсакова А. Е. Структура и содержание умений научно-информационной деятельности // International Scientific and Practical Conference World science. — 2016. — Т. 4. — № 3 (7). — С. 35-40.
12. Кондурар М. В. Развитие алгоритмической компетентности при интегрированном изучении дискретной математики и информатики студентами колледжа // Вектор науки ТГУ. — 2014. — № 1 (27). — С. 235-238.
13. Курпешева А. И. Психолого-педагогические основы организации самостоятельной работы студента как средства формирования иноязычной коммуникативной компетентности // Вестник АГТУ. — 2012. — № 1. — С. 105-110.
14. Левченко Д. В. Алгоритмизация как основа овладения учащимися учебно-познавательной деятельностью на творческом уровне : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2002. — 22 с.
15. Родионов Ю. В., Гливленкова О. А., Нахман А. Д. Логико-алгоритмический компонент математической компетенции обучающихся // Вопросы современной науки и практики. — 2017. — № 1 (63). — С. 148-157.
16. Удовенко Л. Н. О взаимосвязи логических и алгоритмических умений, формируемых при обучении математике // Преподаватель XXI век. — 2014. — № 2. — С. 126-133.
17. Утюмова Е. А. Особенности формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 3. — С. 134-138.
18. Царева С. Е. Формирование основ алгоритмического мышления в процессе начального обучения математике // Начальная школа. — 2012. — № 4. — С. 5-13.

REFERENCES

1. Alfer'eva T. I. Formirovanie algoritmicheskoy kul'tury pri izuchenii matematicheskikh distsiplin // Teoriya i praktika professional'nogo obrazovaniya: pedagogicheskiy poisk : sb. nauch. trudov / pod red. G. D. Bukharovoy. — Ekaterinburg : Izd-vo RGPPU, 2002. — S. 12-15.
2. Antonova N. A. Algoritmicheskaya podgotovka studentov informatsionnykh spetsial'nostey k resheniyu professional'no orientirovannykh zadach : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Karagandy, 2007. — 31 s.
3. Afnas'eva I. B., Bezhanova A. I., Diment L. I. Formirovanie refleksivnykh umeniy studentov v protsesse obucheniya // Nauchno-tekhicheskie vedomosti SPbGPU. — 2013. — № 1 (166). — С. 292-299.
4. Velikanova S. S. Razlichnye podkhody algoritmizatsii uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti v protsesse professional'noy podgotovki // Vestnik nauki i tvorchestva. — 2016. — № 2 (2). — S. 12-19.
5. Vnukova N. V. Didakticheskie usloviya aktivizatsii tvorcheskoy poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya 5-7 klassov (Na materiale prepodavaniya matematiki) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Lipetsk, 2001. — 18 s.
6. Vorovshchikov S. G. Spetsifika uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti kak raznovidnosti ucheniya shkol'nikov // Prepodavatel' KhKhI vek. — 2009. — № 4 (1-2). — С. 32-36.
7. Grachev Yu. A. Ponyatie «Gotovnosti k deyatel'nosti» v sisteme sovremennogo psikhologo-pedagogicheskogo znaniya // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. — 2011. — № 4. — S. 172-175.
8. Zhuravleva S. V. Formirovanie kommunikativnykh umeniy starsheklassnika v informatsionno-obrazovatel'noy srede : dis. ... kand. ped. nauk. — Orenburg, 2018. — 180 s.
9. Ilyashenko L. K. Professional'no znachimye umeniya u studentov tekhnicheskogo vuza i matematicheskie zadachi, sposobstvuyushchie ikh formirovaniyu // Global'nyy nauchnyy potentsial. — 2015. — № 9 (54). — S. 7-10.
10. Isakova T. B. Sushchnost' ponyatiya «Samostoyatel'naya rabota» // Vestnik VUiT. — 2009. — № 2. — S. 93-105.

11. Karymsakova A. E. Struktura i sodержanie umeniy nauchno-informatsionnoy deyatel'nosti // International Scientific and Practical Conference World science. — 2016. — T. 4. — № 3 (7). — S. 35-40.
12. Kondurar M. V. Razvitie algoritmicheskoy kompetentnosti pri integrirovannom izuchenii diskretnoy matematiki i informatiki studentami kolledzha // Vektor nauki TGU. — 2014. — № 1 (27). — S. 235-238.
13. Kurpesheva A. I. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy organizatsii samostoyatel'noy raboty studenta kak sredstva formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti // Vestnik AGTU. — 2012. — № 1. — S. 105-110.
14. Levchenko D. V. Algoritmizatsiya kak osnova ovladeniya uchashchimisya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nost'yu na tvorcheskom urovne : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Orenburg, 2002. — 22 s.
15. Rodionov Yu. V., Glivenkova O. A., Nakhman A. D. Logiko-algoritmicheskii komponent matematicheskoy kompetentsii obuchayushchikhsya // Voprosy sovremennoy nauki i praktiki. — 2017. — № 1 (63). — S. 148-157.
16. Udovenko L. N. O vzaimosvyazi logicheskikh i algoritmicheskikh umeniy, formiruemykh pri obuchenii matematike // Prepodavatel' KhKhI vek. — 2014. — № 2. — S. 126-133.
17. Utyumova E. A. Osobennosti formirovaniya algoritmicheskikh umeniy u detey doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 3. — S. 134-138.
18. Tsareva S. E. Formirovanie osnov algoritmicheskogo myshleniya v protsesse nachal'nogo obucheniya matematike // Nachal'naya shkola. — 2012. — № 4. — S. 5-13.

УДК 811.161.1'42:811.581'42
ББК Ш141.12-51+Ш171.1-51

DOI 10.26170/по19-04-14
ГРНТИ 16.31.41

Код ВАК 13.00.01

Чжан Вэй,

доцент, факультет русского языка, Цзилиньский университет иностранных языков; 130117, провинция Цзилинь, г. Чанчунь.

Еремина Светлана Александровна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 285; e-mail: swegle@yandex.ru

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МЕТАФОРА В КИТАЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык; китайский язык; сопоставительное языкознание; когнитивная семантика; пространственные метафоры; лингвокультурология; межкультурные коммуникации.

АННОТАЦИЯ. В китайской и русской культурах существуют специфические пространственные языковые ориентиры и правила использования пространства в межличном общении. В межкультурной коммуникации расхождение пространственных языковых векторов может привести к конфликту языков и культур. Способом избежать непонимания при языковом переводе может послужить исследование пространственных метафор в русском и китайском языках. Целью данного исследования является выявление спектра пространственных моделей членения мира на примере языковых метафор в китайском и русском языках. Авторы исследования на материале русского и китайского языков рассмотрели пространственные метафоры, отражающие как общие, так и культурно-специфические особенности мировосприятия предшественников двух лингвокультур. В результате анализа были выявлены продуктивные типы пространственной ориентации: верх — вниз, правое — левое, инклюзивное — эксклюзивное. Материал двух неблизкородственных языков выявил следующие совпадения, связанные с пространственной ориентацией понятий. Это «верх» — «низ», «левое» — «правое». Эти совпадения объясняются сходной ассоциативной направленностью образного мышления носителей двух языков. И в китайском, и в русском языках понятия «больше», «радость», «высокий социальный статус», «сознание» ориентированы вверх, а им противоположные понятия «меньше», «низкий социальный статус», «грусть», «бессознательное состояние» ориентированы вниз. В то же время для вербализации человеком окружающей действительности характерно национально-культурное своеобразие, обусловленное рядом экстра- и интралингвистических причин. Универсальная модель «правое — левое» в обеих национальных картинах мира реализуется в разных понятийных векторах. Анализ подобных этнолингвистических различий помогает выявить характерную для каждого языка уникальную картину мира, прояснить природу межкультурных несоответствий и трудностей в межкультурной коммуникации.

Zhang Wei,

Teacher, Jilin International Studies University, Changchun, Jilin, China.

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

ORIENTATIONAL METAPHOR IN RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES

KEYWORDS: Russian language; Chinese; comparative linguistics; cognitive semantics; spatial metaphors; linguistic culturology; intercultural communication.

ABSTRACT. In Chinese and Russian cultures, there are specific spatial language guidelines and rules for the use of space in interpersonal communication. In cross-cultural communication, the divergence of spatial language vectors can lead to a conflict of languages and cultures. The study of spatial metaphors in the Russian and Chinese languages can serve as a way to avoid misunderstanding in language translation. The aim of this study is to identify the spectrum of spatial models of the world division on the example of language metaphors in Chinese and Russian languages. The authors of the study on the material of the Russian and Chinese languages considered spatial metaphors that reflect both General and cultural-specific features of the worldview of representatives of the two linguistic cultures. The analysis revealed productive types of spatial orientation: top — down, right — left, inclusive — exclusive. Material two languages has identified the following match associated with a spatial orientation concepts. This “top” — “bottom”, “left” — “right”. These coincidences are explained by similar associative orientation of creative thinking of native speakers of two languages. In both Chinese and Russian, the concepts of “more”, “joy”, “high social status”, “consciousness” are oriented upwards, and the opposite concepts of “less”, “low social status”, “sadness”, “unconscious state” are oriented downwards. At the same time, the verbalization of the surrounding reality is characterized by national and cultural identity, due to a number of extra- and intralinguistic reasons. The universal model “right — left” in both national pictures of the world is realized in different conceptual vectors. Analysis of these ethno-linguistic differences helps to identify the characteristic for each language to a unique “world picture”, to clarify the nature of cross-cultural discrepancies and work-bilities in crosscultural communication.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному» (The research is accomplished under financial support of Russian Foundation for Basic Research, project № 19-013-00895 “Learning to Understand Russia: Cognitive Strategies of Teaching Aids in Russian as a Foreign Language”).

Отношение к пространству есть одна из базовых категорий культуры. В каждой культуре существуют специфические пространственные языковые ориентиры и правила использования пространства в межличностном общении. При встрече культур совпадение или расхождение пространственных векторов и их языковое определение может служить эмпатии или конфликту межкультурной коммуникации. В связи с этим проблема репрезентации картины мира в пространственной метафоре является одной из актуальных проблем современной лингвистики. Описание пространственной ориентации языковой модели мира — весьма продуктивная тема в современной лингвистике. Специфика пространственной метафоры описана в русском, английском, французском и польском языках (см. об этом Рената Гжегорчикова, Е. Р. Тимиргалеева, И. В. Фирсова, Л. Б. Ябжанова) [4; 12; 13; 15]. Ю. М. Лотман отмечает, что «всякая модель культуры может быть описана в пространственных терминах» [8, с. 406].

Пространственная метафора анализируется в рамках когнитивной лингвистики. Согласно теории когнитивной лингвистики, метафора, будучи принадлежностью не только языка, стилистического феномена, но и мышления, определяет основные способы интерпретации действительности [5]. Метафорический образ мышления является одним из основных методов познания человеком мира. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути [2; 7].

Пространственное конструирование мира в сознании человека рассматривает семиотика и культурология [9, с. 407]. Ю. М. Лотман, представляя общую модель культуры, говорит: «если тип членения воспроизводит схему конструкции мира, то понятия “верх — низ”, “правое — левое”, “концентрическое — эксцентрическое”, “по сю — по ту сторону границы”, “прямое — кривое”, “инклюзивное — эксклюзивное” (т.е. “включающее меня — исключаящее меня”) моделируют оценку» [8, с. 390; 10].

Несмотря на общие черты, для каждого языка характерен свой способ концептуализации действительности, который имеет как специфические национальные, так и универсальные особенности. И метафора как когнитивный метод в разных языках воплощается по-разному [3; 14]. По этой причине, сопоставляя сходства и различия в разных языках, можно выявить лежащие в основе различия в национальной ментальности.

О. П. Ермакова пишет, что «склонность воспринимать и оценивать мир в пространственных категориях — очевидно, явление универсальное, но ... особенно характерно для русского менталитета» [6, с. 289]. П. А. Абрамова отмечает, что «в русской культуре оценка размера производится по вертикали. Используются выражения: “высокий как жердь”, “высотой с коломенскую версту” ... в арабской же культуре предпочтительно изменение по горизонтали, например, “длинный, как река (змея)” [1, с. 44].

Согласно классификации, предложенной Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, метафоры делятся на три категории: структурные, онтологические и пространственные (ориентационные) [7].

Целью данного исследования является выявление спектра пространственных моделей членения мира на примере языковых метафор в китайском и русском языках.

Материалом для анализа послужили толковые переводные словари русского и китайского языков и языковой материал средств массовой информации.

Анализ материала показал, что в китайской и русской модели мира существуют следующие продуктивные типы пространственной ориентации: верх — вниз, правое — левое, инклюзивное — эксклюзивное.

В русском языке значения «больше», «меньше» могут быть выражены при помощи пространственной метафоры, например, в предложениях:

Нас очень обрадовали высокие тиражи.

Его доходы упали в прошлом году.

метафора «высокие тиражи» означает большое количество выпущенной печатной продукции, а метафора «доходы упали» выражает уменьшение количества денег. На китайский язык эти предложения могут быть переведены следующим образом:

刊物的大量发行让我们很开心。(Нас очень обрадовали высокие тиражи)

去年他的收入降低了。(Его доходы упали в прошлом году),

где выражения 大量 (букв. большая мера) и 降低 (букв. снижаться) отражают количественное значение определенного параметра. Из приведенных примеров видно, что в обоих языках количественное значение «больше» ассоциируется с пространственной ориентацией «верх», «меньше» — с ориентацией «низ».

Часто в русском языке пространственная метафора описывает то или иное состояние объекта или явления. Например, в предложениях

Он сегодня в приподнятом настроении.

Его настроение упало.

метафора «*приподнятое настроение*» означает хорошее, радостное настроение, а метафора «*настроение упало*» означает ухудшение настроения, переход настроения из радостного в грустное, печальное и т.п. В китайском языке есть эквивалентные по смыслу предложения, в которых также используется пространственная метафора:

他今天兴高采烈。(Он сегодня в приподнятом настроении)

他的情绪很低落。(Его настроение упало), где иероглифы 高 (букв. *высокий*) и 低落 (букв. *падать вниз*) ориентируют в пространстве состояние человека. Таким образом, и в русском, и в китайском языках «радость» ассоциируется с пространственной ориентацией «верх»; «грусть» — с ориентацией «низ».

В китайском языке определяющие пространственную ориентацию иероглифы 内 (букв. *внутри*), 外 (букв. *снаружи*) могут указывать на степень близости, родства между людьми. Например, в предложениях:

这是我的内人。(Это моя жена)。

这件事不要和外人说。(Не говори об этом чужим)。

иероглиф 内 (внутри) обозначает жену (букв. *внутреннего человека*), а иероглиф 外 (снаружи) обозначает постороннего человека (букв. *внешнего человека*). В русском переводе данных предложений подобной пространственной метафоры нет.

В русском языке пространственная метафора может употребляться для обозначения социальных статусов, отношений и т.п. Например, в предложениях:

Она достигла высокого положения.

Он принадлежал низшему сословию.

метафоры «*высокое положение*» и «*низшее сословие*» отражают занимаемое человеком положение в обществе. На китайский язык эти предложения могут быть переведены следующим образом:

她攀到了很高的位置。(Она достигла высокого положения)

他属于下层。(Он принадлежал низшему сословию),

где иероглифы 高 (букв. *высокий*) и 下 (букв. *низ*) ориентируют в пространстве занимаемое человеком положение в обществе. Из данных примеров можно видеть, что в двух языках «высокий статус» ассоциируется с пространственной ориентацией «верх», а «низкий статус» — с ориентацией «низ».

В русском традиционном представлении пространственное направление «право» ассоциируется с чем-то положительным, правильным, «лево» — с отрицательным. Эти представления отражаются в языке:

Правая рука — хороший верный по-

мощник.

Вставать с левой ноги — быть в плохом настроении.

В китайском языке подобные метафорические обороты отсутствуют.

В русском языке пространственная метафора может использоваться при описании сознательного и бессознательного состояний человека, например в предложениях:

В будни я встаю в шесть утра.

Он провалился в сон.

глагол «*встаю*» означает «просыпаюсь, прихожу в сознание», а выражение «*провалился в сон*» означает «заснул». Перевод данных предложений на китайский язык:

我平时6点起床。(В будни я *встаю* в шесть утра)

他陷入梦中。(Он *провалился* в сон),

где выражения 起 (букв. *подниматься*) и 陷入 (букв. *провалиться*) ориентируют в пространстве сознательное и бессознательное состояния человека. Из приведенных примеров следует, что и в китайском, и в русском языках «сознание» может ассоциироваться с пространственной ориентацией «верх», а «бессознательное состояние» — с ориентацией «низ».

В китайском языке противопоставления «верх — низ», «лево — право» описывают приблизительное число. Например, в предложениях:

他一天来这二十次左右。(Он заходит сюда раз двадцать в день (букв. *двадцать раз лево-право*))

这个女人看上去三十岁上下。(На вид этой женщине около 30 лет (букв. *30 лет верх-низ*))

противопоставление 左右 (лево — право) дает приблизительную оценку количества раз (в русском языке эта приблизительность выражена изменением порядка слов, ср. *двадцать раз* — *раз двадцать*); а сочетание иероглифов 上下 (верх — низ) указывает на предположительный возраст (в русском предложении эта субъективная оценка возраста выражена словом *около*).

Таким образом, в ходе лингвистического анализа лексикографического материала двух неблизкородственных языков выявляются следующие совпадения, связанные с пространственной ориентацией понятий. Это «верх» — «низ», «левое» — «правое». Эти совпадения объясняются сходной ассоциативной направленностью образного мышления носителей двух языков. И в китайском, и в русском языках понятия «больше», «радость», «высокий социальный статус», «сознание» ориентированы вверх, а им противоположные понятия «меньше», «низкий социальный статус», «грусть», «бессознательное состояние», ориентированы вниз.

В то же время для вербализации чело-

веком окружающей действительности характерно национально-культурное своеобразие, обусловленное рядом экстра- и интралингвистических причин. Рассмотренные выше фразы русского и китайского языков содержат следующие примеры этноспецифического употребления пространственных метафор:

а) в китайском языке метафорические выражения 内人 (*жена*, букв. *внутренний человек*), 外人 (*чужой*, букв. *внешний человек*) ориентируют в пространстве понятия отношений между людьми. В русском языке такие метафоры отсутствуют. Данная пара может быть отнесена к модели «инклюзивное — эксклюзивное» (то есть «включающее меня — исключаящее меня»);

б) в русском языке закреплены ассоциативные пары «право» — «положитель-

ное», «лево» — «отрицательное». В китайском языке подобные образы отсутствуют;

в) в китайском языке приблизительное значение какого-либо параметра может выражаться пространственными метафорами 左 (лево — право), 上 (верх — низ). В русском же языке таких языковых оборотов нет, что указывает на существование универсальной модели «правое — левое» в обеих национальных картинах мира, но реализующейся в разных понятийных векторах.

Анализ подобных этнолингвистических различий помогает выявить характерную для каждого языка уникальную картину мира, прояснить природу межкультурных несоответствий и трудностей в межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова П. А. Межкультурные коммуникации: Теория и социальная практика : учеб. пособие. — Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2009. — С. 44.
2. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Теория метафоры. — М. : Прогресс, 1990.
3. Блэк М. Метафора / Теория метафоры. — М., 1990.
4. Гжегорчикова Р. Понятийная оппозиция верх — низ (пол. «wierzch» — «spyd» и языковая модель пространства // Логический анализ языка : Языки пространств. — М., 2000. — С. 78-83
5. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. — 1994. — № 4.
6. Ермакова О. П. Пространственные метафоры в русском языке // Логический анализ языка : Языки пространств. — М., 2000. — С. 289-298.
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. — М. : Едиториал УРСС, 2004.
8. Лотман Ю. М. О метаязыке типологических описаний культуры // Избранные статьи. — Таллинн : Александра, 1992. — Т. I. — С. 386-406.
9. Лотман Ю. М. О понятии географического пространства в русских средневековых текстах // Избранные статьи. — Таллинн : Александра, 1992. — Т. I. — С. 407.
10. Лотман Ю. М. Проблема художественного пространства в прозе Гоголя // Избранные статьи. — Таллинн : Александра, 1992. — Т. I. — С. 413-448.
11. Мухачева А. М. Пространственные метафоры как фрагмент русской языковой картины мира [Электронный ресурс] : дис. ... канд. филол. наук. — Режим доступа: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/prostranstvennye-metafory-kak-fragment-russkoj-jazykovej-kartiny-mira.html> (дата обращения: 22.04.2019).
12. Тимиргалеева Е. Р. Оценочный характер фразеологизмов с компонентами вертикального пространства в русском, английском и французском языках : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2010. — 24 с.
13. Фирсова И. В. Лексикографическая репрезентация фразеологических единиц с пространственным значением (на материале русских и французских фразеологических словарей). [Электронный ресурс] // 87 ФИЛОЛОГИЯ. ЖУРНАЛИСТИКА. — 2010. — Т. VI. — № 6. — Режим доступа: <http://www.stattionline.org.ua/filologiya/63/8828-leksikograficheskaya-reprezentaciya-frazeologicheskix-edinic-s-prostranstvennym-znacheniem-na-materiale-russkix-i-francuzskix-frazeologicheskix-slovaraj.html> (дата обращения: 22.04.2019).
14. Чурилина Л. Н. Актуальные проблемы современной лингвистики. — М. : Флинта, 2007.
15. Ябжанова Л. Б. Пространственная метафора в формировании фразеологических единиц английского языка [Электронный ресурс] // Вестник Бурятского государственного университета. — 2017. — Вып. 3. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvennaya-metafory-v-formirovanii-frazeologicheskix-edinits-anglijskogo-yazyk> (дата обращения: 22.04.2019).

REFERENCES

1. Abramova P. A. Mezhhkul'turnye kommunikatsii: Teoriya i sotsial'naya praktika : ucheb. posobie. — Ekaterinburg : UGTU-UPI, 2009. — S. 44.
2. Arutyunova N. D. Metafora i diskurs / Teoriya metafory. — M. : Progress, 1990.
3. Blek M. Metafora / Teoriya metafory. — M., 1990.
4. Gzhegorchikova R. Ponyatiynaya oppozitsiya verkh — niz (pol. «wierzch» — «spyd» i yazykovaya model' prostranstva // Logicheskij analiz yazyka : Yazyki prostranstv. — M., 2000. — S. 78-83
5. Dem'yankov V. Z. Kognitivnaya lingvistika kak raznovidnost' interpretiruyushchego podkhoda // Voprosy yazykoznaviya. — 1994. — № 4.
6. Ermakova O. P. Prostranstvennyye metafory v russkom yazyke // Logicheskij analiz yazyka : Yazyki pros-

transtv. — М., 2000. — С. 289-298.

7. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafory, kotorymi my zhivem : per. s angl. / pod red. i s predisl. A. N. Baranova. — М. : Editorial URSS, 2004.

8. Lotman Yu. M. O metazyazyke tipologicheskikh opisaniy kul'tury // Izbrannye stat'i. — Tallinn : Aleksandra, 1992. — Т. I. — С. 386-406.

9. Lotman Yu. M. O ponyatii geograficheskogo prostranstva v russkikh srednevekovykh tekstakh // Izbrannye stat'i. — Tallinn : Aleksandra, 1992. — Т. I. — С. 407.

10. Lotman Yu. M. Problema khudozhestvennogo prostranstva v proze Gogolya // Izbrannye stat'i. — Tallinn : Aleksandra, 1992. — Т. I. — С. 413-448.

11. Mukhacheva A. M. Prostranstvennye metafory kak fragment russkoy yazykovoy kartiny mira [Elektronnyy resurs] : dis. ... kand. filol. nauk. — Rezhim dostupa: <http://www.dslib.net/russkij-jazyk/prostranstvennye-metafory-kak-fragment-russkoj-jazykovoj-kartiny-mira.html> (data obrashcheniya: 22.04.2019).

12. Timirgaleeva E. R. Otsenochnyy kharakter frazeologizmov s komponentami vertikal'nogo prostranstva v russkom, angliyskom i frantsuzskom yazykakh : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2010. — 24 s.

13. Firsova I. V. Leksikograficheskaya reprezentatsiya frazeologicheskikh edinit s prostranstvennym znacheniem (na materiale russkikh i frantsuzskikh frazeologicheskikh slovarey). [Elektronnyy resurs] // 87 FILOLOGIYA. ZhURNALISTIKA. — 2010. — Т. VI. — № 6. — Rezhim dostupa: <http://www.stationline.org.ua/filologiya/63/8828-leksikograficheskaya-representatsiya-frazeologicheskikh-edinic-s-prostranstvennym-znacheniem-na-materiale-russkix-i-francuzskix-frazeologicheskikh-slovarej.html> (data obrashcheniya: 22.04.2019).

14. Churilina L. N. Aktual'nye problemy sovremennoy lingvistiki. — М. : Flinta, 2007.

15. Yabzhanova L. B. Prostranstvennaya metafora v formirovanii frazeologicheskikh edinit angliyskogo yazyka [Elektronnyy resurs] // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2017. — Vyp. 3. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/prostranstvennaya-metafora-v-formirovanii-frazeologicheskikh-edinit-angliyskogo-yazyk> (data obrashcheniya: 22.04.2019).

PROJECT RESEARCH

该论文为吉林外国语大学校级课题——

青年基金扶持项目“认知语言学视阈下的俄语‘地点’观念研究”的阶段性成果。

В статье представлены результаты исследования концепции «Локации» русского языка в когнитивно-лингвистическом зрительном пороге» — проекта поддержки молодежного фонда на уровне университета иностранных языков в Цзилине.

Чжан Лэй,

доцент, факультет иностранных языков, Цзилиньский педагогический университет; Китай, провинция Цзилинь, г. Сипин, 3658; e-mail: 1069836851@qq.com

КИТАЙСКО-РОССИЙСКИЕ ЯЗЫКОВЫЕ И КУЛЬТУРНЫЕ РАЗЛИЧИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: национальная культура; культурные различия; религиозная культура; культура питания; цифровая культура; национальные традиции; русская культура; китайская культура; лингвокультурология.

АННОТАЦИЯ. Китай и Россия с давних времен с учетом своих уникальных природных условий, образа жизни и особой роли, которую они играли в социально-исторических процессах, создавали оригинальные модели культурной жизни. Привычки и обычаи людей в каком-либо регионе или этнической группе в определенной степени отражают привычки и образ мышления всей нации. В моделях культурной жизни Китая и России существуют различия и сходства. Сравнительный анализ дает возможность сопоставления культурной специфики двух народов. В данной статье рассматриваются сходства и различия Китая и России (с древних времен до настоящего времени) в религиозной культуре, культуре питания, цифровой культуре, культуре проведения праздников. Сравнительный анализ является и средством формирования толерантности в межнациональном и межкультурном взаимодействии, способствует кооперативному плодотворному сотрудничеству двух соседних государств. Китай и Россия играют важную роль в мировой истории и культуре. Несмотря на различия между языками, культурными обычаями и культурной жизнью в целом, можно считать, что между двумя странами и между двумя цивилизациями формируется культурная идентичность, которая является стратегическим ресурсом для совместного развития двух стран.

Zhang Lei,

Associate Professor, Faculty of Foreign Languages, Jilin Pedagogical University, Siping, Jilin, China.

CHINESE-RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURAL DIFFERENCES

KEYWORDS: national culture; cultural differences; religious culture; food culture; digital culture; national traditions; Russian culture; Chinese culture; linguistics; culturalology.

ABSTRACT. For a long time, China and Russia, taking into account their unique natural conditions, lifestyle and the special role they played in socio-historical processes, created original models of cultural life. The habits and customs of people in any region or ethnic group to a certain extent reflect the habits and mentality of the whole nation. There are differences and similarities in the models of the cultural life of China and Russia. Comparative analysis makes it possible to compare the cultural specifics of two peoples. This article discusses the similarities and differences between China and Russia (from ancient times to the present) in religious culture, food culture, digital culture, the culture of the holidays. Comparative analysis is also a means of forming tolerance in interethnic and intercultural interaction, and promotes cooperative fruitful cooperation between the two neighboring states. China and Russia play an important role in world history and culture. Despite the differences between languages, cultural practices and cultural life in general, it can be considered that a cultural identity is formed between two countries and between two civilizations, which is a strategic resource for the joint development of the two countries.

Китайская и российская нации имеют многовековую историю. Благодаря различиям в природной среде, образе жизни и социально-исторических процессах сформировались культурные традиции, имеющие свои особенности. Мы попытались вскрыть различия между культурами двух стран и в то же время найти нечто общее, детерминирующее поиск возможностей для эффективного совместного развития. Сказанное способствует не только развитию китайской и российской культур, но и формированию платформы для стратегического партнерства двух соседних государств.

Термин «культура» не имеет однозначного определения, поскольку сама культура является непрерывным динамическим процессом. Первоначально в определенном со-

циально-историческом контексте возникает тот или иной культурный комплекс. Затем, в процессе постоянного наследования, развития, улучшения и накопления культурных элементов, формируется «зрелый» культурный комплекс. Именно динамика культуры (процесс ее непрерывного становления) свидетельствует о том, что культура является продуктом социальной практики, обладающей ярко выраженными национальными характеристиками. Каждый народ с разной степенью осознанности формирует свою собственную национальную культуру, наследуя и развивая ее. Исследование культуры двух стран требует применения сравнительно-исторического описательного метода. К этому методу обращались и обращаются многие исследователи [3; 6; 7].

Сравним некоторые культурные различия между Китаем и Россией.

1. Религиозная культура

В многовековой китайской культурной системе религиозная культура играет незаменимую роль, привлекая многих верующих к благочестивому поклонению. Религиозная культура разнообразна — буддийская культура, даосская культура, исламская культура, христианская культура, католическая культура, а также примитивная религиозная культура в районах проживания этнических меньшинств (например, Шаманская культура). Религиозная культура Китая связана с одним богом, но возможно и многобожие. Большая, широкая и разнообразная китайская религиозная культура имеет свои внутренние особенности, которые свидетельствуют о ее большом прогрессе на протяжении веков.

В китайской культуре эпохи Цинь сначала появляются различные доктрины, как правило, возникшие на китайской земле. Затем последовало постепенное развитие конфуцианства. К периоду царствования императора Хань-Ву конфуцианство достигло беспрецедентного расцвета и стало религиозно-культурной системой. Китайцы уважают конфуцианство как совместимое с другими течениями. Различные религиозные верования в китайском обществе также совместимы. Разные конфессии и их частные формы продолжают развиваться в Китае в условиях мирного сосуществования.

Различные китайские верования и культуры, непрерывно развиваясь, постепенно формируют «3-Тн» — жизненную ситуацию, которая является важной частью китайской культуры.

Что касается русской религиозной культуры, то в Киевскую эпоху Русь была языческой страной. Древние русичи почитали реки и озера, деревья и горы — объекты, которые неотделимы от образа жизни древних славянских народов, у которых преобладали охота и рыбалка. По мере того как менялись способы производства, то, во что древние славяне верили и чему поклонялись, изменилось. Наступила эпоха многобожия.

В древности в обществе преобладало социальное сознание, которое развивалось до тех пор, пока не повлияло на социальные процессы. Постепенно многобожие перестало отвечать требованиям власти. Поэтому, желая укрепить свое господство, в 988 г. великий князь Владимир принял христианство. Он позиционировал христианство как государственную религию, крестил народ и распространил христианскую веру по всей Киевской Руси. Но так как влияние политеизма достаточно глубоко укоренилось,

Крещение Руси не могло быть совершено в одночасье. В течение долгого времени после крещения Руси в ней сформировалось странное явление «двойной веры» — сосуществование многобожия и христианства.

Таким образом, религия в России предполагает поклонение нескольким богам и Христу, и до сих пор объединяет их в единую православную церковь, которая делает христианство уникальным явлением для России.

2. Культура еды

Еда — это самая основная потребность человека, средство, чтобы выжить в мире. С этим связана диетическая культура. То, что вы едите и как вы едите, означает, что привычки к еде в каком-либо регионе или этнической группе в определенной степени отражают привычки и образ мышления всей нации. Различия в культуре питания между Китаем и Россией, естественно, стали внешним проявлением различий в характере двух народов.

Китайская культура еды неоднородна.

Китайская культура питания

А. Культура вина

Китайская винная культура имеет долгую историю. Винная культура возникла в период Шань Чжоу, она является одним из символов китайской цивилизации и отражена в национальной фразеологии: китайцы пьют «вкусное настроение», «сидя перед цветком бодрствования», «тост, приглашенный на Луну». Иными словами, китайцы любят пить алкоголь, а тост должен быть вежливым.

Б. Культура чая

Чайная культура Китая имеет давнюю историю, известную во всем мире. Китай является родиной чая. Свежий ароматный зеленый чай заваривают кипятком в особенной посуде.

В. Культура еды

Китайская культура питания очень глубокая и древняя. Китайцы обращают внимание на изысканность и изобилие блюд. Как правило, ставят стол для сытных блюд, чтобы продемонстрировать внимание хозяина к гостям. Китайская культура питания имеет давнюю историю, поэтому блюда могут быть интерпретированы в аспекте той или иной культурной концепции. Китайская культура питания учитывает время, регион, методы приготовления пищи и предпочтения людей. Например, в Китае более популярны основные блюда. Китайская кухня принимает во внимание понятия Инь и Ян, теорию пяти элементов, дифференциацию мяса и овощей. Техника пригото-

ния своеобразна, учитывается эстетика блюд, аромат, вкус. Изысканная пища является частью китайской культуры.

Русская культура питания

А. Культура вина

Русская водка берет свое начало в воде. Вино — это «вода жизни». Большая часть России находится в высоких широтах, с холодным суровым климатом. Русские использовали вино, чтобы согреться и противостоять холоду. Водка также стала своеобразным символом русского национального характера. Русские пьют щедро. Не рекомендуется пить до тех пор, пока напиток не налит в посуду полностью — считается, что мир в вине освобождается от рабства. Русские любят пить крепкие спиртные напитки, надеясь, что они обезболят и даже парализуют человека, помогая ему убежать от земной жизни.

Б. Культура чая

История русской чайной культуры не является длительной. До XVIII в. чай распространялся среди простых людей. Русский чай — это относительно тяжелый черный чай с сахарным песком, кусковым сахаром, шоколадом, приготовленный в самоваре. Он отражает уникальный национальный характер русского народа.

В. Культура еды

Большая часть России находится в высоких широтах, поэтому обычный человек любит пить спиртные напитки. Кроме того, россияне любят жирную, густую и тяжелую пищу. У них преобладают макароны, хлеб, приготовленный из ржаной муки. В некоторых крупных торговых центрах в Харбине продается большой мягкий хлеб под названием «репа». Кроме того, русские употребляют икру, кефир, кофе и т.д. Традиционная кухня в России не столь изысканна, как в Китае. За ее известной грубостью скрывается незатейливый, но неповторимый образ жизни россиян.

3. Цифровая культура

Цифры как символы национальной культуры, безусловно, в какой-то степени отражают культурную самобытность нации. Они также выполняют задачу передачи культурных традиций. Китай и Россия имеют очень разные культурные традиции и культурные системы, поэтому отношение людей к цифрам будет различным. У каждого народа есть свои любимые и нелюбимые цифры.

Китайская цифровая культура

Китайцы любят четное число, думая, что хорошие вещи — это двойники. Будь то

древний или современный брак, важные торжества и т.д., они проходят в два дня — считается, что это принесет удачу. Особенно люди любят цифры «6» и «8», которые предпочтительны при современном выборе номера телефона и номерного знака. В то же время китайский иероглиф «девять» остается любимым, это самая большая цифра в Китае. Императоры считали себя «девяткой». Это значило, что император будет в состоянии править в течение длительного времени, а страна может быть здоровой. А число «4» из-за омонимов с «мертвой» цифрой привело к тому, что большинство китайцев не любят эту цифру. Таким образом, китайцы рассматривают «4» как несчастливое число, стараясь избегать его в повседневной жизни. Кроме того, в Древнем Китае чтут смерть двух известных святых. Конфуций умер в 73 года, а Мэн — в 84. Таким образом, эти два числа («73» и «84») являются табу для людей в Китае. Пожилые люди этого возраста, как правило, редко говорят о нем.

Российская цифровая культура

Русские отдают предпочтение нечетным числам, считая их числами, которые используются только при жертвоприношениях в память о погибших. Цветы в России связаны с четными и нечетными цифрами. Россияне особенно любят цифры «7» и «3», считая их благоприятными. Российское табу — цифра «13» — безусловно, будет на первом месте: номер 13, дата свадьбы 13-го числа и т.д. являются несчастливыми для русского народа. Русские ненавидят эту цифру, которая имеет отношение к православию. Согласно легенде, ученик Иисуса Иуда продал Иисуса и его 12 учеников за 30 сребренников. Цифра «13» с тех пор превратилась в несчастливое число, и россияне верят, что «13» принесет людям беду и несчастье.

4. Культура праздника

В процессе историко-культурного развития Китая и России сформировались устойчивые культурные традиции. Под влиянием этих традиций и сформировалась праздничная культура.

Китайские праздники

А. Традиционные китайские праздники

Китайские традиционные праздники в основном разделены по лунному календарю. Они имеют культурную специфику. Почти каждый праздник является символом, отражающим тесную связь с древним сельскохозяйственным производством, поклонением предкам и первобытными табу.

Среди главных можно выделить четыре традиционных праздника.

Праздник Весны

Праздник Весны, известный как «год», очень древний. Его называют «День Нянь», «Новый год» и т.п. Он является самым традиционным, самым важным и торжественным праздником в Китае. Обычай китайского Нового года в основном включает два следующие аспекта: во-первых, это поклонение небесам, властителям, предкам, богам, благодарностью друзьям и семье; во-вторых, это «наследие традиций» (ради изгнания призраков и привлечения благосостояния нужно подмести полы, приготовить тофу, порезать мясо, наклеить картины, купить вино, сострипать пельмени и т.д.).

Праздник Цинмин (Праздник чистого света)

Праздник Цинмин является одним из 24 праздников в Китае. Он проводится примерно 5 апреля по григорианскому календарю. В День Цинмин земля показывает свой весенний и яркий образ («Все растет в это время, чистое и яркое»). Некоторые люди говорят, что Цинмин является праздником сельского хозяйства. В этот день люди едят только холодную пищу. Во время этого праздника также есть обычай поминовения усопших, люди в этот день стремятся почтить память своих предков.

Фестиваль лодок драконов

На пятый день пятого месяца по лунному календарю приходится Фестиваль лодок драконов в Китае. Истоки этого праздника исторически не определены. Говорят, что этот день связан с памятью о знаменитом китайском поэте-патриоте Цюй Юане, который жил в III в. до н.э. и был министром при дворе царства Чу. По легенде, за свою бескомпромиссную политическую борьбу он был сослан в ссылку, где, тоскуя по родине, написал ряд лирических стихотворений. Через какое-то время, узнав о том, что столица Чу была захвачена врагом, поэт не смог пережить позора и бросился в реку. Узнав о случившемся, жители окрестных селений долго плавали на лодках, разыскивая утопшего. На берегу люди били в барабаны, бросали в реку рис и яйца, чтобы рыбы и раки не осквернили тела Цюй Юаня, а потом превратили лодку в дракона; чтобы защитить тело от вреда. Кроме того, есть люди, которые говорят, что фестиваль лодок драконов возник при раннем поклонении тотему дракона в районе Ву Юэ, а праздник лодок драконов — это деятельность, которая призвана изгнать призраков и злых духов.

Праздник середины осени (Фестиваль Луны)

Фестиваль Луны отмечается в ночь с 15-го на 16-й день 8-го месяца по лунному календарю. Это один из самых домашних праздников Китая. В это время каждый китаец стремится воссоединиться с родными, чтобы предаться домашним радостям, поведать друзей, а также найти время для медитативного ритуала любования луной. Китайский лунный фестиваль посвящен значимым персонажам китайской мифологии — богине луны Чанъэ и ее супругу герою-лучнику Хоу И. В качестве подношения богине китайцы пекут лунные пирожки со сладкой начинкой, напоминающие своей формой полную луну.

Традиционные праздники России

Из-за уникальной природно-географической среды России у русского народа есть свои уникальные русские традиции, праздники и праздничные обычаи. В России есть несколько традиционных праздников.

Новый год

Новый год — один из старейших праздников в России. В 1699 г. Петр Великий, в соответствии с западными праздничными обычаями, ввел в действие новое законодательство: год стал начинаться 1 января. Россияне 1 января празднуют Новый год, а 13 января празднуют Старый Новый год. Русские дети ждут наступления суровой зимы, а взрослые с нетерпением ждут Нового года, мира, радости и счастья. Когда большие часы в Кремле начнут отсчет времени, которое осталось до Нового года, люди откроют шампанское, чтобы начать праздновать Новый год. Все поздравляют друг друга, благословляют друг друга и дарят новогодние подарки.

Пасха

Русская Пасха — самый важный и самый торжественный православный праздник в России на сегодняшний день. Цель его состоит в том, чтобы отметить воскресение Иисуса Христа после распятия, так называемую «Пасху Христову». Поскольку дата праздника исчисляется по циклическому лунно-солнечному календарю, то каждый год праздник имеет разные даты, но всегда попадает на воскресенье. Последняя неделя, наступающая перед Пасхой, называется «Страстной», на нее приходятся самые строгие дни поста, во время которых верующие питаются только хлебом и водой, не веселятся, не развлекаются, а лишь молятся о прощении их грехов. Вместе с отказом от радостей жизни и животной пищи люди готовятся к величайшему церковному празднику. В Страстную неделю по традиции

принято убирать дома, выбрасывать все лишнее, отдавать бедным вещи, которые уже не носят. В Чистый четверг обязательно проводится генеральная уборка. А в пятницу выпекают куличи и красят пасхальные яйца. В Пасху православные приветствуют друг друга фразами «Иисус воскрес» — «Воистину воскрес».

Рождество

Рождество Христово в России отмечается православными 7 января. Этот день с 1991 г. считается государственным праздником и официальным выходным. В ночь перед Рождеством во всех православных храмах России проходят торжественные бого-

служения. 7 января граждане страны собирают богатые столы, принимают гостей, дарят рождественские подарки. По старому русскому обычаю на Рождество запекается гусь, и вся семья собирается к столу. На святки устраиваются вечерние гадания.

Таким образом, Китай и Россия играют важную роль в мировой истории и культуре. Несмотря на различия между языками, культурными обычаями и культурной жизнью в целом, можно считать, что между двумя странами и между двумя цивилизациями формируется культурная идентичность, которая является стратегическим ресурсом для совместного развития двух стран.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Минь, Сунь Фэнбо. Вуайерист китайской и русской чайной культуры // Журнал Института образования Эри. — 2006. — Декабрь.
2. Ван Хунлин. Анализ различий в культуре питания между Китаем и Россией // Журнал института экологического машиностроения Хэйлунцзян. — 2010.
3. Гридина Т. А., Коновалова Н. И., Ли Сяодуань. «В час по чайной ложке»: этнокультурная семантика фразеологии с темпоральной семантикой в русском и китайском языках // Язык, культура и «мягкая сила». — Гуанчжоу — Екатеринбург : Ин-т европ. яз. и культур Гуандун ун-та иностр. языков и междунар. Торговли ; УрГПУ, 2018. — С. 98-105.
4. Лицзы Инь. Китайские культурные различия с традиционных фестивалей // Литература и образование. — 2007. — № 4.
5. Лю Цзя. Из традиционных фестивалей зарождаются причудливые западные культурные различия // Аньхойская литература. — 2010. — № 3.
6. Руженцева Н. Б., Антонова Ю. А. Межнациональный дискурс: модель в контексте эпохи. — Екатеринбург : УрГПУ, 2013. — 292 с.
7. Хуан Циюй. Сопоставительное исследование названий китайских фильмов и их переводов на русский язык (на материале китайских фильмов 21 века) // Язык, культура и «мягкая сила». — Гуанчжоу — Екатеринбург : Ин-т европ. яз. и культур Гуандун ун-та иностр. языков и междунар. Торговли ; УрГПУ, 2018. — С. 142-150.
8. Чжао Миньшань. Сравнительное изучение русского китайского языка и культуры // BeijingMilitaryYiWenPress. — 1996.
9. Юй Гоцзюнь. Сходства и различия между китайскими и российскими культурными обычаями // Мировая культура. — 2001. — № 2.

REFERENCES

1. Van Min', Sun' Fenbo. Vuayerist kitayskoy i russkoy chaynoy kul'tury // Zhurnal Instituta obrazovaniya Eri. — 2006. — Dekabr'.
2. Van Khunlin. Analiz razlichiy v kul'ture pitaniya mezhdru Kitaem i Rossiey // Zhurnal instituta ekologicheskogo mashinostroeniya Kheyluntszyan. — 2010.
3. Gridina T. A., Konovalova N. I., Li Syaoduan'. «V chas po chaynoy lozhke»: etnokul'turnaya semantika frazeologii s temporal'noy semantikoy v russkom i kitayskom yazykakh // Yazyk, kul'tura i «myagkaya sila». — Guanchzhou — Ekaterinburg : In-t evrop. yaz. i kul'tur Guandun un-ta inostr. yazykov i mezhdunar. trgovli ; UrGPU, 2018. — S. 98-105.
4. Litszy In'. Kitayskie kul'turnye razlichiya s traditsionnykh festivaley // Literatura i obrazovanie. — 2007. — № 4.
5. Lyu Tszya. Iz traditsionnykh festivaley zarozhdayutsya prichudlivye zapadnye kul'turnye razlichiya // An'khoyskaya literatura. — 2010. — № 3.
6. Ruzhentseva N. B., Antonova Yu. A. Mezhnatsional'nyy diskurs: model' v kontekste epokhi. — Ekaterinburg : UrGPU, 2013. — 292 s.
7. Khuan Tsiyuy. Sopotavitel'noe issledovanie nazvaniy kitayskikh fil'mov i ikh perevodov na russkiy yazyk (na materiale kitayskikh fil'mov 21 veka) / Yazyk, kul'tu-ra i «myagkaya sila». — Guanchzhou — Ekaterinburg : In-t evrop. yaz. i kul'tur Guandun un-ta inostr. yazykov i mezhdunar. trgovli ; UrGPU, 2018. — S. 142-150.
8. Chzhao Min'shan'. Sravnitel'noe izuchenie russkogo kitayskogo yazyka i kul'tury // BeijingMilitary-YiWenPress. — 1996.
9. Yuy Gotszyun'. Skhodstva i razlichiya mezhdru kitayskimi i rossiyskimi kul'turnymi obychayami // Mirovaya kul'tura. — 2001. — № 2.

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

DOI 10.26170/по19-04-16
ГРНТИ 16.21.31

Код ВАК 13.00.02

Ян Байлин,

преподаватель, факультет русского языка, Цзилиньский университет иностранных языков; КНР, провинция Цзилинь, 130117, г. Чанчунь.

Сюань Чжибинь,

доцент, факультет русского языка, Северо-восточный педагогический университет; КНР, провинция Цзилинь, 130017, г. Чанчунь; e-mail: elenacz@mail.ru

Дзюба Елена Вячеславовна,

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: elenacz@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИЗУЧЕНИЯ КОНЦЕПТОВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ОРИЕНТАЦИОННОГО КОНЦЕПТА *МЕСТО*)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концепты; места; языковая картина мира; концептуальные значения; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в вузе; лингводидактика.

АННОТАЦИЯ. В статье предпринята попытка описать концептуальное содержание лингвоментального феномена *место* в русской языковой картине мира. Методология исследования базируется на концепции С. Г. Воркачева, В. И. Карасика и многих других исследователей (представителей современного направления – лингвоконцептологии), которые разделяют мнение о наличии в содержательной структуре концепта важнейших составляющих – «значимостной», образной, ценностной. Ключевым методом исследования является метод концептуального анализа, вспомогательными методами выступают метод лексикографического анализа, метод вербально-ассоциативного эксперимента, контекстуальный метод с привлечением технологии сбора материала посредством работы с Национальным корпусом русского языка. Используемый комплекс методов определяет материал исследования: толковые словари русского языка (исторические и современные), ассоциативный словарь, анкетные данные вербально-ассоциативного эксперимента, данные Национального корпуса русского языка. Исследование значительной частью предпринято лингвистами-носителями китайского языка с целью получить опыт глубокого анализа концептуальной семантики единиц русского языка, что в дальнейшем позволит разработать наиболее эффективные методы преподавания лексики на уроках русского языка как иностранного в китайской аудитории.

Yang Bailing,

Teacher, The Russian language, Jilin International Studies University, Changchun, Jilin, China.

Xuan Zhiyin,

Associate Professor, The Russian language, Northeast Normal University, Changchun, Jilin, China.

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LINGUO-DIDACTIC POTENTIAL OF CONCEPT ANALYSIS FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE BASIS OF THE ORIENTATIONAL CONCEPT PLACE)

KEYWORDS: concepts; places; language picture of the world; conceptual meanings; Russian as a foreign language; Russian language teaching methods; methodology of the Russian language in high school; linguodidactics.

ABSTRACT: The article attempts at describing conceptual content of a linguo-mental unit “*place*” in Russian linguistic worldview. The methodology of this research is based on the ideas of S.G. Vorkachev, V.I. Karasik and other researchers (particularly those interested in linguoconceptology). They single out three components in the structure of a concept: “meaningful”, imagery and value-based. The key method in this research is the method of conceptual analysis; subsidiary methods include the method of lexicographic analysis, the method of verbal associative experiment, contextual method in combination with sampling from the Russian National Corpus. The choice of methods is determined by the material of this research: explanatory dictionaries of the Russian language (historical and contemporary ones), associative dictionary, the data of the verbal associative experiment and the Russian National Corpus. The research is done

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному» (The research is accomplished under financial support of Russian Foundation for Basic Research, project № 19-013-00895 “Learning to Understand Russia: Cognitive Strategies of Teaching Aids in Russian as a Foreign Language”).

mainly by the linguists whose native language is Chinese to thoroughly analyze conceptual semantics of Russian words, which allows developing more efficient technologies of teaching Russian vocabulary to Chinese students learning Russian as a foreign language.

В современной науке по сей день не утрачивается интерес к такому направлению лингвокогнитологии, как концептуальная лингвистика, хотя, как представляется, многие задачи лингвокогнитологии уже решены усилиями целого ряда отечественных исследователей (А. П. Бабушкин, С. К. Воркачев, В. И. Карасик, Н. А. Красавский, В. А. Маслова, М. В. Пименова, Г. Г. Слышкин, И. А. Стернин и др.): утвердился основные направления лингвокогнитологии (наиболее актуальны из них когнитивно-дискурсивное и лингвокультурологическое), оформилась теория и методология лингвокогнитивных исследований, описаны типы и виды концептов [2; 3], определена структура концепта [14], приняты многочисленные попытки сопоставительных исследований концептов на материале разных национальных языков [8; 9]. Вероятно, интерес к описанию концептов связан, в первую очередь, с практическим значением результатов сопоставительных исследований концептов для практики обучения иностранным языкам, ведь концептуальное содержание лингвоментальных феноменов в разных языковых картинах мира может значительно различаться, что может приводить к формированию искаженного представления о семантике тех или иных языковых единиц изучаемого иностранного языка, обусловленного процессами семантической интерференции.

Данное исследование посвящено изучению одного из базовых ориентационных концептов русской языковой картины мира — концепту «место». При этом в данном случае под концептом, вслед за С. Г. Воркачевым, понимается «культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом своих языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму. План содержания лингвокультурного концепта включает как минимум два ряда семантических признаков. Во-первых, в него входят семы, общие для всех языковых реализаций, которые «скрепляют» лексико-семантическую парадигму и образуют его понятийную либо прототипическую основу. Во-вторых, туда входят семантические признаки, общие хотя бы для части его реализаций, которые отмечены лингвокультурной, этносемантической спецификой и связаны с ментальностью носителей языка либо с менталитетом национальной языковой личности [5, с. 36-37].

Рассуждая о специфической структуре лингвокультурного концепта, В. И. Карасик

и Г. Г. Слышкин отмечают, что концепт включает три составляющие: понятийную, образную, ценностную [11, с. 78; 10, с. 129]. О трех компонентах концепта В. И. Карасик пишет следующее: «Понятийная сторона представляет собой языковую фиксацию концепта, его обозначение, описание, признаковую структуру, дефиницию. Образная сторона — это характеристики, полученные через органы чувств, предметов, явлений, событий, отраженных в нашей памяти, это признаки практического знания. Ценностная сторона — это сторона, присущая любому концепту, она является определяющей для выделения концепта. Именно рассмотрение концептов с этой стороны может выявить ценностные доминанты, образующие определенный тип культуры» [10, с. 129].

С. Г. Воркачев разделяет высказанное В. И. Карасиком и Г. Г. Слышкиным мнение. Исследователь выделяет понятийную, образную и значимостную (у В. И. Карасика — ценностная!) составляющие концепта. С. Г. Воркачев подчеркивает, что «понятийная составляющая ... отражает признаковую и дефиниционную структуру концепта, образная составляющая фиксирует когнитивные метафоры, поддерживающие его в языковом сознании, значимостная составляющая определяется местом, которое занимает имя концепта в языковой системе» [6, с. 80; 5, с. 46].

Выяснение трехкомпонентной содержательной структуры лингвоментального феномена МЕСТО является целью данного исследования. Концепция В. И. Карасика, С. Г. Воркачева, Г. Г. Слышкина определила этапы работы и — в некотором роде — методологию исследования.

1. Семантическая составляющая концепта МЕСТО (по данным лексикографических источников)

В этимологическом словаре М. Фасмера приводится следующая словарная статья: «**ме́сто** укр. місто «город» (знач. из польск.), др.-русс. мѣсто «место, поле, площадь, селение», ст.-слав. мѣсто то́лоꙗ, ѡров (Супр.), болг. мя́сто (Младенов 312), сербохорв. мјѣсто, словен. mēsto, чеш. místo «место», město «город», словц. mesto — то же, польск. miasto «город», в.-луж., н.-луж. město «город». Отсюда вме́сте, вме́сти ть, -ся, помести́ть, помеще́ние Несмотря на затруднительные интонационные отношения, следует считать родственными лит. mintù, mitaũ, mišti «питаться», лтш. mītu, mist «проживать, находиться, кор-

миться», лит. *maistas* «питание», *maitinù, maitinti* «кормить», авест. *maēθana-* ср. р. «местопребывание, жилище, дом», *mitayaiti, miθnaiti* «живет, пребывает»; см. Бартоломэ 1105 и сл.; Цупица ВВ 25, 99; Маценауэр, LF 11, 170 и сл.; Траутман, BSW 185; Mi. EW 196; Буга у Преобр. I, 580; иначе Бернекер (2, 52), сближение которого с лит. *miētas* «кол», лтш. *miēts*, др.-инд. *mēthís* м., *methí* ж. «столб», лат. *mēta* «пирамида», ирл. *methos* «пограничный знак» (из **mitosto-*), др.-исл. *meiðr* «брус, дерево» едва ли более вероятно; аналогично Младенов 312; Голуб-Копечный 225; Шрадер-Неринг 2, 435. Знач. «город» представлено у Куракина (1705 г.), месте чко «городок» — у Долгорукова (1702 г.); см. Христиани 17. Оно происходит, как и укр. *місто* «город», из зап.-слав. и представляет собой кальку из ср.-в.-н. *stat* «место, город»; см. Сандфельд, Festschr. Thomsen 167; Френкель, KZ 51, 254 [16]. На материале данного словаря можно выделить следующие концептуальные смыслы, которые этимологически определяют семантику слова-концепта *место*: 'пространство', 'ограниченное пространство' (*город, пограничный знак* и под.), 'населенное кем-либо пространство' (*город, жилище, место, где можно прокормиться* и под.).

Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII-XX вв., составленный под редакцией А. И. Федорова, фиксирует следующее значение слова-концепта: «Место. Общеславянское. Происхождение неясно. Обычно связывают с *латышск. Mist* — ж ить, авест. *mitayaiti* — обитает и т. д. В данных материалах также актуализируется компонент 'место обитания, жилья' [17].

В «Толковом словаре русского языка» В. И. Даля (современная версия) перечислено восемь значений лексемы *место*:

- 1) пространство, занимаемое каким-либо телом или предметом;
- 2) известное пространство вообще, занятое либо порожнее;
- 3) ширь, простор, пустота;
- 4) *в утробе беременной*: послед, сосудистая лепешка, из коей, через пуповину, зародышу сообщается питание;
- 5) *арх.* Постель, перина, тюфяк, ложе;
- 6) *в кладь, грузе*: кипа, тюк, ящик, связка, штука, не определяя веса. Например, Сдано возчикам десять мест;
- 7) округ или область, известное пространство земли;
- 8) должность в казенной и частной службе [7].

Наблюдается развитие семантики: сужение значения (см. значение 4, 5, 6, 7).

В «Толковом словаре русского языка» Д. Н. Ушакова представлены следующие значения:

1) *только ед.* пространство, которое занято или может быть занято кем- / чем-н. Например: Не осталось больше места;

2) определенное пространство, пункт, где что-н. происходит, находится. Например: Вора поймали на месте преступления. Я приближался к месту моего назначения (А. С. Пушкин);

3) определенное пространство для пребывания в нем или на нем, пространство, где можно расположиться на жительство, устроиться, поместиться. Например: *В вагоне нет мест*;

4) должность, служба. Например: *Есть много вакантных мест в провинции*;

5) то же, что *местность*. Например: *В наших местах много лесов*;

6) *только мн.* организации или учреждения, не являющиеся центральными органами государства, города: периферия, провинция (нов.). Например: *Информировать места о директивах центра*;

7) какая-н. часть литературного, музыкального произведения, театральной пьесы; отрывок, страница. Например: *В книге много интересных мест*;

8) при исчислении багажа или груза поштучно — предмет, вещь (спец.). Например: *В багаж сдано пять мест*;

9) то же, что детское место, плацента (разг.);

10) устойчивые словосочетания:

БОЛЬНОЕ МЕСТО *чье* — *чья-н.* слабость, наиболее уязвимая сторона, терзающий, постоянно беспокоящий кого-н. вопрос.

ОБЩЕЕ МЕСТО (книжн.) — всем известное, опошленное частым употреблением суждение или выражение, избитая истина; бессодержательное рассуждение.

ГЛАЗА НА МОКРОМ МЕСТЕ У КОГО (разг.) — кто-н. часто плачет.

МЕСТА (себе) НЕ НАХОДИТЬ — быть в волнении, крайне беспокоиться.

СЕРДЦЕ ИЛИ ДУША НЕ НА МЕСТЕ У КОГО — не чувствует себя спокойным, тревожится.

ЗНАТЬ СВОЕ МЕСТО — держаться соответственно своему скромному положению.

К МЕСТУ (разг.) — кстати, уместно.

НЕ МЕСТО (здесь, там) — 1) кому. нельзя, не следует, не подобает быть кому-н. где-н. на каком-н. месте. Например, У нас не место паникерам. 2) чему и с инф. неудобно, некстати. Например, Здесь не место говорить о делах.

СЛАБОЕ МЕСТО — слабая сторона в чем-н., неудовлетворительная сторона.

УЗКОЕ МЕСТО (в каком-н. деле; нов.) — то же, что слабая сторона (в каком-н. деле, работе).

Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII-XX вв. так-

же приводит устойчивые выражения, включающие в свою структуру единицу *место*, ср.:

1) С ТОГО МЕСТА: с тех пор; с какого-либо времени.

2) НА ГОЛОМ МЕСТЕ: 1. Там, где ничего нет. 2. Без оснований, без причин, условий.

3) НА ДЕСЯТОМ (ДВАДЦАТОМ и т. п.) МЕСТЕ : кому-либо или чему-либо не уделяется должного внимания.

4) НА ПЕРВОМ МЕСТЕ: кто-либо находится в привилегированном, престижном положении.

5) Все НА <СВОЕМ> МЕСТЕ: 1. Кто-либо статен, ладен, физически привлекателен (обычно о женщине). 2. Как следует, как полагается.

6) КАК НА ПУСТОЕ МЕСТО: Совершенно безразлично, с полным равнодушием. СЛОВНО ПУСТОЕ МЕСТО.

7) К МЕСТУ И НЕ К МЕСТУ: Кстати и не-кстати; тогда, когда уместно или неуместно.

8) ЛОБНОЕ МЕСТО: Возвышение, помост на лошади, с которого в старину объявлялись народу важнейшие указы государей и на котором совершались казни и наказания.

9) МЕСТО ПОД СОЛНЦЕМ: Право на существование.

10) МОКРОЕ МЕСТО ОСТАЛОСЬ от кого: Совсем уничтожен кто-либо.

11) МЯГКОЕ МЕСТО: Ягодицы, зад.

12) ПРИСУТСТВЕННОЕ МЕСТО: Государственное учреждение: департамент, канцелярия, контора и т. п.

13) ПУСТОЕ МЕСТО: Человек, от которого нет никакого толка, никакой пользы, никакого проку а чем-либо или который ничего не значит для кого-либо.

14) СВЯТОЕ МЕСТО: то, что почитается, высоко ценится.

15) СЛАБОЕ МЕСТО у кого, чье: Существенный недостаток кого-либо.

16) ТЕМНОЕ МЕСТО чего: Непонятная, неразгаданная часть текста.

В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой семантика лексемы *место* описана таким образом:

1) пространство, которое занято или может быть занято кем- / чем-н., на котором что-н. происходит, находится или где можно расположиться. Например: *Двигать с места на место*.

2) Участок на земной поверхности, местность (в 1 знач.). *Живописные места*.

3) Положение, занимаемое кем-н. (в спорте, науке, обществе и т. п.). *Занять первое место в матче*.

4) Должность, служба. *Без места. Хорошее место*.

5) Какая-н. определенная часть, отдельный отрывок, момент из художествен-

ного произведения, книги. Например: *Обратил внимание на существенные места в статье*.

6) *мн.* Периферийные организации или учреждения, в противоп. центральным, центру. Например: *Сообщить на места*.

7) Отдельная вещь багажа, груза. Например: *В багаже пять мест*.

«Большой словарь русского языка» С. А. Кузнецова представляет такое описание семантики слова-концепта: МЕСТО, -а; *мн.* места, мест, -ам; ср.

1) Пространство, занимаемое каким-л. телом; свободное пространство, которое может быть занято кем-, чем-л. На столе больше нет места. // Пространство, пункт, где что-л. находится, происходит (или находилось, происходило). Не двигаться с места. М. встречи друзей. М. пребывания журналиста. На месте катастрофы. // в чем. Часть, доля деятельности, внимания и т.п., которая посвящается, отдается кому-, чему-л. Искусство занимает главное м. в моей жизни.

2) Определенное пространство, специально отведенное, предназначенное для кого-, чего-л. или обычно занимаемое кем-, чем-л. Положить книги на м. Ключи висят на своем месте. Плацкартные места в поезде. // обычно с опр. Часть помещения, какого-л. пространства и т.п., предназначенное, служащее для какой-л. деятельности. Рабочее м. токаря. Его м. за столом.

3) Определенное положение, занимаемое кем-л. в какой-л. деятельности; положение, занимаемое кем-л. среди кого-л. Найти свое м. в жизни. Занять первое м. в соревновании.

4) Должность, служебное положение. Мне предложили м. в банке. Вакантное м. главного инженера. Искать м. Остаться без места.

5) обычно *мн.*: места, мест. Местность (1 зн.). Живописные места. Смоленские места.

6) только *мн.*: места, мест. О периферийных организациях, провинциальных учреждениях (в противоположность центральным организациям и учреждениям). Делегаты с мест. Наладить работу на местах.

7) Часть, отрывок литературного или музыкального произведения. Самое интересное м. в книге, пьесе.

8) Отдельный предмет, отдельная вещь багажа, груза. Сдать в багаж три места...

МЕСТО... Первая часть сложных слов. Указывает на отношение к месту, пространству. Местообитание, местоположение, местопроизрастание [Большой словарь русского языка, электронный ресурс: <http://gramota.ru/slovari/>].

Анализируя данные толкования лексемы *место* в современных и «исторических» словарях, можно выделить «значимостную»

составляющую концепта МЕСТО: это некое ограниченное пространство, занятое или незанятое кем-либо или чем-либо, понимаемое как физическое или абстрактное явление (физическое: например, *место для багажа, место обитания* и под.; абстрактное: например, *место как должность на предприятии, место как пространство текста, речевого или музыкального произведения*).

2. Смысловые компоненты концепта МЕСТО по данным вербально-ассоциативного эксперимента

Вербально-ассоциативный эксперимент, позволяющий с опорой на представления носителей русского языка определить реальное, современное содержание слова-концепта *место*, проводился среди русских студентов путем анкетирования (всего для анализа было отобрано 100 анкет). Студентам было предложено словостимул, на которое необходимо было представить слова-реакции (см. анкету ниже).

Здравствуйте! Заполните, пожалуйста, анкету.

Год рождения: _____

Место рождения: _____

Ваша профессия: _____

Образование: _____

Специальность: _____

Хобби: _____

Пол: м. ж.

Характер: холерик; сангвиник;
 меланхолик; флегматик;
 другой _____

Ассоциативный эксперимент. Задание. Запишите ассоциации (5–10 слов или словосочетаний) к слову *место*. Обратите внимание, что для нас важны только первые реакции, которые пришли Вам на ум (время эксперимента — три минуты).

Благодарим Вас за участие в эксперименте!

_____

_____

_____

_____

В ходе эксперимента были получены следующие результаты (представлены по степени частотности: от наиболее частотных — к наименее частотным): дом 39 (дом 33, родной дом 1, дома 4, уютный дом 1), время 5, работа 4 (работа 2, рабочее место 1, работало в любимом месте 1), место встречи 3 (место встречи 2, встреча 1), стул 2, свободное место 2, первое место 2, любовь 2

(любовь 1, люблю 1), комната 1, подушка 1, университет 1, библиотека 1, общежитие 1, Кафе 1, McDonalds 1, футбольное поле 1, тусовка 1, место на парковке 1, место жительства 1, земля 1, лес 1, море 1, поле 1, небо 1, Франция 1, Хабаровск 1, Париж 1, общество 1, стой 1, координаты 1, место силы 1, свято место 1, карта 1, победа 1, призвания родные 1, действие 1, место происшествия 1, место отдыха 1, место рождения 1, ожидание 1, преступления 1, социальная роль личности 1, положение 1, место в жизни 1.

Основываясь на вышесказанных результатах и словарных толкованиях, можно прийти к следующим обобщениям относительно основных компонентов концепта *МЕСТО*, при этом можно выявить ядерные и периферийные смысловые компоненты изучаемого лингвоментального феномена.

1. Физическое пространство.

Конкретные предметы с ограничено пространственным значением (пространство открытое / закрытое, замкнутое / незамкнутое): дом 35% (дом 33%, в т.ч. родной дом 1%, уютный дом 1%, дома 4%), стул 2%, комната 1%, подушка 1%.

Ограниченное пространство (закрытое / открытое, замкнутое / незамкнутое), предназначенное для какой-либо цели: университет 1%, библиотека 1%, общежитие 1%, кафе 1%, McDonalds 1%, футбольное поле 1%, тусовка 1%, свободное место 2%, место на парковке 1%, место жительства 1%.

Социально значимое пространство, пространство какого-либо события: место встречи 3% (место встречи 2%, встреча 1%), место происшествия 1%, место отдыха 1%, место рождения 1%, место ожидания 1%, место преступления 1%.

Природное (географическое) пространство: земля 1%, лес 1%, море 1%, поле 1%, небо 1%.

Административно-политическое пространство (названия стран, государств, городов): Франция 1%, Хабаровск 1%, Париж 1%.

Данные смысловые объединения (их доля — 66 %) объединяются одним общим компонентом ‘свободная или занятая / могущая быть занятой, ограниченная (замкнутая или незамкнутая, закрытая или открытая) часть физического пространства.

2. Не-физическое пространство, возникновение которого сопряжено с пространством физическим.

Положение, занимаемое кем-либо (в спорте, науке, обществе и т.д.): первое место 2%, социальная роль личности 1%, положение (материальное, финансовое) 1%, место в жизни 1%.

Должность, место в трудовом коллективе: работа 4% (работа 2%, рабочее место 1%, работало в любимом месте 1%).

3. Отвлеченное значение.

Время (5%). Пространство и время являются неразрывно связанными и часто ассоциируются друг с другом.

Партитивное значение (место как часть целого): отдельный отрывок из художественного или музыкального произведения и т.п.

Периферийные (нечастотные) смысловые компоненты концепта *МЕСТО*: любовь место 2% (любовь 1%, люблю 1%), общество 1%, стой 1%, действие 1%, координаты 1%, место силы 1%, карта 1%, победа 1%, родные 1% и нек. др.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что в сознании носителей русского языка актуальны такие смысловые компоненты рассматриваемого концепта, как физическое пространство (природное / географическое, социально значимое пространство, политическое пространство), как не-физическое пространство, или не-физическое, сопряженное с физическим при условии вторичной значимости последнего (положение / место в обществе; должность), как отвлеченно осознаваемое пространство (сопряженное с категорией времени или с количественной характеристикой). Показательно, что абстрактные значения в сознании носителей русского языка упоминаются в анкетах значительно реже, значительный массив слов-реакций связан с реализацией прямых значений лексемы *место*, что доказывает методическую целесообразность введения на первых этапах освоения русского языка как иностранного прямых значений лексических единиц, поскольку в сознании носителей русского языка как иностранного они также актуальны в первую очередь (место как физическое, географическое, политико-административное пространство). На более продвинутом этапе владения русским языком как иностранным необходимо поступательное введение переносных значений изучаемых единиц (место как положение в обществе, место в жизни, место как занимаемая должность и т.п.). Возможно, такие компоненты семантики, которые находятся в зоне крайней периферии (место как отдельная вещь багажа, место как фрагмент произведения и т.п.), следует исключить из учебных материалов для иностранцев или вынести на самостоятельное освоение при изучении, например, аутентичных текстов. В такой ситуации актуальным становится контекстный анализ, который позволяет осуществить бессознательный переход от прямого значения к переносному, ср. фрагмент их произведения Александры Мариной «Ангелы на льду не выживают». (Здесь и далее примеры приводятся по данным Национального корпуса русского язы-

ка, электронный ресурс: <http://www.ruscorgo.ru/>): *Посадили — и пусть сидит, ему не место рядом с детьми!*. Выражение *ему не место рядом с детьми* содержит элемент, используемый в прямом значении 'место рядом с детьми не для него', однако он же рождает переносное значение 'место, которое ему не подходит или его не устраивает по каким-либо причинам'. При чтении подобных аутентичных текстов на уроках русского языка как иностранного нужно стремиться учитывать весь спектр значений и концептуальных смыслов, которые реализуются в конкретных речевых произведениях. Это позволяет освоить не только содержание конкретного речевого высказывания, но также глубоко осмыслить семантическую сторону языка, а значит — перенять (хотя бы частично) содержание неродной для обучающихся языковой картины мира.

3. Образная и ценностная составляющие концепта *МЕСТО*

Уже стало неоспоримым фактом, что природа концепта многосложна. Целый ряд ученых высказывает мнение о том, что границы сферы источников информации, включаемой в структуру концепта, значительно шире, чем только логические структуры (Дж. Андерсон, К. Джонсон, Г. Кларк, Дж. Лакофф, А. Пайвио, В. Чейз, Дж. Энгелькемп и другие зарубежные ученые; а также отечественные исследователи: А. А. Залевская, Ю. Н. Караулов, С. Д. Кацнельсон, Н. Г. Комлев, Е. С. Кубрякова, Р. И. Павиленис, М. Павлова, Ю. Г. Панкрац, В. А. Пищальникова, В. И. Постовалова, А. А. Уфимцева, З. А. Харитончик и др.). Эти исследователи выделяют следующие источники информации: язык в его когнитивной функции; социально-культурный и исторический опыт народа — носителя языка; практические и житейские знания; воображение как психическую способность индивида; сенсорную, моторную и даже волевою стороны субъекта познания. Именно это позволяет говорить о не только «значимостной» составляющей содержания концепта, но также образной и ценностной. Вероятно, именно эти составляющие и отличаются этноспецификой в большей степени.

Рассмотрим образные представления данного концепта. Концептуальные смыслы лингвоментального феномена *МЕСТО* сопряжены, с одной стороны, с представлением об объемном, обширном, безграничном пространстве, что выражается такими единицами, как *простор, небо, море, поле*; с другой стороны — с ограниченным и замкнутым пространством, что отражено в семантике синонимичных единиц *уголок, околоток, город, крепость* (ср. данные «Словаря синонимов»: Место, помещение,

простор, пространство, площадь, поприще, полоса, поле, поляна, район, промежуток; местность, край, окраина, область, околица, околоток, округ, сторона, страна, территория, уголок; губерния, уезд; город, столица, крепость, местечко, деревня, весь, село, поселение, поселок, поместье, станица, станция, урочище, хутор, аул, колония; позиция, пост; арена, ипподром, циклодром, манеж, ристалище, трек...) и ассоциативных реакций *дом, комната, вагон* и под.

Эти образные характеристики отражены в следующих контекстах, ср.: Кстати, недавно принято решение о создании ЗАО «Индустриальный парк» — уже выделено место для строительства, определен уставный капитал, идет процедура регистрации (Петр Меньших, Владимир Каданников. В Тольятти придут инвесторы..., 2003); Вышел и на поле — место точь-в-точь вчерашнее: вон и голубятня торчит; но гумна не видно (Н. В. Гоголь. Заколдованное место, 1831-1832); — Это так называемый папский дом, место, предназначенное для приема паломников, людей, приезжающих из католических стран для аудиенции у папы и ознакомления со святынями Рима (Наталья Александрова. Последний ученик да Винчи, 2010); Они знают, что могут потерять все, но не в силах прекратить игру. И потом, Белый дом — место особенное. Ты становишься хозяином жизни и смерти миллионов (Владимир Молчанов, Консуэло Сегура. И дольше века..., 1999-2003); Войдя в теплый вагон, я уселся в проходе на свободное место (Борис Хазанов. Дорога, 2001) и др.

Актуальными для носителей языка являются следующие дополнительные (в том числе, аксиологические) компоненты изучаемого концепта:

— ‘уют, комфорт’ (в анкетных материалах 2% ответов были связаны с ощущением уюта и комфорта (Он любил спать на диванах, и, чтобы этому помешать, на них клали стулья; тогда, не сумев взгромоздиться на диван, пес находил себе более уютное место (С. П. Капица. Мои воспоминания, 2008); Мы же хотели просто создать легкое, светлое и уютное место с раскованной атмосферой, где каждый был бы дома (Home, sweet home // Мир & Дом. City, 2003.10.15); А причины привязанности к столичным городам в комфортности жизни и в ощущении, что это самое комфортное место в стране, хотя дальше, конечно, можно только за границу свалить (Михаил Тарковский. Жизнь и книга // Октябрь, 2002); В Москве, по статистике, только тридцать процентов жителей считают себя москвичами и ощущают этот город как достаточно комфортное место своего обитания (Денис Рогач-

ков. Отвратительные, грязные, злые // «Знание — сила», 1998); Вы только что обустроили свой уголок отдыха — замостили площадку и расставили садовую мебель, а вот вокруг открытое пространство, которое только в будущем превратится в уютное место для посиделок (Валерия Иршенкова. Свой уголок я убрала цветами // Сад своими руками, 2003.01.15);

— ‘жесткость / твердость — мягкость’ (ср.: Заплакать оттого, что все свершилось, что она приехала, что Бог ничего не напутал, лишь вместо мягкого дал ей жесткое место, заплакать, чтобы откупиться от судьбы, да не прервет она начавшегося, но я умею плакать, лишь когда гибнут мои собаки (Ю. М. Нагибин. Дневник, 1960); У Грибоедова была эта привычка — он беспрестанно ходил во время разговора по комнате, как бы нащупывая твердое место, куда бы можно стать безопаснее (Ю. Н. Тынянов. Кюхля, 1925).

Важно отметить, что подобные характеристики: *мягкий — жесткий, мягкий — твердый, уютный — неуютный, комфортный — некомфортный, теплый — холодный* и т.п. связаны с местом в его понимании как физического пространства.

При реализации значения ‘социально значимое пространство’, актуализации переносных значений единица место требует иной сочетаемости, использования прилагательных с оценочной — часто дуалистической — семантикой, (*хороший — плохой; святой — адский, греховный; приятный — неприятный* и т.п.), ср.: И легенда его в тот раз была предельно проста: приехал к двоюродному брату, тот и пристроил его в *хорошее место* (Дина Рубина. Русская канарейка. Блудный сын, 2014); Дочка никак не могла найти *хорошее место* и получала очень мало (В. С. Балина. Три сестры // Звезда, 2001); Большая светлая терраса, *хорошее место* для прогулок (протоиерей Алексей Остапов. Визит патриаршей делегации в Югославию в 1957 году, 1958); Единственный свободный столик оказался у самого входа в бар, *плохое место* для наблюдения: ты у всех на виду, к тому же постоянно толкают вошедшие (Вадим Месяц. Лечение электричеством // Урал, 2002); Даже неверующие люди, атеисты, заходя в храм, начинают чувствовать себя по-другому, потому что храм — это *святое место* (Пути к небесному блаженству // Журнал Московской патриархии, 2004.09.27); *Святое место* — это место где тебя окончательно отпускает и ты можешь подставить лицо ветру и присесть на поросший конским щавелем пригорок и за этим ничего не последует (Вячеслав Дурненков. В черном-черном городе // Город,

2001, № 1); Ни дуновения ветерка, ни шевеления облака и ни живой души. Вот *адское место* для живого человека! И вот, вообразите, распахивается дверь этого бревенчатого здания, и появляется он (М. А. Булгаков. Мастер и Маргарита, часть 2, 1929-1940); У самой воды стояла каменная кожанья, в которой летом работы было совсем мало. — Ах, какое *приятное место!* — восхищался Мельников (Д. Н. Мамин-Сибиряк. Золото, 1892); Хотя на карьере Павла Алексеевича длинную тень бросал офицерский чин отца в царские времена, вторая война как бы исправила это *неприятное место в биографии*: отец был хоть и военным, но врачом, да и погиб на германской (Людмила Улицкая. Казус Кукоцкого // Новый Мир, 2000); А я давно не могу так, получается только близко наедине, а это самое неприятное место — область угрызений совести и пр. (М. Л. Гаспаров. Записи и выписки, 2001); Но — проскочив это *неприятное место*, Лунь воспарил снова — если надо, он пошел бы по Руси и пешком — сеять разумное, доброе, вечное (Валерий Попов. Очаровательное захоlustье, 2001).

Еще одним смысловым компонентом концепта *МЕСТО* является 'положение в каком-либо ряду, нахождение в какой-либо очередности', что также позитивно или негативно оценивается (ср.: *Всем нужно первое место* в театре, кинотеатре, очереди в магазин и Третьяковскую галерею, билет на самолет, теплоход, тепловоз и подписку на эпопею «Болезни кишечника», круиз по Европе, курорт «Золотые пески», вы были в Акапульке? (Михаил Анчаров. Как Птица

Гаруда, 1989); Что до издателей, то явных фаворитов в забеге пока нет: *почетное второе место* делят «Эксмо-пресс» и «Захаров» (Анна Ковалева. Та же и Шириянов. 10 самых продаваемых книг: версия книжного магазина «Москва» // Известия, 2001.10.11); Ты хочешь, чтобы твою чудесную девочку, такую талантливую, незаслуженно опустили на *последнее место?*» (Александра Маринина. Ангелы на льду не выживают. Т. 1, 2014); В отчете о всяком спортивном состязании после фамилии занявшего *последнее место неудачника* бесстрастно пишут: «такой-то и такой-то — сошли с дистанции» (Андрей Рубанов. Сажайте, и вырастет, 2005) и др.

Результаты проведенного исследования, основанного на анализе лексикографических материалов, анкетных опросов, данных национального корпуса русского языка, показали, что лингвокогнитивный феномен *МЕСТО* является своего рода рамочным (вариативным) концептом, эвристическим («широкозначным») по объему, способным охватывать пространство физическое и не-физическое (абстрактное), открытое и закрытое (замкнутое), пустое и заполненное. Такой концепт способен вбирать разное по своей природе и оценочности содержание, специфика которого во многом predeterminedена когнитивным контекстом. Широкая многозначность концепта создает существенные трудности для иностранцев при изучении семантики слова-концепта и требует поступательного освоения значений от конкретных к абстрактным, от нейтральных — к оценочным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. — М. : Русские словари, 1999.
2. Бабушкин А. П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. — Воронеж, 2001. — С. 52-58.
3. Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической системе языка // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. 1. Гуманитарные науки. — 1996. — Вып. 2. — С. 3-18.
4. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб. : Норинт, 1998.
5. Воркачев С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт. — М. : Гнозис, 2004.
6. Воркачев С. Г. Методологические основания лингвоконцептологии // Теоретическая и прикладная лингвистика. — 2002. — Вып. 3 : Аспекты метакоммуникативной деятельности. — С. 79-95.
7. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. — СПб. : Диамант, 1996.
8. Дзюба Е. В. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2018. — 280 с.
9. Дзюба Е. В. Концепт «ум» в русской лингвокультуре : монография. — Екатеринбург, 2011. — 224 с.
10. Карасик В. И. Языковой круг: Личность, концепты, дискурс. — Волгоград, 2002.
11. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. — Воронеж, 2001. — С. 75-81.
12. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/search-main.html>.
13. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. — М. : Азбуковник, 1999.
14. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. — Воронеж, 2001. — С. 58-65.
15. Толковый словарь русского языка : в 4-х т. / под ред. проф. Д. Н. Ушакова. — М., 1935.
16. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка : в 4-х т. — М. : Прогресс, 1973.
17. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII-XX вв. / под ред. А. И. Федорова. — М. : Топиал, 1995. — 608 с.

REFERENCES

1. Abramov N. Slovar' russkikh sinonimov i skhodnykh po smyslu vyrazheniy. — M. : Russkie slovari, 1999.
2. Babushkin A. P. Kontsepty raznykh tipov v leksike i frazeologii i metodika ikh vyavleniya // Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki. — Voronezh, 2001. — S. 52-58.
3. Babushkin A. P. Tipy kontseptov v leksiko-frazeologicheskoy sisteme yazyka // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universitetata. Ser. 1. Gumanitarnye nauki. — 1996. — Vyp. 2. — S. 3-18.
4. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznetsov. — SPb. : No-rint, 1998.
5. Vorkachev S. G. Schast'e kak lingvokul'turnyy kontsept. — M. : Gnozis, 2004.
6. Vorkachev S. G. Metodologicheskie osnovaniya lingvokontseptologii // Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika. — 2002. — Vyp. 3 : Aspekty metakommunikativnoy deyatel'nosti. — S. 79-95.
7. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka : v 4 t. — SPb. : Diamant, 1996.
8. Dzyuba E. V. Kognitivnaya lingvistika : ucheb. posobie. — Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2018. — 280 s.
9. Dzyuba E. V. Kontsept «um» v russkoy lingvokul'ture : monografiya. — Ekaterinburg, 2011. — 224 s.
10. Karasik V. I. Yazykovoy krug: Lichnost', kontsepty, diskurs. — Volgograd, 2002.
11. Karasik V. I., Slyshkin G. G. Lingvokul'turnyy kontsept kak edinita issledovaniya // Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki. — Voronezh, 2001. — S. 75-81.
12. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka [Elektronnyy resurs] — Rezhim dostupa: <http://ruscorpora.ru/search-main.html>.
13. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. — M. : Azbukovnik, 1999.
14. Sternin I. A. Metodika issledovaniya struktury kontsepta // Metodologicheskie problemy kognitivnoy lingvistiki. — Voronezh, 2001. — S. 58-65.
15. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka : v 4-kh t. / pod red. prof. D. N. Ushakova. — M., 1935.
16. Fasmer M. Etimologicheskyy slovar' russkogo yazyka : v 4-kh t. — M. : Progress, 1973.
17. Frazeologicheskyy slovar' russkogo literaturnogo yazyka kontsa XVIII-XX vv. / pod red. A. I. Fedorova. — M. : Topikal, 1995. — 608 s.

PROJECT RESEARCH

1. 该论文为吉林华桥外国语学院校级课题——

青年基金扶持项目《认知语言学视阈下的俄语“地点”观念研究》的阶段研究成果。

В статье представлены результаты исследования концепции «Локации» русского языка в когнитивно-лингвистическом зрительном пороге» — проекта поддержки молодежного фонда на уровне университета иностранных языков в Цзилине.

2. 该论文为省级课题省级高等教育教学：“一带一路”战略下吉林省复合型俄语经贸人才培养模式探索与实践”的阶段研究成果。

В статье представлены результаты исследования концепции «Локации» русского языка в когнитивно-лингвистическом зрительном пороге» — проекта поддержки молодежного фонда на уровне университета иностранных языков в Цзилине.

УДК 376.5
ББК 4459

DOI 10.26170/ps19-04-17
ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Воробьева Марина Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: vorobyeva_marina@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ИХ ПРОФИЛАКТИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: синдром дефицита внимания; трудности обучения; психологическая диагностика; коррекция поведения; психокоррекционные программы; трудности поведения; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. На сегодняшний день с различными изменениями в образовании, подходами к обучению, не учитывая индивидуальных особенностей детей, трудности в обучении испытывает почти каждый третий школьник. Если раньше считали, что ребенок «трудный» из-за неблагоприятной домашней среды, из-за неправильных подходов в воспитании и обучении, то в настоящее время и дети из хороших, благополучных семей также испытывают трудности.

В данной статье рассматривается понятие «синдром дефицита внимания», который характеризуется невнимательностью, двигательной чрезмерной активностью и импульсивностью. Обосновывается, насколько важно обратить внимание специалистов на детей с этим синдромом, провести психодиагностику, выявить проблемы и разработать программу коррекции нарушений психических функций отделов головного мозга.

Статья описывает результаты психодиагностики детей младшего школьного возраста. Целью диагностики является выявление проблем в таких психических процессах, как внимание, мышление и умение срисовывать по образцу «система глаз—рука». Для проведения исследования был использован комплекс психодиагностических методик Л. А. Ясюковой. Для выявления скорости и точности внимания была применена методика «Тулуз—Пьерон»; для выявления уровня сформированности структурного и линейного мышления была взята методика «матрицы Дж. Равена»; для выявления уровня сформированности моторики и срисовки была использована методика «Л. Бендер — гештальт-тест». В результате проведенного исследования были выявлены проблемы в психических процессах, выявлен тип СДВ и ММД, на основе этих результатов учащимся была предложена коррекционная программа, которая помогла изменить состояние детей, дала возможность научиться контролировать свои действия. Также для родителей были разработаны рекомендации, в которых обоснованы правила и взаимодействия с детьми, имеющими СДВ.

Vorobyova Marina Anatolyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROBLEMS OF TEACHING CHILDREN WITH SYNDROME OF ATTENTION DEFICIENCY AND THEIR PREVENTION

KEYWORDS: attention deficit disorder; learning difficulties; psychological diagnosis; behavior correction; psychocorrectional programs; difficulties of behavior; younger students.

ABSTRACT. Today, with various changes in education, approaches to learning, not taking into account the individual characteristics of children, almost every third schoolchild is experiencing difficulties in learning. If earlier it was believed that the child was “difficult” because of the unfavorable home environment, because of the wrong approaches in upbringing and education, nowadays children from good, prosperous families also have difficulties.

This article discusses the concept of “attention deficit disorder”, which is characterized by inattention, excessive motor activity and impulsivity. It justifies how important it is to draw the attention of specialists to children with this syndrome, conduct psychodiagnostics, identify problems and develop a program to correct mental disorders of the brain.

The article describes the results of psychodiagnostics of children of primary school age. The purpose of the diagnosis is to identify problems in such mental processes as attention, thinking and the ability to draw on the pattern of “eye-hand system”. To conduct the study, a complex of psychodiagnostic methods was used: L. A. Yasyukova, St. Petersburg, Institute of Practical Psychology “Imaton”.

To identify the speed and accuracy of attention, the “Toulouse-Pieron” method was used, the “J. Raven matrix” method was used to identify the level of formation of structural and linear thinking, the method of “L. Bender — Gestalt” was used to identify the level of formation of motor skills and drawing. As a result of the study, problems in mental processes were identified, the type of ADD and MMD were identified, on the basis of these results, the students were offered a correctional program that helped change the condition of children, provided an opportunity to learn to control their actions. Recommendations were also developed for parents, which substantiate the rules and interactions with children with ADD.

Введение

Социальный прогресс, высокие темпы развития науки и техники приводят к тому, что к детям предъявляют высокие требования [1; 8]. В связи с различными причинами состояния сегодняшнего школьника, не все готовы принять эти требования, даже дети, крепкие в здоровье и интеллектуально подготовленные, тоже испытывают трудности в обучении.

Причин этому множество: это здоровье мамы во время беременности, это экология, наше питание, нездоровый образ жизни, организационные стрессы на работе и конфликты дома и многие другие факторы. Возмозжно, та программа, которая помогает развивать школьников, создана для ученика, который здоров как физиологически, так и психологически, но таких детей сейчас становится меньше. Интеллектуальная перегрузка не дает ребенку больше времени находиться на свежем воздухе, он постоянно находится в помещении (школе, дома, на занятиях дополнительного развития), свободного для игры времени совсем не хватает, родители не успевают делать с ребенком домашнее задание, все это приводит к отклонениям в здоровье и, конечно, сказывается на успешности в школе, а если есть проблемы в предыдущие периоды, то и вообще такие дети остаются «за бортом».

В последние годы синдром дефицита внимания (СДВГ) вызвал большой интерес у многих специалистов, и эти нарушения воспринимают серьезно, так как это грозит неприятными последствиями как для ребенка, так и его окружения [9]. Это состояние у ребят проявляется по-разному: он расторможен, но при этом решает сложные задачи, то он вроде устал, но не может уснуть, эти проявления у родителей вызывают отрицательные эмоции, они начинают кричать на своих детей, заставлять переделывать неправильные задания, а результат еще хуже. Также причиной неуспешности ребенка может служить незрелость отделов головного мозга, как известно [1; 13; 14; 18], у всех детей отделы мозга развиваются и формируются индивидуально, в разное время: у одного ребенка формирование завершается в полные семь лет, у другого — развитие идет до девяти лет. В связи с этим остро встает вопрос сопровождения таких детей в образовательной среде специалистами-психологами, которые могут проводить занятия по развитию познавательных процессов, на которых детям, имеющим проблемы, будут корректировать эти процессы.

Давно принятое состояние, которое проявляется как отклонение от нормы как в поведении, так и в успешности в обучении,

беспокоит и на сегодняшний день специалистов — психологов, медиков, психоневрологов. Этим состоянием заинтересовались и нейропсихологи. По исследованиям Ж. М. Глоzman, доктора психологических наук, профессора, научного руководителя Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии им. А. Р. Лурия, ведущего научного сотрудника лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ (Москва, Россия), за последние три года выявлено, что к началу школьного периода 60% детей имеют нарушение устной речи, 25% — письменной речи, увеличилось число детей-инвалидов и аутистов, у 30,6% — врожденные аномалии. Результатом этих неблагоприятных тенденций и явлений стало значительное увеличение числа так называемых «детей с проблемами в развитии и обучении», то есть детей, имеющих отставание (искажение) в психофизическом развитии вследствие нарушения деятельности одного или нескольких анализаторов (зрительного, слухового, двигательного, речевого) или обусловленных органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС) [16].

Основные жалобы ребенка звучат как: «не могу вспомнить», «забыл», «не заметил», «не понял», «не могу представить», «не знаю, почему так вышло». Видно, что жалобы носят проблемы, связанные с психическими функциями — невнимательность, гиперактивность и импульсивность [4; 17]. Специалисты подходят к этой проблеме с разных сторон, что способствует более успешному восстановлению этих функций, но вопрос, какие технологии могут помочь эффективнее, пока остается открытым. У детей с синдромом дефицита внимания диагностируется плохая успеваемость, проблемы с поведением и, как следствие, дезадаптация в школе [2].

Коррекционно-развивающую работу с детьми надо начинать как можно раньше, лет с пяти, это благодатная почва, так как отделы головного мозга подвижны и хорошо поддаются изменениям. Проблема изучения синдрома дефицита внимания заключается в том, что нет готовой разработанной психологической базы для помощи детям, не существует программ развития и коррекции, помогающих детям с синдромом улучшить свою успеваемость путем тренировки познавательной сферы [3]. Все программы надо разрабатывать индивидуально для определенной группы детей или индивидуально для каждого ребенка. Необходимо все занятия строить в форме игры, а для ребенка это основной ведущий вид деятельности. Необходимо, в первую очередь,

научить концентрировать внимание, особенно научить переключаться с одного предмета на другой, удерживать какое-то время, распределять по объему. Затем важно развивать нейродинамические показатели, отвечающие за работоспособность. Можно приготовить разные задания (сравнить картинки, поиграть на внимание в подвижные игры, сесть почитать), то есть научить ребенка трудиться, но не перегружая его временем на каждое задание. Этим мы научим его быть сосредоточенным и работоспособным на определенное время, затем это время будет увеличиваться, а способность останется. Следующим пунктом развития будет научение саморегуляции и контроля собственной деятельности, результат которых ребенок должен увидеть сам. За сферу контроля отвечают лобные доли, которые созревают в последнюю очередь, ближе к 12-14 годам, а результат в школе нужен уже в первом классе. Вот она — неуспешность. Но дети хотят быть успешными и понимают, что этим они радуют взрослых (а родители хвалят и поощряют детей), тогда этот процесс развивается постепенно, и у ребенка формируются качества дисциплинированности и ответственности за свое дело. В худшем варианте — ничего не формируется, а только идет в регресс (это неуспешные дети). Конечно, одними занятиями ребенку помочь не всегда можно, если это является уже диагнозом на уровне медицины, то, конечно, важно прислушаться к специалистам и пройти курс лечения, но не все родители прислушиваются и доверяют врачам. Многие родители отказываются от фармакологической помощи для детей с синдромом дефицита внимания, а альтернативная психологическая помощь развита не в полной мере. Лекарства оказывают также негативное влияние на весь организм, имея ряд побочных действий на весь организм человека [6; 17].

Чаще эти проблемы встречаются у мальчиков, по исследованиям это составляет порядка 10-15%, у мальчиков СДВГ встречался в 2,8-3 раза чаще, чем у девочек [3]. Родители считают, что мальчики просто более подвижны, активны, и не видят проблем в младшем возрасте. Становясь взрослее, они не могут спокойно сидеть, отвлекаются, грызут ручки, качаются на стульях в школе, крутятся в разные стороны, их ноги в постоянном движении, это все становится проблемой в восприятии информации, а затем и непонимании материала на уроке.

Синдром дефицита внимания — это болезнь сегодняшнего школьника, это проблема не только ребенка, но его родителей и, конечно, учителя, который взаимодействует с этим ребенком. Многие авторы [4;

6; 17; 18; 19] выделяют это явление с клинической точки зрения, объясняют проблемы физиологией, эти проблемы они видят в минимальной мозговой дисфункции на ранних этапах развития детей. Но родители не готовы и не знают, как правильно развивать и корректировать эти дисфункции, им никто не рассказывает психологию малыша и работу по развитию психических функций. Этот вопрос остается неосвещенным, и никто не работает, не разрабатывает индивидуальные программы по этой проблеме.

Если специалисты не будут проводить исследования этих детей, наблюдать за их поведением и изменениями, эти проблемы останутся нерешенными, но если в школах, в центрах развития будут заниматься с ними, рассказывать родителям, как это можно скорректировать, то изменения обязательно будут видны, дети сами об этом будут говорить. Разработанные программы, различные подходы к таким детям позволят им стать успешнее и адаптироваться в школьной среде, а в дальнейшем и в социуме.

Синдром дефицита внимания, в основном, проявляется в том, что ребенок рассеянный, не умеет концентрироваться на объекте, отвлекается на различные предметы и действия, а также не умеет выполнять задания по инструкции (не слышит или не видит правила выполнения). Это все и приводит к дезадаптации, или проявления того поведения, которое не принято на уроках в школе. Кроме прочего, другие дети не дружат с такими ребятами, и они становятся изгоями в классе, а потом и в социуме.

По некоторым исследованиям, не пролеченные, с неразрешенными в детстве СДВГ-проблемами дети проявляют антисоциальное поведение в подростковом периоде, которое выражается в зависимости к алкоголю, склонностью к правонарушениям, часть этих проявлений уменьшается или исчезает, а затем эти проблемы — нарушения внимания и импульсивность — встречаются и у взрослых в профессиональной деятельности. Нарушения познавательных функций и поведения продолжают сохраняться почти у 70% подростков и более чем у 50% взрослых, которым в детстве ставился диагноз «синдром дефицита внимания с гиперактивностью» [9; 18; 19].

Следовательно, изучение детей с синдромом дефицита внимания и развитие психических функций имеет важное значение для психолого-педагогической практики именно в дошкольном возрасте, а может и раньше. Многие авторы считают, что диагностика нужна с рождения, что ранние диагностика и коррекция должны быть ориентированы на дошкольный возраст (пять лет), когда компенсаторные возможности

мозга велики, что позволяет предотвратить формирование стойких патологических проявлений [15].

Для выявления основных проблем синдрома дефицита внимания были изучены теоретические положения о природе появления и развития этого явления зарубежных и отечественных авторов [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 19]. Также были взяты психодиагностические методики, позволяющие выявить проблемы свойств внимания, мышления и системы «глаз—рука» [15].

Для психодиагностического исследования СДВ были взяты ученики первых классов гимназии в количестве 87 человек, из них 47 девочек и 40 мальчиков в возрасте от 6,5 до 8 лет. Это дети, которые пришли из детских садов, и были приняты в первый класс. Многие дети посещали Школу развития при образовательных школах, но диагностику на выявление этого синдрома не проходили. Для школы это исследование носит большое значение, так как выявленные дети будут приглашены на коррекционно-развивающие занятия с психологом, что позволит повлиять на проблемы и изменить поведение детей.

Для выявления внимания и его свойств (скорости и концентрации внимания) была использована методика «Тест Тулуз — Пьерона»; для выявления уровня сформированности мышления — методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»; для выявления сформированности системы «глаз—рука» — методика «Гештальт-тест Л. Бендер».

По результатам проведенного комплексного исследования были выявлены следующие результаты: СДВ показали 28% учащихся, и этим детям необходима консультация специалиста, так как результаты выполнения теста свидетельствуют о том, что возможны функциональные отклонения в деятельности мозга. Этим детям свойственна двигательная расторможенность, вынужденная, неуправляемая реактивность, сочетающаяся с повышенной возбудимостью, переключаемостью и утомляемостью. Эти дети отвлекаются сами, мешают другим ребятам заниматься на уроках.

Исследовав мышление, также выявлены у этих детей проблемы в структурном мышлении (Рис. 1, 2).

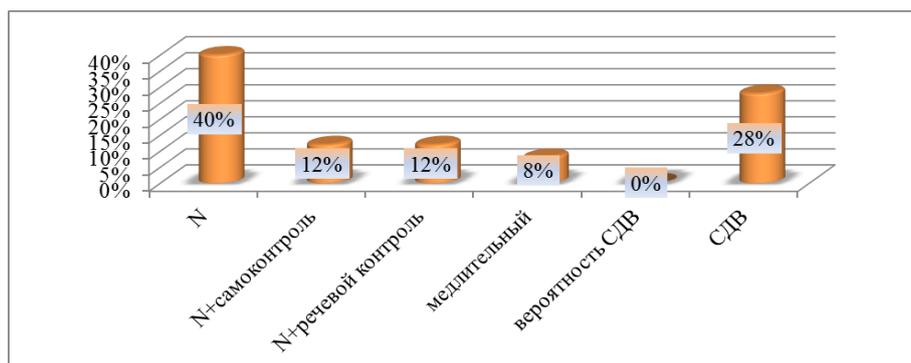


Рис. 1. Результаты методики «Тулуз—Пьерон»

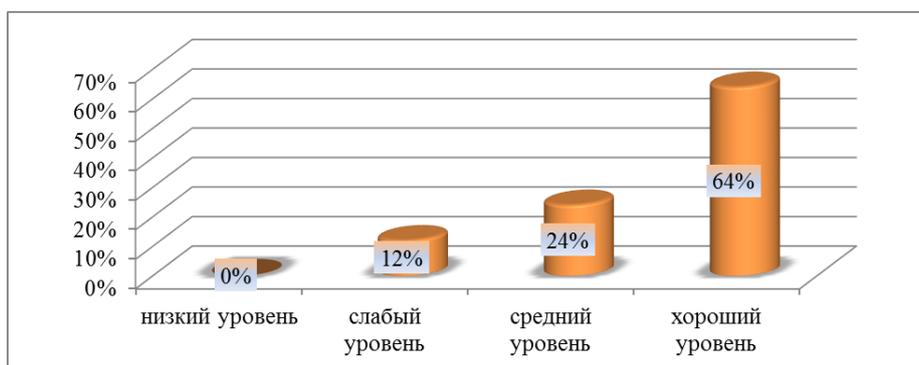


Рис. 2. Результаты по методике «Матрицы Равена»

Эти данные позволяют сделать вывод о том, что дети 64% генетически сохранны, у них хорошо развито образное и структурное мышление, они видят закономерности, могут мыслить по аналогии, а также сформированы причинно-следственные связи, что

поможет решать задачи самостоятельно. Средний уровень развития данного вида мышления имеют 24%, а это означает, что им необходимо его развивать. В свою очередь, у 12% учащихся слабо развито структурное визуальное мышление, что выража-

ется в недостаточно развитой способности видеть закономерные связи в организации элементов изображения и оперировать этими закономерностями. Это означает, что им необходима соответствующая коррекция.

По результатам методики «Бендер—

тест», также выявлены проблемы в системе «глаз—рука», дети не умеют, а может быть, им тяжело сравнить образы и воспроизвести такие же, в дальнейшем у них будет проблема найти и исправить ошибки в своих тетрадах (Рис. 3).

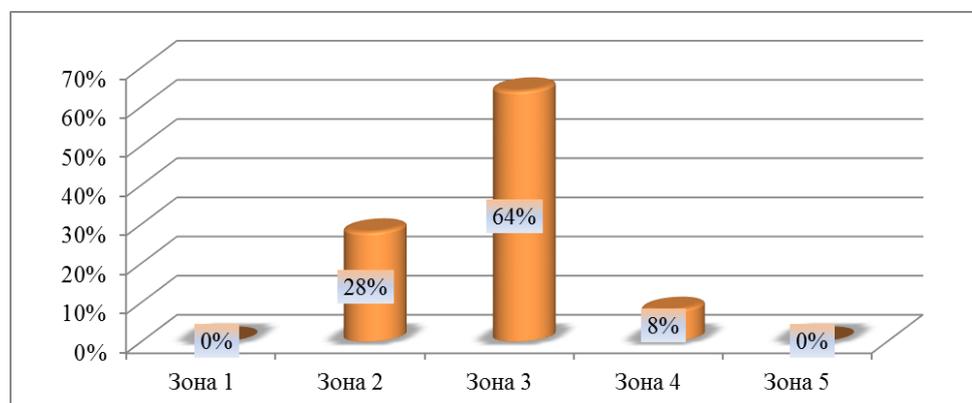


Рис. 3. Показатели уровня зрительно-моторной координации по «Гештальт-тест Л. Бендер»

По рисунку 3 видно, что у 8% учащихся зрительно-моторная координация развита на «хорошем уровне» — 4 зона. Средний уровень (3 зона) развития зрительно-моторной координации имеют 64% учащихся. Слабо (2 зона) зрительно-моторная координация развита у 28% учащихся. Это означает, что им необходима соответствующая коррекция.

На основе результатов исследования возникла необходимость в разработке программы для коррекции познавательных процессов у младших школьников с целью развития функций мозга и психических процессов. Программа была дополнена технологией «Образовательная кинезиология», что позволило развивать межполушарное взаимодействие обоих полушарий мозга, дети учились работать и рисовать двумя руками.

Программа была рассчитана на детей, у которых обнаружили проблемы во внимании, в поведении (регуляции своих действий), неумении переключаться с одного задания на другое. Основным курсом состоял из 16 занятий (основная программа), а потом занятия продолжались для всех, кому они понравились на протяжении всего учебного года. В ходе работы с детьми использовались, в основном, игровые методы, подвижные игры, проективные методики рисуночного и вербального типов, сказкотерапия, а также использовались технологии на развитие межполушарного взаимодействия (рисует двумя руками).

Основная цель коррекционно-

развивающей программы для первоклассников заключалась в том, чтобы помочь ребенку адаптироваться в группе с остальными детьми, создать комфортные условия развития, помочь развиваться в познавательной сфере и научить регулировать свое поведение.

Разработанная коррекционно-развивающая программа позволила изменить показатели в психическом процессе внимания, уровень точности повысился, а скорость сократилась, дети смогли регулировать свои действия, контролировать процесс и допускать меньше ошибок.

Из рисунка 4 видно, что после прохождения программы психологического развития у первоклассников изменился уровень развития точности и скорости переработки информации. Увеличилось количество первоклассников, имеющих уровень развития скорости и точности переработки информации в пределах нормы (до — 21%, после — 63%). Уровень, близкий к норме, до и после прохождения программы психологического сопровождения тоже изменился (до — 3%, после — 8%). Снизилось количество первоклассников, имеющих типы СДВГ (медлительные, реактивные): было 13%, стало 5% выявленных типов. Уровень развития скорости и точности переработки информации после программы психологического сопровождения, приближенный к норме, изменился с 21% до 65% детей. Также уменьшилось количество детей, имеющих уровень ММД — уровень минимальной мозговой дисфункции (до — 63%, после — 22%)

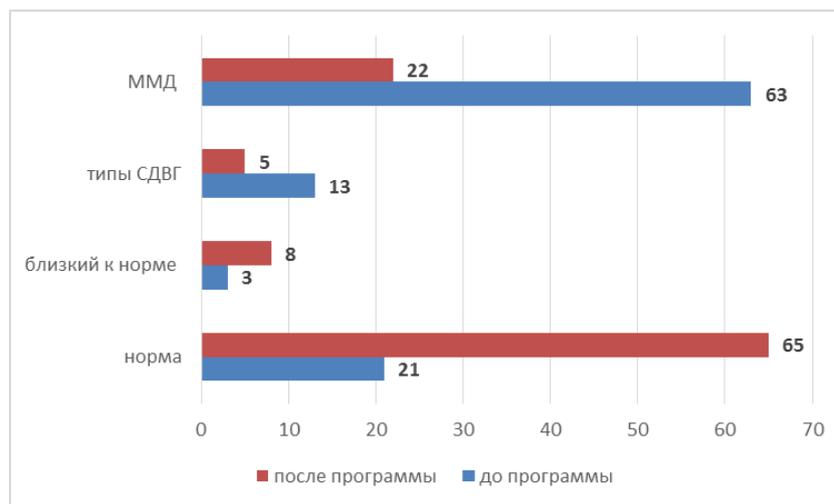


Рис. 4. Результаты по методике «Тест Тулуз — Пьерона» до и после программы психологического сопровождения первоклассников с синдромом дефицита внимания в %

Также по результатам остальных методик (линейное и структурное мышление, срисовки образов, рисунков, схем) показатели изменились на лучшие, дети сами анализировали свои результаты и говорили, что им стало легче в школе и дома выполнять задание, стали регулировать свое поведение и спокойно сидеть на уроках. По результатам вторичной диагностики можно сделать вывод о том, что программа развития повлияла на возникновение качественных изменений в познавательной сфере, а именно — изменение зрительно-моторной координации, памяти, мышления, свойств внимания и произвольности процессов.

Результаты были донесены до родителей, проанализированы проблемы и намечены дальнейшие действия помощи детям. На основе теоретических и практических исследований нами были разработаны рекомендации для родителей детей с СДВ. Основные из них:

1. Для ребенка с выявленным синдромом дефицита внимания необходимо соблюдать режим дня, этот режим должен быть системным, не рекомендуется его прерывать, только стабильно выполняя каждое запланированное действие родителей (прием пищи, прогулки, сон, выполнение домашнего задания по небольшому промежутку времени, по 10-15 минут), помогут сохранить работу нервной системы ребенка без сбоев, любое отступление внесет новые проблемы в состояние

2. Основным критерием стабильности нервной системы является сон, желательно дневной, чтобы процессы могли уравновеситься и быть готовыми к активности во время бодрствования. Спасть ребенку требуется не меньше десяти часов в сутки. Не рекомендуется перегружать ребенка занятиями, особенно по вечерам. Вследствие умственного переутомления может наступить бессонница.

3. Следует подготовить ребенка к фармакологической помощи так, чтобы она не воспринималась им как наказание за поведение. Также необходимо строго выполнять все назначения специалиста.

4. Целесообразным будет использование гибкой системы поощрений и наказаний. Поощрять ребенка нужно сразу же, не откладывая на потом.

5. Деятельность ребенка целесообразно организовать. Делить работу лучше на более короткие и более частые периоды. На пользу пойдут физкультминутки и другие рекомендации, а также проводить индивидуальные консультации с родителями детей с СДВ и с педагогами, в классе у которых есть такие дети.

Вовремя принятые меры к этим детям, помогут им использовать свои возможности и развиваться в соответствии с возрастом. Коррекционно-развивающие занятия необходимы как детям, не успевающим в школе, так и детям, которые со школьной программой справляются, но в ущерб своему здоровью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. — М. : Академия, 2009. — 206 с.
2. Альтхерр П. Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития. — М. : Академия, 2009. — 160 с.
3. Арцишевская И. Л. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду. — М. : Книголюб, 2003.
4. Бадалян Л. О., Заваденко Н. Н., Успенская Т. Ю. Синдромы дефицита внимания у детей // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. — 2010. — № 3. — 95 с.

5. Бардьер Г. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардьер, И. Ромозан, Т. Чередникова. — СПб. : Стройлеспечать, — 2007. — 91 с.
6. Брызгунов И. П., Е. И. Знаменская Современные представления о легкой дисфункции мозга у детей (вопросы клиники, этиологии, патогенеза и лечения) // Медицинский реферативный журнал. — СПб. : Питер, 2006. — 87 с.
7. Воробьева М. А. Психологическое сопровождение школьников с синдромом дефицита внимания // Современная психология: теория и практика : мат-лы I Междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 29-30 июня 2011 г.). — М., 2011. — С. 224-231.
8. Воробьева М. А. Проблемный вопрос как один из приемов регулирования конфликтами в начальной школе // Современный мир человека. — Вып. 8. : Мат-лы VII Междунар. науч.-практ. конф. «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация» (г. Ижевск, 5-7 апреля 2018 г.) / под. ред. Н. И. Леонова. — Ижевск : ERGO, 2018. — 436 с.
9. Горячева Л., Крутляк Л. Гиперактивный ребенок — это навсегда? Альтернативный взгляд на проблему. — СПб. : Весь, 2014. — 236 с.
10. Дробинская А. О. Школьные трудности нестандартных детей. — М., 2001.
11. Иванец И. И. Трудный ребенок. — Ростов н/Д. : Феникс, 2004.
12. Праведникова И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения. — М. : АЙРИС — пресс, 2018. — 112 с.
13. Симонис В. К. Ребенок до семи лет. / Пер. с нем. — СПб. : Деметра, 2002.
14. Скворцов И. А. Нарушения психоневрологического развития и наследственного генеза. — М., 1999 ; СПб. : Весь, 2004.
15. Ясюкова Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация ММД. — СПб. : Речь, 2010. — 183 с.
16. Материалы Международного форума по когнитивным нейронаукам. — Екатеринбург : УрФУ, 2018.
17. Aust-Claus E., Hammer P. — M. Das A—D—S—Buch: Aufmerksamkeits—Defizit—Syndrom. — Ratingen—Lintorf, 2000.
18. Wodrich D. What every parent want to know. — Baltimore, 2000.
19. Weinstein C. S., Apfel R. J., Weinstein S. R. Description of mothers with ADHD with children with ADHD // *Psychiatry*. — 1998. — Vol. 61 (1). — P. 12-19.

REFERENCES

1. Abramova G. S. Vozrastnaya psikhologiya. — M. : Akademiya, 2009. — 206 s.
2. Al'tkherr P. Giperaktivnye deti. Korrektsiya psikhomotornogo razvitiya. — M. : Akademiya, 2009. — 160 s.
3. Artsishevskaya I. L. Rabota psikhologa s giperaktivnymi det'mi v detskom sadu. — M. : Knigolyub, 2003.
4. Badalyan L. O., Zavadenko N. N., Uspenskaya T. Yu. Sindromy defitsita vnimaniya u detey // *Obozrenie psikhologii i meditsinskoj psikhologii im. V. M. Bekhtereva*. — 2010. — № 3. — 95 s.
5. Bardier G. Psikhologicheskoe soprovozhdenie estestvennogo razvitiya malen'kikh detey / G. Bardier, I. Romozan, T. Cherednikova. — SPb. : Stroylespechat', — 2007. — 91 s.
6. Bryazgunov I. P., E. I. Znamenskaya Sovremennyye predstavleniya o legkoy disfunktsii mozga u detey (voprosy kliniki, etiologii, patogeneza i lecheniya) // *Meditsinskiy referativnyy zhurnal*. — SPb. : Piter, 2006. — 87 s.
7. Vorob'eva M. A. Psikhologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov s sindromom defitsita vnimaniya // *Sovremennaya psikhologiya: teoriya i praktika : mat-ly I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 29-30 iyunya 2011 g.)*. — M., 2011. — S. 224-231.
8. Vorob'eva M. A. Problemnyy vopros kak odin iz priemov regulirovaniya konfliktami v nachal'noy shkole // *Sovremennyy mir cheloveka*. — Vyp. 8. : Mat-ly VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Chelovek i mir: mirosozidanie, konflikt i mediatsiya» (g. Izhevsk, 5-7 aprelya 2018 g.) / pod. red. N. I. Leonova. — Izhevsk : ERGO, 2018. — 436 s.
9. Goryacheva L., Kruglyak L. Giperaktivnyy rebenok — eto navsegda? Al'ternativnyy vzglyad na problemu. — SPb. : Ves', 2014. — 236 s.
10. Drobinskaya A. O. Shkol'nye trudnosti nestandartnykh detey. — M., 2001.
11. Ivanets I. I. Trudnyy rebenok. — Rostov n/D. : Feniks, 2004.
12. Pravednikova I. I. Neyropsikhologiya. Igy i uprazhneniya. — M. : AYRIS — press, 2018. — 112 s.
13. Simonis V. K. Rebenok do semi let. / Per. s nem. — SPb. : Demetra, 2002.
14. Skvortsov I. A. Narusheniya psikhonevrologicheskogo razvitiya i nenasledstvennogo geneza. — M., 1999 ; SPb. : Ves', 2004.
15. Yasyukova L. A. Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detey s MMD. Diagnostika i kompensatsiya MMD. — SPb. : Rech', 2010. — 183 s.
16. Materialy Mezhdunarodnogo foruma po kognitivnym neyronaukam. — Ekaterinburg : UrFU, 2018.
17. Aust-Claus E., Hammer P. — M. Das A—D—S—Buch: Aufmerksamkeits—Defizit—Syndrom. — Ratingen — Lintorf, 2000.
18. Wodrich D. What every parent want to know. — Baltimore, 2000.
19. Weinstein C. S., Apfel R. J., Weinstein S. R. Description of mothers with ADHD with children with ADHD // *Psychiatry*. — 1998. — Vol. 61 (1). — P. 12-19.

УДК 159.923
ББК Ю953

DOI 10.26170/po19-04-18
ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.01

Ершова Ирина Анатольевна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии образования, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: i.a.ershova@urfu.ru

Пермякова Маргарита Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: pme8@mail.ru

Садкина Татьяна Михайловна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sadkina.t@mail.ru

СВЯЗЬ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ С САМООЦЕНКОЙ И КОПИНГ-СТРАТЕГИЯМИ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: жизнестойкость; самооценка личности; притязания; копинг-стратегии; со-владающее поведение; юноши; девушки.

АННОТАЦИЯ: В статье анализируются результаты сравнительного исследования связей жизнестойкости с копинг-стратегиями и самооценкой у юношей и девушек 14-16 лет. Выборка состояла из 141 человека (из них 90 человек — девушки, 51 человек — юноши). В качестве диагностического инструментария использовались Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); Опросник «Способы совладающего поведения» (копинг-тест) Р. Лазаруса и С. Фолкмана (в адаптации Л. И. Вассермана); Методика диагностики самооценки личности Дембо—Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан). Гипотезой исследования стало предположение о том, что существуют специфические особенности в связях жизнестойкости с самооценкой и копинг-стратегиями у юношей и девушек. Выявлены как общие, так и специфические для юношей и девушек связи между исследуемыми переменными. Вне зависимости от пола у респондентов преобладают отрицательные связи между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями, следовательно, большинство используемых подростками стратегий не поддерживают их жизнестойкости. Небольшое количество положительных корреляций указывает на то, что респонденты еще не владеют навыками эффективного применения всего комплекса копинг-стратегий. Все корреляции компонентов жизнестойкости со шкалами самооценки и притязаний и у девушек, и у юношей положительные. Из четырех компонентов жизнестойкости наименьшее количество корреляций со шкалами самооценки и притязаний показал компонент «принятие риска», что свидетельствует о недостаточно развитом умении респондентов осмысливать полученный опыт и учитывать его в дальнейшем. Выявлены специфические особенности в связях жизнестойкости с самооценкой и копинг-стратегиями, характерные для данной выборки: у девушек шире спектр используемых стратегий и больше количество прямых корреляций между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями, чем у юношей, что позволяет сделать вывод о более гибком поведении девушек в трудных ситуациях. Для девушек самооценка в большей степени является ресурсом жизнестойкости, что подтверждается наличием у них большего, чем у юношей, количества прямых корреляций жизнестойкости со шкалами самооценки и притязаний.

Ershova Irina Anatol'evna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Permyakova Margarita Evgen'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department general and social psychology, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Sadkina Tatyana Mikhailovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

RELATION OF LIFE-RESISTANCE WITH SELF-ASSESSMENT AND COPING STRATEGIES AT YOUNG PEOPLE AND GIRLS OF ADOLESCENT AGE

KEYWORDS: resilience; self-esteem; claims; coping strategies; coping behavior; young men; girls.

ABSTRACT. The article analyzes the results of a comparative study of the links of resilience with coping strategies and self-esteem in boys and girls aged 14-16. The sample consisted of 141 people (90 of them were girls, 51 were boys). As a diagnostic tool, the Muddy Test S. Muddy was used (in adaptation D. A. Leontyeva, E. I. Rasskazova); The questionnaire "Methods of coping behavior" (coping test) R. Lazarus and S. Folkman (in the adaptation of L. I. Wasserman); The method of diagnosis of self-assessment of the personality of Dembo — Rubinstein (modified by A. M. Prikhodzhan). Hypothesis of the study was the assumption that there are specific features in the links of viability with self-esteem and coping strategies in boys and girls. Both common and specific for boys and girls connections between the studied variables were revealed. Regardless of gender, respondents are dominated by negative links between

components of resilience and coping strategies; therefore, most of the strategies used by adolescents do not support their resilience. A small number of positive correlations indicates that respondents do not yet have the skills to effectively use the entire complex of coping strategies. All correlations of the components of resilience with the scales of self-esteem and claims of both girls and boys are positive. Of the four components of viability, the smallest number of correlations with the scales of self-assessment and claims was shown by the "risk taking" component, which indicates the insufficiently developed ability of respondents to comprehend the experience gained and to take it into account in the future. Identified specific features in the links of resilience with self-esteem and coping strategies characteristic of this sample: girls have a wider range of strategies used and more direct correlations between components of resilience and coping strategies than boys, which allows us to conclude that girls have more flexible behavior in hard situations. For girls, self-esteem is more a resource of vitality, which is confirmed by the fact that they have more direct correlations of vitality than self-esteem scales and claims than boys.

Понятие «hardiness» было введено в зарубежной психологии С. Мадди в связи с разработкой им проблем личностного потенциала, позволяющего справляться со стрессами. Hardiness рассматривается Мадди в качестве одного из ресурсов «стойкого совладания» с трудностями, способствующего успешной адаптации, повышению физического и психического здоровья [7]. В отечественной психологии чаще используется понятие «жизнестойкость», предложенное Д. А. Леонтьевым [6], которое содержательно адекватно понятию «hardiness». А. Г. Маклаков ввел понятие личностного адаптационного потенциала, определяющего устойчивость человека к экстремальным факторам [8]. Взяв за основу работы С. Мадди, Д. А. Леонтьева, А. Г. Маклакова и других отечественных и зарубежных авторов, Л. А. Александрова определяет «hardiness» (жизнестойкость) как особый паттерн установок, мотивирующих человека к преобразованию стрессогенных жизненных ситуаций, и навыков эффективного использования внутренних ресурсов, позволяющий расширить возможности человека в условиях изменившейся окружающей действительности [1].

Спектр личностных особенностей, позволяющих оценивать и прогнозировать успешность адаптации человека к трудным жизненным ситуациям, обширен. А. Г. Маклаков относит к ним нервно-психическую устойчивость, самооценку личности, ощущение социальной поддержки, уровень конфликтности личности, опыт социального общения [8]. К. Муздыбаев [9] указывает на то, что в кризисной ситуации в качестве ресурсов выступают возраст, пол, интеллект, сила характера. По данным Т. В. Наливайко, жизнестойкость тесно связана со смысловыми ориентациями личности [10].

Эффективность совладания с жизненными трудностями в значительной степени зависит от выбора стратегии. Выбор стратегии поведения может быть опосредован влиянием целого ряда факторов. Так, Л. И. Анцифирова обращает внимание на то, что «выбираемые человеком для совла-

дания с тяжелыми условиями «техники» жизни обусловлены личностными характеристиками и уровнем психотравмирующего воздействия трудных ситуаций» [2, с. 3]. При этом, «возраст может влиять на оценку ситуации и, таким образом, на выбор coping-стратегий» [13, с. 263]. Молодые люди чаще используют активные стратегии совладания с трудностями, нацеленные на решение проблемы, пожилые — пассивные, руководствуясь стремлением сдерживать свои чувства, сохранять эмоциональную стабильность в любой ситуации [16]. Как зарубежные, так и отечественные исследования показывают, что для мужчин и для женщин характерны разные стратегии совладания с жизненными трудностями. А. А. Stone, J. M. Neale обращают внимание на то, что мужчины чаще используют активные стратегии, а женщины — пассивные [17]. J. Veroff, R. A. Kulka, E. Douvan приводят данные о том, что в трудных ситуациях мужчины стремятся самостоятельно решить проблему, а женщины чаще обращаются за помощью к другим [14]. В исследовании И. О. Куваевой обнаружена обратная зависимость между возрастом и стратегией поиска социальной поддержки у женщин: чем старше женщина, тем меньше она нуждается в помощи для разрешения сложных ситуаций [5]. Исследование М. Е. Пермяковой и др. показало, что юноши чаще, чем девушки, используют стратегию планирования решения проблемы, то есть предпринимают действия, направленные на изменение ситуации, в то время как для девушек более характерны пассивные способы преодоления трудностей, применение таких стратегий, как положительная переоценка, поиск социальной поддержки, бегство-избегание [12].

В работах, посвященных возрастным особенностям формирования и проявления жизнестойкости подростков, подчеркивается важность наличия в подростковом возрасте ресурсов совладающего поведения, способствующих эффективному преодолению возрастных трудностей. Обращается внимание на то, что в этот период активизируются процессы, связанные с развитием

жизнестойкости: становление самооценки на основе сознательной рефлексии, выработка отношения к трудностям и к своим переживаниям по поводу этих трудностей [11]. Имеются данные о том, что с возрастом у подростков увеличивается доля конструктивных копингов [3], причем, чем выше степень жизнестойкости, тем более конструктивные стратегии совладающего поведения предпочитают подростки [4; 15]. Также исследователи указывают на различия в степени жизнестойкости девушек и юношей [4; 10], на большую вариативность в выборе способов преодоления трудных жизненных ситуаций у девушек по сравнению с юношами [3].

В недалеком будущем подросткам предстоит вступить во взрослую жизнь, когда различные проблемы придется решать самостоятельно. Внутренние ресурсы, к которым относятся уверенность в своих силах и навыки применения различных копинг-стратегий, необходимые для того чтобы не только справляться с жизненными трудностями, но и использовать их как фактор личностного роста, не формируются сами собой. Требуется помощь подростку со стороны взрослых. Поэтому личностный потенциал, способствующий успешной адаптации, желательно оценить на этапе становления, чтобы иметь возможность скорректировать

его и подготовить подростков к успешной жизнедеятельности в дальнейшем.

С целью выявления связей жизнестойкости с копинг-стратегиями и самооценкой у юношей и девушек было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие подростки 14-16 лет в количестве 141 человека (из них 90 человек — девушки, 51 человек — юноши).

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто предположение о том, что существуют специфические особенности в связях жизнестойкости с самооценкой и копинг-стратегиями у юношей и девушек.

В работе использовались следующие методики: Тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); Опросник «Способы совладающего поведения» (копинг-тест) Р. Лазаруса и С. Фолкман (в адаптации Л. И. Вассермана); Методика диагностики самооценки личности Дембо—Рубинштейн (в модификации А. М. Прихожан).

Для установления наличия связей между переменными был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена. У девушек выявлен ряд связей между показателями компонентов жизнестойкости и показателями копинг-стратегий. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа между показателями компонентов жизнестойкости и показателями копинг-стратегий у девушек

Копинг-стратегии	Компоненты жизнестойкости			
	В	К	Р	Ж
самоконтроль	-0,23*	-0,21*	-0,05	-0,23*
планирование решения проблемы	0,20	0,31*	-0,03	0,24*
принятие ответственности	-0,31*	-0,18	-0,09	-0,26*
положительная переоценка	0,20	0,26*	0,13	0,24*
поиск социальной поддержки	0,23*	0,12	-0,06	0,17
дистанцирование	-0,31*	-0,28*	-0,12	-0,30*
Бегство-избегание	-0,44*	-0,48*	-0,24*	-0,48*

* — значимые корреляции для $p < 0,05$

Компоненты жизнестойкости: В — вовлеченность, К — контроль, Р — принятие риска, Ж — жизнестойкость.

У девушек преобладают отрицательные связи между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями. Это означает,

что большинство используемых респондентами-девушками стратегий не способствуют их жизнестойкости. Возможно, они не

вполне адекватны личностным особенностям и ситуациям, в которых подростки их применяют, в этом случае стратегии становятся неэффективными и даже могут приносить вред, во всяком случае они не становятся ресурсом «стойкого совладания» с

трудностями, не способствуют успешной адаптации.

Результаты корреляционного анализа между показателями компонентов жизнестойкости и показателями копинг-стратегий у юношей представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между показателями компонентов жизнестойкости и показателями копинг-стратегий у юношей

Копинг-стратегии	Компоненты жизнестойкости			
	В	К	Р	Ж
самоконтроль	-0,11	-0,23	-0,28*	-0,22
планирование решения проблем	0,34*	0,30*	0,11	0,33*
принятие ответственности	-0,22	-0,30*	-0,20	-0,29*
дистанцирование	-0,27	-0,28*	-0,15	-0,29*
Бегство-избегание	-0,37*	-0,47*	-0,26	-0,46*

* — значимые корреляции для $p < 0,05$

Как и у девушек, у юношей количество обратных корреляций заметно больше, чем прямых, следовательно, и у юношей выбор стратегий совладающего поведения недостаточно эффективен. У каждой стратегии есть свои положительные и отрицательные стороны. За счет положительных сторон адекватное применение стратегии помогает человеку преодолевать трудности. При неадекватном применении ее отрицательные стороны могут препятствовать формированию жизнестойкости. Для респондентов данной выборки наиболее характерными оказались стратегии дистанцирования и бегства-избегания. При чрезмерном применении дистанцирования возможна недооценка значимости проблемной ситуации, отказ от действий по ее преодолению; частое использование стратегии «бегство-избегание» свидетельствует об уклонении от решения проблемы путем ее отрицания. Реже других подростки используют самоконтроль и принятие ответственности, что с одной стороны, характерно для данного возраста и свидетельствует о личностной незрелости, с другой — говорит о недостаточной гибкости поведения, недооценке возможностей данных стратегий в преодолении жизненных трудностей.

Небольшое количество положительных корреляций свидетельствует о том, что не

все используемые подростками стратегии способствуют их жизнестойкости, то есть навыками эффективного применения всего комплекса копинг-стратегий, подростки еще не владеют.

Обращает на себя внимание наличие большего количества прямых корреляций между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями у девушек, чем у юношей (5 против 3). Полученные данные позволяют предположить, что у девушек более, чем у юношей, синтезированы различные личностные качества — когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, содействующие гибкому поведению и повышающие их жизнестойкость. У девушек шире спектр используемых стратегий, следовательно, выше вероятность выработки индивидуального адаптивного стиля поведения, позволяющего справиться с трудностями, который предполагает использование различных стратегий, адекватных той или иной ситуации. Чем более разнообразны стратегии, которыми владеет и гибко применяет их личность, тем выше ее жизнестойкость как интегративное качество.

Корреляционный анализ выявил наличие связей между показателями компонентов жизнестойкости и показателями по шкалам самооценки и притязаний у девушек. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между показателями компонентов жизнестойкости и показателями самооценки и притязаний у девушек

Шкалы самооценки и притязаний	Компоненты жизнестойкости			
<i>Шкалы самооценки</i>	<i>В</i>	<i>К</i>	<i>Р</i>	<i>Ж</i>
уровень достижений	0,42*	0,36*	0,29*	0,43*
волевой	0,39*	0,44*	0,18	0,42*
способный	0,28*	0,32*	0,16	0,32*
уверенный	0,56*	0,49*	0,09	0,52*
признаваемый другими	0,48*	0,37*	0,12	0,45*
счастливый	0,58*	0,37*	0,30*	0,54*
самооценка	0,54*	0,52*	0,17	0,53*
<i>Шкалы притязаний</i>	<i>В</i>	<i>К</i>	<i>Р</i>	<i>Ж</i>
уровень достижений	0,08	0,11	0,22*	0,14
уверенный	0,22*	0,21*	0,10	0,23*
признаваемый другими	0,19	0,27*	0,17	0,25*
счастливый	0,29*	0,26*	0,39*	0,36*
притязания	0,35*	0,34*	0,30*	0,40*
<i>Расхождение между уровнями притязаний и самооценки</i>	-0,44*	-0,41*	0,02	-0,39*

* – значимые корреляции для $p < 0,05$

У девушек прямые связи присутствуют между всеми шкалами самооценки и компонентами жизнестойкости, за исключением принятия риска, связанного лишь с двумя шкалами самооценки. Также прямые связи выявлены между компонентами жизнестойкости и большинством шкал притязаний. Расхождение между уровнем притязаний и уровнем самооценки коррелирует со всеми компонентами жизнестойкости, кроме принятия риска, при этом корреляции принимают отрицательные значения.

Результаты корреляционного анализа между показателями компонентов жизнестойкости и показателями по шкалам самооценки и притязаний у юношей представлены в таблице 4.

У юношей количество корреляций между шкалами самооценки и компонентами жизнестойкости меньше, чем у девушек. При этом юноши превосходят девушек по целому ряду показателей жизнестойкости и самооценки. Однако у девушек данной выборки показатели самооценки и притязаний соответствуют высоким значениям, что

свидетельствует об их реалистичности, говорит об адекватном представлении о своих возможностях и является важным фактором личностного развития. На это и указывают многочисленные связи между компонентами жизнестойкости и шкалами самооценки и притязаний у девушек. Возможно, меньшее количество корреляций между этими переменными у юношей обусловлено тем, что среди них больше респондентов с завышенным уровнем самооценки, указывающим на неумение правильно оценить результаты своей деятельности, «закрытость для опыта», нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Завышенная самооценка не способствует адаптации и не становится ресурсом стойкого совладания с трудностями. Более высокие показатели жизнестойкости у юношей достигаются, вероятно, за счет других личностных особенностей, которые в данном исследовании не были предметом анализа. Корреляций компонентов жизнестойкости со шкалами притязаний, кроме связи между компонентом жизнестойкости «вовлеченность» и шкалой

притязаний «уровень достижений», не выявлено. Последнее, возможно, обусловлено тем, что для юношей данной выборки характерен очень высокий уровень притязаний, говорящий об их амбициозности, но не обязательно свидетельствующий о готовно-

сти прикладывать усилия для достижения поставленных целей. Жизнестойкость же, как отмечалось выше, связана с готовностью к преодолению трудностей и навыками эффективного использования внутренних ресурсов.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа между показателями компонентов жизнестойкости и показателями самооценки и притязаний у юношей

Шкалы самооценки и притязаний	Компоненты жизнестойкости			
	<i>В</i>	<i>К</i>	<i>Р</i>	<i>Ж</i>
<i>Шкалы самооценки</i>				
уровень достижений	0,35*	0,15	0,01	0,20
волевой	0,46*	0,49*	0,18	0,47*
способный	0,27	0,34*	0,20	0,31*
уверенный	0,28*	0,36*	0,25	0,35*
счастливый	0,24	0,34*	0,32*	0,33*
самооценка	0,45*	0,40*	0,12	0,40*
<i>Шкалы притязаний</i>				
уровень достижений	0,31*	0,16	-0,02	0,23
<i>Расхождение между уровнями притязаний и самооценки</i>	-0,35*	-0,27	-0,17	-0,29*

*— значимые корреляции для $p < 0,05$

В целом, полученные результаты подтверждают имеющиеся данные о том, что положительная (адекватная) самооценка является одним из ресурсов жизнестойкости. К. Муздыбаев по этому поводу пишет: «как показали исследования, самым уязвимым в человеке является низкое самоуважение. Поэтому люди, склонные умилять свои способности и успехи, свое значение и достоинства, крайне болезненно переносят жизненные стрессоры» [9, с. 108]. Особого внимания заслуживают обратные корреляции между шкалой «расхождение между самооценкой и притязаниями» и компонентами жизнестойкости. Для подросткового возраста характерны формирование идеалов и стремление молодых людей им соответствовать. Поэтому логично предположить: чем более, с точки зрения подростка, он соответствует идеалу, то есть чем меньше расхождение между его самооценкой и притязаниями, тем выше его жизнестойкость, что и подтверждается полученными результатами.

Единственный компонент жизнестойкости, с которым связи показателей самооценки и у девушек, и у юношей немногочисленны, — принятие риска. Согласно Д. А. Леонтьеву, принятие риска — это «убежденность человека в том, что все то,

что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование» [6, с. 5-6]. В подростковом возрасте склонность к риску возрастает, но зачастую носит иррациональный характер и не сопровождается рефлексией. Можно предположить, что самооценка подростков связана с их склонностью к риску, но менее связана с принятием риска, предполагающим осмысление полученного опыта и учет его в дальнейшем.

Таким образом, были установлены как общие, так и специфические особенности в связях жизнестойкости с самооценкой и копинг-стратегиями, присущие девушкам и юношам данной выборки.

Общим, характерным для всей выборки является преобладание отрицательных связей между компонентами жизнестойкости и копинг-стратегиями, следовательно, большинство используемых респондентами спо-

собою совладающего поведения не способствуют их жизнестойкости. Небольшое количество положительных корреляций свидетельствует о том, что навыками эффективного применения всего комплекса копинг-стратегий подростки еще не владеют.

Все выявленные связи компонентов жизнестойкости со шкалами самооценки и притязаний как у девушек, так и у юношей положительные. Из четырех компонентов жизнестойкости наименьшее количество корреляций со шкалами самооценки и притязаний выявлено у компонента «принятие риска», что указывает на недоста-

точно развитое умение респондентов осмысливать полученный опыт и учитывать его в дальнейшем.

Специфическим для данной выборки является то, что спектр используемых стратегий и количество прямых корреляций компонентов жизнестойкости с копинг-стратегиями, с самооценкой и притязаниями у девушек больше, чем у юношей. Это может свидетельствовать о более гибком поведении девушек в трудных ситуациях, о том, что для них самооценка в большей степени является ресурсом жизнестойкости, чем для юношей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сб. научн. трудов. Вып. 2 / под ред. М. М. Горбатовой, А. В. Серого, М. С. Яницкого. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — С. 82-90.
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. — 1994. — № 1. — Т. 15. — С. 3-18.
3. Ветрова И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте: соотношение стратегий совладания, контроля поведения и психологических защит // Вестник Томского государственного университета. — 2010. — № 339. — С. 135-138.
4. Гуцунаева С. В. Копинг-стратегии подростков с различным уровнем жизнестойкости [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — 2015. — № 3-1. — С. 92-95. — Режим доступа: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6485> (дата обращения: 29.01.2019).
5. Куваева И. О., Краснопеева К. Н. Исследование совладающего поведения у женщин в семье и профессиональной деятельности // Психологический вестник Уральского государственного университета. — 2009. — Вып. 8. — С. 3-15.
6. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
7. Мадди Сальваторе Р. Теории личности: сравнительный анализ : пер. с англ. — СПб. : Речь, 2002. — 539 с.
8. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. — 2001. — № 1. — Т. 22. — С. 16-24.
9. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — № 2. — Т. 1. — С. 100-111.
10. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2006. — 27 с.
11. Особенности формирования жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями несовершеннолетних в образовании : метод. пособие / под ред. Ю. Н. Денисова. — Барнаул, 2014. — 184 с.
12. Пермякова М. Е., Барсуков А. А., Ершова И. А. Исследование связи жизнестойкости, счастья и копинг-стратегий у студентов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2017. — № 3 (165). — С. 132-140.
13. Смирнова А. В. Половозрастные закономерности копинг-поведения // Психология развития и возрастная психология : учебник и практикум для прикладного бакалавриата / под общ. ред. Л. А. Головей. — М. : Юрайт, 2016. — С. 263-267.
14. Veroff J., Kulka R. A., Douvan E. Mental health in America. Patterns of help-seeking from 1957 to 1976 [Electronic resource]. — New York : Basic Books, 1981. — Mode of access: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00915215> (date of access: 30.01.2019).
15. Vindeker O., Ershova I., Permyakova M., Klimenskikh M., Tokarskaya L. The relationship of hardiness, coping strategies and tolerance for uncertainty with academic achievement among russian secondary schools students [Electronic resource] // 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation (IC-ERI2016); Seville, Spain. — 2016. — 14-16 Nov. Proceedings. — P.1219-1225. — Mode of access: <https://library.iated.org/view/VINDEKER2016REL> (date of access: 30.11.2018).
16. Rook K., Dooley D., Catalano R. Age differences in workers' efforts to cope with economic distress [Electronic resource] // The social context of coping. — New York : Plenum Press, 1991. — P. 79-105. — Mode of access: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3740-7_5 (date of access: 30.01.2019).
17. Stone A. A., Neale J. M. New measure of daily coping: Development and preliminary results [Electronic resource] // J. of personality and social psychology. — 1984. — Vol. 46. — № 4. — P. 892-906. — Mode of access: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1wor45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1887284](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1wor45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1887284) (date of access: 01.02.2019).

REFERENCES

1. Aleksandrova L. A. K kontseptsii zhiznestoykosti v psikhologii // Sibirskaya psikhologiya segodnya : sb. nauchn. trudov. Vyp. 2 / pod red. M. M. Gorbatovoy, A. V. Serogo, M. S. Yanitskogo. — Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2004. — S. 82-90.

2. Antsyferova L. I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie situatsiy i psikhologicheskaya zashchita // *Psikhologicheskiy zhurnal*. — 1994. — № 1. — Т. 15. — С. 3-18.
3. Vetrova I. I. Razvitie regulyatsii povedeniya v podrostkovom vozraste: sootnoshenie strategiy sovladaniya, kontrolya povedeniya i psikhologicheskikh zashchit // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. — 2010. — № 339. — С. 135-138.
4. Gutsunaeva S. V. Koping-strategii podrostkov s razlichnym urovnem zhiznestoykosti [Elektronnyy resurs] // *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*. — 2015. — № 3-1. — С. 92-95. — Rezhim dostupa: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=6485> (data obrashcheniya: 29.01.2019).
5. Kuvaeva I. O., Krasnopeeva K. N. Issledovanie sovladayushchego povedeniya u zhenshchin v sem'e i professional'noy deyatelnosti // *Psikhologicheskiy vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. — 2009. — Вып. 8. — С. 3-15.
6. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznestoykosti. — М. : Smysl, 2006. — 63 s.
7. Maddi Sal'vatore R. Teorii lichnosti: sravnitel'nyy analiz : per. s angl. — SPb. : Rech', 2002. — 539 s.
8. Maklakov A. G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh // *Psikhologicheskiy zhurnal*. — 2001. — № 1. — Т. 22. — С. 16-24.
9. Muzdybaev K. Strategiya sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami // *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii*. — 1998. — № 2. — Т. 1. — С. 100-111.
10. Nalivayko T. V. Issledovanie zhiznestoykosti i ee svyazey so svoystvami lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. — Yaroslavl', 2006. — 27 s.
11. Osobennosti formirovaniya zhiznestoykosti i sovladaniya s trudnymi zhiznennymi i stressovymi situatsiyami nesovershennoletnikh v obrazovanii : metod. posobie / pod red. Yu. N. Denisova. — Barnaul, 2014. — 184 s.
12. Permyakova M. E., Barsukov A. A., Ershova I. A. Issledovanie svyazi zhiznestoykosti, schast'ya i koping-strategiy u studentov // *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury*. — 2017. — № 3 (165). — С. 132-140.
13. Smirnova A. V. Polovozrastnye zakonomernosti koping-povedeniya // *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya : uchebnik i praktikum dlya prikladnogo bakalavriata / pod obshch. red. L. A. Golovey*. — М. : Yurayt, 2016. — С. 263-267.
14. Veroff J., Kulka R. A., Douvan E. Mental health in America. Patterns of help-seeking from 1957 to 1976 [Electronic resource]. — New York : Basic Books, 1981. — Mode of access: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00915215> (date of access: 30.01.2019).
15. Vindeker O., Ershova I., Permyakova M., Klimenskikh M., Tokarskaya L. The relationship of hardiness, coping strategies and tolerance for uncertainty with academic achievement among russian secondary schools students [Electronic resource] // 9th annual International Conference of Education, Research and Innovation (IC-ERI2016); Seville, Spain. — 2016. — 14-16 Nov. Proceedings. — R. 1219-1225. — Mode of access: <https://library.iated.org/view/VINDEKER2016REL> (date of access: 30.11.2018).
16. Rook K., Dooley D., Catalano R. Age differences in workers' efforts to cope with economic distress [Electronic resource] // *The social context of coping*. — New York : Plenum Press, 1991. — P. 79-105. — Mode of access: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4899-3740-7_5 (date of access: 30.01.2019).
17. Stone A. A., Neale J. M. New measure of daily coping: Development and preliminary results [Electronic resource] // *J. of personality and social psychology*. — 1984. — Vol. 46. — № 4. — P. 892-906. — Mode of access: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1887284](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1887284) (date of access: 01.02.2019).

Заусенко Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ziv-63@mail.ru

Нечукаева Ольга Сергеевна,

магистр, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: honeyoska@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологические ресурсы; саморазвитие личности; зрелый возраст; самоактуализация личности; психология личности; экзистенциальная исполненность; жизнестойкость.

АННОТАЦИЯ. В статье приводятся данные исследования взаимосвязи психологических ресурсов и саморазвития личности в зрелом возрасте и влияние этих ресурсов на саморазвитие. Психологические ресурсы являются системной характеристикой личности, позволяющей преодолевать сложные жизненные ситуации, которые актуализируются и проявляются в процессах саморазвития.

В исследовании приняло участие 86 работающих взрослых человек, представителей различных специальностей. К участию приглашались люди зрелого возраста, которые хотели принять участие в исследовании. Средний возраст представителей всей выборки составил 37 лет.

Данные описательной статистики дали нам понимание того, что средние значения результатов исследования всей выборки по методикам говорит, что у респондентов достаточно хороший уровень самоактуализации, жизнестойкости, но несколько снижена экзистенциальная исполненность и потребность в саморазвитии в целом.

Предположение о взаимосвязи психологических ресурсов и саморазвития личности в зрелом возрасте подтвердилось результатами корреляционного анализа К. Пирсона. Предположение о влиянии показателей психологических ресурсов на саморазвитие личности в зрелом возрасте подтвердилось результатами однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

Полученные результаты подтвердили факт взаимосвязи между показателями саморазвития и показателями психологических ресурсов личности, что, в свою очередь, дает нам основание рассматривать потребность в самоактуализации, экзистенциальную исполненность и жизнестойкость как ресурсы личности, способствующие эффективному саморазвитию, а наличие влияния показателей психологических ресурсов на саморазвитие личности в зрелом возрасте указывает на то, что психологические ресурсы способствуют активности личности в осуществлении саморазвития.

Zausenko Irina Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Nechukaeva Olga Sergeevna,

Master's Degree, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF SELF-DEVELOPMENT IN ADULTHOOD

KEYWORDS: psychological resources; personal development; mature age; self-actualization of personality; psychology of Personality; existential fulfillment; resilience.

ABSTRACT. The article presents the data of the study of the relationship of psychological resources and self-development of the individual in adulthood and the impact of these resources on self-development. Psychological resources are a systemic characteristic of the individual, allowing to overcome difficult life situations, which are actualized and manifested in the processes of self-development.

The study involved 86 adults working in various professions. People of Mature age who wanted to participate in the study were invited to participate. The average age of the entire sample was 37 years.

The data of descriptive statistics gave us an understanding that the average values of the results of the study of the entire sample by methods says that the respondents have a fairly good level of self-actualization, resilience, but slightly reduced existential fulfillment and the need for self-development in General.

The assumption about the relationship of psychological resources and self-development of the individual in adulthood was confirmed by the results of the correlation analysis of K. Pearson. The assumption about the influence of psychological resources indicators on self-development in adulthood was confirmed by the results of univariate analysis of variance (ANOVA).

The results confirmed the fact of the relationship of self-development and indicators of psychological resources of the individual, which in turn gives us reason to consider the need for self-actualization, existential fulfillment and resilience as the resources of the individual, contributing to effective self-development. And the presence of the influence of indicators of psychological resources on the self-development of the individual in adulthood indicates that psychological resources contribute to the activity of the individual in the implementation of self-development.

Феномен саморазвития тесно связан с понятием «психологический ресурс». Ресурсы субъективно повышают ценность человека в его собственном мнении о самом себе, позволяют справляться с возникающими в жизни трудностями и препятствиями, как внешними, так и внутренними, делают его более стойким, значительным и продуктивным, позволяют более эффективно действовать и добиваться успеха.

Саморазвитие личности в зрелом возрасте в отечественной науке рассматривается с разных точек зрения. В исследованиях С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева понятие «саморазвитие» анализируется как самодвижение [20], К. А. Абульханова-Славская сравнивает саморазвитие с самосовершенствованием [1], Д. А. Леонтьев связывает саморазвитие с самодетерминацией [3; 4], И. И. Чеснокова затрагивает проблемы саморазвития и самовоспитания личности в рамках рассмотрения саморегуляции, как формы самосознания [18].

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев считают, что саморазвитие — это фундаментальная способность человека становится и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [18].

В зарубежной психологии конкретной концепции феномена саморазвития личности нет, это понятие можно рассматривать с точки зрения концепции А. Маслоу о потребностях человека, а именно высшей потребности — самоактуализации, концепции смысла В. Франкла.

По утверждению А. Маслоу, люди мотивированы для поиска личных целей, и это делает их жизнь значительной и осмысленной. Самоактуализироваться — обрести смысл жизни, реализовать себя, выполнить свое предназначение и ощутить полноту жизни, полноту существования, соответственно, необходимым становится понятие смысла жизни [15].

Согласно В. Франклу, тяга к поиску и воплощению смысла жизни определяет мотивацию поведения и саморазвитие личности [14]. Активность, предусматривающая инициативность и ответственность, позволяет человеку стать субъектом собственного жизненного пути и личностного саморазвития. Саморазвитие — это развитие себя, которое человек сам и осуществляет [12; 13].

Особенности процесса саморазвития обуславливаются воздействием определенных факторов, механизмов саморазвития, условиями жизненной ситуации, чертами, свойствами личности, межличностными отношениями [5].

Под термином «психологический ресурс» подразумевается качества, способности, убеждения, потенциал [7]. Такие ученые, как К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова используют это понятие при описании стратегий жизни. Д. А. Леонтьев опирается на термин «hardiness» или «жизнестойкость», данное С. Мадди, и рассматривает это понятие с точки зрения личностного потенциала [2]. В определении К. Муздыбаева ресурсы индивида — это жизненные ценности, создающие потенциал для совладания с трудными жизненными обстоятельствами [6; 16]. Наличие определенных ресурсов, потенциалов, возможностей расширяет поле деятельности личности, делая более достижимыми значимые цели в жизни [17].

В настоящее время важно понимать, какие психологические ресурсы взаимосвязаны с саморазвитием, поэтому, проанализировав концепцию «самоактуализации» А. Маслоу и концепцию смысла В. Франкла, мы можем рассматривать в качестве психологических ресурсов саморазвития в зрелом возрасте *потребность личности в самоактуализации, экзистенциальную исполненность и жизнестойкость*, которые являются предпосылками саморазвития.

Цель исследования — выявить взаимосвязь психологических ресурсов и показателей саморазвития личности в зрелом возрасте. *Объект исследования* — саморазвитие личности. *Предмет исследования* — психологические ресурсы саморазвития личности в зрелом возрасте.

В качестве *гипотез исследования* были сформулированы следующие предположения:

- существует связь между психологическими ресурсами и показателями саморазвития личности в зрелом возрасте;
- существует влияние показателей психологических ресурсов на саморазвитие личности в зрелом возрасте.

Для осуществления поставленной цели и подтверждения гипотез использовались следующие *психодиагностические методики*, адекватные предмету и задачам исследования:

- 1) Н. Ф. Калина, Вопросник самоактуализации личности (САМОАЛ);
- 2) Шкала экзистенции Кривцова С. В., А. Лэнгле, К. Орглер [8];
- 3) Тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева [11];
- 4) Диспозиционная характеристика саморазвития личности С. Б. Кузиков, Б. О. Кузиков [9; 10].

Анализируя данные среднего значения по всей выборке и по наиболее ярко представленным шкалам, мы можем сказать,

что испытуемые чувствительны к собственным желаниям, живут созидательной жизнью в реальном времени. Люди не

склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними общественными нормами (Рис. 1).

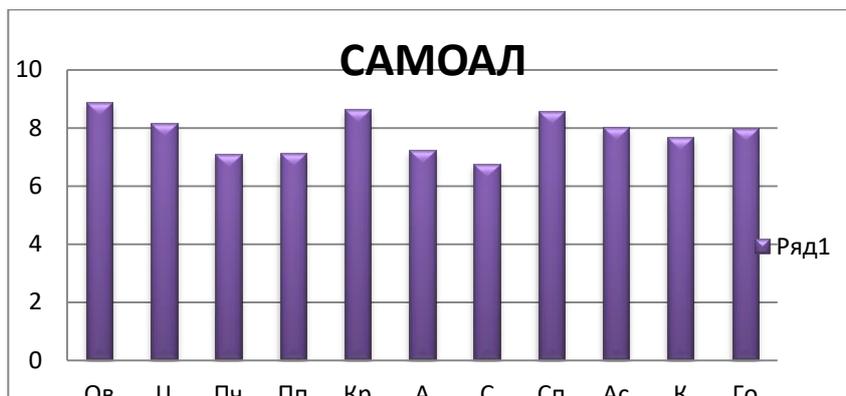


Рис. 1. Среднее значение результатов исследования методики «Диагностика самоактуализации личности» (методика А. В. Лазукина в адаптации Н. Ф. Калина (САМОАЛ))

Примечание: Ов — ориентация во времени, Ц — ценности, Пч — взгляд на природу человека, Пп — потребность в познании, Кр — креативность, А — автономность, С — спонтанность, Сп — самопонимание, Ас — аутосимпатия, К — контактность, Го — гибкость в общении.

Говоря о наименее представленных показателях психологических ресурсов, мы можем утверждать, что у испытуемых тормозится и ограничивается потребность в самоактуализации, так как спонтанность и потребность в познании свойственны самоактуализирующимся людям, а взгляд на природу человека утверждает то, что у испытуемых есть предвзятость, недоброжелательность, бесчестность к другим людям и основания для открытых, гармоничных отношений, доверия к окружающим мало.

Рассматривая самоактуализацию как один из показателей психологического ресурса саморазвития личности в зрелом возрасте, мы можем говорить о том, что у ре-

спондентов нашей выборки этот ресурс характеризуется самопониманием, креативностью и ориентацией во времени. Испытуемые находятся в процессе самоактуализации, они живут «здесь и сейчас», прислушиваются к внутренним желаниям и реализуют свой творческий потенциал.

Исследуя данные с помощью Шкалы экзистенции С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглерпо по всей выборке и сравнивая показатели между собой, мы можем сказать, что по наиболее ярко представленной шкале «Самотрасценденция» (ST) очевиден вывод, что у испытуемых свободная эмоциональность, а именно сочувствие, ориентирование на смысл, чувство ценности (Рис. 2).



Рис. 2. Среднее значение результатов исследования методики «Шкала экзистенции» С. В. Кривцова, А. Лэнгле, К. Орглер

Примечание: SD — самодистанцирование, ST — самотрасценденция, F — свобода, V — ответственность.

По наименее всего представленной шкале «Самодистанцирование» (SD), свидетельствующей, что человек, имеющий эту способность, может отложить при необходимости свои желания, взгляды, эмоции и намерения, дабы посмотреть на себя и на ситуацию на расстоянии.

У испытуемых нашей выборки психологический ресурс саморазвития личности представлен в большей степени показателями самотрасценденции и ответственности. Это говорит о том, что у респондентов обогащен эмоциональный внутренний мир, они доверяют своим чувствам и сопереживают другим людям, также у них наблюдается способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей. Они действуют с осознанием обяза-

тельности для себя или обязательств перед кем-то. Важно отметить, что наши респонденты на середине пути поиска смысла жизни, они еще не в полной мере осознают полноту своего существования.

Сравнивая средние значения полученных результатов по Опроснику жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой в ходе исследования, мы можем сказать, что показатели вовлеченности (В) — $36,87 \leq 37,64$ и контроля (К) $29,39 \leq 29,17$ совпадают со средними значениями методики, это говорит о том, что уровень вовлеченности и контроля у респондентов соответствуют норме, а вот показатель принятия риска (Пр) — $18,83 \geq 13,91$ значительно выше, это свидетельствует о том, что у респондентов уровень принятия риска выше нормы (Рис. 3).



Рис. 3. Среднее значение результатов исследования методики «Тест Жизнестойкости» С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой

Примечание: В — вовлеченность, К — контроль, Пр — принятие риска.

Сравнивая три показателя жизнестойкости между собой, мы можем сказать, что наиболее ярко представлена шкала «Вовлеченность» (В), тем самым показывая, что испытуемым нравится их деятельность, и они могут найти нечто стоящее и интересное для развития личности.

Меньше всего представлена шкала «Принятие риска» (Пр), это говорит о том, что у испытуемых не всегда присутствует готовность действовать на свой страх и риск, они выбирают стремление к комфорту и включают в какой либо процесс с условием гарантированного успеха.

Жизнестойкость как показатель психологического ресурса саморазвития личности в зрелом возрасте характеризуется у наших респондентов заинтересованностью,

увлеченностью в осуществлении той или иной деятельности.

Сравнивая результаты среднего значения методики «Диспозиционная характеристика саморазвития личности» (ДХСО) Б. О. Кузиков, С. Б. Кузикова и полученные результаты среднего значения всей выборки, мы можем сказать, что показатель потребности в саморазвитии (ПС) — $26,97 \leq 34-40$ говорит, что актуализация характеристик саморазвития проходит не в полном объеме. Соответственно, уровень самосознания и степень активности респондентов не достаточны в процессе жизнедеятельности, и это отражается на саморазвитии. Эта потребность проявляется в насыщенности жизни испытуемого, его базовым уровнем личностного саморазвития и рождается при

трансформации содержательной структуры субъективного сознания и модификации смысловых образований. *Механизмы саморазвития* (МС) — $29,79 \leq 34-40$, это свидетельствует о том, что механизмы не достаточны. А вот показатель *условий саморазви-*

тия (УС) — $33,16 \leq 34-40$ почти соответствуют исходным данным, указывая на наличие у испытуемых таких качеств, как автономность, самоидентичность, интернальность, то есть зрелое Я личности, которые обеспечивают успешность саморазвития (Рис. 4).

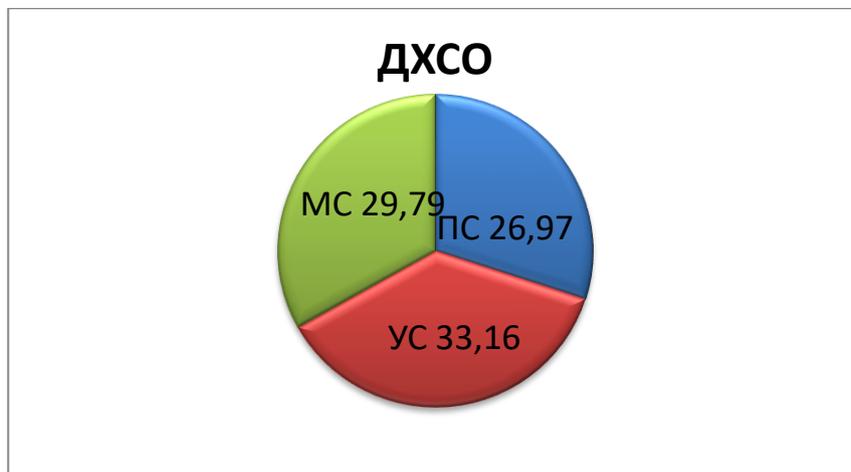


Рис. 4. Среднее значение результатов исследования методики «Диспозиционная характеристика саморазвития личности» (ДХСО) Б. О. Кузикова, С. Б. Кузиковой

Примечание: ПС — потребность в саморазвитии, УС — условия саморазвития, МС — механизмы саморазвития.

Таким образом, психологические ресурсы нашей выборки характеризуются тем, что у респондентов ресурс самоактуализации проявляется в реализации творческого потенциала, они стремятся к самопознанию и саморазвитию. Экзистенциальная исполненность как ресурс выражается тем, что испытуемые стремятся наполнить жизнь смыслом. Психологический ресурс жизнестойкость обнаруживается у испытуемых в установках и навыках, позволяющих справляться со стрессом и превращать сложные ситуации в новые возможности личностного развития.

Анализ и интерпретация результатов эмпирического исследования

Первая гипотеза исследования заключается в том, что существует взаимосвязь между психологическими ресурсами и показателями саморазвития личности в зрелом возрасте. Под психологическими ресурсами саморазвития личности мы рассматривали самоактуализацию, экзистенциальную осмысленность жизни и жизнестойкость. Исследуемая взаимосвязь между психологическими ресурсами и показателями саморазвития измерялась с помощью метода линейной корреляции К. Пирсона. Вторая гипотеза исследования заключается в том, что существует влияние показателей психологических ресурсов на показатели

саморазвития. Исследуемое влияние проверялось с помощью метода однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA).

В связи с тем, что распределение данных нашей выборки подчиняется закону нормального распределения, был выбран параметрический г-критерий Пирсона. Использовалась компьютерная программа SPSS Version 17.

Результаты корреляционного анализа указывают на наличие как положительных, так и отрицательных статистически значимых связей ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$) между показателями психологических ресурсов личности и составляющими саморазвития.

У нас получились отрицательные корреляции между показателями психологического ресурса (самотрансценденция (ST), фактор экзистенции (E), самопонимание (Сп), аутосимпатия (Ac), самоактуализация (ОПСА), контроль (К), жизнестойкость (Ж)) и потребностью в саморазвитии (ПС).

Это говорит нам о том, что чем больше выражены эти показатели психологических ресурсов, тем ниже показатель потребности в саморазвитии. Все вышеперечисленные показатели в достаточной степени выраженности представляют нам зрелую развитую личность, в связи с этим потребность в саморазвитии становится менее выраженной, а более важной становится самоактуализация (Рис. 5).

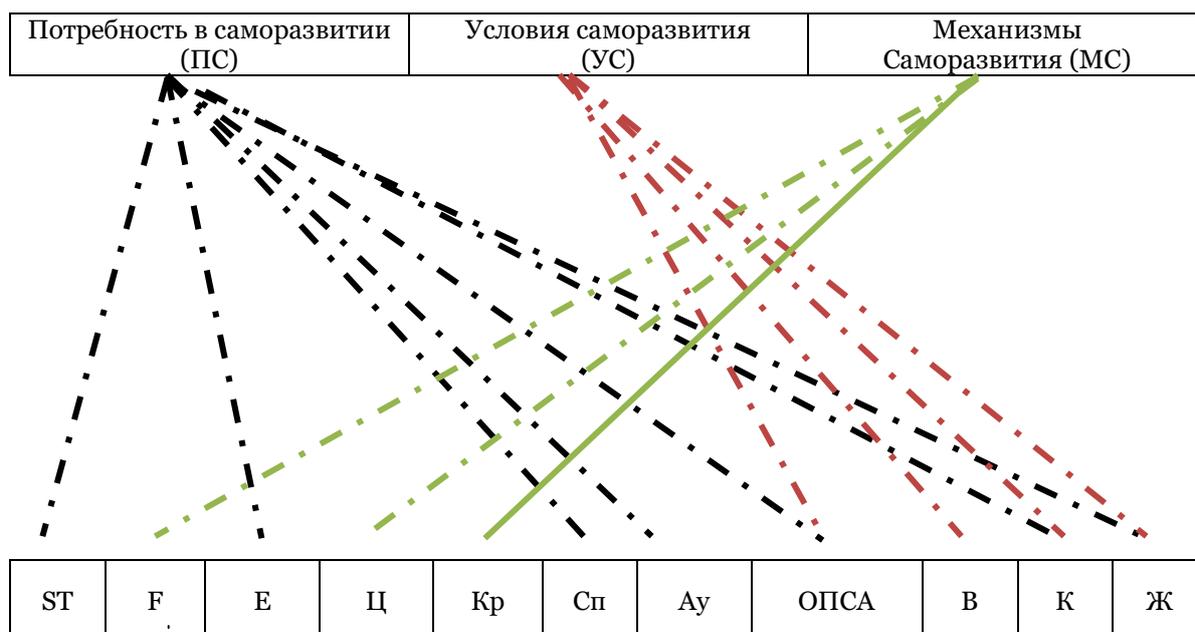


Рис. 5. Корреляционные связи между показателями психологических ресурсов и показателями саморазвития

Примечание: 1) ST — самотрансценденция, F — свобода, E — фактор экзистенции, Ц — ценности, Кр — креативность, Сп — самопонимание, Ау — аутосимпатия, ОПСА — общий показатель самоактуализации, В — вовлеченность, К — контроль, Ж — общий показатель жизнестойкости; 2) $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$

Также обнаружены положительные корреляции между показателями психологических ресурсов (самоактуализации (ОПСА), вовлеченности (В), контроля (К), жизнестойкости (Ж)) и условиями саморазвития личности (УС).

Условия саморазвития (УС) — это гарант успешности саморазвития. Под условиями понимаются: зрелое Я, автономность, самоидентичность, интернальность личности. Присутствие четкой стратегии самореализации как ориентира саморазвития.

Мы можем предположить, что они взаимосвязаны с условиями саморазвития и демонстрируют то, что процесс саморазвития напрямую зависит от их наличия у человека. Следует сказать, что они все в достаточной степени выраженности представляют нам условия для развития зрелой личности.

Так же положительные корреляции обнаружены между показателями психологических ресурсов: свобода (F), ценности (Ц), креативность (Кр) и механизмами саморазвития (МС), мы предполагаем, что тем самым они активизируются ими, а это значит, что человек может свободно делать выбор и этот выбор является действительно самым лучшим для человека, он может отделить себя от своих желаний, либо, наоборот, устремиться в бой за свое личное. Также можно сказать, что если человек не решается сделать выбор, неспособен

принимать решения, нерешителен и неуверен в себе, испытывает страх перед предполагаемыми возможностями, то механизмы саморазвития не включаются.

Гипотезу о влиянии показателей психологических ресурсов на саморазвитие личности в зрелом возрасте мы проверяли посредством дисперсионного анализа. Дисперсионный анализ показал значение такого психологического ресурса, как спонтанность (С) для саморазвития личности. Спонтанность (С) мы можем рассматривать как фактор, влияющий на зависимую переменную — потребность в саморазвитии (ПС). Если человек спонтанен, быстро принимает решения и реагирует на обстоятельства жизни и не отягощает этот процесс психологическими защитами, сравнениями с некими эталонами поведения, тем свободнее он реализует свою потребность в саморазвитии. Мы можем предположить, что спонтанность, как влияющий фактор, является внутренним инструментом человека, благодаря которому возможности для саморазвития увеличиваются (Табл. 1).

Также выявлено влияние фактора аутосимпатии на зависимую переменную показателя саморазвития — потребность в саморазвитии (ПС). Мы можем предположить, что если человек уважает себя и ценит свою жизнь, не склонен к самобичеванию за совершенные действия, даже если эти действия не вполне успешны, у человека адек-

ватная самооценка, то он верит в себя и свои возможности развития. Имея базовый ресурс аутосимпатии, он переживает себя как имеющего право желать для себя луч-

шей жизни, и тогда у него есть ресурс для саморазвития, который обеспечивает стремление к изменению себя, усовершенствованию себя и собственной жизни.

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа (ANOVA)

	Потребность в саморазвитии (ПС)		Механизмы саморазвития (МС)		Общий показатель саморазвития	
	F	Уровень значимости	F	Уровень значимости	F	Уровень значимости
Спонтанность (С)	2,057	0,039				
Аутосимпатия (Ас)	1,940	0,043				
Самоактуализация (ОПСА)			1,829	0,026	1,863	0,023

Влияние фактора общего показателя самоактуализации (ОПСА) на механизмы саморазвития (МС) и общий показатель саморазвития. Это свидетельствует о том, что если человек является самоактуализирующейся личностью, то актуализированы как его механизмы саморазвития, так и результат саморазвития будет выше. Мы можем предположить, что самоактуализирующаяся личность одновременно и саморазвивающаяся.

Дисперсионный анализ показал влияние фактора общего показателя самоактуализации (ОПСА) на механизмы саморазвития (МС) и общий показатель саморазвития. Это свидетельствует о том, что если человек является самоактуализирующейся личностью, то актуализированы как его механизмы саморазвития, так и результат саморазвития будет выше. Мы можем предположить, что самоактуализирующаяся личность одновременно и саморазвивающаяся.

Выводы

Полученные результаты подтверждают факт взаимосвязи между показателями саморазвития и показателями психологических ресурсов личности, что в свою очередь дает нам основание рассматривать потреб-

ность в самоактуализации, экзистенциальную исполненность и жизнестойкость как ресурсы личности, способствующие более эффективному саморазвитию.

Установлено наличие влияния показателей психологических ресурсов на саморазвитие личности в зрелом возрасте. Такой характер влияния указывает на то, что психологические ресурсы способствуют активности личности в осуществлении саморазвития.

Кроме того, следует отметить практическую значимость исследования: психолог, владеющий информацией о результатах нашего исследования, может влиять на механизмы саморазвития, сосредоточив работу с клиентом над осознанием свободы выбора и ответственности за этот выбор, осознанием своих собственных границ, может работать с ценностями клиента и помогать раскрыть его творческий потенциал. Для создания внутренних условий саморазвития психологу в процессе работы с клиентом необходимо содействовать увеличению вовлеченности клиента в события собственной жизни, усиления контроля над собственной жизнью, что увеличивает его жизнестойкость и работать над осознанием потребности в самоактуализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. — СПб. : Алетей, 2001. — 304 с.
2. Александрова Л. А. Концепции жизнестойкости в психологии // Сибирская психология сегодня : сборник научных трудов. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2003. — Вып. 2.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб., 2001. — С. 134.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. — СПб., 2001.
5. Блинова В. Л. Теоретическая модель формирования готовности личности к саморазвитию // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2013. — Т 2. — Вып. 1 (5).
6. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика // Молодой ученый. — 2011. — № 8. — Т. 2.
7. Кнышева Т. П., Трусова Н. Я. Духовно-нравственное становление личности как психологический ресурс профессионального развития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Psihologia/8_126570.doc.htm.
8. Кривцова С. В., А. Лэнгле, К. Орглер. Шкала экзистенции (Existenzskala) // Экзистенциальный анализ. — 2009. — № 1. — С. 141-170.

9. Кузикова С. Б. Конструирование методики исследования саморазвития личности. Конструирования методики дослідження саморозвитку особистості // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. — 2010. — № 2 (29). — С. 106-112.

10. Кузикова С. Б. Структурно-смысловой анализ феномена личностного саморазвития [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4955-strukturno-zmistovij-analiz-fenomena-osobistisnogo-samorozvitku.html>.

11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.

12. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2011.

13. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 16-24.

14. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., стер. — М. : Академия, 2004.

15. Рязанцева Е. Ю., Брынза И. В. Проблема исследования ресурсов личности в психологической науке // Актуальні проблеми психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка : зб. наук. праць [за ред. С. Д. Максименка, М. В. Папучі]. — Київ-Ніжин, 2008. — Т. 10. — Вип. 6. — С. 126-130.

16. Соловьева С. Л. Ресурсы личности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2010. — № 2. — Режим доступа: <http://medpsy.ru>.

17. Чеснокова И. И. О психологических основах самовоспитания // Психология формирования и развития личности / отв. ред. Л. А. Анцыферова. — М. : Наука, 1981. — С. 223-235.

18. Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие личности: Сущность и технология. // Психология. Журнал Высшей школы экономики. — 2014. — Т. 11. — № 2. — С. 7-22.

19. Щукина М. А. Вопросы психологии саморазвития личности в трудах Е. Ф. Рыбалко // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. — 2008. — Вып. 4.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. — SPb. : Aleteyya, 2001. — 304 s.

2. Aleksandrova L. A. Kontseptsii zhiznестойкости v psikhologii // Sibirskaya psikhologiya segodnya : sbornik nauchnykh trudov. — Kemerovo : Kuzbassvuzizdat, 2003. — Vyp. 2.

3. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. — SPb., 2001. — S. 134.

4. Anan'ev B. G. O problemakh sovremennogo chelovekoznanija. — SPb., 2001.

5. Blinova V. L. Teoreticheskaya model' formirovaniya gotovnosti lichnosti k samorazvitiyu // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. — 2013. — Т. 2. — Вип. 1 (5).

6. Kalashnikova S. A. Lichnostnye resursy kak integral'naya kharakteristika // Molodoy uchenyy. — 2011. — № 8. — Т. 2.

7. Knysheva T. P., Trusova N. Ya. Dukhovno-nravstvennoe stanovlenie lichnosti kak psikhologicheskii resurs professional'nogo razvitiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Psihologia/8_126570.doc.htm.

8. Krivtsova S. V., A. Lengle, K. Orgler. Shkala ekzistentsii (Existenzskala) // Ekzistentsial'nyy analiz. — 2009. — № 1. — S. 141-170.

9. Kuzikova S. B. Konstruirovaniye metodiki issledovaniya samorazvitiya lichnosti. Konstruyuvannya metodiki doslidzhennya samorozvitku osobistosti // Visnik NTUU «KPI». Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika : zbirnik naukovikh prats'. — 2010. — № 2 (29). — S. 106-112.

10. Kuzikova S. B. Strukturno-smyslovoy analiz fenomena lichnostnogo samorazvitiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.info-library.com.ua/libs/stattya/4955-strukturno-zmistovij-analiz-fenomena-osobistisnogo-samorozvitku.html>.

11. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznестойкости. — М. : Smysl, 2006. — 63 s.

12. Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. — М. : Smysl, 2011.

13. Maklakov A. G. Lichnostnyy adaptatsionnyy potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh // Psikhologicheskii zhurnal. — 2001. — Т. 22. — № 1. — S. 16-24.

14. Maralov V. G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya : ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy. — 2-e izd., ster. — М. : Akademiya, 2004.

15. Ryazantseva E. Yu., Brynza I. V. Problema issledovaniya resursov lichnosti v psikhologicheskoy nauke // Aktual'ni problemi psikhologii Institutu psikhologii im. G.S. Kostyuka : zb. nauk. prats' [za red. S. D. Maksimenka, M. V. Papuchi]. — Kiiiv-Nizhin, 2008. — Т. 10. — Вип. 6. — S. 126-130.

16. Solov'eva S. L. Resursy lichnosti [Elektronnyy resurs] // Meditsinskaya psikhologiya v Rossii: elektron. nauch. zhurn. — 2010. — № 2. — Rezhim dostupa: <http://medpsy.ru>.

17. Chesnokova I. I. O psikhologicheskikh osnovakh samovospitaniya // Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti / отв. ред. Л. А. Анцыферова. — М. : Наука, 1981. — S. 223-235.

18. Sharshov I. A. Professional'no-tvorcheskoe samorazvitiye lichnosti: Sushchnost' i tekhnologiya. // Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki. — 2014. — Т. 11. — № 2. — S. 7-22.

19. Shchukina M. A. Voprosy psikhologii samorazvitiya lichnosti v trudakh E. F. Rybalko // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. — 2008. — Vyp. 4.

Исмагилова Файруза Салихджановна,

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии, Департамент психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51, к. 229; e-mail: ismagilova.f@gmail.com

Макарова Лариса Вениаминовна,

соискатель ученой степени кандидата психологических наук, директор, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс»; 620142 г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31; e-mail: makarova_1211@mail.ru

**ФРУСТРАЦИОННЫЕ РЕАКЦИИ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ
КАК ФАКТОР ИХ ИНТЕГРАЦИИ НА РЫНКЕ ТРУДА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: рынок труда; профессиональная интеграция; инвалиды; фрустрационные реакции; поведенческие стратегии; личностные компетенции; профессиональные компетенции; трудовая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Авторы статьи исследуют вопрос: может ли «нестандартность» фрустрационных реакций людей с инвалидностью препятствовать сотрудничеству с коллегами и являться вероятностной помехой для их интеграции на рынке труда в условиях «барьерной среды», когда наличие физических ограничений может быть компенсировано необходимой действенной помощью окружающих? Своей целью авторы ставят выявление значимых сходств и различий между фрустрационными реакциями у лиц с инвалидностью и фрустрационными реакциями, рассматриваемыми в качестве социальной нормы для взрослой группы испытуемых. В статье используются следующие методы исследования: анализ и обобщение литературных источников, эмпирическое исследование, в котором приняли участие 43 человека трудоспособного возраста с установленным статусом «инвалид» (тестирование с использованием фрустрационного теста С. Розенцвейга), качественный и количественный анализ результатов эмпирического исследования. В заключение авторы приходят к выводу, что современный рынок труда предъявляет к работникам общие требования, связанные с необходимостью эффективно адаптироваться к изменениям социально-экономической среды, непрерывно развиваться и наращивать свои личностные и профессиональные компетенции совместно с ресурсами организации, в тесном сотрудничестве и партнерстве с коллегами. Наличие у людей с инвалидностью физических ограничений определяет объективную потребность в тесном взаимодействии с окружающими. Однако «нестандартность» эмоциональных и поведенческих реакций в ситуации фрустрации, выявленная в экспериментальной группе и проявляющаяся в эмоциональном «ухуде в себя», отказе от взаимодействия и преимущественном поиске индивидуальных способов преодоления возникающих препятствий, может явиться фактором, затрудняющим интеграцию людей с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда. Развитию потребности во взаимодействии с другими людьми и формированию навыков сотрудничества способствует деятельность в инклюзивной среде.

Ismagilova Fayruza Salikhdzhanovna,

Doctor of Psychology, Professor of the Department of General and Social Psychology, Department of Psychology, Ural Federal University named after First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Makarova Larisa Veniaminovna,

Competitor of a Scientific Degree of Candidate of Psychology, Director, Center for Psychological and Pedagogical, Medical and Social Assistance "Resource", Ekaterinburg, Russia.

**FRUSTRATION REACTIONS OF PEOPLE WITH DISABILITIES
AS A FACTOR OF INTEGRATION IN THE LABOR MARKET**

KEYWORDS: labor market; professional integration; disabled people; frustration reactions; behavioral strategies; personal competence; professional competencies; labor activity.

ABSTRACT. The research problem: Can the "non-standard" frustration reactions of people with disabilities impede cooperation with others and become a probabilistic obstacle to their integration in the labor market, while the presence of physical limitations can be effectively compensated by social interaction and obtaining the necessary effective assistance in a "barrier environment"?

The purpose of research: To identify significant similarities and differences between frustration reactions of persons with disabilities and frustration reactions, considered as a social norm for an adult group of subjects.

The Method: Analysis and synthesis of literary sources, an empirical study, which was attended by 43 people of working age with an established status of "disabled" (testing using the frustration test by S. Rosenzweig), qualitative and quantitative analysis of the results of empirical research.

The Results of research: The modern labor market imposes on workers general requirements related to the need to effectively adapt to changes in the socio-economic environment, continuously develop and increase their personal and professional competences together with the resources of the organization, in close cooperation and partnership with colleagues. The fact that people with disabilities have physical limitations determines an objective need for close interaction with others. However, the "non-standard" of emotional and behavioral reactions in a situation of frustration, revealed in the experimental group and manifested in

emotional “withdrawal”, refusal of interaction and preferential search for individual ways of overcoming the obstacles that arise, is considered as a factor hampering the integration of people with disabilities in the labor market.

Activities in an inclusive environment develop the need for collaboration.

В соответствии со статьей 27 «Труд и занятость» Конвенции ООН о правах инвалидов, принятой резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 года, государства-участники признают, обеспечивают и поощряют реализацию права инвалидов на труд наравне с другими людьми. Такое право рассматривается как возможность зарабатывать себе на жизнь трудом, который инвалид свободно выбрал или на который он свободно согласился в условиях, когда рынок труда и производственная среда являются для него открытыми, инклюзивными и доступными [6].

В России, ратифицировавшей Конвенцию в 2012 г., разработан и реализуется широкий перечень мер, в том числе законодательных, направленных на расширение возможностей для интеграции людей с инвалидностью на рынке труда, на оказание им помощи в поиске, получении и сохранении работы. Однако решить задачу профессиональной интеграции людей с инвалидностью так и не удается. По многочисленным экспертным оценкам в Российской Федерации не более 15% людей со статусом «инвалид» имеют постоянную работу, остальные не работают совсем или подрабатывают время от времени. По данным Федерального реестра инвалидов на 01.01.2019 занятость инвалидов трудоспособного возраста в Российской Федерации составила 26,35% от общей численности инвалидов в трудоспособном возрасте [14], в Свердловской области этот показатель равен 25,82% [14]. При этом Правительство РФ озвучивает намерение довести к 2020 г. уровень занятости инвалидов трудоспособного возраста до 50% [4]. В этом контексте крайне полезно изучить не только внешние (экономические, социальные, организационные и др.) условия, которые могут способствовать профессиональной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья, но и внутренние (личностные) ресурсы и возможности человека, использование которых позволяет профессионалам быть востребованными на открытом рынке труда, вне зависимости от наличия у них инвалидности. Также полезно исследовать групповые поведенческие особенности людей с инвалидностью и механизмы их адаптации к жизни в условиях «барьерной среды», которые сформировались под влиянием социокультурных факторов.

Проблемой нашего исследования является изучение особенностей и выявление специфики фрустрационных реакций людей с инвалидностью, которые могут являться вероятностной помехой для их трудоустройства, поскольку наличие у людей с инвалидностью физических ограничений в условиях «барьерной среды» определяет объективную потребность в сотрудничестве с окружающими, тогда как нестандартность эмоциональных и поведенческих реакций препятствует социальному взаимодействию в целом и затрудняет адаптацию на рабочем месте в частности.

Цель исследования: выявить значимые сходства и значимые различия между фрустрационными реакциями у лиц с инвалидностью и фрустрационными реакциями, рассматриваемыми в качестве социальной нормы для взрослой группы испытуемых.

Теоретические предпосылки исследования

Анализ стратегий поведения людей с инвалидностью в разных сферах жизнедеятельности: «Стратегии социальной адаптации инвалидов» (В. В. Дегтярева) [2]; «Жизненные стратегии инвалидов» (С. В. Егорова) [3]; «Стратегии реализации инвалидами своих гражданских прав» (П. В. Романов, Е. Р. Ярская-Смирнова) [8]; «Адаптационные стратегии инвалидности» (А. Г. Рытов) [9]; «Адаптационные стратегии инвалидов-колясочников» (Р. А. Смирнова) [11]; «Стратегии совладающего поведения, представленные в группе инвалидов» (В. А. Черничкина) [15]; «Стратегии совладания с жизненными трудностями, реализации своих возможностей и преодоления ограничений» (М. Г. Шульман) [17] позволил нам выделить противоположные характеристики поведения, по которым авторы проводят разграничение типов исследуемых стратегий: активность — пассивность личности; наращивание личностных ресурсов — экономия ресурсов и их рациональное распределение; готовность к сотрудничеству с другими людьми — избегание взаимодействия; гибкость и открытость переменам, нововведениям — косность и приверженность традиционным способам жизнедеятельности, агрессивность или «мятежность» доведенного до отчаяния человека — ассертивное (уверенное) поведение человека, контролирующего свои эмоции.

Закономерно, что авторы в качестве основных характеристик эффективного пове-

дения человека с инвалидностью выделяют: активность, готовность развиваться и наращивать личностные ресурсы, готовность к сотрудничеству с другими людьми, гибкость и открытость новому опыту, уверенность в себе и способность управлять своими эмоциями, позиционирование себя равноправным членом общества и неприятие стигматизирующих социальных норм. Такие характеристики поведения людей с инвалидностью в различных сферах жизнедеятельности, способствующие адаптивности к социуму в целом, безусловно, обеспечивают адаптацию человека и на рынке труда, что подтверждается исследованиями Е. В. Белозеровой, описавшей следующие наиболее эффективные стратегии профессиональной занятости людей с инвалидностью: стратегия «востребованный профессионал» — как постоянное развитие своих профессиональных компетенций; стратегия «профессиональная переориентация» — как готовность к смене работы в ситуации изменений; и неэффективные стратегии занятости: стратегия «уход из сферы занятости» — как отказ от трудовой активности в ситуации изменения привычных условий работы, или стратегия «рутинная занятость» — как готовность выполнять низкоквалифицированную работу и отказаться от развития новых профессиональных компетенций [1]. Исследования автора подтвердили очевидный вывод, что именно активность, гибкость, открытость новому опыту, постоянная готовность наращивать собственные ресурсы позволяют людям с инвалидностью оставаться эффективными на рынке труда в условиях рыночной экономики.

Выделенные таким образом характеристики эффективных поведенческих стратегий людей с инвалидностью легко сопоставляются с пятью относительно независимыми чертами личности («большой пятеркой»), определенными W. T. Norman в качестве общих диспозиций личности человека, обеспечивающих его адаптацию к социальной среде: 1. Дружелюбие—альтруизм; 2. Интеллект—креативность; 3. Экстраверсия—активность; 4. Сознательность—само-контроль; 5. Эмоциональная устойчивость—уверенность в себе [20].

Сегодня особое значение в профессиональной среде приобретают и социально-коммуникативные компетенции работников — как готовность их к сотрудничеству и решению профессиональных задач во взаимодействии с коллегами. Ф. С. Исмагилова, Г. С. Миролюбова считают, что в современных экономических условиях традиционный взгляд на индивидуальную конкурентоспособность работника как на ком-

плекс его актуальных профессионально важных качеств (знать больше других, делать быстрее и качественнее, быть инициативнее и т.п.), которые ранее позволяли ему быть более востребованным работодателем, уже не отражает потребностей рынка труда. Только нацеленность работника на непрерывное развитие и наращивание своих ресурсов совместно с ресурсами организации, готовность к сотрудничеству, партнерству и профессиональному взаимодействию с коллегами, могут позволить самой организации стать обучающей и способной к реализации инновационных стратегий, а значит и обеспечить каждому работнику долговременную и стабильную занятость [5].

Итак, современный рынок труда предъявляет ко всем потенциальным или актуальным работникам общие требования. Все они, отличаясь друг от друга уровнем и содержанием профессионального образования, возрастом, социокультурным, жизненным и профессиональным опытом, особенностями личной или семейной ситуации, видением траектории своего профессионального или личностного развития, пониманием перспективы развития организации или сферы профессиональной деятельности в целом, сталкиваются с необходимостью эффективного решения адаптационных задач. И в большинстве случаев наличие физической инвалидности не означает ограничения возможностей для профессионального развития. Человек, имеющий определенные проблемы со своим физическим состоянием, не утрачивает способности реализовать себя в профессии, чаще он лишь нуждается в особых условиях организации профессиональной среды. Поэтому неправомерно, руководствуясь ошибочными стереотипными представлениями, выделять людей с инвалидностью в особую категорию «аутсайдеров», зависимых от окружающих. Многие из тех, кто имеет значительные физические ограничения, играют ключевые роли в наиболее значимых сферах жизни современного общества, являясь общественными и профессиональными лидерами [13].

Фиксируя значительное различие между результатами, которых удается достигать в профессиональной сфере разным людям со статусом «инвалид» при наличии похожих ограничений жизнедеятельности и в одинаковых средовых условиях, можно видеть, что одни из них (пока их меньшинство) используют эффективные способы поведения, позволяющие им быть успешно интегрированными в профессиональное общество и, вопреки имеющимся ограничениям, реализовывать себя лично и профессионально, тогда как другие (сегодня

их еще большинство) вынужденно или с готовностью смиряются с диктатом «барьерной» среды, минимизируют профессиональную деятельность или полностью отказываются от трудовой активности, ориентируясь только на получение гарантированных социальных пособий. Таким образом мы можем говорить о предикторах, как исходных характеристиках индивида и его окружения, по которым можно прогнозировать успешность или неуспешность интеграции людей с инвалидностью на открытом рынке труда, а, учитывая низкий уровень общей трудовой занятости людей с инвалидностью в целом, предположить наличие у данной социальной группы типичных поведенческих особенностей, затрудняющих профессиональную интеграцию.

С учетом рассмотренных выше подходов российских и зарубежных авторов нами были сформулированы следующие гипотезы эмпирического исследования:

Гипотеза 1. Взрослые люди, имеющие ограниченные возможности здоровья, с подтвержденным статусом «инвалид» демонстрируют следующие отличия в фрустрационных реакциях, в сравнении с установившейся возрастной нормой:

- они проявляют пониженный уровень конформности и зависимости мнения окружающих в силу меньшей адаптированности к социуму;

- они в большей степени ориентированы на взаимодействие с окружающими в целях компенсации имеющихся физических ограничений.

Гипотеза 2. Взрослые люди, имеющие ограниченные возможности здоровья, с подтвержденным статусом «инвалид», демонстрируют следующие сходства в фрустрационных реакциях, в сравнении с установившейся возрастной нормой:

- они в той же степени, как и все взрослые люди, принимают на себя ответственность за исправление ситуации;

- они так же, как и все взрослые люди, демонстрируют реакции самозащиты.

Метод исследования и характеристика выборки

Выбор диагностического инструментария был определен тем, что в отечественной литературе (А. В. Смирнов [10]; А. В. Суворов [12]; В. А. Черничина [15]; В. Э. Чудновский [16]. и др.) физическая инвалидность традиционно рассматривается как критическая жизненная ситуация, описываемая в терминах «фрустрация базисных потребностей личности», «стресс», «конфликт». Поэтому поведенческие особенности людей с инвалидностью именно в ситуациях, препятствующих достижению цели и удовлетворению актуальных потребностей,

моделируемых «Фрустрационный тестом» С. Розенцвейга, могли бы проявиться наиболее ярко. Результаты теста позволяют с большой долей вероятности прогнозировать эмоциональные и поведенческие реакции испытуемых на трудности или помехи, которые возникают на пути к удовлетворению потребностей, к достижению цели. При этом показатели теста отражают не структурные личностные образования, а адаптационные ресурсы испытуемого, которые как раз и могут быть востребованы сегодня на рынке труда.

В ходе исследования по выявлению статистически значимых различий в реакциях на ситуации фрустрации у экспериментальной группы «люди с инвалидностью» по сравнению с нормативными значениями профилей для интерпретации взрослого варианта теста Розенцвейга нами были использованы нормативные данные, представленные в методическом руководстве Л. А. Ясюковой [18].

Критерии отбора участников экспериментальной группы были следующими: трудоспособный возраст; наличие статуса «инвалид», подтвержденного справкой МСЭ; отсутствие установленных интеллектуальных или иных психических нарушений; приобретение статуса не позднее чем за год до проведения исследования, что минимизировало влияние факторов ситуативного стресса, связанного с инвалидизацией; наличие профессиональной подготовки по рабочей специальности, среднего или высшего профессионального образования; наличие желания работать на открытом рынке труда.

В рамках данного ориентировочно-диагностического этапа в исследовании приняли участие 43 человека, проживающих в г. Екатеринбурге и Свердловской области. В экспериментальную группу вошли и мужчины, и женщины, ориентированные на трудовую занятость, с разным трудовым опытом, возраст которых находился в пределах от 19 до 46 лет, у части испытуемых инвалидность была установлена с детства, у другой части испытуемых — приобретена в совершеннолетнем возрасте. Характеристика выборки исследования представлена в таблице 1.

Вероятность выборки: случайная.

Результаты исследования

По мнению Л. А. Ясюковой, отклонения от нормативного профиля показателей Е (экстрапунитивные реакции), М (импунитивные реакции), О—D (реакции с фиксацией на препятствии) и GCR (показатель «групповой конформности») более, чем на 2%, а показателей I (интропунитивные реакции), Е—D (реакции с фиксацией на самозащите) и N—P (реакции с фиксацией на

разрешении ситуации) более, чем на 1,5%, можно рассматривать как существенные [10, с. 36].

В нашем случае мы можем говорить о существенных отклонениях средних про-

центных значений показателей по всем шкалам теста в экспериментальной группе в сравнении с нормативными значениями (Табл. 2).

Таблица 1

Характеристика выборки

Пол			Возраст приобретения статуса «инвалид»			Наличие опыта трудовой деятельности		
Хар-ка	Кол-во	Доля, %	Хар-ка	Кол-во	Доля, %	Хар-ка	Кол-во	Доля, %
жен	16	37,2	В детстве	21	48,8	Имелся	30	69,7
муж	27	62,8	Во взрослом возрасте	22	51,2%	Не имелся	13	30,3
Итого	43	100	Итого	43	100	Итого	43	100

Таблица 2

Средние значения профилей (%) в группе «люди с инвалидностью» в сравнении с нормативными значениями (по Л. А. Ясюковой)

Статистические показатели	Показатели по шкалам						
	Е	I	М	O-D	E-D	N-P	GCR
Средние значения в группе	36,7	28,8	34,4	21,9	33,4	44,6	37,3
Нормативные значения	43,4	26,1	30,5	28,8	36,3	34,9	56,1
Показатель отклонения от нормативного значения	-15,4	10,3	12,8	-23,9	-7,9	21,7	-33,5

Однако, оперируя категориями математической статистики и используя для сравнения одновыборочный t-критерий Стьюдента, мы можем увидеть, что значимые различия между экспериментальной и нормативной выборками наблюдаются только по пяти шкалам теста из семи, в которых **снижение** мы наблюдаем по следующим

трем шкалам: Е (экстрапунитивное направление реакций), O-D (тип реакции с фиксацией на препятствии), GCR (показатель групповой конформности или стандартности поведения), а **превышение** по следующим двум шкалам: М (импунитивное направление реакций), N-P (тип реакции с фиксацией на разрешении ситуации) (табл. 3).

Таблица 3

Показатели значимых различий между средними значениями шкал в экспериментальной группе и средними нормативными значениями

№ п/п	Наименование шкал	Среднее значение	Нормативное значение	t-критерий Стьюдента	p-значение
1	Е (Экстрапунитивные)	36,6	43,4	-2,61**	0,01
2	I (Интропунитивные)	28,8	26,1	1,38	0,17
3	М (Импунитивные)	34,4	30,5	2,14*	0,04
4	O-D (Фиксация на препятствии)	21,9	28,8	-6,18**	0,00
5	E-D (Фиксация на самозащите)	33,4	36,3	-1,52	0,14
6	N-P (Фиксация на разрешении ситуации)	44,6	34,9	5,56**	0,00
7	GCR (Групповая конформность)	37,3	56,1	-11,01**	0,00

* — различия значимы на уровне 0,05

** — различия значимы на уровне 0,01

Анализ значимых различий по шкалам теста в экспериментальной группе и нормативными значениями выявил, что паттерны адаптационного поведения в группе «люди с инвалидностью» значительно отличаются от поведенческих реакций, представленных в нормативной группе:

1. Коэффициент GCR, называемый также «показателем групповой конформности» и характеризующий степень стандартности защитных реакций индивида в ситуации фрустрации, меру его индивидуальной адаптации к своему социальному окружению или степень стандартности поведенческого репертуара в целом, в исследуемой группе значимо снижен, что, в соответствии с нашими ожиданиями, позволяет нам говорить о «нестандартности» эмоциональных и поведенческих реакций людей с инвалидностью в ситуации фрустрации, а значит и о возможном наличии у них трудностей социальной адаптации, в том числе и на рынке труда.

2. Люди с инвалидностью в большей степени склонны к использованию рациональных способов фрустрационного поведения, чем представители нормативной выборки.

Значимое превышение показателя N—P (реакция с фиксацией на разрешение ситуации) в экспериментальной группе по сравнению с нормативным значением свидетельствует о том, что люди с ограниченными возможностями здоровья гораздо чаще, чем прочие, склонны предпринимать самостоятельные действия по разрешению ситуации и не ждать помощи в решении возникших проблем от окружающих. С одной стороны, данный вывод является для нас неожиданным, поскольку мы привыкли воспринимать человека с инвалидностью как более зависимого от окружающих и не способного обходиться без внешней поддержки. С другой стороны, превышение данного значения по сравнению с нормативным является закономерным, подтверждая высокосignификантные отрицательные корреляции между показателями N—P и GCR, наблюдаемые Л. А. Ясюковой на иных различных (как взрослых, так и детских) выборках.

3. Люди с инвалидностью не склонны «застревать» в ситуации фрустрации, демонстрируя эмоциональную дезорганизацию деятельности или ступор при реагировании на стресс, и в меньшей степени, чем представители нормативной группы, подвержены «эмоциональной хаотичности».

Об этом свидетельствует высоко значимое (на уровне 0,01) снижение показателя по шкале O—D (реакции с фиксацией на препятствии) в экспериментальной группе в сравнении с нормативным значением.

Л. А. Ясюкова так характеризует данное снижение: «Человек воспринимает возникшие неприятности как данность, которой уже нельзя избежать, но с которой надо что-то делать ... надо реагировать более конструктивно. Человек как бы перешагивает через случившееся, оставляет его в прошлом» [18, с. 42]. Такая особенность реагирования при высоком уровне N—P (реакции с фиксацией на разрешение ситуации), а в нашем случае мы как раз наблюдаем высоко значимое (на уровне 0,01) превышение данного нормативного показателя, показывает, что человек действительно может сосредоточить все свои усилия на поиске рационального выхода.

4. Люди с инвалидностью проявляют тенденцию замыкаться в себе, уходить от общения и действовать в одиночку.

Такой рисунок поведения характерен для людей, чей показатель E (экстрапунитивное направление реакций) меньше нормативного (в нашем случае различие является очень значимым — на уровне 0,01), а показатель M (импунитивное направление реакций) больше нормативного (в нашем случае различие также является значимым — на уровне 0,05).

Мы можем рассматривать эту поведенческую особенность в качестве неблагоприятного фактора, безусловно понимая, что готовность человека к сотрудничеству всегда способствует более эффективному решению адаптационных задач, а при наличии у него ограниченных возможностей здоровья может позволить ему использовать ресурсы социума для компенсации имеющихся физических ограничений.

Выводы по результатам эмпирического исследования

Поведенческие и эмоциональные реакции людей с инвалидностью в ситуации фрустрации имеют достоверные отличия и сходства с показателями фрустрационных реакций нормативной группы взрослых людей, не объединенных по признаку инвалидности. Таким образом, наши гипотезы подтвердились частично.

Взрослые люди, имеющие ограниченные возможности здоровья с подтвержденным статусом «инвалид», продемонстрировали большую склонность к рациональным способам реагирования и меньший уровень групповой конформности, при этом они оказались менее ориентированными на сотрудничество с окружающими, несмотря на наличие физических ограничений и объективную потребность в компенсации таких ограничений посредством взаимодействия.

Взрослые люди, имеющие ограниченные возможности здоровья, с подтвержденным статусом «инвалид» в ситуации фруст-

рации демонстрируют типичные реакции самозащиты и, вместе с тем, проявляют готовность к самостоятельному преодолению возникшего препятствия, что соответствует показателям социальной возрастной нормы.

Характерными поведенческими реакциями людей с инвалидностью при столкновении с фрустрирующей ситуацией являются: эмоциональная стабильность и готовность к рациональным действиям, самостоятельность и склонность избегать взаимодействия и сотрудничества с окружающими, тогда как ориентация на активное социальное взаимодействие может стать фактором, способствующим их эффективной адаптации.

Исследование выявило большую «эмоциональную стабильность» в экспериментальной группе, однако природа этой стабильности остается нераскрытой и требует дополнительного изучения. Данная особенность может являться как проявлением психологической натренированности человека с инвалидностью в условиях «барьерной» среды, поскольку фрустрационную толерантность «можно воспитать» [7], так и проявлением более глубоких и сильных эмоций, которые в ситуации хронического стресса могут совсем не проявляться внешне, а «уходить вглубь».

Заключение

Современный рынок труда предъявляет ко всем потенциальным работникам общее требование, вне зависимости от наличия или отсутствия у них статуса «инвалид» — нацеленность работника на постоянное развитие и наращивание своих ресурсов совместно с ресурсами организации. При этом характеристики эффективного поведения людей на рынке труда совпадают с такими диспозициями личности, которые способствуют ее адаптированности к социуму в целом: активностью; готовностью развивать личностные ресурсы; готовностью к сотрудничеству с другими людьми; гибкостью и

открытостью новому опыту; способностью управлять своими эмоциями; позиционированием себя равноправным членом общества и неприятием любых стигматизирующих социальных норм, касающихся наличия любой «инаковости», которая может быть связана не только с особенностями здоровья, но и с отличием по признаку возраста, пола, социального положения, национальности, языка и пр.

В большинстве случаев наличие физической инвалидности не приводит к ограничениям возможностей для профессионального развития и самореализации. Человек с инвалидностью нуждается в особых условиях организации профессиональной среды и профессиональной деятельности, тесном взаимодействии с коллегами, что способствует компенсации его физических ограничений. Нестандартность поведенческих и эмоциональных реакций может препятствовать социальной адаптации людей с инвалидностью в целом и их профессиональной адаптации на рынке труда, в частности. Сформировать навыки равноправного, продуктивного сотрудничества с окружающими, а тем более развить желание взаимодействовать и совместно решать поставленные можно лишь в реальной, повседневной, продуктивной деятельности в условиях инклюзивной среды.

Выявление статистически значимых различий в поведенческих и эмоциональных реакциях на фрустрирующую ситуацию у экспериментальной группы «люди с инвалидностью» и типичных фрустрационных реакциях, представленных нормативными значениями, требует от нас проведения дальнейших исследований с целью подтверждения результатов эксперимента путем их воспроизведения с использованием иных диагностических методик, а также с целью более глубокого анализа причинно-следственных связей выявленных особенностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белозерова Е. В. Стратегии занятости инвалидов в современном российском обществе : дис. ... канд. социол. наук. — Саратов, 2005. — 180 с.
2. Дегтярева В. В. Социально-философский анализ социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. фил. наук. — Новосибирск, 2008. — 178 с.
3. Егорова С. В. Предпринимательская деятельность как проактивная жизненная стратегия инвалидов : дис. ... канд. социол. наук. — Самара, 2002. — 145 с.
4. Интервью заместителя министра труда и социальной защиты России Григория Лекарева ТАСС 25.08.2018 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://tass.ru/interviews/5320443> (дата обращения: 08.01.2019).
5. Исмагилова Ф. С., Миролюбова Г. С. Сравнительный анализ типологий организационно-психологических факторов влияния на инновационную среду организации [Электронный ресурс] // Психологический вестник Уральского государственного университета. — Вып. 9. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2010. — С. 120-133. — Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/4097/3/pv-15-09.pdf> (дата обращения: 17.02.2019).
6. Конвенция ООН о правах инвалидов от 13 декабря 2006 года. Статья 27. Труд и занятость [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/2565085/3e01a7fa47957b2f627d012fe630f5c6/> (дата обращения: 08.01.2019).

7. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. — 1967. — № 6. — С. 118-129 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4618205/> (дата обращения: 24.02.2019).
8. Романов П. В., Ярская-Смирнова Е. Р. Политика инвалидности: Социальное гражданство инвалидов в современной России. — Саратов : Научная книга, 2006. — 260 с.
9. Рытов А. Г. Стратегии социальной адаптации к инвалидности в трудоспособном возрасте : дис. ... канд. социол. наук. — Нижний Новгород, 2009. — 150 с.
10. Смирнов А. В. Самоизоляция личности в критической жизненной ситуации физической инвалидности : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002. — 162 с.
11. Смирнова Р. А. Факторы формирования адаптационных стратегий социально уязвимых слоев населения Беларуси [Электронный ресурс]. — Режим доступа: paralife.narod.ru/library/science/Smirnova_sociso5.pdf/ (дата обращения: 15.02.2019).
12. Суворов А. В. Совместно-педагогическая стратегия специальной школы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://vio.uchim.info/Vio_22/cd_site/articles/art_1_3.htm (дата обращения: 24.02.2019).
13. Траурин М. Люди с инвалидностью и общество: проблема взаимного восприятия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://delonablago.ru/2018/09/3-4/> (дата обращения: 08.01.2019).
14. Федеральный реестр инвалидов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://sfri.ru/analitika/zanyatost/zanyatost?territory=1> (дата обращения: 24.02.2019).
15. Черничкина В. А. Социально-психологические проблемы инвалидов и основные стратегии их разрешения : дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2003. — 273 с.
16. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. — 2003. — № 3. — С. 3-14.
17. Шульман М. Г. Феноменология субъективных миров инвалидов : дис. ... канд. психол. наук. — Томск, 2009. — 206 с.
18. Яскова Л. А. Фрустрационный тест С. Розенцвейга : метод. руководство. — СПб. : ИМАТОН, 2001. — 128 с.
19. Rückemann G., Zahn E. Integration behindert Menschen in den Arbeitsmarkt [Electronic resource]. — Mode of access: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-09285-8_6 (date of access: 24.02.2019).
20. Norman W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination of personality ratings // Journal of Abnormal and Social Psychology. — 1963. — S. 574-583.

REFERENCES

1. Belozerova E. V. Strategii zanyatosti invalidov v sovremennom rossiyskom obshchestve : dis. ... kand. sotsiol. nauk. — Saratov, 2005. — 180 s.
2. Degtyareva V. V. Sotsial'no-filosofskiy analiz sotsial'noy adaptatsii cheloveka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : dis. ... kand. fil. nauk. — Novosibirsk, 2008. — 178 s.
3. Egorova S. V. Predprinimatel'skaya deyatel'nost' kak proaktivnaya zhiznennaya strategiya invalidov : dis. ... kand. sotsiol. nauk. — Samara, 2002. — 145 s.
4. Interv'yu zamestitelya ministra truda i sotsial'noy zashchity Rossii Grigoriya Lekareva TASS 25.08.2018 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://tass.ru/interviews/5320443> (data obrashcheniya: 08.01.2019).
5. Ismagilova F. S., Mirolubova G. S. Sravnitel'nyy analiz tipologiy organizatsionno-psikhologicheskikh faktorov vliyaniya na innovatsionnyuyu sredu organizatsii [Elektronnyy resurs] // Psikhologicheskii vestnik Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. — Vyp. 9. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. Un-ta, 2010. — S. 120-133. — Rezhim dostupa: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/4097/3/pv-15-09.pdf> (data obrashcheniya: 17.02.2019).
6. Konventsiya OON o pravakh invalidov ot 13 dekabrya 2006 goda. Stat'ya 27. Trud i za-nyatost' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/2565085/3e01a7fa47957b2f627d012fe630f5c6/> (data obrashcheniya: 08.01.2019).
7. Levitov N. D. Frustratsiya kak odin iz vidov psikhicheskikh sostoyaniy // Voprosy psikhologii. — 1967. — № 6. — S. 118-129 [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://studfiles.net/preview/4618205/> (data obrashcheniya: 24.02.2019).
8. Romanov P. V., Yarskaya-Smirnova E. R. Politika invalidnosti: Sotsial'noe grazhdanstvo invalidov v sovremennoy Rossii. — Saratov : Nauchnaya kniga, 2006. — 260 s.
9. Rytov A. G. Strategii sotsial'noy adaptatsii k invalidnosti v trudospobnom vozraste : dis. ... kand. sotsiol. nauk. — Nizhniy Novgorod, 2009. — 150 s.
10. Smirnov A. V. Samoizolyatsiya lichnosti v kriticheskoy zhiznennoy situatsii fizicheskoy invalidnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk. — M., 2002. — 162 s.
11. Smirnova R. A. Faktory formirovaniya adaptatsionnykh strategiy sotsial'no uyazvimykh sloev naseleniya Belarusi [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: paralife.narod.ru/library/science/Smirnova_sociso5.pdf/ (data obrashcheniya: 15.02.2019).
12. Suvorov A. V. Sovmestno-pedagogicheskaya strategiya spetsial'noy shkoly [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://vio.uchim.info/Vio_22/cd_site/articles/art_1_3.htm (data obrashcheniya: 24.02.2019).
13. Traurig M. Lyudi s invalidnost'yu i obshchestvo: problema vzaimnogo vospriyatiya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://delonablago.ru/2018/09/3-4/> (data obrashcheniya: 08.01.2019).
14. Federal'nyy reestr invalidov [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://sfri.ru/analitika/zanyatost/zanyatost?territory=1> (data obrashcheniya: 24.02.2019).
15. Chernichkina V. A. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy invalidov i osnovnye strategii ikh razresheniya : dis. ... kand. psikhol. nauk. — Yaroslavl', 2003. — 273 s.
16. Chudnovskiy V. E. Psikhologicheskie sostavlyayushchie optimal'nogo smysla zhizni // Voprosy psikhologii. — 2003. — № 3. — S. 3-14.
17. Shul'man M. G. Fenomenologiya sub"ektivnykh mirov invalidov : dis. ... kand. psikhol. nauk. — Tomsk, 2009. — 206 s.

18. Yasyukova L. A. Frustratsionnyy test S. Rozentsveyga : metod. rukovodstvo. — SPb. : IMATON, 2001. — 128 s.
19. Rückemann G., Zahn E. Integration behinderter Menschen in den Arbeitsmarkt [Electronic resource]. — Mode of access: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-09285-8_6 (date of access: 24.02.2019).
20. Norman W. T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination of personality ratings // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. — 1963. — S. 574-583.

УДК 796.015.865
ББК 4511.3

DOI 10.26170/po19-04-21
ГРНТИ 77.01.39

Код ВАК 13.00.04

Русинова Мария Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 253; e-mail: mari883@yandex.ru

Югова Елена Анатольевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 330; e-mail: eayugova@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ К ВЫПОЛНЕНИЮ НОРМАТИВОВ ВФСК ГТО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физкультурно-спортивные комплексы; физическая культура; спорт; нормативы; взрослое население; здоровый образ жизни; физкультурно-оздоровительные мероприятия; физическое развитие; здоровье населения; физическая подготовка; внедрение ГТО.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена проблема популяризации комплекса ГТО среди взрослого населения. Согласно плану внедрения ВФСК ГТО, с 2018 г. нормативы Комплекса должны выполняться массово, всеми категориями населения, однако возникает вопрос, почему же процент вовлеченного взрослого населения остается крайне низким? Целью данного исследования является выявление основных причин недостаточного участия взрослых в выполнении норм ГТО. На основании анализа современных публикаций, статистических материалов и нормативных документов нами выделено несколько причин недостаточного участия взрослых в выполнении нормативов. К числу основных проблем относятся: отсутствие единой системы стимулирования, отсутствие доступных и комфортных условий для подготовки к выполнению норм ГТО, недостаточная популяризация Комплекса средствами массовой информации, а также отсутствие личной убежденности в необходимости выполнения нормативов. Единая система поощрения взрослого населения в настоящий момент находится на стадии разработки, все вопросы, связанные с этим, решает непосредственно работодатель. Спортивные сооружения, необходимые для подготовки к выполнению нормативов, имеются далеко не во всех районах, кроме того, большая часть из них не рассчитана на подготовку к выполнению норм ГТО. Агитация работающего населения к выполнению норм ГТО в трудовых коллективах либо не осуществляется вовсе, либо слабо организована. Недостаточно изучены проблемы мотивации взрослого населения, связанные с вовлечением в физкультурную деятельность. Новизна результатов исследования заключается в обосновании комплексного подхода к решению данной проблемы, включающего в себя не только создание внешних благоприятных условий и повышенный интерес на государственном уровне, но и формирование внутренней мотивации к выполнению норм ГТО. Именно это будет способствовать развитию социально значимых мотивов, связанных с самореализацией личностного потенциала, стремлением к общественному признанию, самовыражению и выражению гражданской позиции.

Rusinova Maria Pavlovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Yugova Elena Anatol'evna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Anatomy, Physiology and Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROBLEMS OF ATTRACTING ADULT POPULATION TO IMPLEMENTATION OF THE REGULATIONS OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX "READY FOR LABOR AND DEFENSE"

KEYWORDS: physical culture and sports complexes; physical education; sport; regulations; adult population; healthy lifestyle; sports and recreational activities; . physical development; public health; physical training; introduction of the RWD.

ABSTRACT. The article deals with the problem of popularizing the GTO complex among the adult population. According to the plan for the implementation of the All-Russian sports complex "Ready for Labor and Defense", from 2018 the standards of the Complex should be met en masse, by all categories of the population, but the question arises, why does the percentage of the adult population involved remain extremely low? The purpose of this study is to identify the main causes of insufficient participation of adults in the implementation of the standards of complex "Ready for Labor and Defense". Based on the analysis of modern publications, statistical materials and regulatory documents, we have identified several reasons for the insufficient participation of adults in the implementation of standards. The main problems include the lack of a unified incentive system, the lack of accessible and comfortable conditions for preparing for the im-

plementation of the standards, insufficient promotion of the Set by the media, and the lack of personal conviction about the need to comply with the standards of complex "Ready for Labor and Defense". Unified system of incentives for the adult population is currently at the drafting stage, all issues related to this are decided directly by the employer. Sports facilities necessary to prepare for the implementation of standards, there are not all areas, in addition, most of them are not designed to prepare for the implementation of the standards of complex "Ready for Labor and Defense". Agitation of the working population to the implementation of the standards of complex "Ready for Labor and Defense" in labor collectives is either not implemented at all or is poorly organized. Problems of motivation of the adult population connected with involvement in physical culture activities have not been sufficiently studied. Novelty of the research results lies in the substantiation of an integrated approach to solving this problem, which includes not only the creation of external favorable conditions and increased interest at the state level, but also the formation of internal motivation to implement the standards of complex "Ready for Labor and Defense". This is what will contribute to the development of socially significant motives associated with the self-realization of personal potential, the desire for public recognition, self-expression and expression of citizenship.

С 1 сентября 2014 г. на территории Российской Федерации указом президента был восстановлен Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО). Таким образом, в 2019 г. Комплекс отмечает свое пятилетие. Согласно нормативному положению, его целью должно было быть «повышение эффективности использования возможностей физической культуры и спорта в социально-экономическом развитии страны, укреплении здоровья, повышении благосостояния и качества жизни российских граждан, гармоничном и всестороннем развитии личности, формировании потребности людей в физическом самосовершенствовании, воспитании патриотизма и гражданственности, мотивации к ведению здорового, спортивного образа жизни» [11]. В период с 2014 по 2018 г. органами федеральной и местной власти была проделана большая работа по популяризации и внедрению ВФСК ГТО, однако возникает ряд закономерных вопросов: удалось ли государству добиться поставленной цели, не стал ли Комплекс очередным мероприятием для галочки и мотивирует ли он население к ведению здорового образа жизни? Несмотря на то что Комплекс ГТО направлен на вовлечение в физкультурную деятельность всех слоев населения, наибольшую долю среди выполняющих нормативы составляют обучающиеся образовательных организаций. Таким образом, актуальность изучения проблем вовлечения взрослого населения в процесс выполнения норм ГТО определяется противоречием между провозглашенным на государственном уровне массовым характером данного мероприятия, его направленностью на все слои населения и недостаточным включением трудоспособных граждан в этот процесс на практике. Согласно данным Департамента развития физической культуры и массового спорта Министерства спорта России от 30 января 2018 г. 81% населения, приступившего к выполнению норм ВФСК ГТО, — это обучающиеся; взрослое население составляет только 19% [4].

В связи с этим целью данного исследования является выявление причин недостаточной вовлеченности взрослого населения в процесс выполнения нормативов ВФСК ГТО и занятий физической культурой, в целом.

Проблему эффективного использования Комплекса ГТО как средства формирования мотивации к здоровому образу жизни у разных групп населения рассматривали различные авторы. Справедливо отмечая значимость и важность Комплекса в процессе формирования личностных мотивов к занятиям физической культурой, а также в процессе преобразования знаний о здоровом образе жизни в личностные смыслы, многие авторы отмечают определенный ряд сложностей, связанных с воплощением этих идей на практике [16]. Так, О. В. Лиморенко, В. В. Пономарев отмечают сложности в вовлечении населения в процесс выполнения норм ГТО в связи с отсутствием необходимости применять физические усилия и специальную подготовку в условиях современных «гиподинамических систем» [12]. О. В. Тиунова, Д. А. Фильченков приводят данные всероссийского социологического опроса, проведенного «Левада-центром» в 2015 г. В опросе приняло участие 3204 человека из 45 субъектов Российской Федерации, в возрасте от 18 лет и старше. Согласно полученным данным, в качестве мотивов для занятия физической культурой были названы следующие: восстановление или поддержание здоровья — 43%, получение удовольствия от двигательной активности — 22%, возможность стать более привлекательными — 22%, снятие стресса — 14%. При этом не имеют мотивов 33% опрошенных, а выполнить нормативы Комплекса ГТО как стимул для занятий физической культурой указали только 1,7% населения [14].

В исследовании, проведенным П. А. Виноградовым и Ю. В. Окуньковым в 2015 г., отмечается, что 55% граждан страны не знают о введении комплекса ГТО, а 84% не знакомы с его нормативами. 13% населения (35% — обучающиеся, 10% — трудящиеся и 5% пенсионеров) планировали выполнить

нормативы ГТО. Тогда как около 80% граждан не интересовалось информацией о Комплексе [2]. Таким образом, большая часть исследователей данной проблемы отмечает неравномерную вовлеченность различных слоев населения в процесс выполнения норм ГТО, однако причины недостаточного участия трудоспособных граждан остаются недостаточно изучены.

Анализ современных публикаций, статистических данных, а также нормативных документов, регламентирующих деятельность в области физической культуры, позволил нам выявить ряд причин, по которым процесс вовлечения взрослого населения, по-прежнему идет крайне низкими темпами:

Во-первых, отсутствие единой системы стимулирования взрослого населения. Министерством спорта были разработаны рекомендации для работодателей по организации, подготовке и выполнению нормативов лицами, осуществляющими трудовую деятельность. В числе прочих рекомендаций указано материальное и нематериальное поощрение работников, однако большая часть работодателей или полностью игнорирует это требование, ссылаясь на ограниченность бюджета, или же выплачивает единоразовую надбавку крайне незначительного размера. Таким образом, в отличие от обучающихся школ, которые получают дополнительные баллы к ЕГЭ при поступлении, и студентов, получающих повышенную стипендию, работающее население лишено единого гарантированного поощрения [6].

Во-вторых, отсутствие условий для подготовки к выполнению нормативов. Большой части работающего населения было бы удобнее всего осуществлять подготовку по месту работы или по месту жительства. Однако спортивные сооружения имеются далеко не во всех районах, кроме того, большая часть из них не рассчитана на подготовку к выполнению норм ГТО. Помимо этого следует учитывать финансовую сторону проблемы — далеко не каждый работающий россиянин может себе позволить посещение занятий по общей физической подготовке в фитнес-клубе или спорткомплексе. При этом система предоставления услуг по подготовке к выполнению норм ГТО на льготных условиях для малообеспеченных категорий населения отсутствует.

В-третьих, недостаточное использование средств массовой информации, ресурсов Интернета и других средств пропаганды. Обучающиеся узнают о комплексе ГТО на уроках физической культуры, получают дополнительную информацию в социальных сетях и на специализированных сайтах. Ситуация с просвещением взрослого населения обстоит несколько иначе. По оценкам

аналитиков Центра интернет-технологий индекс цифровой грамотности населения в возрасте от 18 лет, по 100-бальной шкале составляет 52%. При этом люди старше 55 лет имеют индекс 28%, жители сельской местности — 49%, люди с низким уровнем образования — 36% [15]. Таким образом, не каждый человек трудоспособного возраста способен самостоятельно найти нужную ему информацию и оценить ее достоверность. Так, согласно данным социологического опроса, основным источником информации о Комплексе ГТО являются:

- печатные СМИ — 30%;
- телевидение — 24,5%;
- Интернет — 20,1%;
- информация по месту работы — 14,1%;
- информация от друзей — 13,2%;
- информация от тренера — 11,4%;
- радиопередачи — 11,2% [1,7].

В связи с этим возникает необходимость разработки более доступной системы агитации и пропаганды Комплекса ГТО в трудовых коллективах.

В качестве четвертой, не менее важной причины, можно отметить отсутствие личной убежденности в необходимости выполнения норм ГТО, а также занятиях физической культурой и спортом в целом. Каждый пятый житель страны считает, что он никогда не осилит нормативы ГТО [2]. По данным опроса ВЦИОМ 19% россиян вообще не уделяют внимания своему здоровью. 46% занимаются физической культурой реже одного раза в неделю или вообще не занимаются [3; 9].

Проблема низкой физической активности связана с недостаточным развитием мотивационных компонентов, отражающих ориентацию на физкультурно-спортивную деятельность. Изначально потребность в физической активности обусловлена базовыми потребностями в движении. Однако с возрастом уровень необходимой двигательной активности изменяется [5]. В связи с этим в процессе подготовки взрослого населения к выполнению норм ГТО необходимо ориентироваться на другие мотивы. Несмотря на то что комплекс ГТО обладает значительным потенциалом для преобразования знаний о здоровом образе жизни в личностные смыслы, далеко не каждый взрослый обладает готовностью реализовать это на практике. Положительное отношение к занятиям физической культурой в целом и подготовке к выполнению норм ГТО в частности зависит от сформированности внутренней мотивации человека, которая также зависит от ряда условий. В первую очередь — это осознание достижимости результата. Существующая система нормативов Комплекса ГТО не учитывает

первоначальный уровень физической подготовленности и индивидуальные особенности занимающихся, а рассчитана на средние показатели. Однако человек с уровнем физической подготовки ниже среднего будет предпринимать значительно больше усилий, чем это подразумевается программой. При этом полученный результат может не всегда совпадать с ожиданиями, соответственно, мотивация к дальнейшему освоению Комплекса ГТО понизится. В связи с этим имеет смысл говорить о более дифференцированной системе оценивания результатов взрослого населения, которая включала бы в себя не только деление по возрастам, но так же и учет начального уровня физической подготовленности и позволяла бы учитывать не только результаты, но и затраченные усилия.

Второе важное условие — это наличие интереса. В основе всего Комплекса ГТО лежит принцип добровольности. Соответственно, для того чтобы человек сам захотел выполнить нормативы ВФСК ГТО, физическая культура и спорт должны быть интересны ему как сферы деятельности. Интересы отражают отношение человека к объекту, который обладает для него эмоциональной привлекательностью и значимостью. Чем выше уровень осознания интереса, тем выше его значимость. В структуре интереса выделяют эмоциональный, познавательный и поведенческий компонент. Эмоциональный компонент интереса отражает те эмоции и чувства, которые человек испытывает в процессе физической активности [10]. Познавательный компонент связан с осознанием пригодности данного вида деятельности для удовлетворения возникших потребностей. Например, убежденность в необходимости определенного уровня знаний о нормативах ГТО, убежденность в индивидуальной необходимости их выполнения. Поведенческий компонент отражает мотивы и цели деятельности, а также способы удовлетворения возникшей потребности. Именно активность поведенческого компонента определяет степень реализованности интересов. Таким образом, добровольное выполнение норм ВФСК ГТО свидетельствует об активном и осознанном

интересе.

Третье условие — это учет эмоциональных переживаний. Согласно С. Л. Рубинштейну, «эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам» [13, с. 459]. Таким образом, эмоции, сопровождающие процесс принятия решения о выполнении того или иного действия, могут быть как положительными, так и отрицательными. Основываясь на ранее имеющемся личном опыте, взрослый человек, принимая решение о подготовке к выполнению норм ГТО, может испытывать положительные эмоции предвосхищения (надежду на успех) или отрицательные (страх неудачи) [8]. В связи с этим на первоначальном этапе подготовки важно обеспечить достижение положительных результатов, для того чтобы занимающиеся испытали чувство удовлетворения или облегчения, в случае преобладания отрицательных эмоций предвосхищения.

Формирование внутренней мотивации к выполнению норм ГТО будет способствовать развитию социально значимых мотивов, связанных с самореализацией личностного потенциала, стремлением к общественному признанию, самовыражению и выражению гражданской позиции.

Таким образом, организация выполнения норм ГТО взрослым населением — это сложный и длительный процесс, требующий от государства несколько иного подхода, по сравнению с включением в этот процесс обучающихся. В основу этой работы должны быть положены дифференцированный подход к уровню физической подготовленности, грамотно разработанная система поощрений, создание комфортных и доступных условий для подготовки. Создание благоприятных внешних условий будет способствовать формированию социально значимых мотивов для занятий физической культурной деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобкова Е. Н., Зюрин Э. А., Кузнецов В. А., Матвеев А. П. Исследование отношения взрослого населения Российской Федерации к физической культуре и спорту, подготовке и выполнению нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Вестник спортивной науки. — 2017. — № 6. — С. 67-74.
2. Виноградов П. А., Окуньков Ю. В. Изучение отношения различных групп населения к Всероссийскому физкультурно-спортивному комплексу «Готов к труду и обороне» как фактора (условия) его эффективного внедрения (опыт социологического исследования) // Вестник спортивной науки. — 2015. — № 3. — С. 38-42.
3. ВЦИОМ выяснил отношение россиян к здоровому образу жизни [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.guesconomics.ru> (дата обращения: 25.02.2019).
4. ГТО [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.gto.ru> (дата обращения: 25.02.2019).
5. Джамгаров Т. Т., Пуни А. Ц. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для интов физк. культ. — М. : Физическая культура и спорт, 1979. — 143 с.

6. Золотой значок ГТО — что он дает и как его получить [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://gtonorm.ru> (дата обращения: 25.02.2019).
7. Зюрин Э. А., Кузнецов В. А. Мониторинг физической подготовленности населения субъектов Российской Федерации, определяющий готовность к выполнению нормативов ВФСК ГТО VI-XI ступени // Вестник спортивной науки. — 2018. — № 4. — С. 46-49.
8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.psy.wikireading.ru> (дата обращения: 01.03.2019).
9. Истягина-Елисеева Е. А. Анализ отношения к здоровому образу жизни, физической культуре и спорту в современной России // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2015. — Т. 7. — № 3. — С. 34-37.
10. Курамшин Ю. Ф. Теория и методика физической культуры : учебник. — М. : Советский спорт, 2010. — 320 с.
11. Положение о Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.minsport.gov.ru> (дата обращения: 25.02.2019).
12. Пономарев В. В., Лимаренко О. В., Лимаренко А. П. К вопросу эффективной мотивации населения и пропаганды ВФСК ГТО // Развитие массовой физической культуры в России: традиции и перспективы внедрения ВФСК (ГТО) : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Красноярск, 6 ноября 2015 г.). — Красноярск, 2015. — С. 175-177.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб. : Питер, 2000. — 712 с.
14. Тиунова О. В., Фильченков Д. А. Особенности мотивации различных социальных групп населения к подготовке и выполнению нормативов ВФСК ГТО [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.self-master-lab.ru> (дата обращения: 26.02.2019).
15. Цифровая грамотность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://цифроваяграмотность.рф> (дата обращения: 26.02.2019).
16. Югова Е. А. Комплекс ГТО как смыслообразующий конструкт здорового образа жизни // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 2. — С. 50-54.

REFERENCES

1. Bobkova E. N., Zyurin E. A., Kuznetsov V. A., Matveev A. P. Issledovanie otnosheniya vzoslogo naseleniya Rossiyskoy Federatsii k fizicheskoy kul'ture i sportu, podgotovke i vypolneniyu normativov Vserossiyskogo fizkul'turno-sportivnogo kompleksa GTO // Vestnik sportivnoy nauki. — 2017. — № 6. — S. 67-74.
2. Vinogradov P. A., Okun'kov Yu. V. Izuchenie otnosheniya razlichnykh grupp naseleniya k Vserossiyskomu fizkul'turno-sportivnomu kompleksu «Gotov k trudu i oborone» kak faktora (usloviya) ego effektivnogo vnedreniya (opyt sotsiologicheskogo issledovaniya) // Vestnik sportivnoy nauki. — 2015. — № 3. — S. 38-42.
3. VTsIOM vyyasnil otnoshenie rossiyan k zdorovomu obrazu zhizni [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.rueconomics.ru> (data obrashcheniya: 25.02.2019).
4. GTO [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.gto.ru> (data obrashcheniya: 25.02.2019).
5. Dzhamgarov T. T., Puni A. Ts. Psikhologiya fizicheskogo vospitaniya i sporta : ucheb. posobie dlya in-tov fizk. kul't. — M. : Fizicheskaya kul'tura i sport, 1979. — 143 s.
6. Zolotoy znachok GTO — chto on daet i kak ego poluchit' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://gtonorm.ru> (data obrashcheniya: 25.02.2019).
7. Zyurin E. A., Kuznetsov V. A. Monitoring fizicheskoy podgotovlennosti naseleniya sub'ektov Rossiyskoy Federatsii, opredelyayushchiy gotovnost' k vypolneniyu normativov VFSK GTO VI-XI stupeni // Vestnik sportivnoy nauki. — 2018. — № 4. — S. 46-49.
8. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.psy.wikireading.ru> (data obrashcheniya: 01.03.2019).
9. Istyagina-Eliseeva E. A. Analiz otnosheniya k zdorovomu obrazu zhizni, fizicheskoy kul'ture i sportu v sovremennoy Rossii // Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. — 2015. — Т. 7. — № 3. — S. 34-37.
10. Kuramshin Yu. F. Teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury : uchebnik. — M. : Sovetskiy sport, 2010. — 320 s.
11. Polozhenie o Vserossiyskom fizkul'turno-sportivnom komplekse [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.minsport.gov.ru> (data obrashcheniya: 25.02.2019).
12. Ponomarev V. V., Limarenko O. V., Limarenko A. P. K voprosu effektivnoy motivatsii naseleniya i propagandy VFSK GTO // Razvitie massovoy fizicheskoy kul'tury v Rossii: traditsii i perspektivy vnedreniya VFSK (GTO) : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Krasnoyarsk, 6 noyabrya 2015 g.). — Krasnoyarsk, 2015. — S. 175-177.
13. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. — Spb. : Piter, 2000. — 712 s.
14. Tiunova O. V., Fil'chenkov D. A. Osobennosti motivatsii razlichnykh sotsial'nykh grupp naseleniya k podgotovke i vypolneniyu normativov VFSK GTO [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.self-master-lab.ru> (data obrashcheniya: 26.02.2019).
15. Tsifrovaya gramotnost' [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://tsifrovayagramotnost'.rf> (data obrashcheniya: 26.02.2019).
16. Yugova E. A. Kompleks GTO kak smysloobrazuyushchiy konstrukt zdorovogo obraza zhizni // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 2. — S. 50-54.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.922.76
ББК Ю941.5-72+4458

DOI 10.26170/po19-04-22
ГРНТИ 15.41.21

Код ВАК 19.00.07

Токарская Людмила Вальерьевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: tenkahceva@mail.ru

Тенкачева Татьяна Рашитовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tenkahceva@mail.ru

Томилова Наталья Артуровна

клинический психолог, магистрант, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620075, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: nat-chetkova@yandex.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ПОДРОСТКОВ

С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нарушения опорно-двигательного аппарата; жизнестойкость личности; подростки; дети с двигательными нарушениями; психология подростков; психология личности.

АННОТАЦИЯ. Данная статья продолжает серию публикаций, описывающих результаты изучения специфики проявления жизнестойкости у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Исследование проводилось в двух группах испытуемых, включающих 22 подростка с НОДА в возрасте от 12 до 18 лет и 22 подростка того же возраста и пола, не имеющих нарушений опорно-двигательного аппарата. Были использованы методики: модифицированный тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); опросник «Стиль саморегуляции поведения — 98» (ССП—98); русскоязычная версия опросника совладания со стрессом COPE К. Карвера, М. Шейера, Дж. Вейнтрауба, составленного на основе теоретических представлений R. Lazarus и собственной теоретической модели авторов опросника; пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (Великолепная пятерка) Р. МакКрае и П. Коста.

В работе выявлены достоверные различия между выборками подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата и без таких нарушений, по критерию «жизнестойкость» (который достоверно выше у подростков с НОДА), а также по двум из трех компонентов жизнестойкости: вовлеченность и контроль. Общий уровень саморегуляции у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата в среднем выше, чем у подростков без НОДА, а регуляторно-личностные свойства — ниже. Обнаружено, что подростки в обеих группах выбирают разное количество активно используемых копинг-стратегий. У подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата выявлена прямая зависимость между уровнем жизнестойкости и возрастом.

В обеих группах подростков обнаружена зависимость между уровнем жизнестойкости и всех ее компонентов и такой личностной черты, как эмоциональная устойчивость.

Полученные данные могут быть использованы при проектировании и внедрении программ психокоррекционной работы, а также при реализации программ профессиональной ориентации в образовательных организациях. Результаты исследования могут быть интересны родителям, воспитывающим детей и подростков, в том числе, не имеющих ограниченных возможностей здоровья.

Tokarskay Lyudmila Valer'evna,

Candidate of Psychology, Associate professor of the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Tenkacheva Tatyana Rashitovna,

Candidate of Pedagogy, Associate professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Tomilova Natalya Arturovna

Clinical Psychologist, Undergraduate, Ural Federal University named after First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

RESEARCH OF TEENAGLES 'VIABILITY

WITH DISTURBANCES OF THE SUPPORT-MOTOR APPARATUS

KEYWORDS: disorders of the musculoskeletal system; personality resilience; teenagers; children with movement disorders; psychology of adolescents; psychology of personality.

ABSTRACT. This article continues a series of publications describing the results of the study of the persistence-specificity characteristic of adolescents with disorders of the musculoskeletal system. The study was conducted in two groups of subjects, including 22 adolescents with disorders of the musculoskeletal system aged 12 to 18 years and 22 adolescents of the same age and sex, who do not have any disorders of the musculoskeletal system. The following techniques were used: a modified resilience test S. Muddy (in the adap-

tation of D. A. Leontyeva, E. I. Rasskazova); questionnaire “Style of self-regulation of behavior — 98” (MTP — 98); Russian version of the stress management questionnaire SORE K. Carver, M. Scheier, J. Weintraub, compiled on the basis of theoretical ideas of R. Lazarus and his own theoretical model of the authors of the questionnaire; five-factor personal questionnaire “Big Five” (Magnificent Five) R. McCray and P. Costa.

The article revealed significant differences between samples of adolescents with and without musculoskeletal disorders, according to the criterion of “viability” (which is significantly higher among adolescents with disorders of the musculoskeletal system), as well as on two of the three components of viability: involvement and control. The overall level of self-regulation in adolescents with disorders of the musculoskeletal system is, on average, higher than in adolescents without disorders of the musculoskeletal system, and the regulatory and personal characteristics are lower. It was found that adolescents in both groups choose a different number of actively used coping strategies. In adolescents with disorders of the musculoskeletal system, a direct correlation was found between the level of vitality and age.

In both groups of adolescents, a relationship was found between the level of resilience and all its components, and such personality traits as emotional stability.

The data obtained can be used in the design and implementation of psycho-correctional work programs, as well as in the implementation of vocational guidance programs in educational organizations. The results of the study may be of interest to parents raising children and adolescents, including those who do not have limited health opportunities.

Актуальность исследования

В последние годы возросло внимание к проблеме изучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Дети и подростки с ОВЗ стали рассматриваться не только как объекты медико-социальной помощи, но и как активные субъекты социума. Для них создаются максимально комфортные условия, способствующие обучению, социализации и интеграции в общество.

Особую группу среди людей с ОВЗ составляют лица с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) и, в первую очередь, с детским церебральным параличом (ДЦП). Дети и подростки с такими нарушениями представляют достаточно многочисленную группу, так, согласно данным ряда исследований, в России на 1000 родов приходится от шести до восьми случаев рождения детей с ДЦП [4]. Необходимо учитывать и детей с другими НОДА, не вошедшими в эту статистику, такими как полиомиелит, врожденный вывих бедра, косолапость, деформации стоп и т.д. [7].

Лица с НОДА зачастую имеют сохраненный интеллект, что позволяет им получать образование совместно со сверстниками, не имеющими нарушений [10], а в дальнейшем полноценно интегрироваться в социум. Однако с каждым годом образовательные учреждения, семья и общество в целом предъявляют к детям и подросткам все более повышенные требования, в связи с чем у них возникает больше стрессовых ситуаций, требующих проявления жизнестойкости. При этом подростки с НОДА живут и действуют в еще более сложной окружающей действительности, определяющей необходимость повышения уровня саморегуляции и усложнения проявлений жизнестойкости. В целом, выбор для исследования подросткового возраста неслучаен, по-

скольку именно он является наиболее благоприятным для развития жизнестойкости и ее компонентов.

С. Мадди определял жизнестойкость как «систему убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации» [6].

Таким образом, проблема жизнестойкости подростков с НОДА является особенно актуальной и недостаточно изученной.

Цель исследования — выявление отличий между уровнем жизнестойкости, саморегуляции и выбором копинг-стратегий у подростков, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата, и подростков, не имеющих таких нарушений.

Методики исследования: модифицированный тест жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой) [2]; опросник «Стиль саморегуляции поведения — 98» (ССП—98); русскоязычная версия опросника совладания со стрессом SORE К. Карвера, М. Шейера, Дж. Вейнтрауба, составленного на основе теоретических представлений R. Lazarus и собственной теоретической модели авторов опросника [11]; пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (Великолепная пятерка) Р. МакКрае и П. Коста [9].

Выборку составили две группы подростков:

— 22 подростка с НОДА в возрасте от 12 до 18 лет, обучающиеся в Государственном бюджетном образовательном учреждении Свердловской области «Екатеринбургская школа-интернат “Эверест”»;

— 22 подростка того же возраста и пола, обучающиеся в Муниципальном автономном образовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 3» г. Верхняя Пышма, не имеющие нарушений опорно-двигательного аппарата.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась использованием непараметрических методов математической статистики: коэффициента корреляции Спирмена и U-критерия Манна–Уитни. Применялись компьютерные программы Microsoft Office Excel 2010.

Результаты проявления компонентов жизнестойкости у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата и подростков, не имеющих таких нарушений (НТ), по данным **модифицированного теста жизнестойкости С. Мадди** представлены в таблице 1.

Таблица 1

Выраженность компонентов жизнестойкости у подростков с НОДА и у подростков, не имеющих таких нарушений

Уровень	Вовлеченность		Контроль		Принятие риска		Жизнестойкость	
	Подростки с НОДА	НТ подростки						
Низкий	18%	55%	0%	23%	5%	23%	9%	36%
Средний	59%	45%	77%	68%	59%	36%	59%	55%
Высокий	23%	0%	23%	9%	36%	41%	32%	9%

Таким образом, у большинства подростков с НОДА, наблюдается средний уровень **жизнестойкости**, а у 32% – вообще, высокий, то есть они имеют способность препятствовать возникновению внутреннего напряжения в ситуации стресса, что происходит за счет совладания со стрессом, восприятия ситуации как менее значимой или применения различных копинг-стратегий.

При этом, только у 9% подростков, не имеющих НОДА, наблюдается высокий уровень жизнестойкости, а 36% этих подростков имеют слабо развитую или не развитую вовсе способность справляться с напряжением.

По компоненту жизнестойкости **«вовлеченность»** выявлены аналогичные показатели, так, он сильно выражен у 23% подростков с НОДА и ни у одного подростка без таких нарушений. То есть, большинство подростков с НОДА чаще всего получают удовольствие от выполняемой деятельности и имеют убеждение, что вовлеченность в деятельность увеличивает шанс на положительный результат. А подростки, не имеющие НОДА, наоборот, чаще подвержены чувству неуверенности, отвергнутости, они реже или в меньшей степени бывают увлечены деятельностью.

Такой компонент жизнестойкости, как **«контроль»** имеет среднюю выраженность у подавляющего большинства подростков с НОДА и сильно выражен у 23% подростков, то есть они убеждены, что борьба влияет на результат, пусть даже успех не гарантирован полностью. Такое убеждение побуждает

их самостоятельно выбирать деятельность и прилагать усилия для достижения результата. У большинства подростков, не имеющих НОДА, этот показатель также находится на среднем уровне, однако у 23% из них он выражен слабо, то есть они не всегда готовы и способны прилагать усилия для достижения результата.

Такой компонент жизнестойкости, как **«принятие риска»** выражен средне и сильно у большинства подростков с НОДА, то есть подавляющее большинство из них способны активно усваивать знания из своего опыта (как позитивного, так и негативного) и использовать их в будущем в сходных ситуациях или видоизменять для отличающихся ситуаций. Такие подростки убеждены, что все, случающееся с ними, так или иначе способствует их личностному развитию. При этом среди подростков без НОДА большее количество имеют низкие показатели по данной шкале.

Более высокие показатели у подростков с НОДА, можно объяснить педагогической и психологической работой, которая с ними проводится со стороны психологов, дефектологов, логопедов, небольшой наполняемостью класса (не более 12 человек), активной деятельностью по их социализации.

На основе опросника «Стиль саморегуляции поведения – 98» (ССП–98), разработанного В. И. Моросановой, определены регуляторные процессы и регуляторно-личностные свойства, преобладающие у подростков с НОДА, и у подростков, не имеющих таких нарушений. Данные представлены в таблице 2.

Выраженность стилей саморегуляции у подростков с НОДА

Уровень	Планирование		Моделирование		Программирование		Оценивание результатов		Гибкость		Самостоятельность		Общий уровень саморег.	
	Подростки с НОДА	НТ подростки	Подростки с НОДА	НТ подростки	Подростки с НОДА	НТ подростки	Подростки с НОДА	НТ подростки	Подростки с НОДА	НТ подростки	Подростки с НОДА	НТ подростки	Подростки с НОДА	НТ подростки
Низкий	23%	19%	5%	27%	27%	42%	13%	19%	27%	23%	9%	0%	9%	19%
Средний	27%	45%	68%	64%	64%	45%	55%	68%	50%	36%	59%	45%	68%	68%
Высокий	50%	36%	27%	9%	9%	13%	32%	13%	23%	41%	32%	55%	23%	13%

Таким образом, у большинства подростков с НОДА, общий уровень саморегуляции средний, а у 23% — высокий, то есть для них характерна самостоятельность, постановка и более осознанное достижение цели. По уровню саморегуляции результаты подростков, не имеющих НОДА, в целом оказались сходными.

Более чем у половины подростков с НОДА выявлен средний уровень самостоятельности и только у 9% — показатели по данной шкале низкие, то есть для них характерна низкая сформированность самостоятельного планирования и программирования деятельности.

Уровень самостоятельности у 55% подростков, не имеющих НОДА, оказался высоким, то есть они способны в большей или меньшей степени планировать и оценивать свою деятельность самостоятельно, они намного менее зависимы от посторонней помощи и намного более самостоятельны, чем подростки с НОДА.

У половины подростков с НОДА выявлен высокий уровень сформированности осознанного планирования деятельности, они способны строить реалистичные, ответственные, наполненные деталями планы, а к цели двигаться максимально самостоятельно, в силу своих возможностей. В группе подростков, не имеющих НОДА, по данной шкале получены сходные результаты.

Уровень такого регуляторного процесса, как моделирование оказался средним у 68% подростков с НОДА и высоким — у 27%. Таким образом, большинство подростков способны не только поставить цель, но и выделить значимые условия ее достижения в настоящем и перспективном будущем, а также способны гибко подстраиваться под изменяющиеся условия окружающей действительности, изменяя и перестраивая программу достижения цели.

Большинство подростков, не имеющих НОДА, также способны выделить значимые условия для достижения цели, однако, в целом, показатели в этой группе подростков незначительно, но ниже, чем в группе подростков с НОДА.

Средний уровень программирования наблюдается у 64% подростков с НОДА, то есть они в некоторой степени имеют сформированное умение продумывать способы действий, строить модели поведения для достижения той или иной цели.

Около половины подростков, не имеющих НОДА, в некоторой степени способны продумывать действия и модели поведения, однако 42% подростков не способны этого делать, или их способности развиты на низком уровне. Результаты по данному показателю в этой группе также несколько ниже результатов в группе подростков с НОДА.

Уровень такого процесса, как «оценка результатов», оказался средним у 55% подростков с НОДА, то есть они способны в некоторой степени адекватно оценить себя, свое поведение и достигнутые результаты, а также причины, приведшие к полученным результатам, и имеют нормальный уровень самооценки. Результаты подростков, не имеющих НОДА, по данному показателю оказались сходными.

Уровень такого регуляторно-личностного свойства, как гибкость оказался средним у 50% подростков с НОДА, то есть у них наблюдается способность перестраивать планы и программы действий в зависимости от изменения внешних условий, вносить корректировки. Примерно у четверти представителей данной выборки такие способности развиты недостаточно, пластичность регуляторных процессов слабая, то есть в ситуации быстро изменяющихся условий среды эти подростки чувствуют себя неуверенно, привыкание к но-

вым условиям вызывает трудности. В группе подростков, не имеющих НОДА, большее количество (41%) имеет достаточно высокий уровень гибкости.

Таким образом, регуляторные процессы у подростков, имеющих НОДА, незначи-

тельно, но выше, чем у подростков без таких нарушений, а регуляторно-личностные свойства незначительно, но ниже.

Выявленные на основе опросника совладания со стрессом, **копинг-стратегии** представлены в таблицах 3 и 4.

Таблица 3

Копинг-стратегии, чаще используемые подростками с НОДА

Уровень использования	Позитивное перформ. и личн. рост	Использование инстр. соц. поддержки	Активное совладание
Низкий	18%	18%	14%
Высокий	82%	82%	86%

Таблица 4

Копинг-стратегии, чаще используемые подростками без НОДА

Уровень использования	Мысленный уход от проблемы	Концентрация на эмоциях	Использование инстр. соц. поддержки	Активное совладание	Отрицание	Сдерживание	Использование эмоц. соц. поддержки	Принятие	Планирование
Низкий	41%	41%	36%	32%	45%	36%	32%	36%	23%
Высокий	59%	59%	64%	68%	55%	64%	68%	64%	77%

Чаще всего подростки с НОДА стремятся получить совет или конкретную информацию по теме проблемы, предпринимают попытки переосмыслить стрессовую ситуацию в позитивном ключе, а также воздействуют напрямую на ситуацию с целью ее преодоления. У подростков, не имеющих НОДА, спектр преобладающих копинг-стратегий шире, так, они в среднем используют в три раза больше стратегий совладания, что совпадает с данными других авторов [1] Подростки, не имеющие НОДА, стремятся получить от окружающих не только совет или информацию, но и эмоциональную поддержку, сочувствие и понимание, с помощью чего они предпринимают активные шаги и прямые действия, направленные на преодоление стрессовой ситуа-

ции. Возможно, более широкий список используемых копинг-стратегий говорит о лучшей способности адаптироваться как в коллективе, так и в обществе в целом.

Подростки с НОДА практически во всех случаях имеют сложности в адаптации, что может быть связано как с симптоматикой нарушений, так и с ограниченным кругом социальных контактов (учеба в отдельных образовательных организациях, ограничение самостоятельного передвижения, а в некоторых случаях — гиперопека родственников).

Преобладающие черты личности у обеих групп подростков определялись на основе **пятифакторного личностного опросника**. Результаты представлены в таблице 5.

**Преобладающие черты личности у подростков с НОДА
и подростков, не имеющих НОДА**

Уро- вень	Экстраверсия — интроверсия		Привязанность — обособленность		Самоконтроль — импульсивность		Эмоц. устойчи- вость — эмоц. не- устойчивость		Экспрессивность — практичность	
	Под- ростки с НО- ДА	НТ под- ростки	Под- ростки с НО- ДА	НТ под- ростки	Под- ростки с НО- ДА	НТ под- ростки	Под- ростки с НО- ДА	НТ под- ростки	Под- ростки с НО- ДА	НТ под- ростки
Низ- кий	10%	18%	10%	19%	0%	13%	45%	13%	10%	5%
Сред- ний	45%	41%	36%	36%	36%	42%	10%	32%	26%	23%
Высо- кий	45%	41%	54%	45%	64%	45%	45%	55%	64%	72%

По показателю «экстраверсия—интроверсия» в обеих выборках наблюдаются сходные соотношения, большинство подростков в обеих группах демонстрируют высокие значения по данному показателю, то есть являются экстравертами. Типичные экстраверты отличаются общительностью, часто они имеют много друзей и знакомых, потому что чувствуют потребность общения с людьми, они в большинстве своем беззаботны, оптимистичны и любят перемены. У них ослаблен контроль над чувствами и поступками, поэтому они могут быть склонны к вспыльчивости и агрессивности.

Согласно полученным данным, интровертами являются минимальное количество испытуемых из каждой выборки.

В обеих выборках наблюдаются схожие процентные соотношения по показателю «привязанность — обособленность», большинство подростков имеют высокие значения по данному фактору, что определяет позитивное отношение человека к окружающим. Соответственно, они в большинстве своем добрые и отзывчивые люди. Они не любят конкуренции и испытывают потребность быть рядом с другими людьми, умеют сопереживать. Меньшая часть подростков в обеих выборках предпочитают держать дистанцию с окружающими, стремятся быть независимыми.

Среди подростков с НОДА 64% имеют высокие показатели по шкале «самоконтроль — импульсивность», и у них не встречаются низкие значения по этому фактору. В выборке подростков без НОДА подавляющее большинство демонстрируют средние или высокие значения по данному показателю. У таких подростков наблюдается высокий самоконтроль поведения, у них преобладают такие черты личности, как добросовестность, ответственность, обязательность, точность и аккуратность в делах.

Низкие значения по данному фактору присутствуют только в выборке подростков, не имеющих НОДА, то есть они редко проявляют в своей жизни волевые качества, бывают склонны к необдуманным поступкам.

В выборке подростков с НОДА по фактору «эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость» выявлено равное количество испытуемых с низкими и высокими оценками. Однако в выборке подростков без НОДА большая часть испытуемых имеют средние и высокие оценки. Высокие значения по этому фактору характеризуют подростков как неспособных контролировать свои эмоции и импульсивные влечения. Такие люди ощущают себя беспомощными, неспособными справиться с жизненными трудностями, их поведение во многом обусловлено ситуацией, они с тревогой ожидают неприятностей, в случае неудачи легко впадают в отчаяние и депрессию. У таких подростков может быть занижена самооценка.

Низкие значения по этому фактору свойственны лицам самодостаточным, уверенным в своих силах, эмоционально зрелым, не поддающимся случайным колебаниям настроения.

В обеих выборках наблюдаются схожие процентные соотношения по показателю «экспрессивность — практичность». Подавляющее большинство подростков имеют высокие оценки по этому фактору, соответственно, им свойственна экспрессивность в поведении, легкое отношение к жизни, они проявляют интерес к различным сторонам жизни.

Низкие оценки по этому фактору характеризуют людей как практичных, хорошо адаптированных в повседневной жизни. Они не любят резких перемен в своей жизни, предпочитая постоянство и надежность. [9].

В работе проводились сравнительный и корреляционный анализ. При этом не делалась проверка на нормальность распределения из-за небольшого количества испытуемых. Исходя из этого были выбраны непараметрические методы математической статистики: коэффициент корреляции Спирмена и U-критерий Манна—Уитни.

Сравнительный анализ по U-

критерию Манна—Уитни средних значений жизнестойкости и ее компонентов между выборками подростков с НОДА и подростков, не имеющих таких нарушений, выявил достоверные различия по критерию «жизнестойкость», а также по двум из трех компонентов жизнестойкости, таким как вовлеченность и контроль. Наглядно результаты проведенного анализа представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа значений жизнестойкости между выборками подростков с НОДА и подростков, не имеющих таких нарушений

Критерии сравнения	Средние значения		U	Z	Уровень статистической значимости (p)
	Подростки с НОДА	НТ подростки			
Вовлеченность	636,5	353,5	100,5	3,314	0,001*
Контроль	603,0	687,0	134,0	2,527	0,011*
Жизнестойкость	623,0	367,0	114,0	2,994	0,002*

* – различия статистически достоверны (p≤0,05)

Показатели по шкале «вовлеченность» в группе подростков с НОДА значимо выше, чем в группе подростков, не имеющих таких нарушений, то есть подростки с НОДА характеризуются более высокой вовлеченностью в происходящее, они в большей степени получают удовольствие от собственной деятельности. В то же время подростки без нарушений в большей степени, чем подростки с НОДА, переживают чувство неуверенности, ощущение себя вне происходящего. Такой результат подтверждает сделанные ранее выводы по тесту жизнестойкости С. Мадди.

Показатели по шкале «контроль» в группе подростков, не имеющих НОДА, выше, чем в группе подростков с НОДА. Это означает, что первые в большей степени убеждены, что борьба влияет на результат, и готовы к этой борьбе. В то же время подростки с НОДА не всегда готовы и способны прилагать максимум усилий для достижения результата, что не было очевидно при анализе сырых баллов.

Показатели по шкале «жизнестойкость» в группе подростков с НОДА практически в два раза выше, чем в группе подростков, не имеющих таких нарушений. Можно предположить, что у подростков с НОДА уровень жизнестойкости выше по двум основным причинам. Во-первых, им нужно справляться с большим количеством трудностей, так, многие повседневные дела

представляют для них сложность, а достижение поставленных целей требует гораздо большей энергичности и заинтересованности, чем у подростков без подобных нарушений. И во-вторых, подростки, имеющие НОДА, уже справились со многими действиями, как правило, не вызывающими трудностей у подростков без нарушений (письмо, речь, посещение образовательного учреждения, социальные контакты), что уже достаточно повысило уровень их жизнестойкости. Так, согласно В. П. Зинченко, личность развивается, решая непредсказуемые жизненные проблемы [2], то есть жизнестойкость — это и есть своего рода резерв эффективного противостояния трудностям.

Сравнительный анализ по U-критерию Манна—Уитни средних показателей жизнестойкости среди испытуемых мужского и женского пола выявил **достоверные различия** у подростков, не имеющих НОДА, по такому компоненту жизнестойкости, как контроль (Табл. 7). У девушек и юношей с НОДА достоверных различий по данным критериям не обнаружено, что, возможно, объясняется тем, что подростки с НОДА в меньшей степени уделяют внимание таким индивидуальным характеристикам, как, например, пол, возраст, особенности внешности [3]. По другим показателям также не выявлено достоверных различий ни в одной из групп.

Таблица 7

Результаты сравнительного анализа значений жизнестойкости между выборками девушек и юношей, не имеющих НОДА

Критерии сравнения	Средние значения		U	Z	Уровень статистической значимости (p)
	Мужской пол	Женский пол			
Контроль	155,0	98,0	19,0	-2,105	0,035*

* — различия статистически достоверны ($p \leq 0,05$)

Как показывает практика, девочки в большей степени способны концентрироваться на учебе, они больше бывают увлечены учебной и внеурочными занятиями, что может отчасти объяснить более высокий уровень контроля у подростков женского пола, не имеющих НОДА, однако такой вывод можно лишь предположить, так как процент девочек от общего количества испытуемых был небольшой (6 человек из 22 в каждой выборке).

Согласно проведенному корреляционному анализу по критерию Спирмена, в обеих группах испытуемых выявлена **обратная зависимость** жизнестойкости и всех ее компонентов и эмоциональной устойчивости. Результаты приведены в таблицах 8 и 9. То есть чем ниже значения по шкале «эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость», тем выше значения жизнестойкости и ее компо-

нентов, таких как вовлеченность, контроль и принятие риска. Чем более подростки самодостаточны, уверены в себе, тем больше и разнообразнее у них набор используемых копинг-стратегий, они способны препятствовать возникновению внутреннего напряжения. Эмоциональная зрелость позволяет справляться с возникновением внутреннего напряжения в ситуациях стресса, тем самым повышая продуктивность деятельности.

Аналогично этому: чем выше значения по шкале «эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость», тем ниже общий уровень жизнестойкости и ее компонентов. Подростки, чаще других чувствующие беспомощность, во многих случаях не верят, что борьба влияет на результат и не вступают в борьбу. В таблицах 8 и 9 показана связь показателей жизнестойкости и черт личности.

Таблица 8

Связь показателей жизнестойкости и черт личности у подростков с НОДА

	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость	-0,644*	-0,612*	-0,405*	-0,714*

* — различия статистически достоверны ($p \geq 0,05$)

Таблица 9

Связь показателей жизнестойкости и черт личности у подростков без НОДА

	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска	Жизнестойкость
Самоконтроль — импульсивность	0,472*	0,378	0,304	0,470*
Эмоциональная устойчивость — эмоциональная неустойчивость	-0,663*	-0,610*	-0,517*	-0,722*

* — различия статистически достоверны ($p \geq 0,05$)

Таким образом, чем выше значения по шкале «самоконтроль — импульсивность» у подростков, не имеющих НОДА, тем выше общий уровень жизнестойкости и вовлеченности. Такие подростки ответственны, добросовестны в делах, имеют высокий уровень вовлеченности в деятельность. Обычно эти качества сочетаются с высоким уровнем самоконтроля, что напрямую влияет и на

способность совладания со стрессом.

Также выявлено, что чем ниже значения по шкале «самоконтроль — импульсивность», тем ниже значения вовлеченности и жизнестойкости. Подростки со слабо развитыми волевыми качествами не способны успешно справляться с напряжением, они чаще подвергаются воздействию стресса и реже бывают увлечены деятельностью.

Подростки с НОДА старательно подходят к выполнению дел независимо от того, увлечены они данной деятельностью или нет. Прослеживается следующая закономерность: если действие сложновыполнимо (что может быть обусловлено имеющимися у них особенностями), то возникает потребность в повышенном контроле, отсюда и высокий уровень самоконтроля вне зависимости от интереса к выполняемому зада-

нию. При этом, подростки без НОДА имеют свободу в выборе действий и более сложные задания они могут выполнять, не повышая уровень контроля.

Согласно проведенному **корреляционному анализу** по критерию Спирмена, у подростков с НОДА, выявлена **прямая зависимость** между жизнестойкостью и возрастом, вовлеченностью и возрастом. Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10

Связь показателей жизнестойкости и возраста у подростков с НОДА

	t-критерий Спирмена	t(N-2)	Уровень статистической значимости (p)
Вовлеченность	0,432*	2,143*	0,045*
Жизнестойкость	0,481*	2,453*	0,023*

* — различия статистически достоверны (p≥0,05)

Чем младше возраст, тем ниже показатели по шкалам «вовлеченность» и «жизнестойкость» и наоборот, то есть имеют место процессы адаптации к собственным возможностям, чем старше становится ребенок, имеющий то или иное нарушение, тем больше он привыкает к своим возможностям и учится с ними жить.

Таким образом, выявлены достоверные различия между выборками подростков с НОДА и без таких нарушений, по критерию «жизнестойкость» (который достоверно выше у подростков с НОДА), а также по двум из трех компонентов жизнестойкости: вовлеченность и контроль. Общий уровень саморегуляции у подростков с НОДА в среднем выше, чем у подростков без таких нарушений, а регуляторно-личностные свойства ниже.

Кроме того, подростки с НОДА и подростки, не имеющие таких нарушений, выбирают разное количество активно исполь-

зуемых копинг-стратегий.

У подростков, не имеющих НОДА, выявлены достоверные различия между таким компонентом жизнестойкости, как контроль, и полом. А у подростков с НОДА выявлена прямая зависимость между уровнем жизнестойкости и возрастом.

У всех подростков была обнаружена зависимость между уровнем жизнестойкости и всех ее компонентов и такой личностной черты, как эмоциональная устойчивость.

В перспективе исследование может быть продолжено на увеличенной выборке для подтверждения или получения более достоверных результатов. А также, исследование может быть продолжено в кросс-культурном аспекте.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке психокоррекционных программ для детей и подростков, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горьковая И. А., Микляева А. В. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с сенсорными и двигательными нарушениями // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2018. — № 187. — С. 85-95.
2. Зинченко В. П. Общество на пути к «человеку психологическому» // Вопросы психологии. — 2008. — С. 6.
3. Левченко И. Ю. Особенности психического развития больных ДЦП в детском и подростковом возрасте / Медико-социальная реабилитация больных и инвалидов вследствие детского церебрального паралича. — М., 1991. — 122 с.
4. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений — М. : Академия, 2001. — 192 с.
5. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. — М. : Смысл, 2006. — 63 с.
6. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ. — СПб., 2002. — 542 с.
7. Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем. 10 пересмотр. — М. : Медицина, 2003.
8. Токарская Л. В., Полякова К. А. Особенности жизнестойкости подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Человек в условиях неопределенности : сборник научных трудов в 2 т. / под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. — Самара : Самар. гос. техн. Ун-т, 2018. — Т. 1. — С. 242-248.

9. Токарская Л. В., Тенкачева Т. Р., Григорьева Д. И. Исследование жизнестойкости подростков с тяжёлыми нарушениями речи // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 9. — С. 121-130.
10. Хромов А. Б. Пятифакторный опросник личности : учеб.-метод. пособие. — Курган : изд-во Курган. гос. ун-та, 2000. — 23 с.
11. Четверикова Т. Ю. Практики инклюзивного образования школьников с умственной отсталостью // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 4 (46). — Ч. 3. — С. 116-118.
12. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. — NewYork : Springer, 1984.
13. Tokarskaya L., Comparative Study of Hardiness Referring to Adolescents with Musculoskeletal Disorders and Adolescents with Normal Development // The Fifth International Luria Memorial Congress «Lurian Approach in International Psychological Science», KnE Life Sciences. — 2018. — P. 856-867. — DOI 10.18502/cls.v4i8.3343.

REFERENCES

1. Gor'kovaya I. A., Miklyaeva A. V. Zhiznестойкост' i koping-strategii podrostkov s sensornymi i dvigatel'nymi narusheniyami // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2018. — № 187. — S. 85-95.
2. Zinchenko V. P. Obshchestvo na puti k «cheloveku psikhologicheskomu» // Voprosy psikhologii. — 2008. — S. 6.
3. Levchenko I. Yu. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya bol'nykh DTsP v detskom i podrostkovom vozraste / Mediko-sotsial'naya reabilitatsiya bol'nykh i invalidov vsledstvie detskogo tserebral'nogo paralicha. — M., 1991. — 122 s.
4. Levchenko I. Yu., Prikhod'ko O. G. Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detey s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata : ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedeniy — M. : Akademiya, 2001. — 192 s.
5. Leont'ev D. A., Rasskazova E. I. Test zhiznестойкosti. — M. : Smysl, 2006. — 63 s.
6. Maddi S. Teorii lichnosti: sravnitel'nyy analiz. — SPb., 2002. — 542 s.
7. Mezhdunarodnaya statisticheskaya klassifikatsiya bolezney i problem, svyazannykh so zdorov'em. 10 peresmotr. — M. : Meditsina, 2003.
8. Tokarskaya L. V., Polyakova K. A. Osobennosti zhiznестойкosti podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata // Chelovek v usloviyakh neopredelennosti : sbornik nauchnykh trudov v 2 t. / pod obshch. i nauch. red. E. V. Bakshutovoy, O. V. Yusupovoy, E. Yu. Dvoynikovoy. — Samara : Samar. gos. tekhn. Un-t, 2018. — T. 1. — S. 242-248.
9. Tokarskaya L. V., Tenkacheva T. R., Grigor'eva D. I. Issledovanie zhiznестойкosti podrostkov s tyazhelymi narusheniyami rechi // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 9. — S. 121-130.
10. Khromov A. B. Pyatifaktornyy oprosnik lichnosti : ucheb.-metod. posobie. — Kurган : izd-vo Kurган. gos. un-ta, 2000. — 23 s.
11. Четверикова Т. Ю. Практики инклюдивного образования школьников с умственной отсталостью // Международный научно-исследовательский журнал. — 2016. — № 4 (46). — Ч. 3. — С. 116-118.
12. Lazarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. — NewYork : Springer, 1984.
13. Tokarskaya L., Comparative Study of Hardiness Referring to Adolescents with Musculoskeletal Disorders and Adolescents with Normal Development // The Fifth International Luria Memorial Congress «Lurian Approach in International Psychological Science», KnE Life Sciences. — 2018. — P. 856-867. — DOI 10.18502/cls.v4i8.3343.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашенный автор. Open-article
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования.
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Для публикации необходимо предоставить информацию по следующим пунктам.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):
2. Фамилия, имя, отчество полностью;
3. Ученая степень, звание, должность;
4. Полное и точное место работы;
5. Контактная информация (e-mail, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).
6. Название статьи.
7. Аннотация (200-250 слов)
8. Ключевые слова (5-7 слов).
9. Фамилия, имя, отчество на английском языке (ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях).
10. Название статьи на английском языке.
11. Аннотация на английском языке.
12. Ключевые слова (5-7 слов).
13. Ключевые слова на английском языке.
14. Классификационный код тематической рубрики: ГРНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).
15. Предполагаемая рубрика/подрубика журнала.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8-12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файл шрифта);
- размер кегля — 14;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56-57]. Пронумерованный список литературы в алфавитном порядке приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ 7.0.5.-2008. Список литературы можно оформить в следующей программе (выбрать с тире) — <http://snoskainfo.ru/>.

Список литературы должен содержать не менее 15 источников.

Русские источники необходимо **транслитерировать**, для автоматической транслитерации использовать программу на сайте <http://www.translit.ru>, вариант **BGN (Board of Geographic Names)**.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т.п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прикладывается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.



(343) 336-14-52

Адясова Оксана Александровна

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 106

E-mail: pedobraz@uspu.me

АДРЕС ИЗДАТЕЛЯ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, к. 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2019. № 4

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Знак информационной продукции 16+
Свидетельство о регистрации ПИИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Дата выхода в свет 30.04.19. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17,6. Усл. п. л. 20,3. Тираж 500 экз. Заказ № 5041.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me