

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2019. № 6



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
сериальных 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
I N RUSSIA

2019. № 6

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

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Галишева М. С., Зуев П. В.

Учебно-исследовательская деятельность школьника: структурная модель
и формулировка понятия 6

Плаксина Е. Б.

Речевое развитие ребенка дошкольного возраста в поликультурной среде 19

Сорокина Н. И., Степанов Р. И., Попова Э. Ю.

Формирование цифровых компетенций у современной молодежи: проблемы,
опыт, перспективы 24

Ошибка! Закладка не определена.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Байлук В. В.

О гармонии и дисгармонии чувств, интеллекта и воли в саморазвитии личности 30

УПРАВЛЕНИЕ И ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Москвин С. Н.

Диагностика сформированности управленческих умений будущих руководителей
образовательных организаций в процессе подготовки в вузе 46

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Коротаева Е. В., Кусова М. Л.

К изучению художественно-творческой деятельности детей дошкольного
возраста 52

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дзюба Е. В.

Образ России в болгарских учебниках по русскому языку как иностранному.
Часть 1: на материале учебников для школьников среднего звена 58

Краева А. А., Привалова С. Е.

Овладение иноязычными обучающимися дошкольного и младшего школьного
возраста лексикой в процессе изучения русского языка 70

Куприна Н. Г., Медведева А. А.

Приобщение младших школьников к искусству Уральского региона
во внеурочной деятельности 77

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Белозерова А. А., Юсупова Л. Г.

Применение метода работы с изображениями как средство развития
межкультурной иноязычной компетенции студентов 84

Божко Е. М., Корнеева Л. И.

Использование единиц топонимического пространства города (урбанонимов)
для развития лингвострановедческой компетенции студентов переводческих
специальностей 89

Пичугина Л. Н., Богданова Т. С.

Актуальные проблемы современного хорового исполнительства: хоровая
театрализация 95

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ефимова С. К.

Направления реализации методики обучения японскому языку студентов
языкового вуза республики Саха (Якутия) 102

Ковалева А. Г., Дымова Е. Е., Кочнева В. С.	
Социальные сети как средство обучения английскому языку студентов радиотехнических направлений подготовки	108
Сюй Чуаньхуа	
«Иностранный язык+». Модель глобального синхронного класса	115
Чжан Сяохуэй, Сергеева Н. Н.	
Типичные ошибки в подготовленной устной речи китайских студентов при изучении русского языка	120
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	
Гараева Е. В.	
Эмоционально-волевая готовность как интегративный компонент готовности детей к школьному обучению	125
Заусенко И. В.	
Связь агрессивности и самоактуализации личности	131
Легостаева Е. С., Чаликова О. С., Архипова В. А.	
Взаимосвязь особенностей интеллекта и академической успеваемости у студентов различных психологических типов	138
Санникова М. В.	
Психолого-педагогическое сопровождение детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка	144
Шерешкова Е. А., Волгуснова Е. А., Спицына О. А.	
Роль жизнеспособности в преодолении трудных жизненных ситуаций у будущих педагогов физической культуры	151
Информация для авторов	160

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13
ББК 4420.278

DOI 10.26170/po19-06-01
ГРНТИ 14.25.07

Код ВАК 13.00.02

Галишева Марина Сергеевна,

педагог дополнительного образования высшей квалификационной категории, Городской детский экологический центр; 620151, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 44; e-mail: galishev@mail.ru

Зуев Петр Владимирович,

доктор педагогических наук, директор, Научно-методический центр проектной и инновационной деятельности в сфере инженерного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: zuew@yandex.ru

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКА: СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ И ФОРМУЛИРОВКА ПОНЯТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебно-исследовательская деятельность; научно-исследовательская деятельность; структурная модель; исследовательская компетентность; научные методы; школьники.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема отсутствия общепринятой формулировки понятия «учебно-исследовательская деятельность», в том числе в документах ФГОС ОО. Выдвигается предположение, что создание структурной модели абстрагированного понятия «учебно-исследовательская деятельность» поможет конкретизировать соответствующий термин с целью формирования необходимых ориентиров для всех участников образовательного процесса.

В результате исследования проанализированы 32 определения понятия «учебно-исследовательская деятельность», принадлежащие 19 авторам и двенадцать определений понятия «научно-исследовательская деятельность», данные девятью авторами. Все определения разделены на формально-структурные и содержательные. Для выявления особенностей учебно-исследовательской деятельности как конкретного вида деятельности построена проекция на нее общей модели. Для этого выделены структурные элементы модели деятельности как родового понятия, необходимые для данного исследования. К таким элементам отнесены: цель, объект, субъект, условия, средства и результат. В статье предположительно не рассматривается содержание, или состав действий, из которых складывается деятельность, так как этот вопрос полно освещен в других педагогических публикациях.

Проводится сравнительный анализ понятий учебно- и научно-исследовательской деятельности. В качестве существенного отличия рассматривается состав субъектов деятельности. Феномен наличия двух субъектов в учебно-исследовательской деятельности выступает основой предлагаемой модели. Данный феномен определяет дуальность целей и результатов изучаемого вида деятельности. Важным элементом сходства научного и учебного исследований является единое средство деятельности — научный метод. Знание параметров, определяющих сходство и отличие, способствует конкретизации задач и идентификации роли каждого из участников образовательного процесса.

Структурная модель учебно-исследовательской деятельности, построенная на базе общей модели деятельности, стала основанием для уточнения формулировки соответствующего понятия, относящейся к формально-структурному типу.

Galisheva Marina Sergeevna,

Teacher of Additional Education of the Higher Qualifying Category, Municipal Children's Ecological Centre, Ekaterinburg, Russia.

Zuev Petr Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Director, Scientific and Methodological Center of Design and Innovation in the Field of Engineering Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITY OF A PUPIL: THE STRUCTURAL MODEL AND THE FORMULATION OF THE CONCEPT

KEYWORDS: teaching and research activities; research activities; structural model; research competence; scientific methods; students.

ABSTRACT. The article investigates the lack of a generally accepted term for the concept of “educational research activity”, in particular, in the documents of the GEF NGO. It is suggested that formulating a structural model of the abstract concept of “educational research activity” will help to specify the appropriate term in order to provide the necessary guidelines for all participants of the educational process.

In this study, 32 definitions of “educational research activity” belonging to 19 authors and 12 definitions of “scientific research activity” given by nine authors were analyzed. All definitions were divided into structure-related and content-related. To identify the features of the educational research activity as a specific activity, a projection of the General model was built. For this purpose, the structural elements of the activity model, as a generic concept, necessary for this study were identified. Such elements included: aim, object, subject, conditions, means and result. The article deliberately does not consider the content or composition of the actions that make up the activity, as this issue has been extensively covered in other pedagogical publications.

Features of similarity and difference of the concepts of educational and scientific research activity were investigated. The composition of the subjects of the activity is considered to be substantially different. The phenomenon of the

presence of two subjects in educational research activity forms the basis of the proposed model. This phenomenon determines the duality of goals and results of the studied activity. An important element of similarity between scientific and educational research is the same means of activity — the scientific method. Knowledge of the facts of similarity and difference facilitates the specification of tasks and the role of participants in the educational process.

Built on the basis of the General model, the structural model of educational research activity contributed to the clarification of the structure-related definition of the concept.

В современном школьном образовании учебно-исследовательская деятельность (далее — УИД) рассматривается в качестве эффективной технологии, направленной на развитие личности учащегося [1; 8; 12; 14; 23]. Значение исследовательской деятельности как инструмента повышения качества образования подчеркивается в документах ФГОС [28]. Однако анализ применения этой технологии в школе выявляет ряд проблем. Например, существует проблема использования УИД в массовой образовательной практике. Должным образом эта форма организации образовательного процесса реализована лишь при работе с одаренными детьми [20]. Применение ее учителями общеобразовательной школы по отношению к учащимся с разным уровнем способностей и мотивации до сих пор оставляет желать лучшего, несмотря на четкие установки ФГОС ОО.

Задачи педагогического сообщества, участвующего в решении вопросов развития исследовательской компетентности, также во многом связаны с актуализацией тотальной практики УИД в общеобразовательной школе. На основании утверждения, что компетентность формируется в деятельности [31], развитие исследовательской компетентности без опыта исследовательской деятельности невозможно. Таким образом, УИД рассматривается как технология, формирующая исследовательскую компетентность учащихся, что повышает значимость этого инструмента для современного образовательного процесса.

Определение термина УИД давалось многими авторами, однако общепринятой формулировки, так же как и единых подходов к выделению структурных элементов этого вида деятельности, в настоящее время не существует. Отсутствует определение этого понятия и в документах ФГОС. Причину такого положения дел объяснить сложно, особенно на фоне наличия определения схожей по функциям проектной деятельности [29]. В результате педагог, руководитель исследовательской работы школьника, испытывает трудности в понимании своей роли. Нами было выдвинуто предположение, что построение структурной модели УИД поможет конкретизировать соответствующее понятие и создать термин, содержащий необходимые ориентиры для всех участников образовательного процесса.

Цель нашего исследования — создать структурную модель учебно-исследовательской деятельности школьника, которая

послужит основанием для конкретизации формулировки соответствующего понятия.

В результате исследования были проанализированы 32 определения понятия УИД, принадлежащие 19 авторам. Часть из них приведена в таблице 1. Для сравнения понятий также были рассмотрены 12 определений понятия «научно-исследовательская деятельность», данных девятью авторами. Анализ существующих определений понятия УИД, как уже говорилось выше, показал разнообразие мнений в отношении как состава, так и содержания его основных элементов. Даже такие важные из них, как цель и результат деятельности, значительным образом отличаются у разных авторов. Среди рассмотренных определений, в соответствии с общепринятой в терминоведении классификацией [7], можно выделить формальные и содержательные, 18 и 14 соответственно. Первые описывают учебно-исследовательскую деятельность как явление, вторые касаются сущности этого явления. В отношении дидактической сущности (смысла) все авторы практически едины и рассматривают УИД как средство образования или технологию, **продуктом** которой являются новообразования личности [2; 3; 12; 15; 18; 23]. Таким образом, по мнению научного сообщества, основной результат УИД и ее преобразующая роль преимущественно заключается в формировании личностных структур ученика. Однако для осознания путей реализации эффективного процесса УИД необходимо построить ее полную структурную модель, отражающую сущность каждого из ее компонентов. Вслед за В. А. Штоффом под моделью нами понимается «... мысленно представляемая или материально реализованная система, которая отображает и воспроизводит объект так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте» [8].

В педагогической литературе есть немало моделей УИД, но в основном это модели содержания УИД или ее организации в разных условиях (образовательной системы, города, учреждения), также есть структурно-функциональные модели УИД разных возрастных групп и подробные модели педагогических систем развития УИД [3; 5; 14; 25]. Модель абстрагированного понятия УИД, в которой была бы отражена специфика данного вида деятельности, в проанализированных источниках отсутствует.

Анализ определений понятия «учебно-исследовательская деятельность»

Автор	Формулировка определения	Структура определения
Сущностные		
А. С. Обухов, 2003	Исследовательская деятельность учащихся — это эффективная образовательная технология , отвечающая задачам развития творческих способностей, социализации, профессионализации, развития социальной мобильности молодого поколения	Сущность: эффективная образовательная технология. Цель, задачи: развитие творческих способностей, социализация, профессионализация, развитие социальной мобильности Субъект: молодое поколение Продукт: развитые творческие способности, социализированная, профессионализированная и социально мобильная личность
А. В. Леонтович, 2003	Исследовательская деятельность учащихся — образовательная технология , использующая в качестве главного средства достижения образовательные задачи	Сущность: образовательная технология Субъект: учащийся Средство: образовательные задачи
А. Н. Поддъяков, 2006	Исследовательская деятельность есть деятельность, характеризующаяся направленностью на получение нового знания. Она служит способом активного поиска, построения знаний, формирования нового опыта	Сущность: способ активного поиска, построения знаний и формирования нового опыта Цель: получение нового знания Продукт: осуществленный процесс активного поиска, построенное знание, сформированный опыт
Т. Л. Брославская, 2015	Исследовательская деятельность является уникальным инструментом развития личности обучающихся, действенным фактором образовательного процесса , способствующим развитию педагога и ребенка, формирующим высокий уровень общественной культуры и образования	Сущность: инструмент развития личности, действенный фактор образовательного процесса Цель: развитие педагога и ребенка Продукт: высокий уровень общественной культуры и образования
А. И. Савенков, 2003	...учебно-исследовательской деятельности как инструмента повышения качества образования	Сущность: инструмент повышения качества образования Продукт: высокое качество образования
О. А. Вихорева, 2008	УИД — средство индивидуализации обучения, формирования субъектности учащегося в процессе учебной деятельности	Сущность: средство индивидуализации обучения, формирования субъектности учащегося Продукт: индивидуализированное обучение, субъектность
Д. И. Мычко, 2011	УИД — это путь знакомства учащихся с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности	Сущность: путь знакомства учащихся с методами научного познания, важное средство формирования у них научного мировоззрения, развития мышления и познавательной самостоятельности Продукт: мировоззрение, мышление, самостоятельность

Формально-структурные		
<p>А. С. Обухов, 2006</p>	<p>Исследовательская деятельность учащихся — творческий процесс взаимодействия учителя и учащихся по поиску решения (или понимания) неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является развитие исследовательской позиции к миру, другим и самому себе, а также формирование (или расширение) мировоззрения</p>	<p>Цель: поиск решения (или понимания) неизвестного Объект: неизвестное Субъект: учитель и учащийся Средство (технология, метод): взаимная трансляция культурных ценностей Условия: творчество, равноценность вклада, неопределенность Продукт: исследовательская позиция, мировоззрение</p>
<p>А. В. Леонтович, 2006</p>	<p>Исследовательская деятельность предполагает выполнение учащимися учебных исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание представлений об объекте или явлении окружающего мира, под руководством специалиста — руководителя исследовательской работы. В процессе исследовательской деятельности учащиеся получают субъективно новые знания с помощью научного метода</p>	<p>Цель: выполнение учебных исследовательских задач Объект: пакет задач Субъекты: учащийся и педагог Средство (технология, метод): научный метод Условия: неопределенность Продукт: представления об объекте или явлении окружающего мира</p>
<p>Н. П. Харитонов, 2006</p>	<p>Учебно-исследовательская деятельность подразумевает в первую очередь ознакомление учащихся с различными методиками выполнения работ, способами сбора, обработки и анализа полученного материала, а также направлена на выработку умения обобщать данные и формулировать результаты</p>	<p>Цель: выработка умения обобщать данные Объект: ? Субъект: учащийся Способ (технология, метод): методика сбора, обработка и анализ материала Условия: ? Продукт: умение обобщать данные и формулировать результаты</p>
<p>В. А. Далингер, 2007</p>	<p>Учебно-исследовательская деятельность — это процесс решения поставленной проблемы на основе самостоятельного поиска теоретических знаний; предвидение и прогнозирование как результатов решения, так и способов и процессов деятельности</p>	<p>Цель: решение поставленной проблемы Объект: пакет проблем Субъект: учащийся Средство (технология, метод): поиск теоретических знаний, предвидение и прогнозирование результатов решения Условия: самостоятельность Продукт: умение предвидеть и прогнозировать</p>

Н. А. Семенова, 2006	Учебная исследовательская деятельность — это специально организованная, познавательная творческая деятельность учащихся, по своей структуре соответствующая научной деятельности, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, предметностью, мотивированностью и сознательностью, результатом которой является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний или способов деятельности	<p>Цель: формирование познавательных мотивов, знаний и способов деятельности</p> <p>Объект: ?</p> <p>Субъект: учащийся</p> <p>Средство (технология, метод): подобие научной деятельности</p> <p>Условия: творческий характер, целенаправленность, активность, предметность, мотивированность и сознательность</p> <p>Продукт: познавательные мотивы, исследовательские умения, субъективно новые для учащихся знания или способы деятельности</p>
С. Г. Воровщиков, 2007	Под учебно-познавательной деятельностью мы понимаем самоуправляемую деятельность учащегося по решению лично значимых и социально актуальных реальных познавательных проблем, сопровождающуюся овладением необходимыми для их разрешения знаниями и умениями по добытию, переработке и применению информации	<p>Цель: решение лично значимых и социально актуальных реальных проблем</p> <p>Объект: реальные познавательные проблемы</p> <p>Субъект: учащийся</p> <p>Средство (технология, метод): овладение необходимыми для разрешения проблем знаниями и умениями по добытию, переработке и применению информации</p> <p>Условия: самоуправление</p> <p>Продукт: знания и умения</p>
М. С. Галишева, П. В. Зув, 2019	Учебно-исследовательская деятельность — это активный, сознательный и творческий процесс, протекающий в состоянии неопределенности, который направлен на получение учащимся нового для него знания о фрагменте окружающего мира посредством применения научного метода под руководством педагога. В качестве результатов деятельности выступают знания, полученные путем исследования, новый уровень образования и новые личностные структуры учащегося, в том числе научное мышление, научное мировоззрение, субъектность, исследовательская позиция и опыт исследовательской деятельности	<p>Цель: получение нового для субъекта знания</p> <p>Объект: окружающий мир</p> <p>Субъект: учащийся, педагог</p> <p>Средство (технология, метод): научный метод</p> <p>Условия объективные : неопределенность</p> <p>Условия субъективны: активность, сознательность, творчество</p> <p>Продукт: знания, полученные путем исследования, новый уровень образования и новые личностные структуры</p>

Для того чтобы определить особенности УИД как конкретного вида деятельности, необходимо построить проекцию на нее общей модели [25]. Однако модель родового понятия «деятельность» у разных авторов включает различное количество компонентов [10]. Осмысление и анализ высказываний специалистов в области деятельности

позволили определить основные компоненты модели, значимые в контексте поставленных нами задач (табл. 2). К таким компонентам были отнесены: потребность, мотив, цель, объект, субъект, условия, средства (способ, метод, технология), содержание (состав действий, алгоритм, процесс преобразования) и результат (продукт).

Таблица 2

Структура родового понятия «деятельность» в трактовках отечественных авторов

Автор	Цитата	Элементы структуры
<i>Философский словарь</i>	Деятельность — это теоретическая абстракция всей общечеловеческой практики, имеющей общественно-исторический характер. Исторически она является целесообразной, чувственно-предметной, коллективно-трудовой	Цель, предмет, субъектный состав
<i>В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова</i>	Деятельность всегда имеет следующую структуру: цель — мотив — содержание — способы — результат	Цель, мотив, содержание, способы, результат
<i>Г. С. Батищев</i>	Деятельность есть целенаправленное преобразование людьми природной и социальной действительности; она включает компоненты: цель, средство, сам процесс преобразования и его результат	Цель, средство, процесс преобразования (состав действий), результат
<i>А. Н. Леонтьев</i>	Представляет собой процесс активного взаимодействия субъекта с миром, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности. Деятельностью можно назвать любую активность человека, которой он сам придает некоторый смысл	Субъект, объект, потребность, смысл
<i>А. Н. Леонтьев</i>	Деятельность может казаться беспредметной, но научное исследование деятельности необходимо требует открытия ее предмета	Предмет
<i>А. Н. Леонтьев</i>	Компоненты деятельности, которые связываются между собой в две цепочки: 1) потребности — мотивы — цели; 2) действия — операции — условия	Потребность, мотив (опредмеченная деятельность), цель, действия, операции, условия
<i>С. Л. Рубинштейн</i>	Мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть	Мотив, цель
<i>А. Н. Леонтьев</i>	Мотивы и цели деятельности как таковой, в отличие от мотивов и целей отдельных действий, носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется	Мотив, цель (интегрирована с мотивом), действия, продукт (проявления личности, формирование личности)

Каждый из выявленных элементов структуры УИД — предмет специального обсуждения. В нашем понимании особенно

сложны вопросы, касающиеся *потребностей и мотивов* как тонких механизмов, побуждающих к деятельности [10]. Также

отдельной проработки требует собственно *содержание, или состав действий*, из которых складывается деятельность. Необходимо отметить, что именно составу действий или алгоритму деятельности учащегося посвящен основной массив педагогических публикаций. С некоторыми вариациями у разных авторов порядок действий ученика заключается в следующем: выявление проблемы, целеполагание, гипотезирование, планирование, создание методики, сбор эмпирических данных, теоретическая обработка данных, продуцирование выводов и презентация результатов [8; 15]. В соответствии с утверждением С. Л. Рубинштейна, «деятельность — это совокупность действий, направленных на достижение целей» [19]. Таким образом, вопрос, как делать и в каком порядке, в значительной мере зависит от того, что делать, каким составом, с какой целью и для какого результата. Поэтому в данной статье мы не касаемся алгоритма и состава действий, а рассматриваем только такие элементы структуры деятельности, как *объект, субъект, цель, средства, условия и результат*.

Для нашего исследования, которое связано с образовательным процессом, имеет значение четкое разведение понятий «научно-исследовательская деятельность» и «учебно-исследовательская деятельность». Под научно-исследовательской деятельностью мы вслед за В. П. Копниным понимаем «индивидуальное научное познание, нацеленное на раскрытие внешних и внутренних связей, свойств, законов, отношений между объектами и явлениями окружающей действительности» [6]. «Учебно-исследовательская деятельность» — это понятие, включающее в себя сущностные характеристики как исследовательской, так и учебной деятельности. Учебная деятельность предполагает развитие личности учащегося в процессе его взаимодействия с педагогом [1]. Таким образом, одно из отличий учебно-исследовательской деятельности от научно-исследовательской заключается в **составе субъектов деятельности**. В науке субъектом выступает ученый, индивид, а в образовании — ученик под руководством учителя (табл. 3). Этот феномен отражен в большинстве определений понятия УИД [1; 8; 15].

Таблица 3

Сравнительный анализ научно- и учебно-исследовательской деятельности

Элементы структуры	Научно-исследовательская деятельность	Учебно-исследовательская деятельность
Субъектный состав	Индивид	Учащийся, педагог
Объект	окружающий мир	Фрагмент окружающего мира в форме учебной задачи
Цель внешняя, связанная с объектом	Изучение и преобразование окружающего мира, опережающее отражение действительности (гипотезирование)	Изучение и преобразование фрагмента окружающего мира, попытки гипотезирования
Цель внутренняя, связанная с субъектом	Развитие мировоззрения, выживание	Развитие мировоззрения, развитие личности
Достаточный уровень новизны получаемых знаний	Объективный	Субъективный
Средство/способ деятельности/метод*	Научный метод	Научный метод
Условия объективные*	Неопределенность, новизна	Неопределенность, новизна
Условия субъективные*	Активность, сознательность, творчество	Активность, сознательность, творчество
Продукт/результат фактический	Система знаний об окружающем мире	Система знаний о фрагменте окружающего мира
Продукт/результат сущностный	Прогнозы, изобретения (преобразованный мир)	Новообразования личности (преобразованная личность)

*жирным шрифтом выделены совпадающие позиции

Наличие двух субъектов деятельности определяет **дуальность целей и результатов**. При анализе целей субъектов деятельности также необходимо учитывать, что «каждый выступает одновременно и как ак-

тивный субъект деятельности, и как страдательный объект деятельности» [26], то есть как объект деятельности другого участника процесса. В УИД, как и в любой учебной деятельности, учащийся одновременно явля-

ется субъектом своей деятельности и объектом деятельности педагога [3; 16; 17]. К тому же, у каждого из субъектов есть внутренняя и внешняя цели. Внешняя, направленная на объект цель учащегося заключается в получении нового знания об окружающем мире путем исследования, в то время как внешняя цель педагога — образование и воспитание учащегося в контексте развития его исследовательских качеств. У каждого из субъектов деятельности имеются также цели внутреннего плана — цели, направленные на себя как субъект деятельности. Мы согласны с А. С. Обуховым, что учащийся, используя ИД как средство познания, стремится научиться проходить путь научного познания, формировать свою точку зрения на объект и занимать исследовательскую позицию [15]. Таким образом, учащийся приобретает новые личностные качества, необходимые ему для познания окружающего мира — научное мышление, научное мировоззрение, исследовательскую позицию и опыт ИД. Педагог, используя ИД как образовательную технологию, пытается повысить результативность своей деятельности, направленной на развитие личностных качеств учащегося, а это требует изменений его собственной личности и перехода на новый профессиональный уровень. Применение исследовательского подхода и связанные с ним личностные изменения педагога смогут обеспечить новое качество образовательного процесса. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в РФ» *качество образовательной деятельности педагога* понимается как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам...» [13]. Как нами уже отмечалось выше, стандартами установлена необходимость формирования опыта исследовательской деятельности школьников [28].

При анализе указанных выше четырех блоков целей мы обнаруживаем интегративную сущность внутренней цели учащегося и внешней, направленной на ученика, цели педагога. Содержание перекрывающихся целей заключается в развитии личностных структур учащегося, необходимых ему для самостоятельного познания окружающего мира путем научного исследования.

В неразрывной связи с целями находятся **результаты** деятельности. Исходя из содержания целей субъектов, основываясь на приведенном выше анализе зон их перекрытия, можно констатировать наличие **трех блоков результатов — это новому полученные знания, новые качества личности и новое качество**

образовательного процесса. Очевидно, что все три продукта взаимозависимы и в соответствии с методологическим принципом дополнительности обеспечивают целостность картины результатов. Однако, рассматривая УИД как образовательный процесс, очевидно, что развитие личности учащегося имеет приоритет над ее другими результатами, так как является целью любого образовательного процесса. К тому же развитие личности учащегося соответствует целям и потребностям обоих субъектов деятельности. К сожалению, в педагогической литературе чаще обсуждается характер полученных в результате ИД знаний, а не качественный состав новообразований личности.

Рассмотрим вопрос о характере новизны получаемого в результате УИД знания. В литературе, посвященной исследовательской деятельности учащихся, этот параметр часто выступает в качестве линии демаркации, разделяющей учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельности [1; 3; 8; 15]. В статьях часто ссылаются на А. В. Леонтовича, который утверждает, что «в процессе ИД учащиеся получают субъективно новые знания с помощью научного метода» [9]. Существует много фактов, свидетельствующих, что это утверждение трактуется как «только субъективно новые знания» [3; 5; 9]. Некоторые авторы поддерживают данную точку зрения, внося в нее коррективы, касающиеся обстоятельств деятельности. Например, О. А. Вихорева считает, что исследовательская деятельность как «способ построения школьного обучения с помощью особой формы повторения открытий предшествующих поколений» может быть только учебной на том основании, что «...новизна результата субъективна, и его ценность имеет дидактический характер». Этот же автор утверждает, что «исследовательская деятельность школьника в условиях дополнительного образования детей определяется возможностью ее реализации в научно-исследовательском контексте, то есть получением результата, характеризующегося объективной новизной» [3]. Маловероятно, что формальное перенесение деятельности из школы в учреждение дополнительного образования (далее — УДО) может повлиять на характер новизны получаемого учащимся знания. Возьмем в качестве примера исследовательскую работу учащегося начальной школы по составлению генеалогического древа своей семьи. Очевидно, что где бы ни была выполнена подобная работа: в школе или в УДО, она обладает объективной новизной, так как приводимые в работе данные никем ранее не были установлены, а значит, обла-

дают не только субъективной, но и объективной новизной. В то же время существуют исследования ученых, совершенные практически одновременно. Деятельность Альфреда Уоллеса не перестала быть научной, несмотря на то что он опубликовал свои результаты об открытии процесса эволюции чуть позже Чарльза Дарвина. Однако результаты его исследования уже не обладали объективной новизной. Новизна полученного исследователем знания, будь то ученый или ученик, прежде всего, имеет субъективный характер, а объективный — уже во вторую очередь. В науке субъективный характер новизны не достаточен, так как цель ученого — получить абсолютно новое знание, никем ранее не полученное, то есть обладающее как объективной, так и субъективной новизной. В образовании важнее сам процесс познания, приводящий к развитию личностных качеств ученика, поэтому субъективность является достаточным уровнем новизны знания, но не единственно возможным. В фундаментальном ядре содержания общего образования эта идея сформулирована таким образом «... раскрытие проблемы в первую очередь должно приносить что-то новое ученику, а уже потом науке» [29].

По нашему мнению, в УИД важен не уровень новизны получаемого знания, а путь его получения. Таким образом, значительным результатом ИД учащегося является по-новому полученное знание, то есть знание, приобретенное в процессе исследования. Этот аспект подробно рассмотрен А. И. Савенковым, разработавшим концепцию исследовательского обучения, в которой исследовательский путь получения знаний четко противопоставляется репродуктивному [23].

После обсуждения субъектов, целей и результатов УИД конкретизации требуют объект, способ деятельности и условия. Если цели и определяющие их потребности и мотивы в научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельности в значительной мере разнятся, то **объект изучения** сходен — это окружающий нас реальный мир. Отличия заключаются в способах выделения предмета исследования и предъявления задач. Ученый сам ставит себе задачу, учащийся получает задачу от педагога. Мы разделяем точку зрения Б. Д. Эльконина, согласно которой «основное отличие учебной задачи от всех других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект» [30].

Дидакту важно определиться с тем фрагментом реальности, который станет

предметом изучения юного исследователя и источником учебных задач. Существует удачный опыт выделения подобных фрагментов. У А. С. Обухова это этнические общности, у В. А. Константинова — ботанический сад, у А. В. Матвеевой — городская биота [5; 11; 15]. Мы предлагаем в качестве объекта изучения пришкольный парк, выступающий в виде полевого исследовательского тренажера, используемого для наблюдений за явлениями действительности, проверки гипотез, отработки методик, получения опыта исследовательской деятельности и, в конечном итоге, формирования исследовательской компетентности [25]. Функции исследовательского тренажера можно придать учебному классу, школе, школьному театру, живому уголку, и т.п. По нашему мнению подобные идеи продуктивны, так как обеспечивают учебный процесс пулом самоорганизующихся учебных задач.

Важным структурным элементом деятельности являются **условия**, конкретизирующие место, время, состояние и другие ее обстоятельства. Этот структурный элемент деятельности максимально вариативен: в условиях общеобразовательной школы, в условиях УДО, в младшем или старшем школьном возрасте, в рамках урока, в каникулярное время и прочее. Для абстрагированных понятий важно рассмотреть внешние и внутренние, или, по-другому, объективные и субъективные условия. Среди **объективных условий**, характеризующих как научную, так и учебную исследовательские деятельности, четко выделяются условия неопределенности и новизны [23]. Именно в этих условиях всегда приходится осуществлять деятельность любому исследователю при любых других обстоятельствах. D. Verlyne рассматривает исследовательское поведение как поведение, направленное на уменьшение возбуждения, вызванного неопределенностью [32]. Об этом условии осуществления ИД много писал Д. В. Ушаков, рассматривая «умение действовать в состоянии неопределенности» как одно из необходимых качеств мотивационной сферы субъектов деятельности [26]. С другой стороны, эти условия создают основные психологические проблемы в процессе учебной деятельности, так как снижают уровень комфорта и повышают уровень стресса. Вероятно, именно высокая стрессогенность исследовательской ситуации, продуцируемая состоянием неопределенности, является одним из обстоятельств, препятствующих внедрению учебно-исследовательской деятельности в повседневную практику общеобразовательной школы. По нашему мнению, знакомство субъектов УИД с данными обстоятельст-ва-

ми может играть роль психологической подготовки, направленной на смягчение негативного воздействия.

В качестве **субъективных условий** осуществления исследовательской деятельности выступают активность, сознательность и творчество. Вслед за Д. В. Ушаковым мы разделяем ИД на творческую и нетворческую [27]. Таким образом, если неопределенность и новизна возникают в момент формулирования исследовательской задачи и в процессе ИД уже существуют как данность, то создание ситуаций, актуализирующих субъективные условия деятельности учащегося, — это задача педагога. К сожалению, в контексте организации УИД значимость этой задачи еще не до конца осознана, и она в основном фигурирует на уровне необходимости соблюдения общеучебного принципа активности и сознательности. По нашему мнению, такая постановка задачи неверна, так как если в любой учебной деятельности существует вариант пассивного получения знаний, то в исследовательском обучении активность и сознательность деятельности являются системными факторами, без которых эта деятельность перестает существовать. И в ситуации, когда школьник, решая поставленную учителем задачу, применяет к объекту разработанную кем-то и предложенную учителем же методику, его активность и сознательность не имеют возможности проявиться. Это лишает ИД творческого характера. В результате подобной деятельности формируются некоторые умения, но они слабо влияют на глубокие личностные структуры, такие как научное мышление, субъектность и мировоззрение.

В роли **средства**, определяющего алгоритм как научно-исследовательской, так и учебно-исследовательской деятельности, выступает **научный метод**. В соответствии с определением А. И. Савенкова под научным методом мы понимаем «комплекс правил и принципов, принятых во всем мире, который заключается в чувственном восприятии фактов и их теоретическом осмыслении, основанном на строгой логике» [22]. Метод научного познания — это инструмент для решения главной задачи науки — открытия объективных законов действительности. Метод научного познания — это инструмент для решения главной задачи науки — открытия объективных законов действительности. Между тем лишь в четырех из восемнадцати (22,2%) проанализированных определений УИД формально-структурного типа есть ссылка на данный метод. В остальных определениях есть только указания на отдельные этапы познания, дающиеся или слишком подробно,

или слишком неконкретно (табл. 1). Такой подход снижает качество определения, лишает его руководящей и организующей силы. Еще в 80-е годы прошлого столетия М. Н. Скаткин неоднократно заявлял о важности обучения школьников научному методу и принципам научного познания [24]. Однако и сейчас учащийся общеобразовательной школы не имеет об этих вещах четких представлений.

Научный метод создан в результате усилий многих поколений ученых, и это средство научной деятельности носит объективный, независимый от субъекта деятельности характер. В качестве субъективных средств исследовательской деятельности выступают врожденные и приобретенные способности учащегося, его знания и опыт [21, с. 10]. Чем выше их уровень и обширнее опыт в этой области, тем эффективнее исследовательская деятельность. К исследовательским способностям мы вслед за А. И. Савенковым относим дивергентное и конвергентное мышление, логику и поисковую активность [15, с. 66]. Таким образом, повышение уровня теоретических знаний и развитие исследовательских способностей — еще один комплекс задач педагога — руководителя исследовательской работы школьника.

На основе анализа содержания структурных элементов, нами была построена структурная модель учебно-исследовательской деятельности школьника (рис. 1).

Структурная модель послужила основанием для следующего определения УИД школьника, отражающего ее сущностные черты. Предлагаемая нами формулировка: учебно-исследовательская деятельность — это активный, сознательный и творческий процесс, протекающий в состоянии неопределенности, который направлен на получение учащимся нового для него знания о фрагменте окружающего мира посредством применения научного метода под руководством педагога. В качестве результатов деятельности выступают знания, полученные путем исследования, новый уровень образования и новые личностные структуры учащегося, в том числе научное мышление, научное мировоззрение, субъектность, исследовательская позиция и опыт исследовательской деятельности.

В приведенной выше формулировке заложено содержание всех важных структурных элементов учебно-исследовательской деятельности — субъекта, объекта, цели, условий, средств и результатов. В данном определении отсутствует состав действий или алгоритм деятельности, который утяжелит бы определение. Более того, по нашему мнению, можно пойти по пути упрощения

далее и, например, исключить такой элемент, как условия (условия неопределенности), а также не перечислять все результаты УИД. В таком случае короткий вариант определения может принять следующую форму. **Учебно-исследовательская деятельность — это активный сознательный и творческий процесс получения**

учащимся нового для него знания об окружающем мире путем применения научного метода под руководством педагога, в результате которого происходит формирование личностных структур, в том числе, научного мышления, научного мировоззрения и опыта исследовательской деятельности.



Рис. 1. Структурная модель учебно-исследовательской деятельности школьника

Создание модели УИД способствует конкретизации ориентиров для участников образовательного процесса. Если все педагогические задачи, связанные с организацией УИД, будут решены, а именно найден фрагмент подходящей для учебных целей реальности, актуализирован способ обучения научному методу, предприняты усилия к развитию соответствующих способностей, а также созданы условия для сознательной и активной исследовательской деятельности ученика под руководством педагога, то в результате можно получить положительные измене-

ния личности учащегося, включая опыт исследовательской деятельности. Последнее обстоятельство также имеет решающее значение для актуализации процесса формирования исследовательской компетентности школьника.

Таким образом, структурную модель УИД можно рассматривать в качестве инструмента решения педагогических задач, обозначенных в ФГОС ОО, и способа повышения осознанности педагогических усилий, направленных на развитие особых личностных структур учащегося путем исследовательской деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бережнова Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов : учебник. — 3-е изд., стереотип. — М. : Академия, 2007. — 128 с.
2. Брославская Т. Л. Организация учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся в условиях реализации ФГОС ОО // Молодой ученый. — 2015. — № 2 (1). — С. 5-6.
3. Вихорева О. А. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования детей: теоретико-методологический аспект : монография. — Челябинск : Уральская акаде-

мия, 2008. — 188 с.

4. Галишева М. С., Зуев П. В. Полевой учебный тренажер как средство формирования исследовательской компетентности в естественно-научном образовании // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 10. — С. 120-126.
5. Константинов В. А. Методика формирования исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Астрахань, 2010. — 22 с.
6. Копнин В. П. Гносеологические и логические основы науки. — М. : Мысль, 1974. — 568 с.
7. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. — М. : Изд-во ЛКИ, 2007. — 256 с.
8. Леонтович А. В. Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся // Школьные технологии. — 2006. — № 5. — С. 63-71.
9. Леонтович А. В., Калачихина О. Д., Обухова А. С. Пособие по разработке методической карты по организации исследовательской работы школьников. — М. : Изд-во Московского городского Дворца детского (юношеского) творчества, 2003. — 13 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 304 с.
11. Матвеева А. В. Формирование экологической компетентности школьников при изучении экологии городской биоты // Российский научный журнал — 2011. — № 1 (20). — С. 245-250.
12. Мычко Д. И. Исследовательский подход как стратегии обучения в инновационном обществе // Хімія: проблеми викладання. — 2011. — № 10. — С. 3-17.
13. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. — 2012. — 31 декабря. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 10.04.2019).
14. Обухов А. С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. — 2003. — № 4. — С. 18-23.
15. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. — М. : Прометей, 2006. — 224 с.
16. Панов В. И. Становление субъекта исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность учащихся : науч.-метод. сб. в двух томах / под общ. ред. А. С. Обухова. — М. : Исследователь, 2007. — Т. 1. Теория и методика. — С. 136-143.
17. Поддьяков А. Н. Дети как исследователи // Магистр. — 1999. — № 1. — С. 85-95.
18. Поддьяков А. Н. Методологические основы изучения и развития исследовательской деятельности // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 85-90.
19. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности // Учен. зап. высш. шк. г. Одессы. — Одесса, 1922. — Т. 2. — С. 106.
20. Савенков А. И. Интеллектуальная одаренность и исследовательское поведение // Одаренный ребенок. — 2003. — № 6. — С. 16-21.
21. Савенков А. И. Путь в неизведанное: развитие исследовательских способностей школьников : метод. пособие для школ. психологов. — М., 2005. — 203 с.
22. Савенков А. И. Исследовательская практика: организация и методика // Одаренный ребенок. — 2005. — № 1. — С. 30-33.
23. Савенков А. И. Концепция исследовательского обучения // Исследовательская деятельность учащихся : науч.-метод. сб. в двух томах / под общей ред. А. С. Обухова. — М. : Исследователь, 2007. — Т. 1. Теория и методика. — С. 77-78.
24. Скаткин М. Н. Об изучении, обобщении и использовании передового опыта // Народное образование. — 1981. — № 9. — С. 24-29.
25. Слободчиков В. И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Школьные технологии. — 2006. — № 3. — С. 14-18.
26. Смирнов С. Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения (К 90-летию со дня рождения А. Н. Леонтьева) // Вопросы психологии. — 1993. — № 4. — С. 94-102.
27. Ушаков Д. В. Интеллект и исследовательское поведение // Исследовательская деятельность учащихся : науч.-метод. сборник. — 2007. — № 2. — С. 112-128.
28. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) [Электронный ресурс] (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413). — Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/30:0:0> (дата обращения: 15.04.2019).
29. Фундаментальное ядро содержания общего образования / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования ; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 79 с.
30. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Г. С. Костюка, П. Р. Чаматы. — Киев, 1961. — С. 12-13.
31. Эльконин Д. Б. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. — Красноярск, 2002. — С. 22-29.
32. Berlyne D. E. Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior // British Journal of Psychology. — 1950. — Vol. 41. — P. 68-80.

REFERENCES

1. Berezhnova E. V. Osnovy uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti studentov : uchebnik. — 3-e izd., stereotip. — М. : Akademiya, 2007. — 128 s.
2. Broslavskaya T. L. Organizatsiya uchebno-issledovatel'skoy i proektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya v usloviyakh realizatsii FGOS OOO // Molodoy uchenyy. — 2015. — № 2 (1). — S. 5-6.
3. Vikhoreva O. A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' starsheklassnikov v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: teoretiko-metodologicheskiy aspekt : monografiya. — Chelyabinsk : Ural'skaya akademiya,

2008. — 188 s.

4. Galisheva M. S., Zuev P. V. Polevoy uchebnyy trenazher kak sredstvo formirovaniya issledovatel'skoy kompetentnosti v estestvenno-nauchnom obrazovanii // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2016. — № 10. — S. 120-126.
5. Konstantinov V. A. Metodika formirovaniya issledovatel'skoy kompetentnosti studentov v usloviyakh universitetskogo botanicheskogo sada : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Astrakhan', 2010. — 22 s.
6. Kopnin V. P. Gnoseologicheskie i logicheskie osnovy nauki. — M. : Mysl', 1974. — 568 s.
7. Leychik V. M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. — M. : Izd-vo LKI, 2007. — 256 s.
8. Leontovich A. B. Kontseptual'nye osnovaniya modelirovaniya issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya // *Shkol'nye tekhnologii*. — 2006. — № 5. — S. 63-71.
9. Leontovich A. V., Kalachikhina O. D., Obukhova A. S. Posobie po razrabotke metodicheskoy karty po organizatsii issledovatel'skoy raboty shkol'nikov. — M. : Izd-vo Moskovskogo gorodskogo Dvortsya detskogo (yunosheskogo) tvorchestva, 2003. — 13 s.
10. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. — M., 1975. — 304 s.
11. Matveeva A. V. Formirovanie ekologicheskoy kompetentnosti shkol'nikov pri izuchenii ekologii gorodskoy bioty // *Rossiyskiy nauchnyy zhurnal* — 2011. — № 1 (20). — S. 245-250.
12. Mychko D. I. Issledovatel'skiy podkhod kak strategii obucheniya v innovatsionnom obshchestve // *Khimiya: problemy vykladannya*. — 2011. — № 10. — S. 3-17.
13. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [Elektronnyy resurs] : federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 29.12.2012 № 273-FZ // *Rossiyskaya gazeta*. — 2012. — 31 dekabrya. — Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (data obrashcheniya: 10.04.2019).
14. Obukhov A. S. Issledovatel'skaya pozitsiya i issledovatel'skaya deyatel'nost': chto i kak razvivat'? // *Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov*. — 2003. — № 4. — S. 18-23.
15. Obukhov A. S. Razvitie issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya. — M. : Prometey, 2006. — 224 s.
16. Panov V. I. Stanovlenie sub"ekta issledovatel'skoy deyatel'nosti. Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya : nauch.-metod. sb. v dvukh tomakh / pod obshch. red. A. S. Obukhova. — M. : Issledovatel', 2007. — T. 1. Teoriya i metodika. — S. 136-143.
17. Podd'yakov A. N. Deti kak issledovateli // *Magistr*. — 1999. — № 1. — S. 85-95.
18. Podd'yakov A. N. Metodologicheskie osnovy izucheniya i razvitiya issledovatel'skoy deyatel'nosti // *Shkol'nye tekhnologii*. — 2006. — № 3. — S. 85-90.
19. Rubinshteyn S. L. Printsip tvorcheskoy samodeyatelnosti // *Uchen. zap. vyssh. shk. g. Odessa*. — Odessa, 1922. — T. 2. — S. 106.
20. Savenkov A. I. Intellektual'naya odarennost' i issledovatel'skoe povedenie // *Odarennyy rebenok*. — 2003. — № 6. — S. 16-21.
21. Savenkov A. I. Put' v neizvedannoe: razvitie issledovatel'skikh sposobnostey shkol'nikov : metod. posobie dlya shkol. psikhologov. — M., 2005. — 203 s.
22. Savenkov A. I. Issledovatel'skaya praktika: organizatsiya i metodika // *Odarennyy rebenok*. — 2005. — № 1. — S. 30-33.
23. Savenkov A. I. Kontseptsiya issledovatel'skogo obucheniya // *Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya : nauch.-metod. sb. v dvukh tomakh / pod obshchey red. A. S. Obukhova*. — M. : Issledovatel', 2007. — T. 1. Teoriya i metodika. — S. 77-78.
24. Skatkin M. N. Ob izuchenii, obobshchenii i ispol'zovanii peredovogo opyta // *Narodnoe obrazovanie*. — 1981. — № 9. — S. 24-29.
25. Slobodchikov V. I. Antropologicheskii smysl issledovatel'skoy raboty shkol'nikov // *Shkol'nye tekhnologii*. — 2006. — № 3. — S. 14-18.
26. Smirnov S. D. Obshchepsikhologicheskaya teoriya deyatel'nosti: perspektivy i ogranicheniya (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya A. N. Leont'eva) // *Voprosy psikhologii*. — 1993. — № 4. — S. 94-102.
27. Ushakov D. V. Intellekt i issledovatel'skoe povedenie // *Issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya : nauch.-metod. sbornik*. — 2007. — № 2. — S. 112-128.
28. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya (10-11 kl.) [Elektronnyy resurs] (utverzhden prikazom Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413). — Rezhim dostupa: <http://ivo.garant.ru/#/document/70188902/paragraph/30:0:0> (data obrashcheniya: 15.04.2019).
29. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovaniya ; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. — 4-e izd., dorab. — M. : Prosveshchenie, 2011. — 79 s.
30. El'konin D. B. Psikhologicheskie voprosy formirovaniya uchebnoy deyatel'nosti v mladshem shkol'nom vozraste // *Voprosy psikhologii obucheniya i vospitaniya / pod red. G. S. Kostyuka, P. R. Chamyaty*. — Kiev, 1961. — S. 12-13.
31. El'konin B. D. Ponyatie kompetentnosti s pozitsiy razvivayushchego obucheniya // *Sovremennyye podkhody k kompetentnostno-orientirovannomu obrazovaniyu*. — Krasnoyarsk, 2002. — S. 22-29.
32. Berlyne D. E. Novelty and curiosity as determinants of exploratory behavior // *British Journal of Psychology*. — 1950. — Vol. 41. — P. 68-80.

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

**РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

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

АННОТАЦИЯ. В статье предлагается анализ образовательной деятельности педагога при реализации образовательной области «Речевое развитие» в условиях поликультурной среды в дошкольных образовательных организациях с целью определения ориентированности педагогического коллектива на различные категории детей в группе относительно уровня владения русским языком, так как именно русский язык является языком образования на территории Российской Федерации. Автором обозначены три категории детей в дошкольных образовательных организациях: дети — носители русского языка; дети-билингвы; дети — носители другого языка, не владеющие системой русского языка. Описаны наблюдения за ходом реализации образовательной деятельности педагогами. В статье представлены результаты анкетирования педагогов дошкольных образовательных организаций по проблеме речевого развития детей дошкольного возраста в условиях поликультурной среды. Вопросы анкеты дают возможность педагогам оценить их собственную образовательную деятельность в указанном аспекте и позволяют сделать вывод, что сами педагоги также осознают необходимость внесения корректив в технологию образовательной деятельности, в содержание предметно-развивающей среды, взаимодействие всех участников образовательных отношений. Автор анализирует образовательную деятельность педагогов, приводит информацию о недочетах в организации образовательной деятельности при реализации различных направлений образовательной области «Речевое развитие», о возможных дополнениях в предметно-развивающей среде. Автор обращает внимание на необходимость корректировки технологии речевого развития ребенка в условиях поликультурной среды, что, по его мнению, должно найти отражение в организации деятельности детей, в подборе методов и приемов речевого развития, актуализации содержания взаимодействия с семьей, где в качестве основной содержательной линии обозначена необходимость освоения детьми культуры российского народа как носителя русского языка с опорой на культурные ценности семьи ребенка, для которого русский язык является неродным.

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

**SPEECH DEVELOPMENT OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE
IN A POLICULTURAL ENVIRONMENT:
ANALYSIS OF TEACHER'S EDUCATIONAL ACTIVITY**

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

ABSTRACT. The article offers an analysis of the educational activities of the teacher in the implementation of the educational field “Speech development” in a multicultural environment in preschool educational organizations in order to determine the orientation of the teaching staff at various categories of children in the group regarding the level of Russian, since Russian is the language of education the territory of the Russian Federation. The author designates three categories of children in pre-school educational organizations: children, native speakers of the Russian language; children are bilingual; children, speakers of another language, not owning the Russian language system. Observations of the implementation of educational activities by teachers are described. The article presents the results of a survey of teachers of preschool educational organizations on the problem of speech development of children of preschool age in a multicultural environment. The survey questions allow teachers to evaluate their own educational activities in this aspect and allow us to conclude that teachers themselves also realize the need to make adjustments to the technology of educational activities, to the content of the subject-developing environment, the interaction of all participants in educational relations. The author analyzes the educational activities of teachers, gives information about the shortcomings in the organization of educational activities in the implementation of various areas of the educational field “Speech development”, about possible additions in the subject-developing environment. The author draws attention to the need to adjust the child's speech development technology in a multicultural environment, which, in his opinion, should be reflected in the organization of children's activities, in the selection of methods and techniques of speech development, updating the content of interaction with the family, where the main content line is marked the need for children to develop the culture of the Russian people as a carrier of the Russian language based on the cultural values of the family of the child for whom Russian is non-native.

Введение

Миграционные процессы в современном обществе приводят к тому, что в образовательных организациях различного уровня представлены носители русского языка, билингвы и лица, не являющиеся носителями русского языка. Данные категории представлены и в дошкольных образовательных организациях, в связи с чем возникает необходимость:

1) в уточнении исходных сведений, связанных с теоретической базой речевого развития в поликультурной среде;

2) в конкретизации содержания образовательной деятельности педагогов в ДОО.

Цель исследования

Цель исследования заключается в конкретизации теоретической базы речевого развития ребенка в поликультурной среде, в определении содержания образовательной деятельности педагога, связанной с речевым развитием ребенка в поликультурной среде.

Методология исследования

Анализу образовательной деятельности педагогов ДОО, связанной с речевым развитием детей, предшествовал анализ литературы, в ходе которого выявилось, что на проблему речевого развития ребенка в условиях поликультурной среды обращается недостаточно внимания. Частично затрагивается данная проблема в исследованиях, рассматривающих раннее обучение иностранному языку, определение технологий обучения детей, содержание обучения [4], обучение иностранному языку в поликультурной среде с учетом принадлежности детей к определенным этническим группам, в том числе к этническим группам народов Севера [1], обучение студентов в полилингвальной образовательной среде, разработка лингводидактической технологии с целью подготовки студентов к профессионально-коммуникативному поведению в профессиональной деятельности [14].

Вопрос речевого развития ребенка в условиях поликультурной среды ДОО практически не затрагивается.

Тем не менее, наличие в составе групп детских садов представителей различных национальностей, с трудом говорящих на русском языке, ставит перед педагогами особые задачи. В рамках обозначенной ситуации нами был осуществлен анализ реализации педагогами ДОО образовательной области «Речевое развитие».

Педагогам был предложен план анализа образовательной деятельности, реализуемой коллегами в группах дошкольных образовательных организаций.

Остановимся на результатах этого анализа с учетом основных направлений образовательной области «Речевое развитие».

Содержание развития звуковой культуры речи педагогами ДОО реализуется в полном объеме, однако установлено, что далеко не всегда педагоги учитывают специфику различных категорий детей, выделяемых по уровню владения языком. Непоследовательный учет этой специфики проявляется в том, что дети, носители другого языка, стараются расположиться дальше от педагога, чтобы меньше включаться в образовательную деятельность, при этом педагог не вносит корректив в их поведение. Получается, что у детей нет возможности полноценно наблюдать артикуляцию педагога, хотя овладение основными артикуляционными движениями является необходимой базой для овладения фонетической системой языка [18].

При анализе следующего направления работы (развитие словаря) констатировали, что педагоги используют традиционный набор приемов словарной работы, безусловно, результативных для развития речи детей, для которых русский язык родной. Так, например, при взаимодействии с детьми среднего дошкольного возраста педагоги используют приемы: объяснение значения нового слова, определение значения слова через слова, близкие по значению; активно вводят в речь детей признаковые слова, тогда как для детей, у которых русский язык неродной, требуется наглядность, а введение признаковых слов (для детей этого возраста — это слова, обозначающие качество и свойства предметов) предполагает введение слов с предметным значением, признаки которых обозначаются, то есть вновь говорим о необходимости обращения к наглядности, поэтому при взаимодействии с данными детьми особенно актуальна индивидуальная работа, направленная на введение в словарь детей новых слов, и взаимодействие с семьей, где также должно быть место для обогащения речи детей новыми словами.

Развивая грамматический строй речи детей, педагоги не учитывают, что многие дети, в том числе и носители русского языка в среднем, в старшем дошкольном возрасте используют односложные ответы, допускают ошибки при построении предложений.

Дети, для которых русский язык неродной, допускают ошибки при употреблении предлогов, в грамматическом оформлении категории рода имен существительных, в образовании форм числа, рода имен прилагательных, в координации главных членов предложения.

Наибольшие трудности дети испытывают при освоении связной речи. Известно, что текст, как вершина иерархии языковой системы, достаточно сложно осваивается всеми категориями детей [8]. При этом дети, для которых русский язык неродной, при построении текста не могут обеспечить связность, так как не владеют средствами связи в тексте, чаще воспроизводят отдельные фрагменты текста даже с опорой на образец.

Было отмечено, что в основном на вопросы педагога реагируют только дети, носители русского языка и дети-билингвы. Носители других языков в беседу не включаются в силу того, что испытывают затруднения в понимании содержания беседы. В данной ситуации говорить о наличии у данного контингента группы языкового барьера неверно в силу понимания психологических особенностей ребенка-дошкольника, у которого отсутствуют сдерживающие факторы при говорении, отсутствует боязнь сделать ошибку в сказанном, знание этих особенностей традиционно используется педагогами, реализующими программы раннего обучения иностранному языку.

При формировании у детей дошкольного возраста умения связной речи в условиях поликультурной среды, на наш взгляд, речевыми образцами при составлении рассказов, пересказов должны быть рассказы детей, у которых на достаточно высоком уровне сформировано умение связной речи, дети, у которых поставлены звуки, сформировано речевое дыхание и пр. При этом детям, носителям другого языка, желательно предложить визуальный ряд для построения того же по содержанию рассказа, использовать зрительные опоры и простые речевые конструкции, реализуя методический принцип «от простого к сложному».

В реализации образовательной деятельности значима также и предметно-развивающая среда, анализ которой был осуществлен нами.

Содержание предметно-развивающей среды может быть отражено в наполнении книжного уголка, где представлена литература разных стран с иллюстрациями, отражающими национальную специфику.

Вариативность предметно-развивающей среды можно обеспечить за счет наполнения игровых и тематических уголков. Здесь могут быть куклы в национальных костюмах, национальные игрушки (российская матрешка, бабайчик — национальная игрушка детей Узбекистана, погремушка-барабан — национальная игрушка народов Китая и пр.), музыкальные инструменты народов мира (балалайка — Россия, домбра — неотъемлемый атрибут казахской музыкальной культуры, карнай — народ-

ный духовой музыкальный инструмент Узбекистана, дутар — Туркмения и др.); наполнение книжного уголка произведениями национального фольклора.

Личностно ориентированное пространство может быть обеспечено элементами, способствующими психологическому комфорту ребенка в условиях дошкольной организации и предоставляющими возможность самовыражения с учетом индивидуальных особенностей и этнической принадлежности. Данный компонент может быть реализован, например, посредством включения в деятельность детей национальных подвижных игр, национальных костюмов. Дети младшего и среднего дошкольного возраста очень любят переодевания, поэтому национальные костюмы будут ими активно использоваться.

Дети — представители другой культуры, посещающие ДОО, оказываются в ситуации социальной и культурной адаптации, в ходе которой им необходимо освоить особенности другой культуры на уровне этикета, поведенческих реакций, традиций и т. д. и при этом не утратить связи с родной культурой, культурой своего народа, нации. Задача ДОО — обеспечить эту адаптацию, корректируя содержание взаимодействия с детьми и приемы взаимодействия.

Результаты исследования

Обозначенная проблема исследования решалась в рамках реализации проекта «Речевое развитие ребенка в поликультурной среде ДОО» и обсуждения его реализации в рамках семинара.

Педагогам, включенным в проект, и участникам семинара было предложено ответить на вопросы анкеты:

1. Актуальна ли в Вашей профессиональной деятельности проблема речевого развития ребенка в поликультурной среде?

Все педагоги ответили на данный вопрос положительно, поэтому можно предположить, что проблема действительно актуальна и многие педагоги с ней сталкиваются ежедневно.

2. Какие трудности возникают при решении обозначенной проблемы? Отвечая на данный вопрос, педагоги отмечали следующее:

— недостаток методического обеспечения и практических пособий, отражающих приемы и методы работы в условиях поликультурной среды при реализации образовательной деятельности «Речевое развитие»;

— представленность большого количества национальностей в одной группе;

— нежелание детей, носителей другого языка, вступать в процесс коммуникации с педагогом в ходе образовательной деятель-

ности и, как следствие, несформированность умения диалогической речи;

— непонимание ребенком, носителем другого языка, сути заданий, правил при участии в игровой деятельности;

— низкая включенность родителей в процесс речевого развития своего ребенка: отрицание проблем, связанных с общим недоразвитием речи; нежелание помогать ребенку при разучивании стихотворений и пр.

3. С Вашей точки зрения, предполагает ли решение данной проблемы внесение дополнений в образовательную программу ДОО?

Все педагоги были единодушны, обозначив, что дополнения в образовательную программу необходимы, так как образовательная деятельность может быть эффективна в том случае, если будет выстроена с учетом многонационального контингента детского коллектива дошкольной организации.

4. Какие дополнения, на Ваш взгляд, могут быть внесены в тематическое планирование?

Для внесения дополнений в тематическое планирование были предложены следующие позиции:

— знакомство с культурами других народов, представители которых есть в детском коллективе, посредством фольклора, народных игр, национальных костюмов и пр. Причем педагоги отметили и формы реализации данных дополнений: организация праздника, посвященного дружбе народов; наполнение тематических

уголков национальными музыкальными инструментами и знакомство с их названиями детей; выставка кукол в национальных костюмах и введение в словарь детей названий предметов национальной одежды и головных уборов: тюбетейка, папаха, чалма, сванка и т. д. для расширения словаря детей и в целом для формирования их картины мира.

Заключение

Таким образом, очевидно, что решение проблемы речевого развития ребенка связано с корректировкой технологии речевого развития в условиях поликультурной среды, что должно найти отражение в организации деятельности детей в ДОО, в большей дифференциации методов и приемов образовательной деятельности, в актуализации содержания индивидуальной работы и взаимодействия с семьей. При этом в качестве основной содержательной линии обозначаем необходимость освоения детьми культуры русского народа как носителя русского языка с опорой на культурные ценности, имеющие место в родной для ребенка и его семьи культуре.

Необходимы также дополнения в предметно-развивающей среде ДОО, которые связаны с включением в данную среду реалий различных культур и актуализации данного материала в процессе взаимодействия с детьми, что должно найти отражение в тематическом планировании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева Т. И. Обучение иностранному языку младших школьников в условиях поликультурной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2009. — 24 с.
2. 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: 15.03.2019).
3. Захарова А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи : автореф. дис. ... канд. филол. наук. — М., 1972. — 23 с.
4. Кагуй Н. В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 2004. — 22 с.
5. Колесникова Е. В. Развитие звуковой культуры речи у детей 3-4 лет. — М. : ГНОМ и Д, 2001. — 80 с.
6. Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет. — М. : Гном-Пресс», 1999. — 96 с.
7. Колесникова Е. В. Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5-6 лет. — М. : Ювента, 2009. — 80 с.
8. Короткова Э. П. Обучение рассказыванию в детском саду. — М. : Просвещение, 1978. — 112 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-СИНЕЗ, 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. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. — М. : Просвещение, 1986. — 222 с.
14. Седых Д. В. Педагогическое обеспечение процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Кемерово, 2019. — 24 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. : Вла-

дос, 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. Vorob'eva T. I. Obuchenie inostrannomu yazyku mladshikh shkol'nikov v usloviyakh polikul'turnoy sredy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2009. — 24 s.
2. 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: 15.03.2019).
3. Zakharova A. V. Opyt lingvisticheskogo analiza slovarya detskoj rechi : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. — M., 1972. — 23 s.
4. Kaguy N. V. Polikul'turnoe vospitanie detey doshkol'nogo vozrasta v protsesse bilingval'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 2004. — 22 s.
5. Kolesnikova E. V. Razvitie zvukovoy kul'tury rechi u detey 3-4 let. — M. : GNOM i D, 2001. — 80 s.
6. Kolesnikova E. V. Razvitie fonemacheskogo slukha u detey 4-5 let. — M. : Gnom-Press», 1999. — 96 s.
7. Kolesnikova E. V. Razvitie zvuko-bukvennogo analiza u detey 5-6 let. — M. : Yuventa, 2009. — 80 s.
8. Korotkova E. P. Obuchenie rasskazyvaniyu v detskom sadu. — M. : Prosveshchenie, 1978. — 112 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-SINEZ, 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. Razvitie rechi detey doshkol'nogo vozrasta / pod red. F. A. Sokhina. — M. : Prosveshchenie, 1986. — 222 s.
14. Sedykh D. V. Pedagogicheskoe obespechenie protsessa obucheniya studentov vuza v polilingval'noy obrazovatel'noy srede : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Kemerovo, 2019. — 24 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.

Сорокина Наталья Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Уральский государственный аграрный университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42; e-mail: sorokina.nataly.iv@gmail.com

Степанов Роман Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный аграрный университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42; e-mail: ramanist89@mail.ru

Попова Эльвира Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Уральский государственный аграрный университет; 620075, г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 42; e-mail: elvirapp@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ:**ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровые технологии; цифровая среда; цифровые компетенции; молодежь; психологические особенности; процесс обучения; педагогическое взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. Проведение политики цифровизации в Российской Федерации требует от высшей школы разработки новых способов организации обучения для подготовки кадров новой формации, а от государства — принятия необходимых организационных и стимулирующих мер для их скорейшего повсеместного внедрения. Это связано с тем, что именно кадровый потенциал, обладающий необходимыми компетенциями в условиях постоянно растущей цифровизации всех сфер экономики, может стать главным источником роста производительности труда и конкурентоспособности экономических субъектов России.

Изучение научно-исследовательских работ в области экономики, управления, педагогики и психологии, а также беседы с преподавателями и студентами инженерного и технологического факультетов Уральского государственного аграрного университета позволили определить, что среди проблем, связанных с подготовкой кадров для цифровой среды, ведущими являются следующие: происходящие изменения в познавательных возможностях современных молодых людей; несовершенство организации и способов обучения цифровым компетенциям; отставание уровня профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава образовательных организаций от скорости развития цифровых технологий и ряд других.

В целях решения указанных проблем авторами статьи обобщается положительный опыт деятельности отечественных и зарубежных предприятий и образовательных организаций по формированию цифровых компетенций у молодежи. Дается характеристика современных трендов корпоративного обучения цифровым компетенциям. Определяется их соотношение с познавательно-поведенческими особенностями молодого поколения. Авторы выявляют наиболее эффективные способы формирования компетенций в сфере цифровых технологий в зависимости от психологических особенностей современной молодежи. Учитывая невозможность удовлетворения потребностей современного цифрового рынка труда только силами специализированных учреждений, приводятся предложения по организации цифровой среды для обучающихся в других образовательных организациях.

Sorokina Natalia Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Ural State Agrarian University, Ekaterinburg, Russia.

Stepanov Roman Ivanovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ural State Agrarian University, Ekaterinburg, Russia.

Popova Elvira Urjevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Ural State Agrarian University, Ekaterinburg, Russia.

FORMATION OF DIGITAL COMPETENCE IN MODERN YOUTH:**PROBLEMS, EXPERIENCE, PROSPECTS**

KEYWORDS: digital technologies; digital environment; digital competencies; youth; psychological features; learning process; pedagogical interaction.

ABSTRACT. The implementation of the policy of digitalization in the Russian Federation requires the higher school to develop new ways of organizing training for the new formation, and from the state – to take the necessary organizational and incentive measures for their early widespread implementation. This is due to the fact that it is the human resources potential, which has the necessary competencies in the conditions of constantly growing digitalization of all spheres of the economy, that can become the main source of growth in labor productivity and competitiveness of economic entities of Russia.

The study of research works in the field of Economics, management, pedagogy and psychology, as well as conversations with teachers and students of engineering and technological faculties of the Ural state agrarian University allowed to determine that among the problems associated with training for the digital environment, the leading are the following: the changes in the cognitive capabilities of modern young people;

the imperfection of the organization and methods of teaching digital competencies; lagging behind the level of professional training of the teaching staff of educational organizations from the speed of development of digital technologies and a number of others.

In order to solve these problems, the authors summarize the positive experience of domestic and foreign enterprises and educational organizations in the formation of digital competencies among young people. The characteristic of the modern trends of education for digital competences. Their correlation with cognitive-behavioral features of the younger generation is determined. The authors identify the most effective ways of forming competencies in the field of digital technologies, depending on the psychological characteristics of modern youth. Taking into account the impossibility of meeting the needs of the modern digital labor market only by specialized agencies, the proposals for the organization of the digital environment for students in other educational organizations are given.

Введение

Скорость формирования цифровых компетенций у обучающихся в образовательных организациях Российской Федерации в настоящее время значительно отстает от темпов развития и совершенствования информационно-коммуникационных технологий. По мнению современных исследователей, для овладения цифровыми компетенциями требуются колоссальные личностные усилия с высокой степенью ориентации на самостоятельность и инициативность [15, с. 2]. Однако педагогические работники образовательных организаций отмечают недостаточную склонность современных молодых людей (так называемое поколение Y и Z) к преодолению трудностей и препятствий (в сравнении с предыдущим поколением X) [2; 6; 13]. Несмотря на то что для представителей поколения Z цифровая среда является естественным местом обитания, ученые отмечают нерациональность современной организации и методики подготовки профессиональных кадров в сфере цифровой индустрии нашей страны [10, с. 69].

Целью исследования являлась выработка предложений по повышению эффективности формирования цифровых компетенций у молодежи России в современных педагогических условиях. Задачами исследования стали выявление актуальных проблем, связанных с обучением владению цифровыми компетенциями в Российской Федерации и анализ положительного опыта деятельности отечественных и зарубежных предприятий, компаний и образовательных организаций в этом направлении.

Методика исследования основывается на системном подходе к анализу объекта исследования. Изучение опубликованных научных работ в области экономики, управления, психологии и педагогики позволили определить весь комплекс проблем, связанных с формированием цифровых компетенций у современной молодежи. Частные вопросы уточнялись в процессе беседы с преподавателями и студентами инженерного и технологического факультетов Уральского государственного аграрного университета.

Результаты исследования и обсуждение

Анализ ситуации, связанной с особенностями профессиональной подготовки специалистов для цифровой экономики в России [3; 11], позволил нам выявить актуальные проблемы, существующие сегодня в сфере обучения владению цифровыми компетенциями:

— сокращается интерес к профессии программиста (несмотря на перспективы высокого уровня материального вознаграждения). Так как это весьма сложное, с точки зрения современной молодежи, занятие. Основной причиной является снижение качества математической подготовки в общеобразовательной школе;

— наблюдается устойчивая текучесть квалифицированных кадров. Достигнув достаточно высокого уровня профессионализма, программисты уезжают за рубеж (соглашаясь на еще более лучшие условия работы и зарплаты) или организуют свой бизнес, или переходят на управленческий уровень в организации (повышая социальный статус и изменяя характер работы);

— происходит отставание уровня профессиональной подготовки профессорско-преподавательского состава образовательных организаций от скорости развития цифровых технологий;

— формирование нормативных и учебно-методических документов (образовательные стандарты, учебные планы, рабочие учебные программы дисциплин, методические разработки занятий и т.п.) их внедрение и обновление занимает достаточно много времени. Подготовленные учебно-методические материалы быстро устаревают;

— существует постоянная потребность в увеличении финансирования процесса обучения. Она вызвана необходимостью обеспечения регулярной технической поддержки, обслуживания и обновления оборудования, а также затратами на обучающие программы, имеющие официальную лицензию.

Тем не менее, ряд исследователей оптимистично прогнозируют то, что кадровый вопрос в сфере цифровых технологий будет полностью решен к 2025 г., связывая это с

особенностями современной государственной политики [4; 12]. В педагогическом аспекте она будет опираться на следующие принципы и подходы:

– поиск талантливых школьников, обладающих цифровой грамотностью через систему конкурсов, олимпиад, а также создание у них заинтересованности в поступлении в образовательную организацию, осуществляющую целенаправленную цифровую подготовку (принцип персонального подхода);

– нахождение путей для профессионального взаимодействия студентов с действующими предприятиями региона, с возможностью получения заработной платы (принцип соединения образовательной и трудовой траектории; дуальный подход в обучении);

– использование любых возможностей внесения элементов цифровых технологий в процесс преподавания и изучения учебных дисциплин всех циклов (принцип создания единой цифровой среды).

Анализ деятельности образовательных организаций России показывает, что уже сегодня есть положительный опыт реализации указанных выше принципов и подходов. Например, в течение нескольких лет «Mail.ru Group» и ведущие российские образовательные организации (Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Московский физико-технический институт, Московский инженерно-физический институт, Санкт-Петербургский политехнический университет им. Петра Великого, Санкт-Петербургский союз ученых, Санкт-Петербургский государственный экономический университет) реализуют образовательные проекты, повышающие квалификацию студентов в сфере цифровых технологий [1; 8]. Практикующие специалисты компании «Mail.ru Group» привлекаются к преподавательской работе в данных организациях, что способствует более эффективному изучению студентами конкретных практических областей будущей профессии. Педагогическое взаимодействие осуществляется как на индивидуальном, так и на коллективном уровнях (работа с каждым студентом или командой обучающихся, объединенных в группы по учебным и личностным характеристикам). Заключительным испытанием для студентов является выпускной проект в виде собственного веб-сервиса с мобильным приложением. По мнению исследователей, подобный практико-ориентированный подход, в котором происходит сопряжение знаний студентов и

практического опыта сотрудников, позволяет осуществлять эффективную подготовку высококвалифицированных специалистов, способных в дальнейшем сформировать кадровый резерв данной отрасли [11, с. 125].

Муниципальное автономное образовательное учреждение гимназия № 99 г. Екатеринбурга является городской сетевой инновационной площадкой по направлению деятельности «Использование возможностей электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в практике работы образовательной организации». Под руководством учителя информатики талантливые обучающиеся разрабатывают программные продукты, используемые в реальном процессе обучения. Так, например, на научной конференции для школьников «На пути к познанию» (проводившейся в марте 2018 г. на базе Уральского государственного аграрного университета), ученик 10 класса этой гимназии представил результаты научно-исследовательской работы: «Образовательная Telegram-платформа «English trainer» для изучения английского языка». В разработке было реализовано двадцать заданий для отработки грамматических правил и лексических единиц для каждого раздела учебной программы по английскому языку с 4 по 6 класс.

Современные исследователи отмечают сохраняющуюся актуальность определения профессиональных компетенций, формируемых в образовательной организации, с учетом потребностей рынка труда [5; 7]. Интересные идеи в области организационно-методического обеспечения подготовки инженерных кадров для цифровой экономики выдвинула группа исследователей Курганского государственного университета. Сопоставив потребности промышленных предприятий Курганской области в «цифровых» специалистах с компетенциями, формируемыми в рамках направлений подготовки инженеров (15.03.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств» и 15.03.01 «Машиностроение»), ученые сформировали дополнительный перечень компетенций, конкретизирующий квалификационный портрет выпускника [9]. Макеты структуры учебных планов, представленные ими в статье, позволяют проследить непрерывность формирования компетенций в сфере информационных и цифровых технологий в течение всего срока обучения. Кроме того, они сформулировали конкретные предложения по внедрению элементов цифровой среды в процессе изучения общетехнических и специальных учебных курсов, а не только в рамках преподавания дисциплин, связанных с ком-

пьютерной подготовкой.

Опыт компании Simplilearn.com [17] (проводит сертификационные тренинги в сфере цифровых технологий) и консалтинговой фирмы Bersin by Deloitte [16] позволяет выделить современные тренды корпоративного обучения цифровым компетенциям, которые, на наш взгляд, обладают высокой эффективностью, так как соответствуют познавательно-поведенческим особенностям современной молодежи, определяемые современными исследованиями [2; 6; 13].

1. Интервальное онлайн-обучение. Суть термина «интервальность» заключается в том, что современные приложения для мобильных устройств позволяют осваивать компетенции с перерывами и контролем между обучением. За счет перерывов, повторов и контроля обеспечивается прочность знаний. Термин «онлайн» подразумевает, что процесс обучения происходит в удобном для обучающегося месте и в наиболее благоприятное для него время.

2. Сочетание микро- и макрообучения. Под «микрообучением» понимается разделение длинных углубленных уроков на небольшие, легко усваиваемые порции (модули). Такие возможности представляют сегодня следующие площадки: YouTube, Grovo, Axonify, Qstream, Pathgather, Edcast и другие. С одной стороны, это способствует формированию ситуации успеха при обучении, обеспечивая органичное вовлечение обучающихся в более длительные, традиционные электронные учебные блоки (собственно и представляющие собой «макрообучение»). С другой стороны, такие модули можно осваивать даже во время поездки

в общественном транспорте. К площадкам макрообучения относятся: Coursera, Udacity, EdX, Udemy, BigThink, Lynda.com, SkillSoft, General Assembly, Pluralsight, CrossKnowledge и другие.

3. Игрофикация. Под данным термином подразумевается включение игровых элементов, дополняющих основной контент для электронного обучения. Она призвана сделать процесс овладения цифровыми компетенциями более увлекательным и легким, мотивирующим обучающихся получать удовольствие от своих тренировочных достижений, сопровождаемых поощрениями в виде различного рода наград.

4. Взаимное обучение. Участие в общественных форумах позволяет быстро и эффективно обмениваться опытом. Совместное участие преподавателя и обучающихся в разработке учебных программ или траектории обучения позволяет своевременно реагировать на актуальные изменения в сфере цифровых технологий.

5. Сертификация результатов обучения. Позволяет и обучающемуся, и потенциальному работодателю получить представление о результатах подготовленности. Портфолио готовых продуктов, созданных в процессе обучения, позволяет оценить уровень владения цифровыми компетенциями. Вовлекает обучающихся в систему непрерывного образования.

В таблице 1 приводится результат соотношения современных трендов корпоративного обучения цифровым компетенциям, позволяющих максимально учитывать специфику познавательно-поведенческих возможностей представителей «сетевое поколение».

Таблица 1

Соотношение познавательно-поведенческих особенностей современной молодежи и трендов корпоративного обучения цифровым компетенциям

№ п/п	Познавательно-поведенческие особенности современной молодежи	Тренды корпоративного обучения цифровым компетенциям
1	Слабая познавательная концентрация при работе каких-либо вопросов; отсутствие необходимой глубины при решении какой-то одной задачи и доведении ее решения до конца	Сочетание микро- и макрообучения; интервальное онлайн-обучение
2	Высокий уровень значимости эмоционального опыта и желание получения ярких впечатлений; стремление к познанию при условии наличия интереса; инфантилизм; склонность к виртуальным развлечениям	Игрофикация; взаимное обучение
3	Высокая степень общительности в социальных сетях; повышенный уровень информированности	Взаимное обучение; интервальное онлайн-обучение
4	Нетерпение и сосредоточенность на краткосрочных целях; стремление к получению немедленных результатов; предпочтение самообразованию в Интернете	Сертификация результатов обучения; интервальное онлайн-обучение

Заключение

К сожалению, следует отметить, что количество выпускников образовательных организаций, осуществляющих целенаправленную подготовку цифровых специалистов, на сегодняшний день не способно удовлетворить потребности рынка труда в указанной сфере. Поэтому, на наш взгляд, необходимо активно использовать возможности других учреждений для формирования цифровых компетенций у современной молодежи, а именно:

— организовывать сетевое взаимодействие с другими образовательными организациями, в целях обмена обучающими онлайн-курсами для студентов и курсами повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Основные принципы сетевого взаимодействия в сфере образования сегодня достаточно четко обоснованы в научной литературе [14];

— включать элементы цифровых технологий в процесс преподавания и изучения учебных дисциплин социально-гуманитарного, естественно-математического и общепрофессионального циклов;

— обеспечить условия (при необходимости, создать правовые основы) для совместной (преподаватель плюс студент) разработки программ обучения, включающих компоненты цифровизации. В данной ситуации инициатива при определении направления обучения и содержания учебного материала могла бы исходить от обучающихся, а преподаватель выступил бы в роли формализатора предлагаемых идей (координатора, корректора, оформителя и т. п.);

— обратить внимание на возможность использования частных приемников электронной информации в процессе обучения: планшеты, смартфоны, ноутбуки и другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Августан О. М., Марданов С. А., Сергеев Д. А., Чернега Е. В. Методическое обеспечение организации образовательных программ опережающего инженерного образования на базе НОЦ «Технопарк информационных технологий» МГТУ им. Н. Э. Баумана // Автоматизация. Современные технологии. — 2017. — № 10. — С. 28-32.
2. Арцимович И. В. Современное поколение: вызовы обществу или времени // Интерактивная наука. — 2017. — № 12. — С. 119-121.
3. Башина О. Э., Васюткина Е. С., Матраева Л. В. Трансформация экономической и трудовой модели поведения современной молодежи в условиях становления цифрового общества // Знание. Понимание. Умение. — 2018. — № 3. — С. 133-145.
4. Белолипецкая А. Е. Концепция цифрового образования для подготовки квалифицированных кадров в России // Вопросы управления. — 2017. — № 5 (48). — С. 120-127.
5. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению // Высшее образование в России. — 2015. — № 4. — С. 5-14.
6. Гаврилова А. В. Социально-психологические особенности ментальности нового поколения // Вестник Удмуртского университета. Серия : Философия, психология, педагогика. — 2016. — Т. 26. — Вып. 2. — С. 58-63.
7. Дугарова Д. Ц., Старостина С. Е. Профессиональные стандарты как фактор гарантий качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 3. — С. 5-14.
8. Зимин В. Н., Марданов С. А., Сергеев Д. А. Теоретические и практические основы формирования профессиональной траектории студентов IT-специальностей // Международный журнал экспериментального образования. — 2017. — № 8. — С. 95-99.
9. Курдюков В. И., Давыдова М. В., Михалев А. М., Маслов Д. А. Организационно-методическое обеспечение подготовки инженерных кадров для цифровой экономики // Вестник Курганского государственного университета. — 2018. — № 1 (48). — С. 63-68.
10. Пешкова Г. Ю., Самарина А. Ю. Цифровая экономика и кадровый потенциал: стратегическая взаимосвязь и перспективы // Образование и наука. — 2018. — Т. 20. — № 10. — С. 50-75.
11. Подготовка инженерных кадров для цифровой экономики России / В. Н. Зимин [и др.]. — М. : Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2017. — 176 с.
12. Попов М. В., Сухорукова А. М. Кадровый потенциал в реализации программы «Цифровая экономика Российской Федерации» // Вестник СГСЭУ. — 2018. — № 4 (73). — С. 15-21.
13. Сапа А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2014. — № 2. — С. 24-30.
14. Симонова А. А., Дворникова М. Ю. Понятие сетевого взаимодействия образовательных организаций // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 5. — С. 35-40.
15. Шмелькова Л. В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. — 2016. — № 8 (30). — С. 1-4.
16. Bersin J. The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned [Electronic resource]. — Mode of access: <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption> (date of access: 21.02.2019).
17. Kumar K. 4 learning trends emerging in the digital economy age [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.simplilearn.com/emerging-digital-learning-trends-article> (date of access: 22.02.2019).

R E F E R E N C E S

1. Avgustan O. M., Mardanov S. A., Sergeev D. A., Chernega E. V. Metodicheskoe obespechenie organizatsii obrazovatel'nykh programm operezhayushchego inzhenernogo obrazovaniya na baze NOTs «Tekhnopark informatsionnykh tekhnologii» MGTU im. N. E. Baumana // *Avtomatizatsiya. Sovremennye tekhnologii*. — 2017. — № 10. — S. 28-32.
2. Artsimovich I. V. Sovremennoe pokolenie: vyzovy obshchestvu ili vremeni // *Interaktivnaya nauka*. — 2017. — № 12. — С. 119-121.
3. Bashina O. E., Vasyutina E. S., Matraeva L. V. Transformatsiya ekonomicheskoy i trudovoy modeli povedeniya sovremennoy molodezhi v usloviyakh stanovleniya tsifrovogo obshchestva // *Znanie. Ponimanie. Umenie*. — 2018. — № 3. — S. 133-145.
4. Belolipetskaya A. E. Kontseptsiya tsifrovogo obrazovaniya dlya podgotovki kvalifitsirovannykh kadrov v Rossii // *Voprosy upravleniya*. — 2017. — № 5 (48). — S. 120-127.
5. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Yu., Faktorovich A. A. Professional'nye standarty: ot razrabotki k primeneniyu // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. — 2015. — № 4. — S. 5-14.
6. Gavrilova A. V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti mental'nosti novogo pokoleniya // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya : Filosofiya, psikhologiya, pedagogika*. — 2016. — Т. 26. — Vyp. 2. — S. 58-63.
7. Dugarova D. Ts., Starostina S. E. Professional'nye standarty kak faktor garantii kachestva podgotovki vypusknikov obrazovatel'nykh organizatsiy vysshego i professional'nogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2019. — № 3. — S. 5-14.
8. Zimin V. N., Mardanov S. A., Sergeev D. A. Teoreticheskie i prakticheskie osnovy formirovaniya professional'noy traektorii studentov IT-spetsial'nostey // *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. — 2017. — № 8. — S. 95-99.
9. Kurdyukov V. I., Davydova M. V., Mikhalev A. M., Maslov D. A. Organizatsionno-metodicheskoe obespechenie podgotovki inzhenernykh kadrov dlya tsifrovoy ekonomiki // *Vestnik Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta*. — 2018. — № 1 (48). — S. 63-68.
10. Peshkova G. Yu., Samarina A. Yu. Tsifrovaya ekonomika i kadrovyy potentsial: strategicheskaya vzaimosvyaz' i perspektivy // *Obrazovanie i nauka*. — 2018. — Т. 20. — № 10. — S. 50-75.
11. Podgotovka inzhenernykh kadrov dlya tsifrovoy ekonomiki Rossii / V. N. Zimin [i dr.]. — M. : Izd-vo MGTU im N. E. Baumana, 2017. — 176 s.
12. Popov M. V., Sukhorukova A. M. Kadrovyy potentsial v realizatsii programmy «Tsifrovaya ekonomika Rossiyskoy Federatsii» // *Vestnik SGSEU*. — 2018. — № 4 (73). — S. 15-21.
13. Sapa A. V. Pokolenie Z — pokolenie epokhi FGOS // *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*. — 2014. — № 2. — S. 24-30.
14. Simonova A. A., Dvornikova M. Yu. Ponyatie setevogo vzaimodeystviya obrazovatel'nykh organizatsiy // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2018. — № 5. — S. 35-40.
15. Shmel'kova L. V. Kadry dlya tsifrovoy ekonomiki: vzglyad v budushchee // *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire*. — 2016. — № 8 (30). — S. 1-4.
16. Bersin J. The Disruption of Digital Learning: Ten Things We Have Learned [Electronic resource]. — Mode of access: <https://joshbersin.com/2017/03/the-disruption> (date of access: 21.02.2019).
17. Kumar K. 4 learning trends emerging in the digital economy age [Electronic resource]. — Mode of access: <https://www.simplilearn.com/emerging-digital-learning-trends-article> (date of access: 22.02.2019).

УДК 159.923
ББК Ю953

DOI 10.26170/ps19-06-04
ГРНТИ 02.51.45

Код ВАК 19.00.07

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

О ГАРМОНИИ И ДИСГАРМОНИИ ЧУВСТВ, ИНТЕЛЛЕКТА И ВОЛИ В САМОРАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: чувства; интеллект; волевые качества; силы духа; гармония чувств; дисгармония чувств; саморазвитие личности.

АННОТАЦИЯ. В статье доказывается, что продуктивное саморазвитие личности возможно только на основе формирования культуры чувств, интеллекта и воли. В чувствах непосредственно отражается отношение потребностей человека к явлениям внешнего мира и проявлениям его самого. Так как отражение в чувствах является слепым, бессознательным, то оно может быть адекватным и неадекватным. Развитие культуры чувств происходит только через удовлетворение разумных потребностей. Чувства могут формироваться стихийно и сознательно. Чувства побуждают человека к деятельности и все время сопровождают ее. Интеллект (разум, ум) — это опосредованное отражение действительности посредством мыслительной способности человека к познанию и решению проблем. Чтобы знания превратились в сознательный регулятор деятельности, они должны соединиться с чувствами, стать убеждением. Контроль чувств интеллектом осуществляется через осмысление чувств. Поэтому деятельность интеллекта без чувств мертва, а чувства без интеллекта слепы. Мышление человека развивается только тогда, когда он сам ставит вопросы и ищет ответы на них, то есть ищет истину. Воля — способность человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая внутренние и внешние препятствия. Воля выполняет две функции: побуждения и торможения. Формирование культуры воли осуществляется только через постоянное стремление человека действовать в соответствии с разумными требованиями к деятельности. Поэтому свободная воля — это воля, основанная на познанной объективной необходимости. Гармония чувств, интеллекта и воли в продуктивном саморазвитии человека — это их единонаправленность и согласованность в изменении. Проявление чувств в качестве силы духа выражается в том, что они определяют постановку цели и тем самым весь процесс самопроектирования. Разум же, как доказала когнитивная терапия, является не только судьей чувств, но, через рациональную оценку явлений, и их продуцентом. Связь интеллекта и воли выражается в том, что истинные знания находятся в основании свободной воли, а воля выступает средством их материализации в жизни. Дисгармония чувств, интеллекта и воли в саморазвитии личности — это отсутствие в них единонаправленности и согласованности в изменении. Если гармония сил духа — основное условие успехов в саморазвитии личности, то их дисгармония — причина неудач в нем. Дисгармония выражается в неудовлетворительном состоянии всех сил духа или в неудовлетворительном состоянии хотя бы одной из них, а также в осознанной или неосознанной абсолютизации человеком роли чувств (эмотивист), интеллекта (рационалист), воли (волюнтарист). В реальной жизни человека, в силу внешних и внутренних причин, гармония чувств, интеллекта и воли в разной степени переходит в дисгармонию, а из дисгармонии снова рождается гармония.

Bayluk Vladimir Vasil'evich,

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

ON HARMONY AND DISHARMONY OF SENSITIVES, INTELLIGENCE AND WILL IN PERSONAL SELF-DEVELOPMENT

KEYWORDS: feelings; intelligence; volitional qualities; fortitude; harmony of feelings; disharmony of feelings; self-development of personality.

ABSTRACT. The article proves that the productive self-development of the personality is possible only on the basis of the formation of a culture of feelings, intelligence and will. Feelings directly reflect the relation of human needs to the phenomena of the external world and manifestations of it. Since the reflection in feelings is blind, unconscious, it can be adequate and inadequate. The development of a culture of feelings occurs only through the satisfaction of reasonable needs. Feelings can be formed spontaneously and consciously. Feelings encourage a person to work and accompany her all the time. Intellect (mind) is an indirect reflection of reality through the mental ability of a person to know and solve problems. In order for knowledge to become a conscious regulator of activity, they must unite with feelings, become convictions. The control of the senses by the intellect is realized through the comprehension of the senses. Therefore, the activity of the intellect without the senses is dead, and the senses without the intellect are blind. The thinking of a person develops only when he himself puts questions and seeks answers to them, that is, he is seeking truth. Will is the ability of a person to act in the direction of a consciously set goal, overcoming internal and external obstacles. Will performs two functions: inducements and inhibitions. The formation of a culture of will is carried out only through the constant desire of a person to act in accordance with rea-

sonable requirements for activity. Therefore, free will is a will based on a perceived objective necessity. The harmony of feelings, intellect and will in the productive self-development of a person is their unity and consistency in change. The manifestation of feelings as a strength of mind is expressed in the fact that they pre-determine the goal setting and thus the whole process of self-design. Mind, as cognitive therapy has proven, is not only a judge of the senses, but, through a rational assessment of phenomena, and their producer. The connection of intellect and will is expressed in the fact that true knowledge is in the foundation of free will, and will is the means of their materialization in life. The disharmony of feelings, intellect and will in the self-development of the individual is the absence in them of one-pointedness and consistency in change. If the harmony of the forces of the spirit is the main condition for success in the self-development of the personality, then their disharmony is the cause of failures in it. Disharmony is expressed in the unsatisfactory state of all the forces of the spirit or in the unsatisfactory state of at least one of them, as well as in the person's conscious or unconscious absolutization of the role of feelings (emotive), intellect (rationalist), will (voluntarist). In the real life of a person, due to external and internal reasons, the harmony of feelings, intellect and will, in varying degrees, turns into disharmony, and harmony is born again from disharmony.

В начале определим понятия «чувства», «интеллект», «воля». В самом общем смысле чувства, интеллект и волю мы понимаем как силы духа, а сам дух трактуем как активно действующую силу человека. По мнению А. Ф. Лосева, «дух — совокупность и средоточие всех функций сознания, возникающих как отражение действительности, но сконцентрированных в единой индивидуальности, как орудие сознательной ориентации в действительности для воздействия на нее и в конце концов для ее переделывания» [1, с. 82]. Сознание человека выполняет две функции — функцию отражения действительности и функцию регуляции человеческой деятельности. Последняя функция реализуется посредством чувств, интеллекта и воли. Включение в эту триаду понятия «чувства» связано с определенной трудностью, обусловленной тем, что наряду с понятием «чувство» существует также такое близкое ему понятие, как «эмоции», которые в литературе определяются неоднозначно. В одних работах понятие «чувство» определяется как «устойчивое эмоциональное отношение человека к явлениям действительности, отражающее значение этих явлений в связи с его потребностями и мотивами; высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях», а понятие «эмоции» определяется как «особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [9]. Но если чувства — высшая форма развития эмоций, то чувства — это тоже проявление эмоций, которое, в отличие от других эмоций, является их высшей формой.

В других работах понятие «чувство» определяется как «переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает и что делает». При этом переживание чувства трактуется как «особое эмоциональное состояние человека» [5,

с. 239]. Когда же авторы этого учебника выделяют формы переживания чувств, то они к чувствам, наряду с аффектами, настроениями, стрессовыми состояниями, также относят эмоции и собственно чувства (в узком смысле слова). Если чувства в этом их значении «отражают отношение человека к объекту его устойчивых потребностей, которое закреплено в направленности его личности», то «эмоции — это непосредственное временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства» [5, с. 244, 253].

Противоречивость трактовки понятий «чувства» и «эмоции» в указанном учебнике очевидна, так как, с одной стороны, чувства — это особое эмоциональное состояние, а с другой, эмоции — это только одна из форм переживания чувств.

В «Толковом словаре русского языка» (М., 1999) «чувства» и «эмоции» отождествляются.

В указанных выше источниках мы считаем необоснованным утверждение о том, что «чувства — это особое эмоциональное состояние человека», «высший продукт развития в обществе». На наш взгляд, также нецелесообразно в чувствах выделять и «собственно чувства» (в узком смысле слова).

Мы исходим из того, что все переживания человека следует отражать понятием «чувства». Но при этом следует учитывать то, что переживания присущи не только человеку, но и животным. Как животным, так и человеку присущи такие переживания, как голод, жажда, половое влечение, страх и др. Эти переживания в животном мире обозначаются термином «эмоции». В процессе антропогенеза эмоции социализируются, преобразуются и из животных эмоций превращаются в человеческие чувства. Кроме того, в процессе антропогенеза возникают и собственно человеческие чувства, которые в животном мире отсутствуют (например, чувство прекрасного, чувство справедливости, чувство ответственности и др.) [3, с. 17-67]. Основой социализации эмоций животных и возникновения собственно человеческих чувств является общественная практика человека.

В чувствах человека непосредственно отражаются отношения его потребностей к явлениям внешнего мира и проявлениям самого человека. В них фиксируется значимость этих явлений для человека, а также, с одной стороны, неудовлетворенность тем, что последних в наличии нет, а с другой, желание их удовлетворить.

В чувствах человека можно выделить ситуативные чувства (их иногда обозначают термином «эмоции»), которые кратковременны и быстро проходят, и относительно долговременные, устойчивые. Относительно устойчивые чувства возникают из ситуативных чувств и через них проявляются. Так, например, любовь человека к лицу противоположного пола обычно возникает из ситуативных чувств и через них проявляется (например, нежность, ревность, сомнения и др.).

Отражение человека в чувствах иногда обозначают термином «чувственное отражение». Но это без каких-либо комментариев ведет к неопределенности, так как этим же термином фиксируется и отражение человеком явлений действительности в ощущениях, восприятиях и представлениях. Последнее отражение также фиксируется как сенсорное отражение (в переводе с латинского — ощущение, чувство). Поэтому представляется целесообразным отражение в виде ощущений и восприятий фиксировать термином «сенсорное отражение», а отражение в виде переживаний — «чувственное отражение».

Сенсорное отражение от чувственного отражения отличается качественно. В сенсорном отражении дается информация о являющейся стороне объектов как таковых. В чувственном отражении в виде переживаний фиксируется отношение потребностей человека к этим объектам и выявляется их значимость, ценность для него. Вследствие этого информация, которая заключена в сенсорных образах, является объективной (например, одно и то же дерево на одинаковом расстоянии и при нормальном зрении разные индивиды воспримут одинаково), а информация, которая заключена в чувствах, является субъективной, так как в них отражается не сам по себе объект как таковой, а отношение к нему человека (поэтому отражение дерева в чувствах всеми теми индивидами, которые в сенсорном отражении воспринимали его одинаково, будет разным (одни, например, воспримут это дерево с точки зрения полезности, другие — с точки зрения красоты и т.д.)). При этом сенсорное отражение является первичным, а чувственное отражение вторичным, так как отношение потребностей субъекта к материальным объектам всегда опосредуется

ощущениями и восприятиями субъектом последних.

Так как чувственное отражение — непосредственное отражение, то оно является слепым, стихийным. Вследствие этого оно может отражать ценность объекта для субъекта и адекватно, и неадекватно. Поэтому на вопросы: «Могут ли чувства обманывать?», «Следует ли чувствам доверять?» однозначно ответить нельзя. Все зависит от конкретной ситуации. Примеры. Например, человек нам врет, а мы ему верим. Очевидно, что в этом случае чувства нас обманывают, и мы проявляем слепую доверчивость. И другой пример. Человек нам говорит правду, и мы ему верим, так как из опыта взаимодействия с ним знаем, что человек он порядочный, честный. В этом случае уже имеет место осознанная доверчивость. Еще пример. Чувство ревности как мучительное сомнение в чьей-либо верности, любви может иметь реальные основания, а может иметь место и там, где неверности нет и в помине (трагедия У. Шекспира «Отелло»). Из сказанного напрашивается вывод, что не только мыслительная деятельность, разум человека нуждаются в чувствах как в своих побудителях, но чувства также нуждаются в разуме, так как посредством его чувства осмысливаются, осознаются (осознание чувств происходит посредством четкого ответа на вопрос: «чего я хочу») и перестают быть слепой силой.

Как происходит формирование, развитие чувств человека? Поскольку чувства неотделимы от потребностей, то формирование чувств (превращение в устойчивые переживания) происходит только посредством удовлетворения отдельных потребностей. Так, например, чтобы сформировать чувство ответственности в профессиональной деятельности, необходимо постоянное выполнение обязанностей (требований), относящихся к этой деятельности. А за профтребованиями всегда стоит целый комплекс потребностей, которые должны удовлетворяться в этой деятельности (например, потребность работника быть дисциплинированным, производить качественную продукцию и т.д.). Если эти потребности работник все время удовлетворяет, то он уже не может не выполнять своих профессиональных обязанностей, так как выполнение последних стало для него не только велением разума («так надо»), но и велением своей души («сердца») в виде переживания чувства удовлетворения своей деятельностью. Не выполнять своих профессиональных обязанностей — значит лишаться тех радостей, которые доставляет профессиональная деятельность.

Следует учитывать и то, что результа-

том ответственного отношения к профессиональной деятельности также является качественный продукт, который доставляет радость его потребителям. Осознание этого факта является дополнительным источником удовлетворения трудом и дополнительным стимулом формирования ответственного отношения к профессиональной деятельности.

Чувства человека могут формироваться стихийно и сознательно. Результатом стихийного формирования чувств являются разного рода привычки и черты характера человека, которые его разумом не контролируются и проявляются как его слепые силы (например, непосредственное проявление доброты, упрямства, склонности к самозащите и др.). Хорошо, если эти силы у человека сформировались на основе положительных чувств. Если же эти силы сформировались у него на основе отрицательных чувств, то он все время вносит в жизнь зло, дисгармонию. Поэтому сознательное формирование чувств посредством удовлетворения разумных потребностей также предполагает самоперевоспитание человека с целью освобождения от дурных привычек и отрицательных черт характера.

Существенно отметить то, что сознательное формирование культуры чувств неразрывно связано как с интеллектом, так и с волей, поскольку сознательное формирование чувств посредством формирования потребностей предполагает опору на результаты интеллектуальной деятельности — знание этих потребностей (требований), а выполнение требований к любой деятельности неотделимо от волевых действий. Иначе говоря, в формировании культуры чувств всегда участвуют и интеллект, и воля.

Развитие культуры чувств человека также предполагает умение показывать их другим. Так, например, протестантское учение о правильных чувствах предполагает стремление к самоконтролю чувств и связанные с ним правила общения: сдерживайся и выражай любые чувства только в продуманной форме и лучше всего в доброжелательных по форме выражениях: в случае сомнения чувств не выражать, сохранить и переработать их в себе [14].

При формировании положительных чувств принципиально важно учитывать то, что сформированные положительные чувства непрерывно нуждаются в поддержке своей сформированности. Необходимость этого объясняется амбивалентной (двойственной) природой чувств (вера — сомнения, смелость — трусость, правдивость — лживость и др.). Но как только какое-то положительное чувство ослабевает, то его ме-

сто в душе тут же незаметно начинает занимать противоположное ему отрицательное чувство. Поэтому сохранение положительных чувств в целостности требует от человека непрерывной борьбы с поползновениями отрицательных чувств. Вообще следует отметить, что в реальной жизни человека идет непрерывная борьба положительных и отрицательных чувств и осуществляются постоянные переходы от отрицательных чувств к положительным и обратно.

Роль чувств в саморазвитии личности и в жизни человека в целом выражается в том, что: 1) мотивы его деятельности переживаются как чувства, так как чувства сигнализируют ему о том, насколько значимы объекты для удовлетворения его потребностей; 2) чувства способствуют либо мобилизации деятельности, либо ее торможению, то есть либо повышают готовность человека действовать, либо понижают, вплоть до ее прекращения; 3) чувства человека, непосредственно отражая отношение его потребностей к различным объектам, предшествуют деятельности по ее удовлетворению, затем побуждают деятельность и сопровождают ее и, наконец, завершают ее в виде переживания ее успешности или неуспешности. Тем самым чувства как сила духа выполняют функцию регуляции деятельности человека.

Принципиально важно отметить также то, что формирование культуры чувств — важнейший фактор поддержания и развития психического и физического здоровья личности (еще древнегреческий врач Гиппократ утверждал, что «мощный дух спасает расслабленное тело»), и наоборот, формирование отрицательных чувств — одна из основных причин разрушения здоровья [19, с. 20-206].

Формирование чувств личности — важнейшее условие ее саморазвития. Это связано с тем, что все рациональные образования (идеалы, цели, обязанности, нормы поведения и т.д.) сами по себе еще недостаточны, для того чтобы человек регулировался ими. Греческий философ Сократ глубоко ошибался, полагая, что для того, чтобы быть нравственным, достаточно только знать нормы нравственности. Каждому известно, что в реальной жизни есть немало людей, которые владеют знаниями о различных нормативных требованиях к человеку, но они им не следуют.

Чтобы знание превратилось в сознательный регулятор поведения, оно должно соединиться с потребностью личности в регуляции этим знанием, а потребность выражается в желании, которое сопровождается определенным чувственным переживанием. Только то или иное знание, соединенное, слившееся с этим переживанием,

ставшее убеждением (убеждение — это сложившееся мнение, уверенный взгляд на что-нибудь), становится побудительной силой саморазвития личности, в том числе и развития ее чувств.

Рассмотрим теперь сущность интеллекта и воли. Интеллект (с латинского — понимание, познание). Если обобщить существующие в справочной литературе определения понятия «интеллект», то оно, на наш взгляд, будет иметь следующий вид: «Интеллект — мыслительная способность человека к познанию и решению проблем, определяющая успешность его любой деятельности». Отметим, что это неточное определение интеллекта, так как успешность любой деятельности зависит как от интеллекта человека, так и от его чувств и воли. Близкими к понятию «интеллект» являются понятия «ум» и «разум». Этим определяется то, что в справочной литературе они чаще всего определяются друг через друга. Некоторые авторы различают эти понятия. В настоящей работе мы будем рассматривать данные понятия как идентичные. Все эти понятия раскрываются через такие понятия, как «мыслительная деятельность», «умственная деятельность», «рациональная деятельность». Понятия «интеллект», «разум», «ум» мы определяем как способность человека к мышлению, понимаемому как опосредованное отражение действительности, а три других понятия мы рассматриваем как отражение средств превращения способности человека к мышлению из возможности в действительность. В единстве сил духа: разума, чувств и воли, разум, на наш взгляд, выступает как системообразующая сила. «Великого на земле — только человек, великого в человеке — только ум» (У. Гамильтон, ирландский математик. 1805-1865). «Функция разума, — полагал англо-американский философ и математик А. Н. Уайтхед (1861-1947), — способствовать искусству жить». По мнению философа и социолога А. Рэнд, «чем рациональнее суждения человека, тем точнее его действия соответствуют требованиям его природы и тем более он преуспевает в достижении человеческой формы выживания и благосостояния. Действуя иррационально, человек разрушает себя». Поэтому «уметь мыслить, значит уметь все» (И. Н. Шевелев, российский ученый, врач, писатель). И «думать — не развлечение, а обязанность», — считали писатели А. Н. и Б. Н. Стругацкие. По мнению Л. Н. Толстого, «судьба человека такая или другая бывает только от того, как он в мыслях своих понимает свою жизнь». А использование в жизни выводов разума требует силы желаний, чувств и воли. Но последние, в свою очередь, нуждаются в контроле разума.

Контроль чувств разумом осуществляется через осмысление чувств. Посредством осмысления чувств разум освобождает чувства от неадекватного отражения ими отношения потребностей к объекту их удовлетворения. Кроме того, сила чувств как сила духа значительно возрастает, если при адекватном стихийном отражении отношения потребностей к объекту их удовлетворения они осознаются. Так, например, если существенная разница между слепой любовью женщины к мужчине и осознанной любовью, когда она ясно осознает то, «за что» любит мужчину. Посредством осмысления контроля разумом чувств разум оказывает обратное воздействие на чувства.

Адекватно осмысленные чувства человека выступают как «умные» или «разумные» чувства. Поэтому если деятельность разума без чувств мертва, то чувства без разума слепы. Поэтому извечный спор между «физиками» и «лириками» о том, что важнее в деятельности человека — разум или чувства, лишен смысла, так как каждая из этих сил духа в действительности выполняет только ей присущую функцию.

Мышление человека выступает как необходимая основа добывания (производства) новых знаний, усвоения существующих знаний (в образовании) и использования знаний во всех видах человеческой деятельности. Отличие мыслительной деятельности человека от отражения явлений в чувствах состоит в том, что отражение в чувствах — это непосредственное отражение, а отражение в мыслях — это опосредованное отражение, так как неотделимо от речи и предполагает обобщение.

Основополагающее значение для раскрытия роли разума и продуктов его деятельности — знаний — в жизни человека имеют такие слова как «порядок» и производные от него «порядочность», «порядочный» и «упорядоченный». Слово «порядок» имеет ряд значений: «1. Правильное, налаженное состояние, расположение чего-нибудь. 2. Последовательный ход чего-нибудь. 3. Правила, по которым совершается что-нибудь» [12]. Однако производные от слова «порядок» слова «порядочность» и «порядочный» в этом словаре имеют только нравственное значение. «Порядочность» — «честность, неспособность к низким, аморальным, антиобщественным делам». «Порядочный» — «честный, соответствующий принятым правилам поведения». На наш взгляд, слово «порядочный» должно включать в себя фактически все то содержание, которое заключено в слове «порядок». Что же касается нравственной порядочности, то, на наш взгляд, есть все основания, чтобы ее в структуре порядочно-

сти человека вообще рассматривать в качестве системообразующего элемента. Это связано с тем, что в основе всех его отношений к миру и самому себе находятся его нравственные отношения.

Близким по значению к словам «порядок», «порядочный» являются слова «регуляция», «регулировать». «Регулировать» — «1) подчинять определенному порядку, правилу; упорядочивать; 2) направлять развитие, движение чего-либо с целью привести в порядок, в систему» [16].

Быть индивиду в своем саморазвитии порядочным, значит, во все его виды, на основе научных знаний, вносить порядок. Порядочность в саморазвитии обеспечивается: 1) четко поставленными целями, хорошо обоснованными планами, вытекающими из смысла жизни человека и его идеалов; 2) готовностью и способностью следовать многообразным принципам, нормам и правилам саморазвития и самореализации в своих деятельностных Я (Я когнитивном, нравственном, эстетическом, правовом, профессиональном, валеологическом, коммуникативном и др.). Из сказанного следует, что нравственная порядочность человека — только один из видов его порядочности.

Если в чувствах выражается желание человека удовлетворить свою потребность, то есть «Я хочу», то в разуме выражается его интенция на обоснование возможности удовлетворить свою потребность посредством постановки цели и определения необходимых для ее достижения средств, то есть «Я могу».

Как происходит саморазвитие разума человека, его мыслительной деятельности? Советский психолог и философ С. Л. Рубинштейн считал, «что мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять, мышление начинается с проблемы и вопроса». Реализуя многие годы в работе со студентами идею единства чувств и разума, автор сформулировал следующий закон саморазвития мыслительной деятельности студентов: «Мышление студентов саморазвивается только тогда, когда они “сами” ставят вопросы и ищут ответы на них, то есть ищут истину». Сама постановка вопросов, поиск их решения и само решение доставляют студенту высокое интеллектуальное удовлетворение. Конечный результат учебной деятельности таких студентов — формирование устойчивого познавательного интереса, самопорождающейся внутренней мотивации к их учебно-познавательной и научной деятельности и убеждения в том, что при использовании таким образом полученных научных знаний на практике можно добиться успеха [2].

К сожалению, в современных вузах

огромное количество знаний значительным количеством студентов усваивается формально, и не только в отрыве от содержания (от сензитивного отражения — ощущений и восприятий), но и от чувственного отражения. Став специалистами, выпускники вузов с таким «багажом», характеризуются формально-бюрократическим стилем мышления на практике и спекулятивно-схоластическим стилем в науке. При этом они вполне обходятся, и не на словах, а на деле, без таких понятий как, «истина», «добро», «справедливость».

Развитие интеллекта человека осуществляется посредством формирования интеллектуальной культуры. Интеллектуальная культура — показатель уровня развития его мыслительной деятельности. Она включает: а) уровень образованности человека; б) самостоятельность мышления, предполагающую способность человека ставить проблемы, находить методы их решения и решать их; в) способность воспринимать явления внешнего мира и свою жизнедеятельность в их противоречиях и развитии; г) умение постоянно учиться, заниматься самообразованием, критически перерабатывая потребляемую информацию; д) в процессе мышления непрерывно соотносить теоретические и прикладные знания с чувственно-эмпирической информацией. Результат этой работы — «живое знание» (человек понимает смысл этого знания и способен его использовать в своей деятельности); е) постоянная ориентация на творческое использование научных знаний в различных видах своей деятельности.

О природе воли. В литературе даются разные трактовки понятия «воля»: 1) как способность человека осуществить свои желания, достигнуть намеченной цели; 2) как требование, приказание; 3) как общая способность к активности; 4) как соответствие понятиям «выбор», «свобода»; 5) как способность человека сознательно управлять своим поведением, активизировать все свои силы на достижение поставленных целей.

Мы исходим из понимания воли как способности человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая разного рода препятствия. Начальным звеном волевого действия является постановка цели и выбор наиболее целесообразных способов действия, затем принятие решения действовать, наконец, само действие. Решающим для характеристики данного действия как волевого является исполнение решения. Умение и способность принимать правильные решения и выполнять их, доводить начатое дело до конца является результатом знаний, опыта, воспитания и самовоспитания.

Воля человека выполняет две функции: побуждения и торможения. Побудительная функция воли обеспечивает активность человека, а тормозная функция направлена на сдерживание нежелательных проявлений человека: устоять перед соблазнами, все бросить и заняться чем-либо более привлекательным; довести начатое дело до конца; сдерживать агрессивность, одерживать победу над ленью, страхом, усталостью. Победа человека над разного рода внутренними препятствиями в деятельности посредством волевых усилий выступает как победа над самим собой и переживается как чувство удовлетворения.

Формирование воли в этой деятельности выступает как развитие культуры воли. Непосредственно это развитие осуществляется посредством развития специфических волевых качеств. В одних источниках к ним относят: инициативность, решительность, самостоятельность, настойчивость, выдержку, самоконтроль, самообладание. В других источниках, наряду с некоторыми, названными выше, также выделяют смелость, дисциплинированность, целеустремленность. На наш взгляд, из названных волевых качеств к ним не относятся: инициативность (она есть проявление прежде всего интеллектуальной деятельности), самоконтроль (это функция самоуправления личности), самостоятельность (это обобщенная характеристика личности, которая с волей связана, но к ней не сводится).

На наш взгляд, к волевым качествам относятся: целеустремленность, решительность, настойчивость, выдержка, смелость, дисциплинированность, самообладание. При этом интегративным волевым качеством является целеустремленность. Эта характеристика данного качества вытекает из определения воли как способности человека действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая разного рода препятствия. Целеустремленность — сознательная направленность личности на определенный результат, которая, с одной стороны, обуславливается уровнем развития всех других волевых качеств, а с другой — сама определяет уровень этих других волевых качеств.

В основе целеустремленности лежит прежде всего сила воли («у кого воля, у того и доля»). Но целеустремленность также питается силой желания и чувств, ясностью целей, хорошей обоснованностью проекта, уверенностью в себе, решимостью. «Пожалуй, не существует более важной черты характера, чем твердая решимость» (Т. Рузвельт, американский президент, 1858-1919). Своеобразным интегральным показателем целеустремленности является доведение всякого разумного дела до победного

конца. «Чтобы дойти до цели, надо прежде всего идти» (Оноре де Бальзак, французский писатель, 1799-1850).

Мы считаем, что в воле человека следует выделять свободную волю и несвободную волю. Свободная воля — это воля, основанная на познанной объективной необходимости (необходимости природной, социальной или отдельного индивида. Эти необходимости выступают в виде общечеловеческих ценностей, норм нравственности, обоснованных правовых и технических норм, психических и физических особенностей отдельного человека и т.д.). Несвободная воля — это воля, основанная на игнорировании любых объективных необходимостей, независимо от того, осуществляется это игнорирование сознательно или в силу невежества. Несвободная воля — это своеволие, произвол. При этом и свободная, и несвободная воля могут проявляться как в виде сильной воли, так и слабой.

Таким образом, если в чувствах выражается желание человека удовлетворить свою потребность, то есть «Я хочу», в разуме выражается его интенция на обоснование возможности удовлетворить свою потребность посредством постановки цели, определения необходимых для ее достижения средств и разработки проекта, то есть «Я могу», то в воле выражается обязательность удовлетворения человеком своей потребности посредством реализации разработанного в мыслительной деятельности проекта, то есть «Я должен».

«Гармония (в переводе с греческого — стройность, согласие) — единство, согласованность, стройное сочетание элементов, свойств, явлений» [18]).

«Гармоничное развитие личности — процесс согласованного обогащения рационально-логической и эмоционально-психологической сфер духовного мира человека, предполагающий достижение единонаправленности его разума, воли и чувств» (там же). По мнению А. А. Милтса, «гармония — это понятие, включающее в себя проблему согласованности природы, общества и человека и предполагающее взаимное соответствие, соразмерность, равновесие, порядок, пропорциональность различных предметов и явлений» [10, с. 5].

Мы будем исходить из того, что гармония чувств, разума и воли в саморазвитии личности — это единонаправленность и согласованность в их изменении.

Все рассмотренные силы человеческого духа играют существенную роль в саморазвитии личности. Но результативность, эффективность каждой из сил духа имеет место только при их относительной гармонии, то есть когда в чувствах выражается сила

желаний человека и уверенность в успехе, когда интеллект обеспечивает истинное познание мира и самого субъекта, разработку и обоснование проектов, и когда воля, опираясь на чувства и интеллект, переводит идеальные замыслы в жизнь. При этом относительное соответствие или гармония между чувствами, интеллектом и волей складываются из относительной гармонии между чувствами и интеллектом, волей и интеллектом и волей и чувствами.

Элементарный цикл человеческой жизнедеятельности чаще всего начинается с чувств, так как они выступают первичным источником информации о потребном и непотребном для человека, являясь выражением его желаний. Проявление чувств в качестве силы духа выражается в том, что они определяют постановку цели, а значит и весь процесс самопроектирования. Так как чувства являются аккумуляторами нашей энергии, то они играют огромную роль не только в постановке целей, но и в осуществлении самой деятельности по их достижению и в преодолении встречающихся на ее пути препятствий. Поэтому чувства — это генераторы нашей энергии, нашего вдохновения. При этом положительные чувства способствуют мобилизации деятельности, а отрицательные чувства ведут к ее торможению, тем самым в первом случае повышая готовность субъекта действовать, а во втором случае — понижая вплоть до ее прекращения.

Чувства, как отмечалось, непосредственно отражая потребности человека, предшествуют деятельности по их удовлетворению, затем побуждают эту деятельность, направляют ее, а через непосредственную самооценку результатов завершают ее. Тем самым чувства сопровождают деятельность человека от ее начала и до конца. Но воздействие чувств на жизнедеятельность человека нуждается в контроле интеллекта, так как в противном случае возникает опасность в непредсказуемости деятельности. «Половина наших житейских неприятностей происходит из-за того, что мы поддаемся чувствам там, где надо думать, и думаем там, где надо дать волю чувствам» (Р. Д. Коллингвуд, английский историк, философ, 1889-1943).

Особенно велико воздействие на жизнь человека такого чувства, как страсть. Страсть — сильное, стойкое, всеохватывающее чувство, доминирующее над другими побуждениями человека и приводящее к сосредоточению на предмете страсти всех его устремлений и сил. «Страсть способна на многое. Она может пробудить в человеке небывалую сверхчеловеческую энергию. Она может своим неослабным давлением

выжать даже из самой уравновешенной души титанические силы» (С. Цвейг, австрийский писатель, 1881-1942). «Страсти осуждают, им приписывают все человеческие несчастья и при этом забывают, что они являются также и источником всех наших радостей» (Д. Дидро, французский философ, 1713-1784).

К одному из самых сильных человеческих чувств относится также вера человека в себя. Это связано с тем, что вера является катализатором всех физических, психических и духовных сил, основным источником энергии при достижении успеха. «Самая главная составляющая часть успеха, — утверждал К. Тернер в книге «Мы рождены для успеха», — это абсолютная уверенность в правоте своего дела и целеустремленность, а любой настоящий успех всегда начинается с того, что человек обретает веру в себя» [17, с. 106].

Вера человека в себя или уверенность в себе — это его твердая убежденность в достижении поставленных перед собой целей. Поэтому, чтобы чего-то достигать в этой жизни, надо не только знать себя, но также верить в то, что у тебя непременно на это хватит сил. «Человек лишь там чего-то добивается, где он верит в свои силы» (Л. Фейербах, немецкий философ, 1804-1872). Непосредственным основанием веры в себя является прежде всего оптимистическая установка, связанная с позитивным восприятием своего будущего, хорошо обоснованный проект предстоящей деятельности, а также прежние успехи человека и его стремление к идеалу. «Подлинный оптимизм ... состоит в стремлении к идеалу» (А. Швейцер, немецкий философ-гуманист, врач-миссионер, 1875-1965). По данным некоторых исследований, успехи людей на 30-40%, а то и больше, зависят от их веры в самих себя [1].

Чувства и интеллект (мысли) — это своеобразное единство диалектических противоположностей: с одной стороны, чувства выступают как движущая сила мыслительной деятельности, а с другой — чувства должны регулироваться разумом, но не подменяться им. Поэтому говорят, что жить только разумом — неразумно. «Разум и чувства — это две силы, равно нуждающиеся друг в друге, мертвые и ничтожные одна без другой» (В. Г. Белинский, российский критик и публицист, 1811-1848). «Чувства должны давать разуму крылья, а разум чувству глаза» (Д. М. Еремич, сербский писатель). «Инстинкты и эмоции определяют ход жизни, а логика, направляемая разумом — единственный способ удостовериться, что вы применяете лучшие средства и не сбились с пути». (Г. Селье, канадский фи-

зиолог, 1907-1982). «Разум, — считал немецко-американский психолог и философ Э. Фромм, — протекает из смешения рациональной мысли и чувства. Если эти две функции разорваны, мышление деградирует в шизоидную интеллектуальную деятельность, а чувства — в невротическое, страстное желание причинять жизни вред».

Мы уже отмечали, что поскольку чувства человека являются непосредственно ценностным отражением объектов действительности, то они могут заключать в себе как истинную, так и ложную информацию. Именно этим обстоятельством обусловлена необходимость контроля чувств разумом. Но разум — это прежде всего оперирование знаниями (понятиями). Поэтому чем больше в своей жизни человек приобретает знаний, тем больше создается возможностей для управления чувствами. «Наши эмоции обратно пропорциональны знаниям. Чем меньше мы знаем, тем больше распаляемся» (Б. Рассел английский философ, логик, социолог-моралист, общественный деятель, 1872-1970).

Но разум является не только «судьей» чувств, но и их продуцентом. Поэтому, как доказала когнитивная терапия, позитивные мысли и оценки вызывают положительные чувства, а негативные мысли — отрицательные чувства. Поскольку человек в своих рациональных оценках может ошибаться, то из этого следует, что разум также может быть источником как истинных чувств, так и ложных.

Вследствие этого задача состоит в том, чтобы: 1) стремиться к максимально объективным рациональным оценкам; 2) в нашем отношении к будущему доминировало позитивное мышление, так как только соответствующий этому мышлению настрой способен привести к успеху.

Выше мы рассмотрели относительную гармонию между такими силами духа, как чувства и интеллект. Рассмотрим теперь относительную гармонию между такими силами духа, как воля и интеллект и воля и чувства.

Сильная воля — средство решения всех проблем, и человек с сильной волей способен преодолевать любые трудности и добиваться очень многого. «Много может воля человека, ее сила страшна, ей почти нет предела» (А. И. Герцен, российский писатель, публицист, 1812-1870). «Ход вещей зависит от нашей решительной воли и от наших усилий» (Г. Уэллс, английский писатель, 1866-1946). Именно поэтому для достижения успеха недостаточно ни разработанного интеллектом хорошо продуманного проекта, ни сильных желаний и чувств. Необходимо еще, чтобы замыслы, желания и чувства слились с волей, обрели форму

реальных усилий по совершению деятельности, что предполагает самопринуждение и разного рода самоограничения. Именно посредством воли осуществляется переход от мысли к действию, и чувства превращаются в продуктивную двигательную силу саморазвития личности. «Что такое воля, как не мысль, переходящая в дело» (А. А. Бестужев-Марлинский, русский писатель-романтик, 1797-1837).

«Чувство и разум необходимо присуще воле, — писал немецкий философ Л. Фейербах (1804-1872), — ибо только посредством них я знаю, чего я должен хотеть или не хотеть, что я должен делать или не делать». Волей через интеллект обеспечивается и управление чувствами человека.

При рассмотрении отношения между волей и чувствами необходимо, прежде всего, отметить между ними своеобразную обратную пропорциональную зависимость. Чем у человека больший интерес к осуществлению деятельности и выше удовлетворенность ею, тем для достижения ее целей требуется меньше волевых усилий, и наоборот, чем у человека меньший интерес к деятельности и удовлетворенность ею ниже, тем для достижения ее целей волевых усилий требуется больше. При этом преодоление посредством волевых усилий разного рода препятствий на пути к достижению цели, в том числе и собственных недостатков, усиливает наши позитивные чувства, укрепляет уверенность в себе. «Нужно запастись верою в себя, в свои силы, а эта вера достигается преодолением препятствий, воспитанием воли, тренировкой ее. Необходимо учиться преодолевать в себе и вне себя дрянненькое наследие прошлого... Уже и маленькая победа над собой делает человека сильнее» (А. М. Горький, русский писатель, 1868-1936). Многочисленные примеры свидетельствуют, что одних только добрых намерений и хороших идей недостаточно, если не прилагать необходимых волевых усилий по их практическому воплощению в жизнь. Т. Эдисон утверждал: «Изобретение состоит из одного процента вдохновения и 99 процентов пота».

Воля требует отказа от многих и многих соблазнов жизни, мешающих движению к цели, она мобилизует физические и духовные возможности человека на преодоление трудностей. «Самосознание очень сильно, собственно, даже исключительно занято волей» (А. Шопенгауэр, немецкий философ, 1788-1860). Немецкий бизнесмен Э. Лежен отмечает: «... без воли к победе, без целей, поставленных перед собой, вам не достигнуть успеха в жизни! К примеру, недостаточным честолюбием объясняется то, что люди мирятся со скромным, далеко не соответ-

ствующим их возможностям, назначением и столь же скромным заработком» [6].

Воля в определенном смысле является основой всех других качеств человека, так как реализация последних всегда в большей или меньшей мере требует волевых усилий. Поэтому как бы человек ни был талантлив, если он упорно, день за днем, не будет вновь и вновь востребовать свои способности, он никогда не достигнет в своей жизни сколько-нибудь значимых успехов.

А основное качество самой воли человека — целеустремленность — определяется силой его воли. Но целеустремленность также питается силой желаний и чувств, ясностью целей, хорошей обоснованностью проекта, уверенностью в себе, решимостью. Своеобразным интегральным показателем целеустремленности является доведение всякого разумного дела до победного конца.

Легендами окружены образы многих и многих самоотверженных тружеников, подчинивших свою жизнь достижению великой цели, мечты. Так, например, непобедимое стремление к намеченной цели — получение радия — заставило супругов Кюри (Пьер Кюри, французский физик, 1856-1906; Мария Складовская-Кюри, физик и химик, по национальности полька, 1867-1934) отдать тяжелой работе лучшие годы своей жизни. При этом, как писала М. Складовская-Кюри, ее работа состояла в том, чтобы обрабатывать килограмм за килограммом тонны урановой руды при одновременном совмещении материнских обязанностей с занятиями ученого, трудом квалифицированного работника, инженера и чернорабочего. И так не один год.

Американский ученый и изобретатель Томас Эдисон (1847-1931) мечтал об электрической лампочке. Он сразу же приступил к опытам и не отступал от своего дела, несмотря на десять тысяч неудач, пока его мечта не приобрела реальные очертания.

Существенно отметить то, что целеустремленность в процессе как саморазвития, так и самореализации личности понимается не как достижение поставленных целей любой ценой, а как такое их достижение, которое сочетается не только с заботой о себе самом, но и с пользой для других, или, по крайней мере, с ненанесением вреда.

Постоянное движение к разумной цели — это путешествие к успеху. Немецкий бизнесмен Э. Лежен советует: «...неуклонно придерживайтесь своей цели, даже если вас постигнет неудача. Только тот, кто программирует свое самосознание и подсознание на воодушевленность успехом, может привести в движение свои неисчерпаемые энергетические потоки» [6].

Так как любое волевое действие опира-

ется на знания — продукты интеллектуальной деятельности, то это действие одновременно является и интеллектуальным. Специфика функционирования интеллекта в волевой регуляции заключена в содержании задач, на решение которых направлена деятельность, и в условиях ее функционирования. Это — с одной стороны. С другой же стороны, любая интеллектуальная деятельность (учебно-познавательная, научная и т. д.) одновременно является и волевой, так как предполагает целеустремленность, реализующуюся через множество предъявляемых к ней требований. При этом чем большим количеством знаний овладевает человек, чем выше уровень его образованности, тем больше создается возможностей для развития его воли.

Но высокий уровень образованности человека, хорошее качество его мышления не являются детерминантой, обязательно приводящей к высокому уровню его волевой активности. Это связано с тем, что воля человека зависит не только от интеллекта, но также и от чувств — силы мотивации его деятельности. Но и хорошо развитая воля человека не обязательно свидетельствует о его высоком интеллекте.

Поэтому если развитие интеллекта личности предполагает как «работу» чувств, так и воли, то волевое действие предполагает участие в нем не только интеллекта, но и чувств. Следовательно, где нет развитого интеллекта, опирающегося на чувства, там нет и воли, а где нет воли, там нет и интеллектуальной деятельности, развития мышления.

Вследствие этого интеллектуальная деятельность одновременно является и чувственной, и волевой, а волевое действие одновременно является и интеллектуальным, и чувственным. Поэтому каждая из сил духа — чувство, интеллект, воля — может продуктивно функционировать и развиваться только в органическом единстве с другими силами духа. В этом выражается природа гармонии чувств, интеллекта и воли.

В литературе существуют разные определения понятия «дисгармония» (в переводе с греческого означает отрицание стройности, согласия). Наиболее полное определение этого понятия дается в книге А. А. Милтса «Гармония и дисгармония личности»: «Дисгармония — отсутствие согласованности, проявление диспропорции, разногласия, антагонизмы, хаос, дезорганизованность, потеря равновесия, деградация, взаимное несоответствие вещей и явлений или их несоответствие норме, образцу, ритму» [10, с. 6].

Дисгармония чувств, разума и воли в

саморазвитии личности — это отсутствие в них единоподнаправленности и согласованности в изменении.

Если гармония в отношениях чувств, интеллекта и воли является причиной успехов в саморазвитии личности, то дисгармония в их отношениях является причиной неудач. Общей причиной неудач в развитии личности является, во-первых, неудовлетворительное состояние всех составляющих человеческого духа: и чувств, и интеллекта, и воли.

Неудовлетворительное состояние чувств проявляется в их низком уровне развития (например, неразвитость чувства ответственности, чувства красоты и др.), в отсутствии над ними самоконтроля, в подверженности личности стрессам и разного рода соблазнам, в отрицательных эмоциональных переживаниях и в неумении с ними справляться.

Неудовлетворительное состояние интеллекта выражается в неразвитости интереса человека к познанию мира и самого себя, в низкой культуре мышления, а также в преобладании негативного мышления над позитивным.

Неудовлетворительное состояние воли проявляется в слабости (в нерешительности, неорганизованности, трусости). «Там, где нет воли, — утверждал английский писатель Д. Б. Шоу (1856-1950), — нет пути».

Причиной неудач в саморазвитии личности, во-вторых, является относительно удовлетворительное состояние одних сил духа и неудовлетворительное состояние других, проявляющееся:

— в сильном и даже страстном желании достичь какой-то цели при отсутствии необходимого для этого уровня развития интеллекта и слабой воле. «Если бы не было разума, нас заездила бы чувственность. На то и ум, чтобы обуздывать ее нелепости» (У. Шекспир, английский поэт, драматург, 1564-1616);

— при нормальном желании человека и таком уровне развития интеллекта, который позволяет разработать более или менее обоснованный проект будущей деятельности, но при его слабой воле. «Чтобы оправдаться в собственных глазах, мы нередко убеждаем себя, что не в силах достичь цели; на самом деле мы не бессильны, а безвольны» (Ф. Ларошфуко, французский писатель-моралист, 1613-1680);

— в сильном желании и в принципе достаточной воле при явно низком уровне развития интеллекта, выражающемся в плохо обоснованном проекте будущей деятельности, что может вести к неоправданному риску и даже к авантюризму.

К отрицательным состояниям чувств, интеллекта и воли также следует отнести

преувеличение (абсолютизацию) роли той или иной силы духа отдельными индивидуумами. Причем это имеет место независимо от того, осознают они такое свое проявление или не осознают. В зависимости от абсолютизации силы духа, видимо, можно выделить следующие типы личности: рационалист, волонтарист и эмотивист.

Рационалист — человек, абсолютизирующий в жизни роль разума. Рационалист подавляет свои не только отрицательные чувства, но и положительные. Он не способен проявить сострадание, милосердие к другим людям. В эмоциональности человека он видит только его слабость.

Волонтарист — человек, который признает решающим фактором в жизни не роль разума, а волю. Волонтарист не считается с объективно существующими законами и условиями деятельности и руководствуется в жизни только субъективными желаниями и своевольными решениями. Сходным с волонтаристом является авантюрист. Авантюрист — это человек, деятельность которого характеризуется беспринципными, рискованными действиями ради достижения легкого успеха, выгоды.

Эмотивист — человек, который характеризуется преимущественно импульсивностью и непосредственностью реагирования на явления окружающего мира и свою деятельность, ситуативной зависимостью от обстоятельств и, естественно, низким уровнем осмысления своей жизнедеятельности и слабостью воли. «Стена эмоций загорает человеку внешний и внутренний мир одновременно» (А. Подводный, российский философ, астролог).

Рассмотрим более конкретно те состояния чувств, интеллекта и воли человека, которые определяют между ними дисгармоничные отношения. Отрицательное состояние чувств ограничим рассмотрением неверия человека в себя. Если вера человека в себя относится к одному из самых сильных человеческих чувств и к одному из основных условий достижения им успехов, то неверие человека в себя, видимо, следует отнести к числу одной из главных причин его неудач. Вера человека в себя — это основной источник его энергии. Если же этой веры нет, то нет и энергии.

Неверие человека в себя, в свои способности, в возможность достижения поставленных целей является прежде всего следствием:

- заикленности на своем отрицательном жизненном опыте, на своих неудачах;
- «коллекционирования» отрицательного в жизни других людей и в обществе;
- пессимизма как мироощущения, как жизненной позиции. «Пессимизм, — по

мнению индийского поэта Р. Тагора (1861-1941), — форма душевного алкоголизма». «Без разумной веры в собственные возможности нельзя рассчитывать на успех. Лишь поверив в свои силы, мы можем чего-то добиться. Чувство собственной неполноценности, некомпетентности — помеха на пути самоусовершенствования. Уверенность в своих силах и способностях, напротив, — залог победы» [11, с. 7].

Неуверенность человека в себе проявляется в постоянных сомнениях, колебаниях (даже после принятия решения), в нерешительности по любому поводу, в быстром отказе от принятых решений под влиянием разного рода случайных жизненных обстоятельств. «Уверенность в себе и энергия — вот что нужно, а отчаяние ведет к тому, чтобы ничего не делать» (Н. П. Огарев, русский философ, поэт, публицист, 1813-1877).

Одним из наиболее существенных проявлений неверия человека в себя являются постоянные тревоги и страх перед будущим. «Страх, не умеряемый смелостью, делает человека трусом; смелость же, не умеряемая страхом, производит губительную дерзость и буйство» (К. Д. Ушинский, русский педагог, 1824-1871).

Существенно отметить то, что как позитивный настрой мыслей и чувств, позитивное отношение человека к действительности, так и негативный настрой мыслей и чувств, негативное отношение к действительности действуют как своего рода магнит, притягивая к нему соответственно положительные события или отрицательные. Американский социолог Поль Ванцвайг в книге «Десять заповедей творческих личностей» так описывает последствия негативного отношения к действительности: «Боязнь увечья, потери, болезни и т. п. порой так овладевают воображением человека, что он подсознательно, несмотря на все усилия воли, тянется к объекту страха. Более того, чувство страха приводит в действие биологический механизм стресса, ослабляющий щитовидную и другие эндокринные железы, сводя до минимума сопротивление организма инфекциям, болезням и даже несчастным случаям. Ослабляя волю, страх воздействует и на мышцы; он вызывает также нарушение равновесия между полушариями головного мозга, что, в свою очередь, нарушает координацию и дееспособность. Сила страха в самом страхе» [4, с. 129].

Мыслям американского социолога созвучны мысли немецкого бизнесмена Эриха Лежена. «Страх пожирает нашу уверенность в себя. Страх пожирает нашу привязанность и нашу любовь. Страх перед

настоящим и страх перед будущим лишает нас сил. Тщательно обдумывайте, какие страхи одолевают вас и разработайте программу борьбы со страхом!». «Чтобы начать борьбу со страхом, прежде надо взять ответственность за свою жизнь на себя, поскольку страх вызван тем обстоятельством, что ответственность уже давно переложена на чужие плечи. Страх вызывается бегством от ответственности» [6].

Р. Штернберг, выделяя в качестве одного из свойств интеллекта, приносящего успех, уверенность человека в себе и веру в свою способность выполнять намеченное, также отмечает, что в жизни приносит вред не только недостаток уверенности, но и избыток самоуверенности [20]. «Самоуверенность — повелительница глупцов и баловство для умных людей» (Ф. Бэкон, английский философ, 1561-1626). «Самоуверенность имеет своим источником эгоцентризм, веру, что все в мире подлажено как раз под тебя» (А. Г. Крутлов, российский писатель).

Недостаток уверенности человека в себе может подточить способность справляться с работой, поскольку сомнение в своих силах становится самореализующимся пророчеством. В то же время не следует быть и слишком самоуверенным, самонадеянным, то есть, полагаться на свои силы, не имея на то достаточных оснований. Люди, страдающие излишней самонадеянностью, не чувствуют, когда нужно признать свою неправоту и заняться совершенствованием. В результате они редко совершенствуются так быстро, как могли бы, а иногда и вовсе не совершенствуются. Роль неверия и веры хорошо высвечена в стихотворении, которое Наполеон Хил приводит в своей книге «Думай — богатей»:

*Если вам показалось: проигран бой, —
Значит, так оно, в общем, и есть.
Синяков ему не перечесть.*

*Если вам показалось, что навсегда
Вы потеряны для всех, —
Значит так и будет. Ведь в нас самих
Заключается наш успех.*

*Если вам показалось, что вам — дано,
Вы должны быть уверены в том,
Обязательно надо поверить в себя.
И победа придет потом.*

*Может вам не придется вступить в
борьбу,*

В поединок с судьбой — никогда.

*Но упрямый чудака на вопрос «Я смогу?»
Отвечает уверенно: «Да».*

«Если кто-то уверенно продвигается вперед к тому, о чем он мечтает, и пытается жить той жизнью, которую он себе представляет, то он непременно добьется успе-

ха... Вы рождены для успеха, а не для неудач» (Г. Д. Торо, американский писатель, 1817-1862).

Если в порядочности жизнедеятельности человека выражается позитивное состояние его интеллекта, то в беспорядочности, хаотичности, иррегулярности выражается его негативное состояние. Основанием беспорядочности являются: плохо усвоенные научные знания, неясно поставленные цели, явно недостаточно обоснованные проекты, отсутствие определенности в смыслозначенных ориентациях, склонность к нарушению нравственных, правовых и других норм и правил, несформированность или явно недостаточная сформированность профессиональных и личностных качеств (трудолюбия, ответственности и др.).

Непорядочный человек ни перед кем не имеет обязательств, а если и имеет, то чаще всего их не выполняет. В его жизни нет какого-то единого смысла, все происходит преимущественно хаотично, а порой его действия приобретают абсурдный характер. Поэтому человек с неразвитой порядочностью чаще всего непредсказуем в своих позитивных действиях и фактически предсказуем в своих негативных действиях (к ним относится бездействие в виде невыполнения обязательных действий). Нерегулярность или иррегулярность в его деятельности проявляется в беспорядочном движении к достижению поставленных целей: то он на то или иное дело «наваливается» до такой степени, что забывает обо всем на свете, то совсем оставляет это дело и о нем забывает. Так может повторяться не один раз, вследствие чего нерегулярность превращается в отрицательную регулярность и одни дела делаются в ущерб другим. Но ни одной сколько-нибудь значимой цели нельзя достичь наскоками, рывками, иррегулярной активностью, без нанесения ущерба себе или другим. Еще древнегреческий драматург Софокл писал: «Великие дела не делаются сразу». «Каждый раз, начиная сложную работу, — советовал русский ученый-физиолог И. П. Павлов, — никогда не спеши, дай время, смотря по работе, чтобы войти в эту сложную работу, мобилизоваться в порядке, а не бессмысленно, суетливо» [17]. К. Тернер пишет: «Точно так же, как шаг за шагом строится дом в определенные отрезки времени, так и ваше продвижение вперед тоже будет совершаться шаг за шагом в определенные отрезки времени. Принцип продвижения шаг за шагом является единственно разумным способом любой пугающей, но заслуживающей ваших усилий цели» [17, с. 200].

Биографы великих людей, добившихся значительных успехов, отмечают, что они в

своих мечтах от других людей фактически не отличались, но они умели концентрировать свое внимание на каждом следующем шаге, ведущем к цели. «Человек, который хочет передвинуть гору, начинает с того, что переносит камни» (китайская пословица).

Рассматривая порядочность человека как причину успеха, а беспорядочность как причину неудач, нельзя порядочность оценивать как нечто абсолютно положительное, а беспорядочность как нечто абсолютно отрицательное. Порядочность во всем — не самоцель, а средство саморазвития и самореализации личности.

В литературе справедливо отмечается, что человеку нельзя все в жизни подчинить строгому распорядку, так как полностью предвидеть ход событий невозможно. Кроме того, порой при дефиците времени приходится принимать решение в зависимости от конкретных обстоятельств, полагаясь только на свою интуицию.

Человек, стремящийся в жизни все спланировать и следовать строго намеченному плану, может потерять способность быть открытым к конкретным обстоятельствам деятельности и вследствие этого превратиться в формалиста и консерватора.

Иногда у человека может возникнуть потребность «во внутренней свободе» от совершения каких-то обязательных действий (если это только не наносит вреда окружающим), и в этом случае ему следует отказаться от этих действий (например, отказаться от утренней зарядки, которую он делает регулярно) и вообще какое-то время ничего не делать с целью расслабления.

Таким образом, умение человека соблюдать порядок в процессе саморазвития и самореализации должно сочетаться с умением расслабляться и вовремя в тех или иных условиях разрешать себе нарушение порядка.

Саморазвитие личности, как и ее самореализация, должны строиться на порядке, но нельзя абсолютно все в этих процессах подчинять порядку.

Если целеустремленность — обобщенное выражение наличия у человека сильной воли, то отсутствие должной целеустремленности — это показатель его слабой воли (слабоволия). Она выражается прежде всего в том, что многие хорошие дела начинаются, но до конца не доводятся, а порой даже не начинаются. Очень много людей при первых же признаках неудачи сразу отказываются от своих целей. «...Перед тем, как в вашу жизнь придет успех, сколько же временных неудач и поражений вам придется перенести. И действительно, когда неудачи преследуют нас, самое простое и логичное — бросить дело. Как собственно большинство из нас и по-

стует» (Н. Хилл, американский ученый). Но практически ни в одном виде деятельности невозможно достижение успехов без временных неудач, поражений. И вряд ли найдется хоть один человек, который был бы от этого застрахован.

Чтобы достичь цели, надо к ней неуклонно стремиться. Но нельзя «пытаться», «стараться» достичь цели, так как это значит, что мы заранее готовимся к неуспеху и заранее готовы оправдать себя в случае неуспеха. Ведь не достигнув в подобных ситуациях успеха, можно спокойно оправдаться перед собой и другими: я же не говорил, что обязательно достигну цели, я только говорил, что попытаюсь, постараюсь. Подлинной целью является только та цель человека, которая соединена с твердой решимостью достигнуть ее.

Естественно, возникает вопрос о соотношении гармонии и дисгармонии чувств, интеллекта и воли в саморазвитии личности. Этот вопрос можно сформулировать и по-другому: «Наличие гармонии в отношениях чувств, интеллекта и воли — это только хорошо, а дисгармонии между ними — это только плохо?». Мы считаем, что на этот вопрос следует ответить отрицательно. Это связано с тем, что гармония и дисгармония вообще — это противоречивое единство диалектических противоположностей, которые взаимопологают, взаимоотрицают и превращаются друг в друга. Еще Аристотель характеризовал гармонию как диалектику взаимоперехода порядка и беспорядка (порядок, как отмечалось, является характеристикой гармонии, а беспорядок — дисгармонии). К. Маркс писал: «...гармония всегда является результатом движения, уничтожающего существующую дисгармонию» [8, с. 588].

В XX в. И. Пригожин и И. Стенгерс пришли к выводу, что «неравновесность есть то, что порождает “порядок из хаоса”» [13, с. 357].

Дух человека как действующее сознание есть система, элементами которой являются чувства, интеллект и воля. Гармония между ними, как отмечалось, имеет место тогда, когда и чувства, и интеллект, и воля, так сказать, «действуют» в одном направлении — на достижение цели деятельности. Если в системе от этой направленности тот или иной элемент отклоняется (независимо от каких причин — внешних или внутренних), то состояние гармонии в ней сменяется состоянием дисгармонии.

Если в мотивации деятельности, связанной с чувствами, наряду с их направленностью на достижение цели, появляются иные мотивы, которые с целью непосредственно не связаны (разного рода соблазны), то ак-

тивность субъекта деятельности снижается (предельный вариант в этом случае — вообще прекращение деятельности). Вследствие этого у субъекта деятельности снижается интерес и к решению в деятельности интеллектуальных задач (например, при разработке обоснованного проекта нравственного саморазвития) и ослабляется воля.

При дисгармонии в саморазвитии личности могут также возникнуть трудности, связанные с решением задач в его интеллектуальной деятельности. Если преодоление этих трудностей затягивается, то это может вести как к ослаблению мотивации саморазвития, так и воли.

Причиной дисгармонии в системе духа может быть и воля, если она, в силу каких-то внутренних или внешних причин, ослабляет мотивацию саморазвития и отрицательно сказывается на умственной деятельности.

Вследствие этого отрицательное изменение в каждом элементе системы духа может вести к отрицательному изменению во всех других элементах, а тем самым — к дисгармонии в саморазвитии личности в целом. Дисгармония в отношениях между элементами духа и последними с целью саморазвития выступает как противоречие между ними. Разрешение этих противоречий ведет к восстановлению гармонии чувств, интеллекта и воли в саморазвитии личности, но уже на изменившейся основе. Затем гармония снова сменяется дисгармонией.

Таким образом, дисгармония между чувством, интеллектом и волей в саморазвитии личности, с одной стороны, есть нечто отрицательное, а с другой — противоречие между ними выступает как источник саморазвития и перехода от дисгармонии к более устойчивой гармонии и большей устойчивости чувств, интеллекта и воли к воздействиям внешних и внутренних факторов, противоречащих целям саморазвития.

Предельным основанием поддержания относительной гармонии между силами духа в саморазвитии человека является его смысл жизни, который, на наш взгляд, состоит в его продуктивной самореализации на благо общества, других людей и самого себя. Средством продуктивной самореализации человека является его саморазвитие, понимаемое как формирование (самовоспитание) необходимых для различных видов его самореализации (профессиональной, семейной, оздоровительной и др.) качеств, то есть своей субъектности.

Основным чувством, которое мотивирует всю продуктивную жизнедеятельность человека, является чувство удовлетворения ею, являющееся следствием преодоления неудовлетворительности. Разрешение противоречия между неудовлетворенностью

жизнедеятельностью и ее удовлетворением достигается посредством переживания таких нравственных чувств, как чувство долга, чувство совести и чувство ответственности. Основным мотивом интеллектуальной деятельности является любовь к истине, которая реализуется через такие чувства, как вера в истинность какого-либо знания и чувство сомнения в нем.

Основным мотивом волевых действий человека является чувство свободы, так как истинная свобода есть деятельность человека в соответствии с познанной необходимостью.

*Лишь тот достоин жизни и свободы,
Кто каждый день идет за них на бой*

(И. В. Гете, немецкий поэт, 1749-1832).

Идти на бой — значит изо дня в день строить свою жизнь в соответствии с множеством познанных необходимостей или по-другому — разумных требований к человеку.

Таким образом, истинное удовлетворение потребностей человека как в различных видах саморазвития, так и самореализации, то есть в целостной жизнедеятельности, возможно только посредством переживания чувства свободы.

Итак, жизнь человека начинается с чувств, в которых непосредственно отражается неудовлетворенность отсутствием условий, необходимых для ее функционирования и развития, и желанием удовлетворить потребности в этих условиях. Последнее запускает деятельность разума (мыслительную деятельность) посредством которого производятся и используются знания, необходимые для организации деятельности, в которой создаются необходимые условия (материальные и духовные) для удовлетворения исходной потребности, а посредством воли осуществляется переход от мыслей к действиям, и чувства становятся реальной силой саморазвития личности. При этом в развитии культуры чувств участвуют и разум, и воля; в развитии культуры интеллекта участвуют и чувства, и воля; в развитии культуры воли участвуют и чувства, и воля. Иначе говоря, каждая из сил духа может продуктивно развиваться только в органическом единстве с другими силами духа. В этом и состоит гармония чувств, интеллекта и воли. Вне этого единства они напоминают лебедя, рака и щуку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байлук В. В. Человечествознание. Основы самопознания и самореализации личности : в 2 кн. — Екатеринбург, 2010. — Кн. 1. Основы самопознания личности.
2. Байлук В. В. Научная деятельность студентов: системный анализ. — М., 2018.
3. Бакшугтов В. К. Философия чувств. — Екатеринбург, 1996.
4. Ванцвайг П. Десять заповедей творческих личностей. — М., 1990.
5. Введение в психологию. — М., 1997.
6. Лежен Э. Ж. Без обмана — к успеху. Практика позитивного мышления. — М., 1999.
7. Лосев А. Ф. Философская энциклопедия. — М., 1962. — Т. 2.
8. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. — Изд. 2. — М. : Издательство политической литературы, 1963. — Т. 26, ч. 11.
9. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. — М., 2003.
10. Милтс А. А. Гармония и дисгармония личности. — М., 1990.
11. Нил Н. Энергия позитивного мышления. — М., 1998.
12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка. — М., 1999.
13. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. — М., 1986.
14. Рау И. О чувствах и эмоциях как предмете истории, философии истории и культурологии: очерк комплексной проблемы // Современная научная мысль. — 2015. — № 4.
15. Словарь по социальной педагогике. — М., 2002.
16. Современный словарь иностранных слов. — СПб., 1994.
17. Тернер К. Мы рождены для успеха. — М., 1998.
18. Хил Н. Думай — богатей. — М., 1998.
19. Шендлер Дж. А. Как прожить 365 дней в году // Лакейн Н. А. Как стать хозяином своей судьбы. — М., 1995. — С. 20-206.
20. Штернберг Р. Д. Интеллект, приносящий успех. — Мн. : Попурри, 2000.

REFERENCES

1. Bayluk V. V. Chelovekoznanie. Osnovy samopoznaniya i samorealizatsii lichnosti : v 2 kn. — Ekaterinburg, 2010. — Kn. 1. Osnovy samopoznaniya lichnosti.
2. Bayluk V. V. Nauchnaya deyatel'nost' studentov: sistemnyy analiz. — M., 2018.
3. Bakshutov V. K. Filosofiya chuvstv. — Ekaterinburg, 1996.
4. Vantsvayg P. Desyat' zapovedey tvorcheskikh lichnostey. — M., 1990.
5. Vvedenie v psikhologiyu. — M., 1997.
6. Lezhen E. Zh. Bez obmana — k uspekhu. Praktika pozitivnogo myshleniya. — M., 1999.
7. Losev A. F. Filosofskaya entsiklopediya. — M., 1962. — T. 2.
8. Marks K., Engel's F. Cochineniya. — Izd. 2. — M. : Izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1963. — T. 26, ch. 11.
9. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Bol'shoj psikhologicheskiy slovar'. — M., 2003.
10. Milts A. A. Garmoniya i disgarmoniya lichnosti. — M., 1990.

11. Nil N. Energiya pozitivnogo myshleniya. — M., 1998.
12. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Slovar' russkogo yazyka. — M., 1999.
13. Prigozhin I., Stengers I. Poryadok iz khaosa. — M., 1986.
14. Rau I. O chuvstvakh i emotsiyakh kak predmete istorii, filosofii istorii i kul'turologi: ocherk kompleksnoy problemy // *Sovremennaya nauchnaya mysl'*. — 2015. — № 4.
15. Slovar' po sotsial'noy pedagogike. — M., 2002.
16. *Sovremennyy slovar' inostrannykh slov.* — SPb., 1994.
17. Terner K. My rozhdeny dlya uspekha. — M., 1998.
18. Khil N. Dumay — bogatey. — M., 1998.
19. Shendler Dzh. A. Kak prozhit' 365 dney v godu // Lakeyn N. A. Kak stat' khozyainom svoey sud'by. — M., 1995. — S. 20-206.
20. Shternberg R. D. Intellekt, prinosyashchiy uspekha. — Mn. : Popurri, 2000.

УДК 378.147
ББК 4448.024

DOI 10.26170/ps19-06-05
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Москвин Сергей Николаевич,

доцент кафедры экономики и менеджмента, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева; 660017, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89; e-mail: smoskvin@list.ru

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическая диагностика; профессионально ориентированное образование; управленческие умения; показатели сформированности умений; средства оценивания; организационно-педагогические условия; высшие учебные заведения; подготовка руководителей; руководители образовательных организаций.

АННОТАЦИЯ. Актуальность исследования обусловлена поиском оптимальных инструментов оценки сформированности профессионально ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций. Модернизация образования в новых условиях требует от руководителей образовательных организаций разных уровней соответствующих управленческих умений. Проблема исследования: каковы критерии, показатели и оценочные средства для диагностики сформированности управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций, формируемые в условиях вузовской подготовки? Исследование нацелено на решение данной научной проблемы. Анализируя требования к современному руководителю образования, передовые практики управления образовательными организациями и процесс подготовки будущих руководителей образования в вузе, автор выделяет ряд противоречий (дефицитов) и на их основе формулирует управленческие умения, формирование которых необходимо для повышения эффективности подготовки будущих руководителей образовательных организаций. В статье проанализирован и уточнен терминологический аппарат педагогической диагностики, определены задачи, на решение которых направлена диагностика, сформированы основные этапы проведения диагностики. Кроме того, выявлены основания для определения критериев и показателей. Для формирования управленческих умений определены организационно-педагогические условия. Далее были выделены критерии оценивания: личностно-мотивационный, когнитивный, деятельностный. Для каждого критерия определены показатели, через которые они раскрываются. Для оценки каждого показателя определены три уровня сформированности: репродуктивный, продуктивный, инновационный. Разработаны средства оценивания показателей, используемые на этапах входящей и итоговой диагностики. Средствами оценивания являются опросники, психолого-педагогические методики оценивания управленческих умений, кейсы, наблюдение с подробным перечнем наблюдаемых индикаторов и карт наблюдений. Определены основные результаты научного исследования.

Moskvin Sergej Nikolaevich

Associate Professor of the Department of Economics and Management, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia

DIAGNOSTICS OF FORMULATED MANAGEMENT THE SKILLS OF FUTURE EDUCATIONAL LEADERS ORGANIZATIONS IN THE PROCESS OF TRAINING IN THE UNIVERSITY

KEYWORDS: pedagogical diagnostics; professionally oriented education; management skills; skills development indicators; assessment tools; organizational and pedagogical conditions; higher education institutions; leadership training; heads of educational organizations.

ABSTRACT. The relevance of the study is due to the search for optimal tools to assess the formation of professionally-oriented management skills of future leaders of educational organizations. Modernization of education in the new environment requires the heads of educational organizations of different levels of appropriate management skills. The problem of research: what are the criteria, indicators and evaluation tools for the diagnosis of the formation of management skills of future leaders of educational organizations, formed in terms of University training? The research is aimed at solving this scientific problem. Analyzing the requirements to the modern head of education, best practices of management of educational organizations and training of future leaders of education at the University, the author identifies a number of Pro-tivorechiy (deficits) and on their basis formulates management skills, the formation of which is necessary to improve the efficiency of training of future leaders of educational organizations. The article analyzes and clarifies the term-nological apparatus of pedagogical diagnostics, defines the tasks for which the diagnosis is directed, and forms the main stages of the diagnosis. In addition, the grounds for the definition of criteria and indicators were identified. Organizational and pedagogical conditions are determined for the formation of managerial skills. Further, the evaluation criteria were identified: personal-motivational, cognitive, activity. For each criterion, indicators are defined, through which they are disclosed. To assess each indicator, three levels of formation were determined: reproductive, productive, innovative. The means of

evaluation of indicators used at the stages of incoming and final diagnostics are developed. The means of evaluation are questionnaires, psychological and pedagogical methods of assessing managerial skills, cases, observation with a detailed list of observed indicators and observation maps. The main results of scientific research are defined.

Процессы модернизации системы образования в современных социально-экономических реалиях находят свое выражение в самых различных сферах. Особое место в развитии образования занимает поиск механизмов совершенствования подготовки педагогов и руководителей образовательных организаций. Качественная профессиональная подготовка руководителей является краеугольным камнем повышения эффективности управления образовательными организациями различных уровней. Подготовка будущих руководителей проводится в магистратуре по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» по направленности (профилю) программы «Управление образованием» в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Изучение положительного опыта управления образовательными организациями общего и среднего профессионального образования, учет требований современных условий в данной сфере, а также анализ процесса вузовской подготовки свидетельствуют, что далеко не всегда вузовское образование дает ожидаемые результаты подготовки руководителей нужного уровня. Одной из причин этого является отсутствие эффективных диагностических инструментов для оценки результатов образования будущих руководителей образовательных организаций. Поиск оптимальных механизмов оценки сформированности профессионально ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций обусловил актуальность данной проблемы исследования.

Целью статьи является разработка предложения по проведению диагностических процедур для повышения эффективности подготовки будущих руководителей образовательных организаций в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Сущность педагогической диагностики с позиции А. И. Кочетова состоит в изучении и обеспечении качества образовательного процесса посредством повышения обучаемости субъектов [7, с. 21].

Педагогическая диагностика направлена на решение следующих задач:

— получение полной и достоверной информации о состоянии объекта на различных стадиях педагогического воздействия на него;

— принятие научно обоснованных педагогических решений на основе полученной и проанализированной информации по

педагогическому воздействию на объект;

— оценка результатов воздействия и осуществление коррекции, направленной на обеспечение качества образовательных результатов;

— установление обратной связи о результатах воздействий на обучающегося, в целях активизации его личностно-мотивационных рычагов для достижения образовательных целей высокого качества.

Мониторинг качества образования должен быть цикличным и включать входящую, промежуточную и итоговую диагностику. Изучение работ Н. М. Борытко, О. Ю. Ефремова позволило выделить следующие принципы диагностики образования: системности, целесообразности, процессуального характера, детерминированности, объективности, интегрированного характера, эффективности, компетентности [2; 6].

Основные этапы проведения диагностической деятельности выглядят следующим образом:

1. Выделение объекта и постановка цели диагностирования.

2. Выбор средств диагностирования. К ним относятся критерии, показатели, уровни, инструментарий оценивания.

3. Сбор и анализ информации об объекте, его сущности, подсистемах, внутренних связях, условиях, влияющих на его становление.

4. Синтез средств объекта диагностирования и их обоснование.

5. Прогнозирование перспектив становления объекта, обоснование и оценка педагогической диагностики.

6. Использование педагогического диагноза в экспериментальном исследовании для проверки научной гипотезы исследования.

Операционными единицами в диагностике образовательного процесса являются критерии, показатели, уровни их сформированности, а также средства оценивания. Разберемся в этих терминах.

В педагогической науке, определяя понятие «критерий», большинство авторов сходится во мнении. Критерии служат для измерения эффективности человеческой деятельности в целом, и педагогического процесса или явления в частности. По мнению Г. А. Шабанова, критерий выражает наиболее общий сущностный признак, по которому оцениваются педагогические явления [15, с. 92]. Г. И. Гапончук называет

критерием признак, на основе которого производится оценка, сравнение реального педагогического явления, качества и процесса с эталоном [4]. В. Н. Фомин под критерием понимает качественную характеристику объекта исследования, на основе которого производится его оценка, определение или классификация [14]. Таким образом, совокупность педагогических критериев — это комплекс сущностных признаков, необходимых и достаточных условий, на основе которых производится оценка изучаемого педагогического процесса, предмета или явления.

Важно определить соотношение понятий «критерий» и «показатель». На наш взгляд, «показатель» — это более частная характеристика, чем «критерий». Показатель отражает степень проявления и качественную сформированность критерия. По мнению О. Ю. Макаровой, главной характеристикой понятия «показатель» является его конкретность и диагностичность [8, с. 349]. В сложных объектах исследования критерии раскрываются через показатели, а те, в свою очередь, через индикаторы (признаки).

Критерии оценки одного объекта взаимосвязаны между собой и могут быть определены на различных уровнях. Под уровнем понимается определенная степень сформированности управленческих умений.

В данной статье мы рассмотрим диагностический аппарат оценки сформированности управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций. Он разрабатывался на кафедре экономики и менеджмента Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева.

Проанализировав содержание и технологии подготовки руководителей образования, современные требования к их деятельности, мы выявили основные разрывы между ними и на их основе определили управленческие умения, формирование которых отсутствует или осуществляется в недостаточной степени. Такими управленческими умениями являются:

- умение системного стратегического моделирования деятельности образовательной организации;

- проектно-командное умение;
- креативно-инновационное умение;
- рефлексивно-аналитическое умение.

Формирование данных управленческих умений позволяет существенно повысить уровень готовности управления будущих руководителей в современных условиях.

Формирование данных управленческих умений возможно при реализации ряда организационно-управленческих условий.

Выявление и обоснование критериев и

показателей сформированности управленческих умений должно исходить из следующих моментов:

- сущности и содержания профессиональной подготовки в вузе;
- сущности управленческих умений будущих руководителей;
- содержания организационно-педагогических условий, направленных на формирование управленческих умений будущих руководителей образования;
- этапы формирования умений у будущих руководителей.

Основанием для выделения критериев являются личностно ориентированный и деятельностный подходы. Анализируя исследования В. А. Беликова, Э. Ф. Зеера, Ф. Д. Рассказова, В. А. Усовой, мы выделили три основных критерия для диагностики управленческих умений. Каждый критерий в соответствии с представленной выше логикой исследования конкретизируется с помощью показателей, которые раскрывают их сущность и позволяют применить диагностический инструментарий. Личностно-мотивационный критерий отражает степень индивидуальной готовности к владению управленческими умениями, заинтересованность обучающегося и стремление профессиональной компетентности. Когнитивный критерий позволяет определить степень осознанности и сформированности знаний в профессиональной деятельности. Деятельностный критерий подразумевает наличие сформированных умений на уровне профессионального поведения.

Критерии должны показывать, что сформированные умения отличаются полнотой, осознанностью, автоматизмом выполнения операций, лежащих в основе умений, прочностью, способностью переноса на новые объекты деятельности.

Представленные критерии взаимосвязаны между собой и могут быть определены на различных уровнях. В научных исследованиях уровневая шкала управленческих компетенций и умений имеет различное название, при этом большинство авторов выделяют три уровня. О. И. Сторожева для оценки управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений использует репродуктивный, адаптивный и инновационный уровни [12]. И. В. Суркина для оценки организационно-управленческих умений будущих педагогов профессионального обучения в технических вузах выделяет критический, нормативный и высокий уровни [13]. В работе М. В. Селиверстовой с целью измерения сформированности управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования предлагается использовать недопу-

стимый, допустимый и оптимальный уровни [11]. На основе анализа материалов данных исследований и работ других авторов мы определили три уровня сформированности профессионально ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций: репродуктивный, продуктивный и инновационный.

Репродуктивный уровень отражает наличие управленческих умений в базовом, не вполне осознанном состоянии. Обучающийся имеет низкий объем профессиональных управленческих знаний и умений, у него не сформирована личностно-мотивационная готовность к управлению образовательной организацией. Он готов к принятию только типовых простейших управленческих решений, на основе известных шаблонов и алгоритмов. Рефлексивные навыки отсутствуют. В практической работе руководитель, находящийся на репродуктивном уровне, нуждается в патерналистской модели поведения со стороны руководителя или учредителя, постоянной опеке и не способен в полной мере выполнять свои профессиональные обязанности.

Продуктивный уровень предполагает сформированность управленческих умений в полном объеме достаточного качества. Готов к самостоятельной работе с применением известных подходов, моделей и систем управления образовательной организацией. Обучающийся имеет достаточно высокий уровень знаний в профессиональной области и сформированное личностно-мотивационное отношение к управленческой дея-

тельности. Обладает рефлексивно-аналитическими навыками для руководства образовательной организацией. Обучающийся способен организовать продуктивную работу педагогического коллектива.

Инновационный уровень сформированности управленческих умений свидетельствует о наличии их в полном объеме. Обучающийся готов к активному и самостоятельному поиску инновационных методов управления образовательной организацией. Он инициативен, обладает нестандартным мышлением. В высокой степени развиты рефлексивно-аналитические навыки, позволяющие ему видеть и преодолевать проблемы как индивидуального профессионального характера, так и образовательной организации в целом. В работе демонстрирует лидерские качества, ответственность, готов к управлению педагогическим коллективом на основе творческого подхода.

На основании выявленных нами критериев, показателей и уровней сформированности управленческих умений была разработана карта оценивания сформированности этих умений у будущих руководителей образовательных организаций, которая используется при проведении диагностики.

Диагностика проводилась в образовательном процессе подготовки магистров в соответствии с реализацией организационно-педагогических условий по формированию умений. Критерии, показатели, методы и средства представлены в таблице 1.

Таблица 1

Методы и средства оценивания сформированности управленческих умений у будущих руководителей образовательных организаций

Показательности сформированности управленческих умений	Методы и средства оценивания
Личностно-мотивационный критерий	
Осознает личную значимость и проявляет устойчивый интерес к профессиональной деятельности в сфере управления образовательной организацией	Анкета для оценки личной значимости и устойчивого интереса к профессиональной деятельности. Шкала оценки потребностей в достижении успеха Ю. М. Орлова
Владеет способностями к самоопределению, самоорганизации, саморазвитию	Методика оценки уровня самоактуализации личности Э. Шострем
Когнитивный критерий	
Владеет в полном объеме на качественном осмысленном уровне знаниями и умениями в сфере стратегического развития образовательной организации	Метод конкретных ситуаций: Кейс «Стратегия Центра ДПО «ТЕРРА-ПРОФИ»
Имеет аналитический склад ума, инновационное мышление и владеет приемами нестандартного решения управленческих задач	Опросник «Цель – Средство – Результат» (ЦСР) А. А. Карманова. Метод конкретных ситуаций: Кейс «Нестандартный подход»
Владеет знаниями и умениями в сфере организации командной работы, социальной динамики и эффективной творческой деятельности	Наблюдение в ходе выполнения учебного проекта: карта наблюдения

Деятельностный критерий	
Умеет выявлять потенциал развития образовательной организации и создавать условия для его раскрытия	Метод конкретных ситуаций: Кейс «Приоритетные направления развития школы»
Владеет технологиями организации проектной и исследовательской деятельности педагогического коллектива, создает творческую среду	Методика диагностики коммуникативной толерантности В. В. Бойко Методика оценки межличностных отношений Т. Лири Взаимооценка студентов
Умеет находить и организывает реализацию с участием управленческой команды инновационных идей и решений для совершенствования системы управления образовательной организации	Тест М. Киртона для определения типа инновационного мышления Мозговой штурм
Умеет оценивать собственную деятельность как руководителя, восполнять имеющиеся дефициты	Индивидуальная работа над вопросами рефлексивного листа

Предложенные в качестве методов оценивания опросные листы и психолого-педагогические методики, а также кейсы, карты наблюдения со множеством оценочных индикаторов позволили получить достаточно точную картину сформированности управленческих умений.

Результатами исследования стали:

— разработанные критерии и показатели, позволяющие оценить уровень сформированности управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций;

— созданная уровневая структура показателей, благодаря которой на основе карты уровня можно определить, насколько сформированы те или иные умения;

— определены методы и средства оценивания, которые позволяют экспертам точно определить каждый из показателей диагностики.

Предложенная методика диагностирования может быть полезной для других вузов, готовящих будущих руководителей образовательных организаций.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что в данной статье представлены теоретический анализ и опыт педагогической диагностики для оценки сформированности профессионально-ориентированных управленческих умений будущих руководителей образовательных организаций, который будет способствовать повышению качества их подготовки в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликова В. В. Педагогическая диагностика формирования межличностных отношений в учебной группе // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. — 2008. — № 10 (64). — С. 50-53.
2. Борытко Н. М. Диагностическая деятельность педагога : учеб. пособие для вузов. — М. : Академия, 2006. — 284 с.
3. Габдрахманова К. Ф. Методика разработки диагностических средств оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студентов технических вузов [Электронный ресурс] // Фундаментальные исследования. — 2015. — № 2 (15). — С. 3361-3364. — Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article?id=37786>.
4. Гапончук Г. И. Формирование военно-педагогической направленности курсантов : дис. ... канд. пед. наук. — М.: ВПА — Москва, 1990. — 196 с.
5. Диагностика сформированности компетенций / Т. Л. Шапошникова, В. Г. Миненко, К. В. Хорошун, Д. А. Романов // Ученые записки университета им. П. Г. Лесгафта. — 2015. — № 3 (121). — С. 180-184.
6. Ефремов О. Ю. Педагогическая диагностика в современном образовании: системный подход к познавательно-преобразовательной деятельности педагога // Педагогическая диагностика. — 2017. — № 5. — С. 3-7.
7. Кочетов А. И. Педагогическая диагностика в школе. — Славянск-на-Кубани : Славянский филиал АГПУ, 1998. — 233 с.
8. Макарова О. Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 1 (часть 2). — С. 348-351.
9. Преображенская И. В. Педагогические условия оценки сформированности компетенций // Образование и образованный человек в XXI веке. — 2013. — № 4. — С. 15-21.
10. Психологическая диагностика : учеб. для вузов / под ред. М. К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб. : Питер, 2005. — 652 с.
11. Селиверстова М. В. Формирование управленческих компетенций учителя в условиях развития современного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ижевск, 2011. — 22 с.
12. Сторожева О. И. Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений : монография. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. — 128 с.

13. Суркина И. В. Формирование управленческих умений будущих педагогов профессионального обучения в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2001. — 23 с.
14. Фомин В. Н. Квалиметрия. Управление качеством. Сертификация : учеб. пособие. — М. : Ось-89, 2008. — 384 с.
15. Шабанов Г. А. Развитие педагогического творчества преподавателей военно-учебных заведений : дис. ... канд. пед. наук. — М. : ВПА — Москва, 1991. — 205 с.

REFERENCES

1. Belikova V. V. Pedagogicheskaya diagnostika formirovaniya mezhluchnostnykh otnosheniy v uchebnoy grupe // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2008. — № 10 (64). — S. 50-53.
2. Borytko N. M. Diagnosticheskaya deyatel'nost' pedagoga : ucheb. posobie dlya vuzov. — M. : Akademiya, 2006. — 284 s.
3. Gabdrakhmanova K. F. Metodika razrabotki diagnosticheskikh sredstv otsenki urovnya sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy studentov tekhnicheskikh vuzov [Elektronnyy resurs] // Fundamental'nye issledovaniya. — 2015. — № 2 (15). — S. 3361-3364. — Rezhim dostupa: <http://fundamental-research.ru/ru/article?id=37786>.
4. Gaponchuk G. I. Formirovanie voenno-pedagogicheskoy napravlenosti kursantov : dis. ... kand. ped. nauk. — M.: VPA — Moskva, 1990. — 196 s.
5. Diagnostika sformirovannosti kompetentsiy / T. L. Shaposhnikova, V. G. Minenko, K. V. Khoroshun, D. A. Romanov // Uchenye zapiski universiteta im. P. G. Lesgafta. — 2015. — № 3 (121). — S. 180-184.
6. Efremov O. Yu. Pedagogicheskaya diagnostika v sovremennom obrazovanii: sistemnyy podkhod k poznavatel'no-preobrazovatel'noy deyatel'nosti pedagoga // Pedagogicheskaya diagnostika. — 2017. — № 5. — S. 3-7.
7. Kochetov A. I. Pedagogicheskaya diagnostika v shkole. — Slavyansk-na-Kubani : Slavyanskiy filial AGPU, 1998. — 233 s.
8. Makarova O. Yu. Kriterii i pokazateli otsenki effektivnosti funktsionirovaniya vospitatel'noy sistemy vuza // Fundamental'nye issledovaniya. — 2013. — № 1 (chast' 2). — S. 348-351.
9. Preobrazhenskaya I. V. Pedagogicheskie usloviya otsenki sformirovannosti kompetentsiy // Obrazovanie i obrazovannyi chelovek v XXI veke. — 2013. — № 4. — S. 15-21.
10. Psikhologicheskaya diagnostika : ucheb. dlya vuzov / pod red. M. K. Akimovoy, K. M. Gurevicha. — SPb. : Piter, 2005. — 652 s.
11. Seliverstova M. V. Formirovanie upravlencheskikh kompetentsiy uchitelya v usloviyakh razvitiya sovremennogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Izhevsk, 2011. — 22 s.
12. Storozheva O. I. Razvitie upravlencheskikh kompetentsiy rukovoditeley obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy : monografiya. — Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2011. — 128 s.
13. Surkina I. V. Formirovanie upravlencheskikh umeniy budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya v tekhnicheskoy vuzе : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 2001. — 23 s.
14. Fomin V. N. Kvalimetriya. Upravlenie kachestvom. Sertifikatsiya : ucheb. posobie. — M. : Os'-89, 2008. — 384 s.
15. Shabanov G. A. Razvitie pedagogicheskogo tvorchestva prepodavateley voenno-uchebnykh zavedeniy : dis. ... kand. ped. nauk. — M. : VPA — Moskva, 1991. — 205 s.

УДК 37.035.5:373.21
ББК 4410.054

DOI 10.26170/po19-06-06
ГРНТИ 14.23.05

Код ВАК 13.00.02

Коротаяева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Кусова Маргарита Львовна,

доктор филологических наук, профессор, проректор по учебной работе, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: mlkusova@mail.ru

К ИЗУЧЕНИЮ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественно-творческая деятельность; дошкольники; детское творчество; эстетическое развитие; эмоциональные состояния; образовательные программы.

АННОТАЦИЯ. Обычно творческая деятельность рассматривается в качестве многокомпонентного процесса, направленного на создание новых, иных реальностей и ценностей объединяющего объективное и субъективное, личностное, а также как особая форма самовыражения внутреннего мира индивида. Однако применительно к детскому возрасту не все из вышеперечисленных характеристик оказываются актуальными. Очевидно, что художественно-творческая деятельность ребенка дошкольного возраста изначально не ориентирована на общественно-историческое признание. Все, что делает ребенок, имеет субъектно-ориентированное, а не социальное значение, и актуально, прежде всего, для него самого. Значимость творческих занятий определяется индивидуально переживаемыми ребенком чувствами и эмоциями. Л. С. Выготский обозначил этот аспект как «закон реального чувства в деятельности фантазии». Нами был проведено исследование, которое продемонстрировало прямую зависимость включения детей дошкольного возраста от переживаемых ими эмоций: от избегания участия в художественно-творческой деятельности или избирательного участия в ней до подражательного или активного творческого включения в процесс. Исследование показало, что переживаемые дошкольниками чувства доминировали над ожидаемой социальной оценкой.

Однако большинство примерных образовательных программ для дошкольных образовательных организаций ориентированы именно на социальный аспект художественно-творческой деятельности детей. Обращение к творческой деятельности преимущественно рассматривается в качестве инструмента когнитивной (узнать о...) и поведенческой (научиться использовать, научиться изготавливать) составляющих. При этом эмоциональная сторона процесса оказывается вторичной, тогда как для самих детей именно она является определяющей. Стоит уточнить, что применительно к дошкольному возрасту привычная триада задач: обучающая—развивающая—воспитывающая, — меняет свою очередность. Для детского возраста приоритет можно и нужно отдавать эмоциональной и развивающей задачам. Порядок этих функций будет меняться в процессе взросления субъекта. Но все же стоит закрепить за детским возрастом приоритет художественно-творческой деятельности в ее богатой, эмоциональной составляющей, столь значимой для развития ребенка.

Korotayeva Evgeniya Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kusova Margarita L'vovna,

Doctor of Philology, Professor, Vice Rector for Academic Studies, Head of the Department of Russian and the Methods of its Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TO STUDYING OF ART AND CREATIVE ACTIVITY PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: artistic and creative activities; preschoolers; childhood creativity; aesthetic development; emotional states; educational programs.

ABSTRACT. Usually, creative activity is viewed as a multicomponent process aimed at creating new and different realities and values that unite the objective and subjective, personal, and also as a special form of self-expression of the individual world. But with regard to children's age, not all of the above characteristics are relevant. Obviously, the artistic and creative activity of a child of preschool age is not initially oriented towards social and historical recognition. Everything that a child does has a subject-oriented, rather than social value, and is relevant, first of all, for himself. The significance of creative activities is determined by individually experienced by the child feelings and emotions was designated by L. S. Vygotsky as "the law of real feeling in the activity of fantasy". We have conducted a study that demonstrated the direct dependence of the inclusion of preschool children on the emotions they experience: from avoiding participation in artistic and creative activities or selective participation in it before imitative or active creative inclusion in the process. The study showed that the feelings experienced by preschoolers dominated the expected social assessment.

But the majority of exemplary educational programs for preschool educational organizations are focused on the social aspect of the artistic and creative activities of children. Appeal to creative activity is mainly regarded as a tool of cognitive (learn about ...) and behavioral (learn to use, learn to make) components. At the same time, the emotional side of the process turns out to be secondary, whereas for the children themselves it is the one that determines. It should be clarified that, with respect to the preschool age, the usual triad of tasks: training — developing — bringing up — changes its order. For children, priority can and should be given to emotional and developmental tasks. The order of these functions will change as the subject grows up. But still it is worth securing the priority of artistic and creative activity in its rich, emotional component, which is so significant for the development of the child, for children.

Творчество и творческая деятельность индивида является одной из наиболее изучаемых областей гуманитарной науки. К феноменологии творчества обращались философы (Аристотель, Платон, И. Кант, Ф. Шеллинг, Н. А. Бердяев, М. С. Каган, А. Я. Пономарёв и др.), психологи (Л. С. Выготский [2], Д. Б. Богоявленская, В. В. Давыдов, В. А. Петровский, П. М. Якобсон и др.), исследователи в области дошкольной педагогики (А. В. Запорожец, С. Е. Игнатъев [5], Н. В. Микляева [9], С. В. Погодина [10], Е. А. Флёрина [14], Б. П. Юсов [15] и др.). В данных работах творческая деятельность рассматривается и в качестве многокомпонентного процесса, направленного на создание новых, иных реальностей и ценностей объединяющего объективное и субъективное, личностное, и как особая форма самовыражения внутреннего мира индивида.

Конечно же, художественно-творческая деятельность детей, обладая всеми характеристиками, присущими этому виду деятельности, имеет и свою специфику.

Отличия «взрослой» и «детской» художественной деятельности заложены изначально в ее самой природе. Традиционно творческой принято называть ту деятельность, которая порождает нечто качественно новое, никогда не бывшее ранее и имеющее общественно-историческую ценность.

Но очевидно, что художественно-творческая деятельность ребенка дошкольного возраста изначально не ориентирована на общественно-историческое признание. Все, что делает ребенок, имеет субъектно-ориентированное, а не социальное значение, и значимо, прежде всего, для него самого.

Дело в том, что творчество для ребенка неразрывно связано с игрой. Эти виды деятельности имеют особую значимость для дошкольника, поскольку обеспечивают его занятость, принося при этом эмоции удовольствия, интереса, радости и т. д. Важно, что в игре и творчестве для ребенка прежде всего значим сам процесс деятельности, а не продукт. Поэтому он с легкостью включается в предложенную ситуацию (которая часто задается извне взрослым: «давай нарисуем...», «давай поиграем...»), легко меняет средства исполнения, без напряже-

ния интерпретирует полученный продукт (уверяет, что вот это пятно — туча и пр.), с легкостью отключается от данной деятельности, если в ней встречаются некие затруднения, или поблизости обнаруживается иной, более сильный мотиватор.

Другими словами, значимость творческих занятий определяется индивидуально переживаемыми ребенком чувствами и эмоциями. Конечно же, по мере взросления ребенка к ним добавляются и социальные аспекты — ожидания одобрения и поддержки, позитивной оценки взрослых из ближайшего круга и т. д. Это заставляет дошкольника более осознанно включаться в процесс художественно-творческой работы.

В теоретических исследованиях, посвященных творческой деятельности (И. С. Бухарова [1], Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, В. М. Кроль, Н. Г. Тагильцева [13] и др.), подчеркивается, что одной из предпосылок продуктивности такой работы являются настойчивые сознательные попытки решения задачи. Другими словами, в процессе творчества важны и волевые усилия субъекта, его осознанность, и целеустремленность в проектировании и реализации художественного замысла. Это связано как с основной характеристикой творчества (как нечто нового), так и с собственно структурой художественно-творческой деятельности, которая, как и любая другая, включает в себя цель, средства, результат и сам процесс деятельности. Однако в осознанном отношении к художественной деятельности заключается еще одно различие «взрослого» и «детского» творчества.

Степень осознанности участия ребенка-дошкольника в процессе художественно-творческой деятельности издавна рассматривается как специфическая область для исследований. Прежде всего, речь идет о работе Л. С. Выготского «Воображение и его развитие в детском возрасте» (где дается анализ подходов различных научных школ к исследованию данной проблемы). Ученый обосновывает «закон реального чувства в деятельности фантазии» [2, с. 816] применительно к сфере детского творчества. Этот «закон» заключается в следующем: даже если сюжет носит фантастический характер, основой его являются чувства ребенка, которые для него вполне реальны и значимы.

Возникает определенное противоречие, соотносимое с философским законом единства и борьбы противоположностей. С одной стороны, дошкольник присваивает план создания художественного образа на основе заданной извне системы художественных эталонов и отношений (А. Я. Зись [4], С. В. Погодина [10]), а с другой — именно переживаемые в процессе и результате создания продукта этой деятельности чувства оказываются значимыми, доминирующими для самого маленького творца. Такой дуализм отражается и на степени включения ребенка дошкольного возраста в процесс творческой деятельности.

Это наблюдалось и в проведенном исследовании с детьми четырех-пяти лет, каждому из которых был предложен лист с шестью нарисованными кружочками (по три кружочка в двух рядах). Дошкольникам было предложено сделать рисунки, используя эти кружочки. Дети по-разному отнеслись к заданию: одни с энтузиазмом включились в работу, другие, явно испытывая затруднения, приступали к рисунку только после того, как увидели изображения у своих соседей, третьим вдруг приходила в голову мысль объединить зарисованные кружочки в единый сюжет. Очевидно, что в этом занятии детей доминирующую роль играли именно переживаемые ими чувства и эмоции.

Наблюдения за четырех-пятилетними детьми, вовлеченными в художественно-творческую работу, дали возможность выявить следующие позиции дошкольников в творческой ситуации:

1. Избегание участия в деятельности. Выбор такой тактики обусловлен двумя обстоятельствами: ребенок еще не принимал участия в подобной деятельности, поэтому не знает, что от него хотят, поэтому не приступает к работе. Или же напротив, дошкольник уже участвовал в похожей ситуации, но в результате получил негативные оценки со стороны окружающих, поэтому избегает повторения. Отметим, что тактика избегания во многом обусловлена социальным опытом ребенка.

В описываемом нами случае только один ребенок демонстрировал подобную тактику поведения. Объяснялось это тем, что он недавно пришел в эту группу детского сада и, находясь в адаптационном периоде, уклонялся не столько от творческой деятельности, сколько от самой ситуации социального взаимодействия.

2. Избирательное участие. И эта позиция может реализоваться в двух вариантах: ребенок наблюдает за ходом деятельности (созерцательная позиция), которую реализуют другие, или же включается, но только на каком-либо одном этапе деятельности

(позиция ограниченного включения). Отметим, что в данной позиции у ребенка эпизодически проявляется личный интерес, который в силу различных причин не подкрепляется внешними (социальными) факторами. Другими словами, ребенок не избегает самой ситуации взаимодействия, однако участие собственно в творческом процессе для него не является значимым. Следовательно, не актуализированы именно те самые «реальные чувства в деятельности фантазии».

Таких детей оказалось всего трое. При этом мы осознавали, что если бы данное задание было бы включено как часть занятий в детском саду, то всем без исключения дошкольникам пришлось бы включиться в его выполнение, без учета их собственных переживаний.

3. Подражательное участие в художественно-творческой деятельности. Ребенок включается в предложенное творческое задание («нарисуй цветок», «раскрась картинку»), однако в процессе его выполнения используются присвоенные (типичные) образцы действий без творческого их переосмысления. Эта позиция во многом ориентирована не на процесс творческой деятельности, а на ожидаемую позитивную оценку взрослого по результатам выполненного задания. Здесь социальный стимул оказывается для дошкольника более значимым, нежели собственные переживания.

Большинство детей (их оказалось восемь) в нашей ситуации продемонстрировали именно эту тактику поведения. Последовательность действий детей была достаточно типичная: сделав рисунок из одного кружочка (девочки чаще обращались к цветочной тематике, новогодним шарам, мальчики — к рожицам, в том числе смайлам, мячам), дошколята или просто тиражировали этот рисунок, или подсматривали, а затем присваивали изображения работ других детей.

Таким образом, задание оказывалось в целом выполнено, но в переживаемых детьми чувствах и эмоциях доминировали социальные мотивы над индивидуальными (интерес, азарт, удивление и т.д.).

4. Следующая позиция занимает промежуточное положение между предыдущей и последующей тактикой поведения ребенка в творческой ситуации. Она может быть обозначена и как «подражательное участие с частично творческими элементами», и как «избирательно-активное участие». Такая двойственность связана с тем, что ребенок демонстрирует элементы творческого подхода в процессе выполнения задания, то есть комбинирует присвоенные действия в относительно новые сочетания, хотя гото-

вый продукт и не имеет выраженного элемента новизны. Другими словами, способы решения приводят ребенка к «выходу за пределы» (действий, способов, приемов), что является одним из показателей творческого подхода.

Так, одна из девочек, раскрасив один кружок в зеленый цвет, после некоторого размышления окрасила оставшиеся два кружочка в желтый и красный цвета. И обрательно объявила, что это светофор. Действительно, такой поворот сюжета носил новационный (в данной ситуации) характер, не имеющий аналогов в рисунках остальных детей. Но возникли трудности с сюжетом для второго ряда кружочков; в итоге девочка через некоторое время просто повторила цвета светофора.

Очевидно, что ею был пережит момент творческого подъема, связанного с радостным удивлением, открытием, который затем несколько поутих. Однако в конце этого занятия она получила с нашей стороны поддержку, выразившуюся в акценте на необычном сюжете, на получившейся «собираемости» художественного образа.

5. Активное творческое включение в процесс художественно-творческой деятельности. Данная позиция встречается в дошкольном периоде не так уж часто. Она характеризуется проявлением творческого начала уже на этапе мотивации, планировании действий, далее — в подборе средств осуществления этой работы, а также в оценке сделанного. Стоит отметить, что эмоциональный подъем, интерес (даже азарт) сопровождают деятельность ребенка от начала до завершения. При этом значимость субъектно ориентированных переживаний ребенка не умаляет влияние социальных оценок, однако отводит последним сопутствующую, а не доминирующую роль. И в этом — главное отличие данной позиции в творческой деятельности от предыдущих.

Такую активно-творческую позицию проявили двое дошколят. Причем, тактика проявления этих позиций оказалась несколько различной. Первый ребенок (девочка), как и некоторые другие, сделала из кружочков цветы. Но через некоторое время, поглядев на рисунок, она объединила их в один сюжет, сказав, что это все — цветы в саду (слово «клумба», видимо, не в активном словаре). И это действительно является проявлением активной творческой позиции, поскольку итоговый сюжет поднимает созданный образ на новый уровень. Мальчик же избрал другую тактику: он не спешил начать выполнять задание. А после того, как девочка озвучила свой сюжет «цветы в саду», взялся за карандаши. Технически,

возможно, рисунок был несовершенен, но в нем изначально была заложена общая идея, что отличала этот подход от остальных. Это был рисунок елки с новогодними шарами. Этот подход отличался от предыдущего тем, что девочке пришла объединяющая идея в процессе выполнения задания, а мальчик начал с «разработки» идеи, а затем уже приступил к ее выполнению.

Но и та и другая позиция демонстрировали активное творческое включение детей на всем протяжении деятельности. И в этом случае переживаемые дошколятами чувства доминировали над ожидаемой социальной оценкой.

Описываемая ситуация ясно демонстрирует, насколько важна для дошкольника эмоциональная составляющая творческого процесса, особенно значимы субъективные переживания, а не только социальные направленные, задаваемые извне.

К сожалению, большинство примерных образовательных программ для дошкольных образовательных организаций ориентированы именно на социальный аспект художественно-творческой деятельности детей, поскольку это согласуется с общей установкой федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

Так, в примерной программе «Вдохновение» достаточно необычно представлены целевые ориентиры художественно-эстетического воспитания детей, коих оказалось более двадцати, что, думается, явно завышено по отношению к самому явлению «целевые ориентиры». При этом среди выявленных направлений есть и те, которые учитывают специфику творческой деятельности детей, хотя и завышают возрастные границы (например, «научиться находить вдохновение в собственных способностях и навыках, удивляться идеям других людей», «научиться анализировать свои творческие результаты, обмениваться с другими мнениями на эту тему»), и те, которые носят сугубо предметный характер («узнать о красках и формах, об обращении с ними», «узнать о разных существующих шрифтах, используемых в печатных и электронных изданиях, освоить разные буквенные начертания во время игры») [11]. Все же имеет смысл разделять целевые ориентиры, задачи, применимые к области детского развития, и задачи, которые решаются на конкретном занятии.

К задачам художественно-эстетического развития детей пятого года жизни по программе «Детство» отнесены: «Воспитание эмоционально-эстетических чувств, отклика на проявление прекрасного в предметах и явлениях окружающего мира, умения заме-

чать красоту окружающих предметов и объектов природы; активизация интереса к произведениям народного и профессионального искусства: развитие художественного восприятия, умения последовательно внимательно рассматривать произведения искусства и предметы окружающего мира; соотносить увиденное с собственным опытом» [3]. И в программах «Мозаика», «Тропинки» и др. авторы целенаправленно и последовательно подчеркивают необходимость развития у детей «способности к активному освоению разноаспектного художественного опыта, к самостоятельной, активной, творческой деятельности, а на этой основе — к личностному росту и саморазвитию».

Ни в коей мере не умаляя общей значимости перечисленных выше задач и направлений художественно-творческого развития детей дошкольного возраста, все же отметим следующий аспект. В приведенных выдержках из примерных программ доминирует социально ориентированная направленность. Обращение к творческой деятельности преимущественно рассматривается в качестве инструмента когнитивной (узнать о...) и поведенческой (научиться использовать, научиться изготавливать) [7; 9] составляющих этой деятельности. При этом эмоциональная сторона процесса оказывается явно вторичной, тогда как для самих детей именно она является определяющей.

Известно, что примерные программы для детских садов большинством педагогов

воспринимается практически как инструкция, принимаемая к исполнению. И если в программах преобладает знаниевая сторона, то именно она и воплощается в образовательном процессе. Все же уточним, что применительно к дошкольному возрасту привычная триада задач: обучающая—развивающая—воспитывающая, — должна изменить свою очередность. Для детского возраста приоритет можно и нужно отдавать эмоциональным и развивающим задачам. А уже в подготовительной группе на первый план выходит обучающая, которая станет определяющей в жизни индивида на долгие годы.

В итоге вернемся к основным функциям художественно-творческой деятельности. К ним относятся: творчество как источник переживания катарсиса; творчество как процесс развлечения, наслаждения, творчество как особая форма коммуникации (вербальной и невербальной), творчество как способ познания окружающего мира и самопознания, творчество как канал передачи общественного опыта, выполняющего воспитательную функцию. Мы осознаем, что порядок этих функций будет меняться с процессом взросления субъекта. Но все же стоит закрепить за детским возрастом приоритет художественно-творческой деятельности в ее богатой, разносторонней эмоциональной составляющей, столь реальной и значимой для развития ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бухарова И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста. — М. : Юрайт, 2018. — 119 с.
2. Выготский Л. С. Психология. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева [и др.]. — СПб. : Детство-Пресс, 2014. — 321 с.
4. Зись А. Я. В поисках художественного смысла. — М. : Искусство, 1991. — 348 с.
5. Игнатъев С. Е. Закономерности изобразительной деятельности детей. — М. : Фонд «Мир», 2007. — 208 с.
6. Коротаяева Е. В., Кусова М. Л. Формирование образа Родины в художественном восприятии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11 — С. 48-53.
7. Мартемьянова А. А., Седова И. Г. Развитие творческих способностей у дошкольников на занятиях изобразительной и декоративно-прикладной деятельностью // Современные тенденции развития науки и технологий. — 2016. — № 12-9. — С. 62-64.
8. Мелик-Пашаев А. А., Новлянская З. Н. Художник в каждом ребенке. — М. : Просвещение, 2008. — 175 с.
9. Микляева Н. Формирование мотивации творчества на основе техник рисования // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 10. — С. 37-50.
10. Погодина С. В. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием художественных // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 9. — С. 52-63.
11. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. И. Е. Федосовой. — М. : Национальное образование, 2015. — 368 с.
12. Суконникова О. А. Методика развития творческих способностей дошкольников на занятиях по декоративно-прикладному творчеству [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/626/49284.php> (дата обращения: 21.11.2018).
13. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91-94.
14. Флёрина Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. — М. : Учпедгиз, 1956. — 91 с.
15. Юсов Б. П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: Очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. — Магнитогорск : Изд-во Магнитогорск. гос. ун-та, 2002. — 283 с.

R E F E R E N C E S .

1. Bukharova I. S. Diagnostika i razvitie tvorcheskikh sposobnostey detey mladshogo shkol'nogo vozrasta. — M. : Yurayt, 2018. — 119 s.
2. Vygotskiy L. S. Psikhologiya. — M. : EKSMO-Press, 2000. — 1008 s.
3. Detstvo: Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / T. I. Babaeva, A. G. Gogoberidze, O. V. Solntseva [i dr.]. — SPb. : Detstvo-Press, 2014. — 321 s.
4. Zis' A. Ya. V poiskakh khudozhestvennogo smysla. — M. : Iskusstvo, 1991. — 348 s.
5. Ignat'ev S. E. Zakonomernosti izobrazitel'noy deyatel'nosti detey. — M. : Fond «Mir», 2007. — 208 s.
6. Korotaeva E. V., Kusova M. L. Formirovanie obraza Rodiny v khudozhestvennom vospriyatii detey starshego doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 11 — S. 48-53.
7. Martem'yanova A. A., Sedova I. G. Razvitie tvorcheskikh sposobnostey u doshkol'nikov na zanyatiyakh izobrazitel'noy i dekorativno-prikladnoy deyatel'nost'yu // Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologiy. — 2016. — № 12-9. — S. 62-64.
8. Melik-Pashaev A. A., Novlyanskaya Z. N. Khudozhnik v kazhdom rebenke. — M. : Prosveshchenie, 2008. — 175 s.
9. Miklyaeva N. Formirovanie motivatsii tvorchestva na osnove tekhnik risovaniya // Doshkol'noe vospitanie. — 2018. — № 10. — S. 37-50.
10. Pogodina S. V. Razvitie detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva pod vliyaniem khudozhestvennykh // Doshkol'noe vospitanie. — 2001. — № 9. — S. 52-63.
11. Primernaya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya «Vdokhnovenie» / pod red. I. E. Fedosovoy. — M. : Natsional'noe obrazovanie, 2015. — 368 s.
12. Sukonnikova O. A. Metodika razvitiya tvorcheskikh sposobnostey doshkol'nikov na zanyatiyakh po dekorativno-prikladnomu tvorchestvu [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://pandia.ru/text/78/626/49284.php> (data obrashcheniya: 21.11.2018).
13. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 12. — S. 91-94.
14. Flerina E. A. Izobrazitel'noe tvorchestvo detey doshkol'nogo vozrasta. — M. : Uchpedgiz, 1956. — 91 s.
15. Yusov B. P. Izobrazitel'noe iskusstvo i detskoe izobrazitel'noe tvorchestvo: Ocherki po istorii, teorii i psikhologii khudozhestvennogo vospitaniya detey. — Magnitogorsk : Izd-vo Magnitogorsk. gos. un-ta, 2002. — 283 s.

УДК 372.881.161.1:371.671.11(497.2)
ББК 4426.819=411.2,9+4404(4Бол)

DOI 10.26170/po19-06-07
ГРНТИ 16.21.31

Код ВАК 13.00.02

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

ОБРАЗ РОССИИ В БОЛГАРСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ. ЧАСТЬ 1: НА МАТЕРИАЛЕ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; учебники русского языка; школьные учебники; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; школьники; зарубежные учебники; диалогизмы; поликультурность; образ России.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается вопрос о формировании образа России в зарубежных учебниках русского языка как иностранного. Подчеркивается первостепенное значение учебных материалов по русскому языку для создания системы знаний и представлений о России у иностранных школьников среднего звена, изучающих русский язык за пределами Российской Федерации. Отмечаются тенденции к освещению российской действительности (редукционистская — холистическая, бикультурная — поликультурная и др.) в зарубежных учебниках русского языка как иностранного. На примере комплекса учебников по русскому языку «Матрёшка» для 5, 6, 7 классов болгарских школ отмечаются основные стратегии, методы и приемы презентации положительного — полномасштабного, многогранного, полифоничного — образа России как страны, нацеленной на сохранение традиций — с одной стороны, и развитие, усвоение инноваций — с другой стороны, стремящейся совершенствовать разные стороны человеческой жизни, готовой к развитию социального и научно-технического прогресса и — главное — к межнациональному диалогу и продуктивному межкультурному взаимодействию. (Данная статья, резюмирующая анализ учебников по русскому языку как иностранному для болгарских школьников среднего звена, представляет собой первую часть исследования, его вторая часть будет посвящена анализу учеников по РКИ болгарских авторов для старшеклассников и учащихся колледжей.) Попутно в статье отмечаются важнейшие требования, предъявляемые к современным учебникам по русскому языку для иностранцев, и предлагаются некоторые рекомендации методологического характера авторам-составителям учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному.

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.

IMAGE OF RUSSIA IN BULGARIAN TEXTBOOKS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. PART 1: BASED ON MIDDLE SCHOOL TEXTBOOKS

KEYWORDS: Russian as a foreign language; Russian textbooks; school textbooks; methods of teaching Russian language; Russian language method in school; students; foreign textbooks; dialogism; multiculturalism; image of Russia.

ABSTRACT. The article discusses the question of formation of Russia's image in foreign textbooks in Russian as a foreign language. It is argued that teaching aids play the primary role in the development of the system of knowledge and construction of Russia's image in the minds of learners who are middle school students studying Russian outside the Russian Federation. There are certain tendencies in representation of the Russian reality (reductionist vs. holistic, bicultural vs. multicultural, etc.) in foreign textbooks in Russian as a foreign language. On the basis of the textbook in Russian called "Matryoshka" for Bulgarian middle school (grades 5, 6, 7) we reveal the main strategies, methods and technologies of creation of a good — complete, multidimensional and polyphonic image of Russia as a country focused on preservation of traditions, on the one hand, and on development and innovations on the other hand. Russia is shown as a country that tries to make different aspects of people's lives better, ready for social, scientific and technological progress, and moreover is open for cross-cultural dialogue and intercultural communication. (This article being a summary of Bulgarian textbooks analysis is the first part of research; the second part will reveal the peculiarities of Bulgarian textbooks in Russian as a foreign language for high school and colleges). Besides the abovementioned aspects, the article lists the main requirements to modern textbooks in Russian as a foreign language and gives some methodological recommendations to the authors of textbooks and teaching aids in Russian as a foreign language.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

Введение

В области методики преподавания русского языка как иностранного многократно высказывалось мнение специалистов-русистов о том, что в глобальном образовательном пространстве используется множество зарубежных учебников по русскому языку, в которых транслируется архаичный, искаженный образ России как страны, лишенной какого-либо социального и научно-технического прогресса. Часто такие учебники нацелены на отражение стереотипов, традиций и обычаев стародавних времен. (Следует заметить, что некоторые подобные учебники составляются и нашими соотечественниками.) Критические и весьма справедливые замечания относительно необдуманного подхода авторов некоторых учебников к освещению российской действительности можно найти в работах Е. В. Ардатовой [1; 2], Л. Е. Весниной и И. В. Кириловой [4], В. Молчановского [12], Л. В. Харитоновой и О. В. Пановой [16] и др. Подобные исследования предпринимались и автором данной публикации [7].

В нынешней ситуации весьма непростых внешнеполитических взаимоотношений разных стран, в контексте значительной плюралистичности мнений и оценок из глобальных СМИ в образовательный контент проникает значительное количество негативной информации о России. Суть манипулятивных стратегий, нередко используемых в международной масс-медийной коммуникации с целью влияния на коллективное сознание, не всегда отчетливо видна даже теоретически подготовленному человеку и порой совершенно непонятна неспециалистам. Тем более далек от истинного видения действительности преподаватель иностранного языка, если он находится за пределами страны преподаваемого языка. Это во многом объясняет искаженное представление об образе России в учебниках по русскому языку, созданных зарубежными авторами.

Необходимо также понимать, что учебник иностранного языка, в том числе русского языка как иностранного, является едва ли не единственным источником лингвострановедческой и лингвокультурной информации о стране изучаемого языка [см. подробнее об этом: 3; 9; 10; 13]. С. К. Милославская подчеркивает: «в силу своей природы учебник национального языка как иностранного способен становиться уникальным средством формирования образа страны и народа, говорящего на этом языке. В процесс такого формирования способны вовлекаться зрение, слух, интеллект, память, эмоции, а сам он — сопро-

вождаться рефлексией в особых, выведенных за пределы обыденного сознания субъектов педагогического процесса условиях. Отмеченные особенности в соединении с непременно сообщением культуре народа — носителя изучаемого языка позволяют учебнику этого языка влиять не только на коммуникативную (*savoir-faire*), но и на экзистенциальную (*savoir-être*) компетенцию учащегося» [11, с. 14].

Однако несправедливо было бы не заметить среди многочисленных зарубежных учебных пособий по русскому языку как иностранному поистине великолепные в методическом и лингвокультурологическом плане образцы, в которых представлены учебные материалы, формирующие образ России как современной, активно развивающейся страны, вместе с тем хранящей свои традиции, свою историю, свою культуру. В таких учебниках транслируются общегуманистические ценности и одновременно отражаются этноспецифические особенности жизни, быта и ментальности народа. Речь пойдет о линейке учебников русского языка как иностранного «Матрёшка» для школьников средних классов. Эти учебники, как нам представляется, составлены в соответствии с лучшими достижениями методической науки: современными педагогическими и методическими принципами, методами, методиками и технологиями иноязычного обучения.

Материалом исследования послужили учебники болгарских авторов, специалистов в области преподавания русского языка как иностранного.

1. Деянова-Атанасова А. Д., Радкова А. Д., Грозданова Х. А. Руски език за 5 клас. Матрёшка. София: Издательство «Просвета — София», 2016. — 158 с. (демо-версия: <http://bg.e-prosveta.bg/fulldemo/JfPwTVuwey-1003/121>) [5].

2. Радкова А. Д., Деянова-Атанасова А. Д., Чубарова О. Е. Руски език за 6 клас. Матрёшка. София: Издательство «Просвета — София», 2017. — 150 с. (демо-версия: <http://bg.e-prosveta.bg/fulldemo/MuCZDLaqBt-887/124>) [14].

3. Радкова А. Д., Деянова-Атанасова А. Д., Нечаева Н. Н. Руски език за 7 клас. Матрёшка. — София: Издательство «Просвета — София», 2018. — 150 с. (демо-версия: <http://bg.e-prosveta.bg/fulldemo/PV3YSxU8m5-812/264>) [15].

Целью настоящего исследования является установление методов, приемов и способов презентации положительного и вместе с тем многогранного, полномасштабного образа России в зарубежных учебниках русского языка для иностранной аудитории.

Методы исследования

Изучение учебных материалов, представляющих лингвокультурную и страноведческую информацию о России, осуществляется посредством общелогических и общенаучных методов познания (методов наблюдения и описания, анализа и синтеза, объяснения и генерализации, индукции и сопоставления); методов теоретического исследования (выборочный и структурно-функциональный методы); а также собственно дисциплинарных — лингвистических — методов (методы контекстного, концептуального и лингвосемиотического анализа) [6, с. 76-102].

Общая характеристика рассматриваемого материала

Обращаясь к названным учебникам, нельзя не заметить их общих положительных качеств:

— наличие подробного учебно-методического комментария (в начале каждого учебника предлагается *Путеводитель*, снабженный рекомендациями, как эффективно работать с учебниками, и определяющий рубрикации учебного материала: *Повторяем, Учим грамматику, Слушаем, Читаем, Произносим правильно, Говорим, Играем, Изучаем страну и людей, Изучаем праздники, традиции, обычаи* (притом в сопоставлении с болгарскими!), *Пишем, Проверяем себя* (задания в этой рубрике представлены в соответствии со всеми видами речевой деятельности), *Учим слова, Создаем проекты* (предлагаются задания для индивидуальной и групповой творческой работы); с 6 класса вводятся рубрики: *Узнаем* (в учебник помещаются тексты об истории и культуре России), *Рассказываем* (предлагаются темы для кратких монологических высказываний), *Разговариваем* (приводятся коммуникативные образцы, предлагаются темы для моделирования собственных диалогов), *Грамматические таблицы* (представлено обобщение грамматического материала);

— наличие лингвокультурной информации, которая включается в учебные материалы в виде прецедентных феноменов (например, одна из тем в учебнике для 5 класса об отдыхе на пляже прецедентно озаглавлена цитатой из известной песни Льва Ошанина и Аркадия Островского *Пусть всегда будет солнце!*); афоризмов (так, в тексте о смехотерапии из раздела «Здоровый образ жизни» приводится цитата Л. Н. Толстого «Смех рождает бодрость»); пословиц и поговорок (например, в учебнике для 7 класса, на стр. 15, представлен блок пословиц о дружбе, ср.: *Друзья познаются в беде; Лучшие явный враг, чем фальшивый друг; Старый друг*

лучше новых двух; не имей 100 рублей, а имей 100 друзей; Неверный друг хуже врага; Друга за деньги не купишь; Человек без друзей, что дерево без корней; Добрая шутка дружбы не рушит; Нет друга — ищи, а нашёл — береги) (Здесь и далее фрагменты приводятся без постановки ударения в словах, однако в самих учебниках ударение расставлено, как это принято в практике преподавания русского языка как иностранного.);

— соответствие учебного материала психофизиологическим особенностям подростков, которым адресованы учебники: так, при изучении темы «Дом» предлагается текст о том, как выглядит комната современного подростка (ср. фрагмент текста: *Ты любишь спорт...? Как обставить комнату? Поговорим об этом подробнее... Спортивная тема нравится подросткам, которые любят спорт. Цвета в комнате яркие, контрастные. Обязательно присутствует ракетка. Мячи, боксерская груша или стенка... Если у тебя нет своей комнаты, ты можешь обустроить в доме зону в любимом стиле и почувствовать себя комфортно*; 5 класс, стр. 33);

— включение материалов, нацеленных на формирование и развитие лингвистической эрудиции и языкового чутья: например, в учебнике для 6 класса (стр. 135), в разделе «Праздники», приводится информация об этимологии слова «каникулы» и устанавливаются лингвокультурные параллели, ср.: *Лучший праздник — каникулы! В школьной жизни самый лучший праздник — это каникулы! Во время каникул можно забыть о портфеле, тетрадках и учебниках. А знаете ли вы, что означает слово «каникулы»? По-латыни «канис» — собака. Древние римляне называли Каникулой яркую звезду — Сириус. Каникула — Сириус ежегодно появлялась на небосводе в июле, в самый разгар лета. А в самое жаркое время учащиеся освобождались от занятий. В честь звезды эти дни называли каникулами. Сейчас каникулами называют не только летний отдых, а вообще перерыв в учебных занятиях. В русском языке слово «каникулы» появилось в восемнадцатом веке. Но в широкое употребление вошло только во второй половине девятнадцатого столетия. А до этого свободное от занятий время именовалось французским словом, которое используется и в болгарском языке «ваканция»;*

— ориентация на духовно-нравственное воспитание школьников (так, в разделе «В ритме школы», помимо текстов, описывающих естественную школьную жизнь, рассказывается о мальчишке, который не может ходить: в школу на коляске его возит

мама. В тексте повествуется о том, что мальчику во всем помогают его школьные друзья (5 класс, стр. 59); в этом же учебнике предлагается фрагмент текста об обыденной жизни современного школьника, снабженного комментариями учительницы о приоритете живого, непосредственного общения в сравнении с электронным, ср.: — *Ребята, посмотрите на меня, а потом начнём работу. Антуан де Сент-Экзюпери, автор «Маленького принца», сказал, что единственная известная ему роскошь — это роскошь человеческого общения. Самое важное на уроке — это наше общение. А электронный учебник, тетрадь и планшеты мы будем использовать для того, чтобы лучше говорить, слушать и понимать русский язык*);

— привлечение к процессу обучения интерактивных технологий (так, при изучении темы «Город» среди прочих — настоящих — предлагается описание необычного, виртуального города, который предназначен только для жизни детей. В городе есть все, как в реальной жизни: парки, банки, города и фермы, дети выбирают профессии и получают зарплаты, снимаются в клипах или телепередачах и под. Задание к тексту сформулировано так: *Хочешь узнать больше о детском городе? Напиши в поисковике kid-burg.ru, и ты узнаешь, где он находится* (5 класс, стр. 41); в учебниках, помимо стандартных заданий и упражнений, авторы предлагают школьникам творческие задания в виде создания проектов (ср. задания такого типа: *Расскажите по-русски о родном крае, составьте рекламный буклет для гостей вашего города, обозначьте главные достопримечательности* (5 класс, стр. 44);

— стилевое и жанровое разнообразие текстов, предлагаемых для чтения: *художественных* (например, шестиклассникам при изучении мира природы рекомендуют прочитать тексты В. Бианки «Мать-и-мачеха», К. Ушинского «Гусь и журавль», 6 класс, стр. 91; при рассмотрении личностных отношений в семье учащимся предлагается адаптированный текст по мотивам рассказов В. Токаревой, 6 класс, стр. 97; при изучении темы спорта ученикам предлагают прочитать текст В. Драгунского «Третье место в стиле бабочка», 6 класс, стр. 117); *публицистических* (например, детей знакомят с личностью ученого и публициста Д. С. Лихачева и фрагментами его текстов, 6 класс, стр. 67); *научно-популярных* (предлагаются описания жизни в Заполярье, описание амурского тигра как редкого вида животных и др.); предлагаются и т. н. *инструктивные* тексты, которые весьма актуальны в бытовой сфере, ср. текст и задания к нему: **Задание 10. Прочитайте текст.**

Чем советует рисовать автор текста? Знаете ли вы, что можно рисовать воском? На белой бумаге можно нарисовать свечой изображение. Затем надо нанести кисточкой или губкой краску сверху на все изображение. Вследствие того, что краска не ложится на изображение свечой, рисунок как бы появляется внезапно перед глазами. Такой же рисунок можно сделать клеем или мылом. При этом важную роль играет подбор фона к предмету. К примеру, нарисованного свечой снеговика можно закрасить голубой краской — получится белый снеговик на небесном фоне. Какой падеж употребляется с подчеркнутыми глаголами? (6 класс, стр. 27);

— наличие сведений из области лингводидактики (школьникам дают рекомендации, как эффективно использовать возможности мобильного телефона для изучения русского языка), см. фрагмент учебника, 6 класс, стр. 125 (рис. 1);

— наличие материалов для изучения, посвященных вопросам лингвокультурологии и межкультурной коммуникации, что способствует формированию лингвокультурной компетенции и воспитанию межэтнической толерантности, ср. текст и лексикограмматические задания к нему: **Тема: Союзы И, А, НО, ИЛИ. Задание 12. Прочитайте текст. Что отражается в языке? Язык и культура. Язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, но и традиции, обычаи, мораль и ценности народа, который говорит на этом языке. С одной стороны, язык — сокровищница культуры, и он хранит культурные ценности — в словаре, в грамматике, пословицах, поговорках, в устной или письменной речи, а с другой — язык передает культуру из поколения в поколение. Когда человек изучает язык, он усваивает вместе с ним и культуру. Прочитайте подчеркнутые слова. Какая это часть речи? Как они переводятся на болгарский язык?** (6 класс, стр. 125-126). На формирование межкультурной компетенции нацелен и следующий предлагаемый для чтения и обсуждения полилог: Маша: *Представляете, к нам на урок пришел мальчик из Англии, мы ему задавали вопросы, он сказал, что у меня прекрасный английский... А на следующий день на перемене он со мной даже не поздоровался! Какой невоспитанный!*

Игорь: *Почему невоспитанный? Может быть, он тебя просто не узнал? А еще у англичан не принято быть навязчивыми — то есть лишний раз здороваться с малознакомым человеком. Они считают, что это невежливо — привлекать к себе внимание.*



16 Прочитайте текст. Как можно улучшить владение иностранным языком с помощью телефона?

В наши дни существует огромное количество ресурсов и возможностей для изучения иностранных языков. Вот несколько способов самостоятельно улучшить знания русского языка.

- Измените языковые настройки на ваших устройствах: на телефоне и компьютере можно установить русский язык.
- Знание истории и культуры России помогает изучению языка и отлично мотивирует. Научитесь готовить русские национальные блюда, используйте рецепты на русском языке.
- Используйте карточки для запоминания слов. Подпишите все объекты в вашем доме с помощью стикеров. Это позволит расширить ваш запас слов.
- «Подружитесь» со словарём – электронным или бумажным. Можно каждый день открывать его на произвольной странице и учить новое слово.
- Запишите свою речь с помощью телефона или компьютера — так вы сможете услышать себя со стороны. Этот приём поможет улучшить произношение.
- Слушайте музыку на русском языке. Так вы научитесь воспринимать язык на слух.

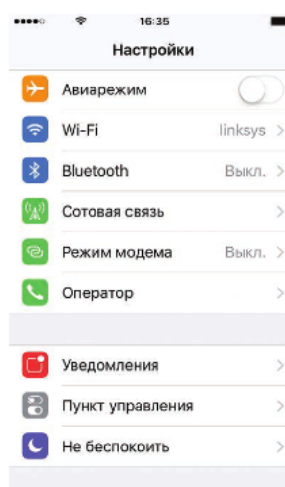


Рис. 1. Фрагмент учебника: Радкова А. Д., Деянова-Атанасова А. Д., Чубарова О. Е. Руски език за 6 клас. Матрѣшка. София : Издательство «Просвета – София», 2017. — 150 с.

Оксана: Как интересно! А у китайцев наоборот! Моя подруга Нина жила в Китае, ее родители там работали. Она говорит, что китайцы могут здороваться по сто раз в день! Например, выходишь из класса в коридор и встречаешь одноклассника. А он говорит: «Привет». Через пять минут встречаешь того же одноклассника в столовой, а он тебе опять говорит: «Привет!» Странно, правда?

Игорь: Да... А мы должны здороваться, когда приходим куда-то, и попрощаться, если уходим из этого места... Здороваться два раза даже считается не очень вежливым — могут подумать, что ты забыл, что уже видел сегодня этого человека. А «До свидания!» мы говорим, только когда уходим и думаем, что уже не встретимся.

Оксана: Да! Если мы по ошибке поздоровались с кем-то второй раз в день, человек может сказать: «Мы уже здоровались!» или «Здравствуйте ещё раз!». И мы в этой ситуации чувствуем себя неловко. А если мы уходим ненадолго и собираемся в этот же день вернуться, то можем сказать: «Я не прощаюсь».

Маша: Значит, нормы поведения в разных странах разные?

Игорь: Получается, разные... (6 класс, стр. 65).

О необходимости формирования межкультурной компетенции весьма убедитель-

но пишет Т. В. Ларина: «Обучение учащихся национальным стилям коммуникации, а также ознакомление с экстралингвистическими факторами, формирующими их, как показывает практика, помогает представить коммуникативное поведение представителей другой культуры в виде цельной и логичной системы, способствует преодолению этноцентризма, является эффективным способом формирования межкультурной коммуникативной компетенции, предполагающей умение интерпретировать и оценивать коммуникативное поведение партнера, исходя из особенностей не своей, а его культуры, а также умение адаптировать свое поведение к инокультурному контексту и делать это осознанно» [8, с. 72].

Определенное внимание в учебниках уделено развитию разных аналитических умений и навыков (предлагаются не только тексты для чтения на разные темы и задания, направленные на информационно-смысловую обработку текста, также предлагаются разного рода графические материалы, которые необходимо аналитически осмыслить и сформулировать выводы, ср. фрагмент учебника ниже, 7 класс, стр. 48. Рис. 2).

Презентация образа России в учебных материалах: обсуждение

Перечень достоинств выбранных в качестве образца учебных материалов весьма ве-

лик, однако главным из них в интересующем нас аспекте является то, какой образ России формируется у школьников, изучающих русский язык по этим учебникам.

В первую очередь следует отметить реализованный в данных учебниках **разумный подход к сочетанию информации о традициях и современности**. Так, в руб-

РАССКАЗЫВАЕМ

28 Посмотрите диаграмму. Расскажите, как проводит своё свободное время молодёжь и как проводят своё свободное время взрослые.

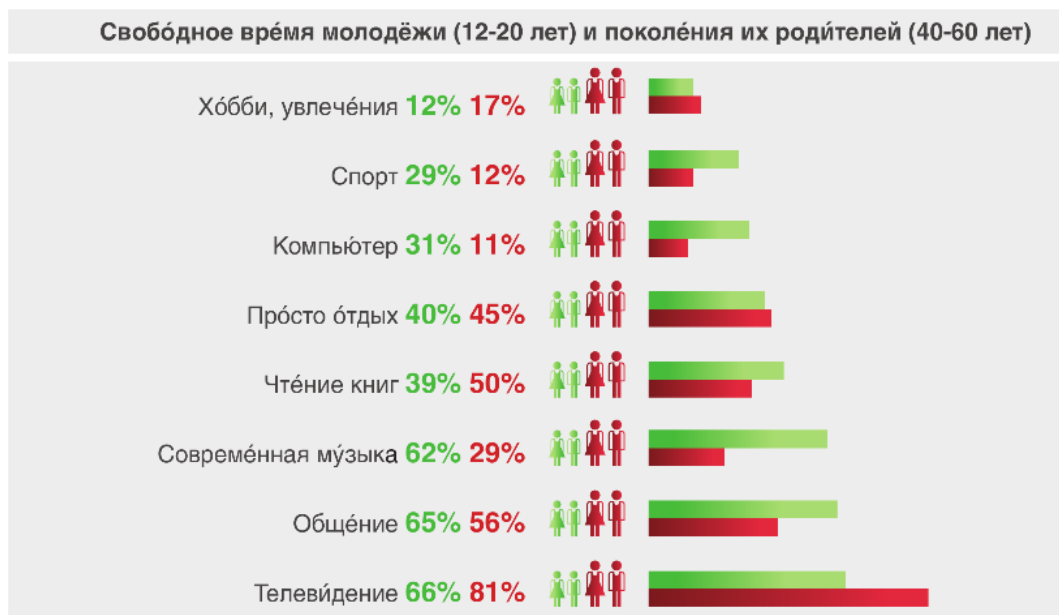


Рис. 2. Фрагмент учебника: Радкова А. Д., Деянова-Атанасова А. Д., Нечаева Н. Н. Руски език за 7 клас. Матрѣшка. — София : Издательство «Пролетария — София», 2018. — 150 с.

Страна и люди



27 Прочитайте текст. Какие дома строили в России?

Русская изба

Русская изба – один из символов России.

Она не только крепкая, но и красивая. Рядом с избой часто сажали берёзу. Для строительства избы использовали ёли и сосны. Фасад дома украшали резьбой. Люди верили, что изображения животных и птиц на ставнях, наличниках окон и на крыльце охраняют дом от нечистой силы. Окна были небольшие. Так зимой сохранялось тепло в доме. Мебель была деревянная: стол, лавки, сундуки. Посуда тоже была деревянная или глиняная. Одежду хранили в сундуках.

Центральное место в русском доме занимала печь. Она стояла в углу справа или слева от входа.

Все в семье любили русскую печь: в ней готовили вкусную еду, она грела дом, а зимой на печке спали дети и старики.

- Что украшает русскую избу?
- Где стояла русская печь?

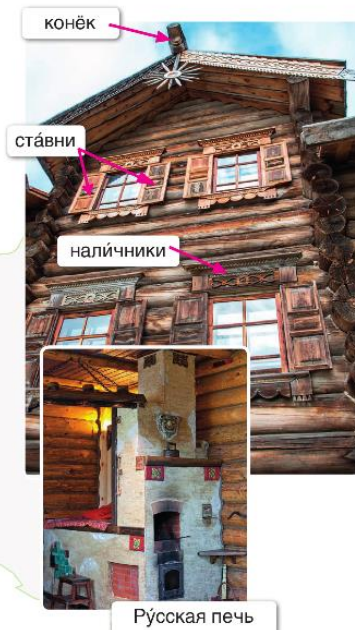


Рис. 3. Фрагмент учебника: Деянова-Атанасова А. Д., Радкова А. Д., Грозданова Х. А. Руски език за 5 клас. Матрѣшка. София : Издательство «Пролетария — София», 2016. — 158 с.

В разделе о моде рассказывается и о современных тенденциях в разных стилях одежды, и одновременно о русском национальном костюме (предлагается изображение), а также о связанной с ним символике цвета в русской культуре, ср. предлагаемый для чтения текст: **Русский национальный костюм.** Символика цвета в национальном костюме имеет важное значение. Например, у русских белый цвет символизирует чистоту, чёрный — землю, а красный — огонь и кровь, солнце, силу и долголетие. В народе верили, что красный цвет — волшебный, что от него зависит плодородие. В орнаменте русского национального костюма есть растения, животные, птицы, а также геометрические фигуры и изображения человека. Люди верили, что символы не только украшают одежду, но и защищают от злых духов. Красивые, сложные орнаменты и цвета народного костюма будят воображение. Яркие краски и необычные сочетания пробуждают чувство оптимизма и создают праздничное настроение (5 класс, стр. 103).

Далее материалы учебника знакомят школьников с технологиями обслуживания покупателей в современных российских супермаркетах на примере универсального магазина «Оазис» (5 класс, стр. 109). В этом контексте рассматривается и история известного своими традициями Елисеевского магазина в Москве, который является настоящей туристической достопримечательностью, поскольку он похож скорее на музей или дворец, нежели на продуктовый магазин; описываются интерьеры этого удивительного магазина, подчеркивается уникальность этого памятника начала XX в., находящегося под опекой ЮНЕСКО (5 класс, стр. 112). Важно подчеркнуть, что такой подход — **разумного сочетания особенностей старого быта и современности в разных аспектах российской жизни** (в строительстве, интерьере, моде, то есть в общем укладе жизни) — позволяет, с одной стороны, подчеркнуть имеющиеся традиции русской культуры, которые сохраняются по сей день, с другой стороны — представить не архаичную, но современную Россию, которая активно развивается в области архитектурного дизайна, технологий торгового обслуживания, повседневного быта и вообще всех сфер человеческой жизни.

Важно заметить, что многие учебники русского языка как иностранного традиционно «страдают» узостью в представлении географии описываемой страны. Значительная часть материалов в таких учебниках посвящена исключительно столице, материалы о других городах и их достоприме-

чательностях весьма скупы. Удивительным исключением в этом смысле являются названные учебники наших болгарских коллег: **материалы демонстрируют широкую географию нашей страны и самой Болгарии.** Из текстов данных учебников мы узнаем не только о болгарской столице — Софии, но также о других замечательных городах Болгарии — Пловдиве, Пазарджике, Бургасе; в тексте «Самые большие города России» рассказывается не только о Москве и Санкт-Петербурге, но также о Новосибирске, Екатеринбурге и Нижнем Новгороде; говорится о самых больших северных городах — Мурманске, Заполярном, Норильске; упоминаются также самые большие южные города России — Ростов-на-Дону и Волгоград (5 класс, стр. 43); в учебнике 6 класса представлен текст о главном городе Сибири — Новосибирске, его уникальных особенностях, которые позволили внести город в Книгу рекордов Гиннеса (6 класс, стр. 49).

В разделе «Мир вокруг нас: кто живет рядом?», помимо описаний домашних животных, рассказывается о зверях и птицах, обитающих в самых разных регионах нашей страны: о верблюдах, о сибирской собаке хаски, о северном олене, амурском тигре и т. д. (5 класс, стр. 118-121; 6 класс, стр. 93). Рассуждения о растительном мире, свойственном разным климатическим поясам России, приводят авторов учебника к идее познакомить школьников с русским народным прикладным искусством — хохломой, жостовской росписью подносов, на которых русские художники изображают произрастающие в России цветы и ягоды.

В разделе «Мир вокруг: куда поехать?» описываются бескрайние российские просторы, дается информация о широкой географии России: континентах, равнинах, горах, крупных реках и озерах, Крайнем севере, арктических пустынях, а также океанах, омывающих Россию. Пожалуй, наиболее благодатная тема для отражения идеи широкой российской географии — тема путешествий, которая позволяет предложить школьникам информацию о самых разных городах и курортах России, см., например, предлагаемый для чтения и обсуждения текст о Сочи (5 класс, стр. 134): *Сейчас мы находимся на обзорной площадке на горе Ахун. Вы видите, что Сочи расположен на побережье Чёрного моря. Он находится на одной географической широте с городом Варна и на одном меридиане со столицей России — Москвой. Сочи очень длинный город. Его длина 145 (сто сорок пять) километров, а его максимальная ширина 20-30 километров. На севере город окружают Кавказские горы. Они защищают Сочи от*

холодного континентального воздуха. В районе Сочи море никогда не замерзает. Вы можете увидеть отсюда Олимпийский парк. В 2014 (две тысячи четырнадцатом) году там проводились Зимние олимпийские игры. Обязательно посетите парк, вход абсолютно бесплатный. Там находится Сочи-парк — русский Диснейленд. Там разные аттракционы, дельфинарий. Недалеко от Сочи находится этно-парк «Моя Россия». В одном месте расположены павильоны, в которых можно увидеть самые разные известные места России: Москву, Санкт-Петербург, Урал, Сибирь, Русский Север, Кавказ. В павильоне «Русский Север», например, вы увидите архитектурный комплекс Кижы, в павильоне «Суздаль» — Золотое кольцо. За два часа вы пешком обойдете всю Россию (нельзя не отметить, сколь удачен предложенный текст в отношении установления параллелей между страной изучаемого языка и родной для школьников страны, описания знаменитого Олимпийского объекта и освещения географической широты России).

Серьезным достоинством рассматриваемых учебников является тенденция не только к освещению актуального в данном случае **диалога культур — болгарской и русской**, но также стремление к поликультурности. Лингвокультурная диалогичность учебников прослеживается на разных уровнях: на уровне описания литературных контактов, научных достижений, сферы туристических услуг и бытовой жизни. Так, в разделе «Знакомство» в учебнике 5 класса названная тема иллюстрируется ситуацией знакомства двух героев: Игоря, русского мальчика 11 лет, и Виктории, девочки-болгарки 11 лет (5 класс; стр. 12). Далее темы, связанные с презентацией личной информации о себе и своей семье, личной переписки и т. д., реализуются в таком же интернациональном ключе.

В описании школьной жизни также прослеживается диалогизм: в этом же учебнике рассказывается о Царскосельском лицее, в котором учился Пушкин и его знаменитые друзья (5 класс, стр. 61), далее — о необыкновенной современной школе имени А. С. Пушкина в Софии, освещаются и традиции школы Л. Н. Толстого в Ясной поляне (5 класс, стр. 52-53). Нельзя не заметить, что в описаниях школьной жизни прослеживается тенденция к совмещению информации об историческом развитии традиций русской школы и сведений о современном состоянии школьной жизни. Например, в текстах о российской школе повествуется о традициях празднования начала учебного года 1 сентября, о продолжительности обучения в школе (возрастом

и временном), об оценках, которые ставят современным школьникам уже в электронные журналы и дневники.

Диалог культур также показан в учебниках на примере взаимодействия знаменитых ученых. Так, один из текстов учебника для 6 класса, предлагаемых для чтения, повествует о талантливейшем русском медике Николае Пирогове, который работал в Болгарии во время русско-турецкой войны и делал сложнейшие операции раненым русским и болгарским солдатам. Другой фрагмент освещает историю открытия кислото-молочных бактерий (лактобациллус болгарicus) одним болгарским студентом Стаменом Григоровым, который был замечен знаменитым микробиологом Ильей Мечниковым и приглашен им в Институт Пастера в Париже, где сам Мечников был директором. Несомненно, такой подход, который позволяет осветить научные связи разных стран и народов, имеет серьезный воспитательный потенциал в отношении формирования у школьников представления о мировом значении научных открытий, о том, что у науки не должно быть политических или национальных границ (5 класс, стр. 95).

Диалогичность отражается и в примерах, связанных с литературным творчеством: так, один из текстов в учебнике 7 класса (стр. 33) описывает дружбу двух замечательных поэтов России и Болгарии — Константина Бальмонта и Эммануила Попдимитрова (сожаление специалистов может вызывать лишь то, что сами примеры поэтических текстов в учебнике отсутствуют), ср. предлагаемый для чтения текст: *Современные технологии дают нам много возможностей общаться на расстоянии. Но раньше люди тоже умели поддерживать такой вид дружбы, только для этого они использовали обычные письма и посылки. Примером подобной дружбы «на расстоянии» могут служить отношения известного болгарского поэта Эммануила Попдимитрова и русского поэта Константина Бальмонта. Они познакомились в начале двадцатого века, когда Бальмонт посетил Болгарию, и их отношения быстро перешли в крепкую дружбу. Они остались друзьями и после того, как Бальмонт уехал из Болгарии. Долгие годы поэты поддерживали дружескую переписку. Попдимитров посылал Бальмонту книги и познакомил его с болгарским народным творчеством. Составленное Попдимитровым собрание болгарского песенного фольклора легло в основу книги переводов Бальмонта «Золотой сноп болгарской поэзии. Народные песни». В результате своего пребывания в Болгарии и дружбы с Эм-*

мануилом Попдимитровым Константин Бальмонт выучил болгарский язык и переводил с болгарского на русский язык.

Показательно, что авторам учебников удивительным образом удается совмещать грамматический, лексический и страноведческий материал. Так, в разделе «В ритме школы: день за днем», 5 класс, (при изучении грамматической темы «Способы выражения времени») в весьма нестандартной форме описывается расписание дня современного школьника, здесь же предлагается страноведческая информация о самых известных часах в мире: Кремлевских курантах и Биг Бене, ср: **Известные часы мира. Символ России — Кремлёвские куранты. Они находятся на Спасской башне Кремля на Красной площади. Диаметр циферблата 6 метров и 12 сантиметров. Длина часовой стрелки почти 3 метра. Часы Биг Бен находятся в Лондоне на башне Елизаветы. На часах четыре циферблата, по одному с каждой стороны. И сегодня, как и раньше, точное время Биг Бена регулируют с помощью старого английского пенни** (5 класс, стр. 77).

Как видно из предыдущего текста, в учебнике реализована еще одна весьма важная тенденция в освещении лингвокультурного и лингвострановедческого материала — это **тенденция к поликультурности**, что является современным требованием к образовательному процессу вообще. Вероятно, стремление к поликультурности в освещении лингвострановедческой информации в последнем из предложенных текстов можно было бы усилить, продолжив эту параллель традицией всех европейских городов устанавливать местные куранты на ратушах центральных площадей (можно было бы добавить информацию о знаменитых чешских часах Orloj на Староместской площади в Чехии, об известных часах-курантах на центральной башне ратуши, находящейся на площади Мариенплац в Мюнхене, рассказать о забавных представлениях на этих часах, которые разыгрываются в установленное время и которые собирают толпы любопытных туристов; есть местные куранты Городской Думы Екатеринбурга на центральной площади города, и у них тоже есть своя интересная история). Установленные параллели позволяют актуализировать одну из важнейших универсальных ценностей культуры — категорию времени (по Холлу Эдварду), которая, однако, имеет также этноспецифические особенности выражения.

Следует сделать акцент на тенденции к поликультурности как обязательном требовании к учебным материалам по иностранному языку. Процесс восприятия иных

культур и адаптации к новым социокультурным условиям изучения иностранного языка предполагает формирование межкультурной компетенции. Поликультурность должна стать обязательным и естественным свойством образовательного пространства вообще и критерием отбора и формирования учебных материалов, содержащих лингвокультурную и лингвострановедческую информацию, — в частности. При этом поликультурность в лингвометодическом смысле понимается как критерий отбора учебного материала, используемого в практике преподавания национального языка как иностранного, и как свойство самих учебных материалов, сочетающих научные и социокультурные достижения не только страны изучаемого языка, но и иных стран.

Текстов, отражающих поликультурный подход к освещению лингвокультурной информации, довольно много в рассматриваемых учебниках, нельзя не отметить это как бесспорное достоинство учебных материалов. Приведем некоторые примеры: в учебнике для 5 класса в рубрике «Страна и люди» предлагается прочитать текст о Международном дне дружбы, ср.: **Праздник дружбы. В конце июля во всем мире отмечают Международный день дружбы. Национальность, религия, культура границы не мешают дружбе между народами. Все народы во все времена понимали, что дружба — большая ценность. Русские высоко ценят дружбу, и об этом говорят пословицы: «Не имей сто рублей, а имей сто друзей», «Старый друг лучше новых двух». Девятого июня мы отмечаем еще один праздник, посвященный дружбе — Международный день друзей. Это очень молодой праздник. В этот день обязательно нужно поздравить друга. Ваши друзья будут рады открытке или эсэмэске, в которой такие слова: «Дорогой друг! Поздравляю тебя с праздником! Как здорово, что мы с тобой друзья! Желаю тебе здоровья, радости, счастья!» В День святого Валентина отмечают праздник любви. А есть страны, в которых это праздник дружбы. В этот день в городах Мексики можно увидеть воздушные шары, флаги и цветы. Друзья дарят друг другу небольшие подарки** (5 класс, стр. 87). В другом тексте «Жизнь за полярным кругом» описание удивительного для многих феномена полярной ночи начинается с перечисления стран, жители которых живут за полярным кругом — Канады, Гренландии, Скандинавии и России (6 класс, стр. 15). Очевидно, что авторы при формировании учебных текстов учли принципы поликультурного обучения, подчеркнув географические,

культурные и иные взаимосвязи, которые могут объединять жителей России и иных стран. Единственное, что, вероятно, можно было бы рекомендовать специалистам — составителям учебников по русскому языку как иностранному в плане лингвострановедческой составляющей — это необходимость показать Россию как многонациональное государство с давними традициями межкультурного взаимодействия и многоязычия. Естественно, что учебник русского языка должен представлять русскую культуру, однако **русский язык является** не только национальным, но и **государственным**, объединяющим разные народы в единое сообщество — граждан одной большой страны. Следует констатировать тот факт, что в современных учебниках русского языка для иностранцев данный аспект практически не освещается.

Несомненным достоинством данных материалов является и **преодоление лингвострановедческого редукционизма**, свойственного многим учебникам зарубежных авторов по русскому языку, то есть стремления осветить лишь некоторые стороны жизни в ущерб иным. Авторы рассматриваемых учебников стараются показать русскую жизнь во всем ее разнообразии, включая культуру, историю, науку. Стремление авторов учебников **представить Россию широко, многогранно, полифонично** можно обнаружить, если номинативно представить тематическое разнообразие каждого учебника:

5 КЛАСС: Семья. Школа и школьная жизнь. Дом. Достижения: космос (российские космонавты, музеи космонавтики и т. д.). Здоровый образ жизни и медицина (Египетская медицина в том числе), части тела человека, смехотерапия. Наука и научные достижения российских ученых мирового уровня (М. В. Ломоносов, Н. Пирогов, И. Мечников). Мода, одежда, обувь и т. д. Продукты, еда, особенности национальной кухни России и Болгарии. Мир вокруг нас: животный и растительный мир России, фермерские хозяйства в России и Болгарии. Путешествия по России и Болгарии.

6 КЛАСС: Нравственное воспитание (о личности Д. С. Лихачева, о проблематике его публицистических текстов). Герои русских сказок, герои российских мультфильмов. Профессии и самоопределение: о преимуществах разных профессий. Качества характера человека: об общительности как важном качестве личности. Знаки зодиака. Дикие животные. Вопрос экологии (долина гейзеров, национальные парки и заповедники в России и Болгарии, а также в других странах и т. д.). Здоровый образ жизни (здоровое питание, моржевание как вид за-

калывания). Спорт (спортивные секции, Олимпийские виды игр). Языки: языки мира, родство болгарского и русского (и вообще славянских) языков. Русский классический балет. Национальные праздники России и Болгарии. Международные праздники.

7 КЛАСС: Дружба и друзья, виды коммуникации с друзьями (интернет-дружба). Тенденции современной моды (о происхождении названий обуви, о новейших технологиях производства одежды), магазины, цены и скидки, психология потребителей (почему соседняя очередь движется всегда быстрее), ГУМ. Спорт и здоровый образ жизни. Свободное время: хобби, волонтерство, букроссинг. Компьютерные технологии: сайты, социальные сети, Рунет. Выбор профессии: профессии будущего, профессии, уходящие в прошлое. Дом и «своя комната»: как поддерживать порядок в своей комнате, как наводят порядок в своей комнате ребята из разных стран. Каникулы: что взять в путешествие, летний лагерь в России (на примере Ненецкого автономного округа), полезные для путешественника слова и выражения, виды туризма. Памятники истории (Красная площадь, Московский Кремль), страницы истории Болгарии и России. Природа Болгарии и России: природные зоны, реки, озера и т. д. Традиции и обычаи России и Болгарии. Искусство и культура России и Болгарии: первый носитель Нобелевской премии по литературе из России, Эрмитаж, русские фильмы и мультфильмы. О русском языке: зачем изучать русский язык. Интересные факты о языках мира.

Выводы

Любому носителю русского языка как родного (тем более — преподавателю русского языка как иностранного) кажется естественным, что учебник русского языка для иностранцев должен быть диалогичным, поликультурным, полиаспектным. **Диалогичность** должна проявляться в освещении лингвокультурной информации с точки зрения разумного сочетания традиций и современности, что позволяет показать Россию как страну, хранящую свои культурные традиции и одновременно развивающуюся, открытую к преобразованиям, разработке и усвоению новых технологий. **Поликультурный подход** должен отражаться в учебных материалах в виде тенденции к рассмотрению феноменов российской истории, культуры, науки в мировом контексте, что позволяет установить универсальные (общегуманистические) ценности и одновременно выявить уникальные этнокультурные особенности и носителей русского языка, и представителей иных

лингвокультур. Полиаспектность должна проявляться в **тенденции к холистическому (но не редуccionистскому) подходу** к освещению российской действительности, органично сочетающему разные стороны жизни: историю, науку, культуру, СМИ, особенности современной жизни и естественных человеческих отношений. Это позволит сформировать у школьников представление о **многогранном образе России**. Хотелось бы подчеркнуть, что эти критерии современного учебника русского языка как иностранного весьма успешно реализованы в рассматриваемом издании («Матрёшка» для 5, 6, 7 классов), составленном болгарскими авторами. Учебник отвечает всем современным дидактическим и методическим требованиям: развитие всех видов речевой деятельности, использование разнообразных интерактивных технологий (в том числе, с учетом современной компьютеризации образования), разных форм

индивидуальной и групповой работы. В учебниках методически грамотно сочетается презентация грамматического, лексического и страноведческого материала. Кроме того, в данных материалах представлен **современный и положительный образ России**, что, вероятно, вызвано исключительным уважением наших болгарских коллег к российской истории и культуре, уважением к русскому языку. Нет сомнений, что русскоязычное педагогическое сообщество должно выразить благодарность болгарским специалистам за такой подход к презентации лингвокультурной информации о нашей стране. Хочется, чтобы подобные технологии были заимствованы специалистами — представителями иных лингвокультур, что, на наш взгляд, позволит всецело исключить из образовательного контента любые деструктивные стратегии, ведущие к межкультурным диссонансам и конфликтам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ардатова Е. В. Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Argiorі. Серия: гуманитарные науки» — 2015. — № 3. — Режим доступа : www.argiorijournal.ru.
2. Ардатова Е. В. Продвижение позитивного образа страны в современных учебниках по русскому языку для иностранцев как составляющая «мягкой силы» России // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2015. — № 7-1. — С 222-226.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. — М. : Русский язык, 1990. — С. 246. — (Библиотека преподавателя русского языка как иностранного).
4. Веснина Л. Е., Кирилова И. В. Образ России в китайских учебниках по РКИ: аксиологический аспект // Филологический класс. — 2019. — № 1. — С. 83-88.
5. Деянова-Атанасова А. Д., Радкова А. Д., Грозданова Х. А. Руски език за 6 клас. Матрѣшка. — София : Просвета — София, 2016. — 158 с.
6. Дзюба Е. В. Когнитивная лингвистика : учеб. пособие. — Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2018. — 280 с.
7. Дзюба Е. В. Стратегии презентации образа России // Филологический класс. — 2019. — № 1. — С. 75-82.
8. Ларина Т. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции через обучение национальному стилю коммуникации // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. — 2009. — № 4. — С. 64-72.
9. Милич Й., Русанова Н. В. Учебник для иностранных обучающихся как средство формирования имиджа страны // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в Евразийском образовательном пространстве. — 2017. — № 2. — С. 29-35.
10. Милославская С. К. Русский язык как иностранный в истории становления европейского образа России. — М. : ФЛИНТА : Наука, 2012. — 400 с.
11. Милославская С. К. Учебник русского языка как иностранного — уникальное средство формирования образа России в мире: к теоретическому обоснованию лингвопедагогической имагологии // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2008. — № 4. — С. 10-15.
12. Молчановский В. Учебник русского языка как иностранного в ряду средств формирования образа России // Русское слово — инструмент создания образа России за рубежом (материалы круглого стола) [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/uchebnik-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-tyadu-sredstv-formirovaniya-obraza-rossii>.
13. Панова Л. В., Харитоновна О. В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». — 2016. — Т. 4. — № 6. — Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf>.
14. Радкова А. Д., Деянова-Атанасова А. Д., Чубарова О. Е. Руски език за 6 клас. Матрѣшка. — София : Просвета — София, 2017. — 150 с.
15. Радкова А. Д., Деянова-Атанасова А. Д., Нечаева Н. Н. Руски език за 7 клас. Матрѣшка. — София : Просвета — София, 2018. — 150 с.
16. Харитоновна О. В., Панова Л. В. Роль страноведческих материалов в контексте социокультурного подхода к обучению русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». — 2017. — Т. 5. — № 6. — Режим доступа: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN617.pdf>.

REFERENCES

1. Ardatova E. V. *Obraz Rossii v sovremennykh uchebnikakh po russkomu yazyku kak inostrannomu* [Elektronnyy resurs] // Elektronnyy nauchnyy zhurnal «Apriori. Seriya: gumanitarnye nauki» — 2015. — № 3. — Rezhim dostupa : www.apriorijournal.ru.
2. Ardatova E. V. *Prodvizhenie pozitivnogo obraza strany v sovremennykh uchebnikakh po russkomu yazyku dlya inostrantsev kak sostavlyayushchaya «myagkoy sily» Rossii* // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. — 2015. — № 7-1. — S 222-226.
3. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. *Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo*. — M. : Russkiy yazyk, 1990. — S. 246. — (Biblioteka prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo).
4. Vesnina L. E., Kirilova I. V. *Obraz Rossii v kitayskikh uchebnikakh po RKI: aksiologicheskiy aspekt* // Filologicheskiy klass. — 2019. — № 1. — С. 83-88.
5. Deyanova-Atanasova A. D., Radkova A. D., Grozdanova Kh. A. *Ruski ezik za 6 klas. Matreshka*. — Sofiya : Prosveta — Sofiya, 2016. — 158 s.
6. Dzyuba E. V. *Kognitivnaya lingvistika : ucheb. posobie*. — Ekaterinburg : Ural'skiy gos. ped. un-t, 2018. — 280 s.
7. Dzyuba E. V. *Strategii prezentatsii obraza Rossii* // Filologicheskiy klass. — 2019. — № 1. — S. 75-82.
8. Larina T. V. *Formirovanie mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii cherez obuchenie natsional'nomu stilu kommunikatsii* // Vestnik RUDN. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyka i metodika ikh prepodavaniya. — 2009. — № 4. — S. 64-72.
9. Milich Y., Rusanova N. V. *Uchebnik dlya inostrannykh obuchayushchikhsya kak sredstvo formirovaniya imidzha strany* // Opyt i perspektivy obucheniya inostrannym yazykam v Evraziyskom obrazovatel'nom prostranstve. — 2017. — № 2. — S. 29-35.
10. Miloslavskaya S. K. *Russkiy yazyk kak inostrannyy v istorii stanovleniya evropeyskogo obraza Rossii*. — M. : FLINTA : Nauka, 2012. — 400 s.
11. Miloslavskaya S. K. *Uchebnik russkogo yazyka kak inostrannogo — unikal'noe sredstvo formirovaniya obraza Rossii v mire: k teoreticheskomu obosnovaniyu lingvopedagogicheskoy imagologii* // Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. — 2008. — № 4. — S. 10-15.
12. Molchanovskiy V. *Uchebnik russkogo yazyka kak inostrannogo v ryadu sredstv formirovaniya obraza Rossii* // Russkoe slovo — instrument sozdaniya obraza Rossii za rubezhom (materialy kruglogo stola) [Elektronnyy resurs] — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/uchebnik-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-v-ryadu-sredstv-formirovaniya-obraza-rossii>.
13. Panova L. V., Kharitonova O. V. *Uchebnik dlya prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo kak element lingvodidakticheskogo diskursa prepodavatelya-rusista* [Elektronnyy resurs] // Internet-zhurnal «Mir nauki». — 2016. — T. 4. — № 6. — Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf>.
14. Radkova A. D., Deyanova-Atanasova A. D., Chubarova O. E. *Ruski ezik za 6 klas. Matreshka*. — Sofiya : Prosveta — Sofiya, 2017. — 150 s.
15. Radkova A. D., Deyanova-Atanasova A. D., Nechaeva N. N. *Ruski ezik za 7 klas. Matreshka*. — Sofiya : Prosveta — Sofiya, 2018. — 150 s.
16. Kharitonova O. V., Panova L. V. *Rol' stranovedcheskikh materialov v kontekste sotsiokul'turnogo podkhoda k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu* [Elektronnyy resurs] // Internet-zhurnal «Mir nauki». — 2017. — T. 5. — № 6. — Rezhim dostupa: <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN617.pdf>.

Краева Алевтина Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 167; e-mail: alevsok@mail.ru

Привалова Светлана Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов 26, к. 167; e-mail: privalovas.75@mail.ru

**ОВЛАДЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ДОШКОЛЬНОГО
И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЛЕКСИКОЙ
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети-мигранты; речевое развитие; развитие речи; лексика русского языка; русский язык как иностранный; начальное обучение русскому языку; дошкольники; младшие школьники.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются некоторые особенности речевого развития иноязычных обучающихся в процессе изучения русского языка. На основе изучения нормативно-правовых документов, регулирующих обучение детей-мигрантов, определены направления, которые должны быть учтены при определении содержания образовательной программы обучения в ДОУ и начальной школе. При этом сам процесс русскоязычного образования обучающихся-мигрантов должен основываться на системном принципе, поскольку в основе обучения лежит общий коммуникативно-когнитивный, деятельностный и личностно ориентированный подход.

Более подробно раскрыта работа над словарем дошкольника и младшего школьника, поскольку лексика выступает основой овладения любым языком, в том числе и овладения иноязычными обучающимися русским языком. Определяющим направлением в этой работе, начиная с дошкольного возраста, является обогащение словаря новыми словами, семантизация слов в речи детей-мигрантов. Авторы выделяют две группы приемов объяснения значений слов: 1) наглядная семантизация; 2) языковая семантизация. При введении любого слова в лексикон обучающегося-мигранта авторами учитываются стадии семантизации нового слова: 1) восприятие слова в процессе его функционирования; 2) осознание значения слова; 3) имитация слова; 4) самостоятельное называние словом объектов или явлений действительности; 5) включение слова в новые системные связи в соответствии с коммуникативным заданием; 6) употребление слова для осуществления различных видов речевой деятельности. Описывая особенности изучения русского языка иноязычными обучающимися младшего школьного возраста, авторы отмечают необходимость комплексного изучения лексического и грамматического материала. Отбор лексики следует производить, используя не только лексико-семантические, но и лексико-грамматические варианты. Авторы приходят к выводу, что при систематическом изучении программного материала по русскому языку в начальной школе необходимо отказываться от традиционного приема объяснения слова путем перевода на родной язык и все больше использовать прием включения нового слова в контекст.

Kraeva Alevtina Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Privalova Svetlana Evgenievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methodology of Teaching Russian in Primary School, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**MASTERING BY STUDENTS OF PRESCHOOL AND YOUNGER SCHOOL AGE VOCABULARY
IN THE PROCESS OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE**

KEYWORDS: migrant children; speech development; speech development; Russian vocabulary; Russian as a foreign language; basic Russian language training; preschoolers; younger students.

ABSTRACT. The article reveals some features of speech development of foreign students in the process of learning Russian. On the basis of the study of legal documents regulating the education of migrant children, the directions that should be taken into account in determining the content of the educational program of education in preschool and primary school are determined. At the same time, the process of Russian-language education of migrant students should be based on a systematic principle, since the basis of training is a General communicative-cognitive, activity-oriented and personality-oriented approach.

More detailed work on the vocabulary of preschool and primary school children, as the vocabulary is the basis of mastering any language, including the mastery of foreign students of the Russian language. The defining direction in this work, since preschool age, is the enrichment of the dictionary with new words, the semantization of words in the speech of migrant children. The authors distinguish two groups of methods of explaining the meanings of words: 1) visual semantization; 2) language semantization. When introducing any word into the vocabulary of a migrant student, the authors take into account the stages of semantization of a new word: 1) perception of the word in the process of its functioning; 2) awareness of the

meaning of the word; 3) imitation of the word; 4) independent naming of objects or phenomena of reality; 5) inclusion of the word in new system connections in accordance with the communicative task; 6) use of the word for various types of speech activity. Describing the features of the study of the Russian language by foreign students of primary school age, the authors note the need for a comprehensive study of lexical and grammatical material. The selection of vocabulary should be made using not only lexico-semantic, but also lexico-grammatical variants. The authors come to the conclusion that in the systematic study of the program material on the Russian language in primary school it is necessary to abandon the traditional method of explanation of the word by translation into the native language and increasingly use the method of inclusion of a new word in the context.

Введение

Актуальность проблемы поиска эффективных средств и методов обучения русскому языку детей-мигрантов в рамках образовательного процесса обусловлена важным стратегическим направлением в развитии России — нормативно-правовое оформление изменений и дополнений, которые были введены в национальную систему образования. В связи с появлением в образовательных организациях разного уровня обучения большого количества обучающихся, не владеющих или слабо владеющих русским языком, эти изменения касаются и рассмотрения особенностей обучения русскому языку детей-мигрантов. Российское законодательство гарантирует, что образовательная организация должна обеспечить равные возможности в получении качественного общего образования для всех категорий обучающихся.

ФГОС, как дошкольного, так и начального образования [16; 17], определяет направления, которые должны быть учтены при определении содержания образовательной программы обучения в ДОУ и начальной школе. В первую очередь, об этом необходимо помнить при реализации предметов филологического цикла у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Обязательное использование рекомендаций ФГОС дошкольного образования и ФГОС начального общего образования создает единство в подходе к обучению русскому языку детей-мигрантов вне зависимости от типа и уровня образовательной организации.

Постановка задачи

Библиографический анализ проблемы показал, что процесс русскоязычного образования обучающихся-мигрантов должен основываться на системном принципе, поскольку в основе обучения лежит общий коммуникативно-когнитивный, деятельностный и личностно ориентированный подход. А это значит, что в основных своих характеристиках обучение русскому языку детей-мигрантов будет концептуально одинаковым для всех иноязычных граждан, несмотря на все различия в социокультуристике и системе языков.

Современные педагогические исследования опираются на психолого-педагогические и лингвистические учения, в основе которых лежит концепция деятельности, раскрывающие сущность и значение обучения русскому языку детей-мигрантов (Л. Н. Бережнова, Н. А. Бочарова, У. Вайнрайх, А. П. Жлуктенко, И. П. Лысакова, В. Ю. Розенцвейг, Т. Ю. Уша и др.). Следует отметить, что отечественными и зарубежными исследователями недостаточно изучены вопросы, связанные с обучением русскому языку детей-мигрантов дошкольного и младшего школьного возраста.

В дошкольном образовательном учреждении закладываются основы национального самосознания, воспитываются чувства уважения к другим нациям, любви к родному краю посредством обучения и воспитания на родном языке. В ФГОС ДО прописана задача, которая направлена на «обеспечения равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса...» [16]. Лексическая работа рассматривается как основание для развития всех видов детской деятельности в дошкольном учреждении: игровой, коммуникативной, двигательной, музыкальной, конструктивной, изобразительной, познавательно-исследовательской. Поэтому одной из частных задач в образовательной области «Речевое развитие» в ФГОС ДО является «обогащение активного словаря» дошкольников [16].

По определению К. А. Закирьянова, формирование национально-культурного двуязычия необходимо начинать с изучения родного языка, так как велика роль родного языка именно на начальном этапе обучения [6].

Методология и методы исследования

Методологической основой исследования, отражающего организацию изучения русского языка детей-мигрантов дошкольного и младшего школьного возраста, выступают: положения теории познания, личностно ориентированный подход, системный подход, системно-деятельностный подход, компетентностный подход.

Методами исследования являются: анализ отечественного и зарубежного опыта обучения детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком, анализ нормативно-правовой и законодательной документации, определяющей требования к обучению детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации.

Результаты исследования и обсуждение

Общение на любом языке требует знания определенного круга лексических единиц и правил согласования слов [1]. Дошкольники, приходящие в детский сад, владеют некоторыми навыками родного языка, которому они научились, общаясь с родителями, родственниками. Другая ситуация, когда речь идет о втором языке, в данном случае о русском, с которыми дети могли и не встречаться в жизни.

Главное условие успешного усвоения русского языка — это планомерное расширение лексического запаса дошкольника и формирование у них навыков правильного сочетания слов. Лексика, безусловно, имеет первостепенное значение при изучении русского языка детьми-мигрантами, поскольку, не зная слов, невозможно ни понимать, ни говорить. Слова, подлежащие активному усвоению (игрушки, профессии, сезонные изменения в природе, овощи, фрукты, дикие и домашние животные и т. д.), определены соответствующими программами ДОУ.

При определении количества лексических единиц надо иметь в виду, что обозначает каждое усваиваемое слово. Например, когда оно называет конкретный предмет (стол, куртка, качели), и совсем другое дело — когда обозначает абстрактное понятие (радость, грусть). Вполне естественно, что слова, обозначающие конкретные предметы, усваиваются дошкольниками легче, следовательно, на одном занятии (или словесном упражнении) можно предложить их больше [10].

Большое значение имеет и слоговая структура слова. Не представляют особой трудности слова, состоящие из одного-двух слогов (крот, санки), в свою очередь, многоструктурные слова представляют определенную трудность как для носителей русского языка, так и для детей-мигрантов [13].

Повторяемость слова при его усвоении обусловлена следующими факторами. Слова, которые легки для усвоения, не требуют многократного повторения, и, в противоположность, слова, трудные в лексическом и структурном отношении, необходимо повторять в течение дня не менее 10-20 раз.

Для правильного употребления слова

ребенок должен иметь представление о лексическом значении, о сочетании в предложении с другими словами. Целесообразно пользоваться не одним средством или приемом семантизации, а несколькими способами, сочетая их в зависимости от характера самого слова и уровня речевой подготовки дошкольников [12].

В процессе анализа методической литературы можно выделить две группы приемов объяснения значений слов:

1. Наглядная семантизация. Педагог показывает обозначаемые конкретными существительными предметы или их признаки, которые воспринимаются зрительно (машина, чашка), демонстрация действия, названные глаголами (стоять, прыгать). Благодаря этому в сознании дошкольника формируется представление о слове и его номинативном значении, таким образом дошкольник легче запоминает усваиваемое слово. Реализация приемов наглядной семантизации позволяет воссоздать непосредственную связь между русским словом и обозначаемой номинацией без участия родного языка.

2. Языковая семантизация. Реализация приемов языковой семантизации предполагает преимущественно способы беспереводной семантизации, основанные на системных отношениях между словами (парадигматических и синтагматических).

Ситуативно-тематическая организация речевого материала позволяет одновременно вводить однокоренные слова, слова-антонимы, слова-синонимы. Например, во время беседы после рассказывания сказки «Репка» называют героев: дед-дедка, баба-бабка. А в жизни этих героев могут называть: дедушка — дедуля — дедуся; бабушка — бабуля — бабуся. Мальчиков и девочек во многих сказках зовут: братик — сестричка; сынок — дочка; внучек — внучка. На основе наглядного материала педагог проверяет понимание сказки: репка — большая или маленькая; дедушка — старый или молодой; бабушка — добрая или злая; внучка — маленькая или большая; кошка — ласковая или злая; мышка — маленькая или огромная. Такая группировка речевого материала облегчает запоминание новой лексики и повышает ее коммуникативную ценность [4].

В методической литературе выделяют шесть стадий формирования семантизации слова:

1. Восприятие слова в процессе его функционирования: во время аудирования создается слуховой облик слова. Называние (или образец произношения) нового или трудного слова — активный прием обогащения словаря детей. Воспитатель утрированно и с подчеркнута четкой дикцией про-

износит слово, чтобы дошкольники обратили на него внимание. Не допускается послоговое произношение, так как оно не свойственно устной речи. Произношение слова можно сопровождать наглядностью.

2. Осознание значения слова. Этот этап чаще всего применяется в старших группах для углубления понимания слова, развития любознательности, чутья к языку (почему подснежник так называли?). Некоторые слова допустимо объяснить и в младших группах (пароход, паровоз). Допускаются подсказывающие вопросы (в корзине или около корзины белый котенок?).

3. Имитация слова в изолированном виде (различные тематические и лексико-грамматические группы) или в контексте предложения. Ознакомлению дошкольников с окружающим миром и обогащению их словаря способствует показ и рассматривание картин и игрушек, где могут преобладать ответы детей на вопросы педагога. Дошкольники видят изображение предмета, узнают предмет, могут сравнивать его с известным ранее. В такой ситуации, чтобы рассмотреть, назвать картину, ребенку надо вспомнить и ранее виденный предмет, и ранее воспринятое слово. Цель рассматривания картины, цель задаваемых вопросов — уточнить основное содержание; активизировать не словарь вообще, а определенную группу слов (перекресток, улица, проезжая дорога, пешеходный переход, светофор и т. д.).

4. Обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов или явлений действительности, определяемых словом. Дошкольникам необходимо показать, что каждый предмет, его свойства и действия имеют название. Называя предмет (кто это? Что это?), выделяя характерные признаки и качества (какой?), действия (что делает? Что с ним можно делать?), создаются условия для различения предметов по существенным признакам. Для решения данных задач используются дидактические игры, в которых очерчивается конкретный перечень лексических единиц (цвет, пространство, время, счет). В качестве примера можно привести следующие игры: «Скажи какой», «Кто что умеет делать», «Чудесный мешочек». В старших группах ставится задача не только соотносить слова по смыслу, но и объяснять их («Кто (что) может быть легким, тяжелым, добрым, веселым...?») [2; 15].

5. Комбинирование слова, в результате которого оно вступает в новые системные, ассоциативные связи, а также, наделенное новой формой, служит для порождения высказывания в соответствии с коммуникативным заданием. На данном этапе основными задачами являются: контроль за пра-

вильным построением предложений, закрепление умения пользоваться распространенными предложениями с второстепенными и однородными членами, умение выражать одну и ту же мысль в разной форме. Для упражнений в подборе однородных определений педагог подбирает ряд предметов, о которых надо придумать предложение (В корзине лежит спелая желтая груша. Я взяла из корзины самую вкусную, ароматную, спелую грушу). Активными приемами являются образец педагога, построение предложений путем полных ответов на вопросы и договаривание детьми сложноподчиненных конструкций (Птицы все улетели в теплые края, потому что...).

С целью развития понимания значений многозначных слов разных частей речи (полный, острый; лист, кран; гладить, идти), необходимо учить сочетать слова по смыслу в соответствии с контекстом.

6. Употребление слова в разных контекстах, использование его для осуществления различных видов речевой деятельности в изменяющихся коммуникативных условиях. На данном этапе педагог организует сюжетно-ролевые игры «Магазин», «Больница», «Кафе», которые создают условия для активной речевой практики дошкольников. Игры способствуют активизации словаря дошкольников по различным лексическим темам.

Обучение мигрантов русскому языку при поступлении в школу имеет ряд особенностей. Во-первых, необходимо учитывать сферы общения, где знание русской лексики потребуется обучающимся в бытовой коммуникации. Обучение в школе предполагает формирование словарного запаса, применимого в элементарном общении.

При обучении русскому языку в начальных классах необходимо учитывать взаимосвязанность лексики и грамматических конструкций, поскольку введение любой грамматической темы, ее отработка будет вестись на основе уже известных слов [11; 14]. Этот этап предполагает комплексное изучение грамматического и лексического материала.

Желательно, чтобы при поступлении в школу ребенка-мигранта его лексический минимум русского языка составлял от 1200 до 1500 слов бытового словаря. Этот объем определяется совокупностью учебных возможностей обучающегося и количеством учебного времени.

Любой курс обучения русскому языку в начальной школе предусматривает вводно-фонетический комплекс, при этом в него обязательно включается минимальный словарный запас. Это могут быть слова, отно-

сящиеся к разным речевым структурам. Лексика начального курса русского языка необходима для отработки навыков произношения, поэтому она не поддается систематизации. Например, используется слово *тут*, а не более употребительное *здесь*, потому что его легче произносить, когда учащимися еще не изучены мягкие согласные.

Лексико-грамматический курс русского языка во 2-4 классе предполагает, что лексика уделяется больше внимания [7]. Отбирая словарь для уроков русского языка, нужно помнить, что лексика русского языка содержит большое количество однозначных, многозначных слов, омонимов, синонимов, антонимов. Но количество синонимов, таких как *тут*, *здесь*; омонимов — *лук* (оружие) и *лук* (овощ) и т. п. следует вводить в словарь обучающихся-мигрантов минимально.

Антонимы, напротив, следует использовать широко, поскольку они употребляются в одних и тех же выражениях: *хороший* — *плохой*, *большой* — *маленький*. То есть такое явление лексики, как антонимические пары должно быть широко использовано.

На этом этапе, как правило, не изучаются многозначные слова, или они даются только в одном из значений, которое актуально и является важным для обучающихся. К примеру, если преподаватель знакомит детей с такими словосочетаниями, как *принимать душ*, *принимать ванну*, то он также может сообщить, что у слова *принимать* есть другое основное значение — «получать».

Отбор лексики следует производить, используя не только лексико-семантические, но и лексико-грамматические варианты [8]. Лексико-грамматический случай можно рассмотреть на примере глагола *помогать/помочь*, который при одних условиях принимает в качестве второго объекта инфинитив — *помогать/помочь что-либо делать*, а при других — принимает в качестве второго объекта существительное — *помогать/помочь в чем-либо*. В первом варианте он усваивается для использования в активной коммуникации. В другом случае он используется пассивно для понимания этого словосочетания в текстах.

Условием запоминания лексики на начальном уровне служит ее повторяемость. А значит, простая лексика должна включаться в задания и активно использоваться в коммуникации.

Исходя из этого, работа над лексикой должна быть теснейшим образом связана с работой над грамматикой. Так, например, если изучается предложный падеж, то необходимо отобрать особые глаголы, например, *жить/учиться/гулять где?* То есть те, после которых необходимо употребить слово в

предложном падеже со значением места.

На этом этапе для отработки лексики и грамматики предлагаются короткие тексты, микротексты. Если работа идет с диалогом, то он может включать буквально две-три реплики, а монолог — два-три предложения. Постепенно эти микротексты будут усложняться и увеличиваться. Тексты для овладения грамматикой должны содержать только изученную лексику, быть тематичны, написаны доступным языком, связаны с ситуациями, с которыми учащийся сталкивается в повседневном общении.

При отборе дидактического материала для изучения грамматики, как правило, нет разницы между текстами, используемыми в аудировании или чтении, поскольку изученная лексика составляет небольшое количество словарных единиц. Но в процессе освоения русского языка тексты должны включать слова, значение которых обучающийся может понять по контексту или по другим признакам.

Важный аспект изучения лексики младшими школьниками — это ее семантизация (объяснение значений слов). Средствами семантизации могут выступать перевод, наглядность, подбор антонимов и перечисление в соответствующем контексте.

Изучение лексики обучающихся, не владеющих или слабо владеющих русским языком, в начальной школе имеет ряд своих особенностей. Во-первых, происходит расширение словарного запаса в процессе систематического изучения всех уровней языка, возможно, с опорой на уже знакомую лексику, во-вторых, улучшение всех видов речевой деятельности. Но на этом же этапе появляются основные лексические ошибки, связанные со смешением значений лексических единиц, неправильной их сочетаемостью, неправильным выбором синонимов и др. К тому же на этом этапе появляется необходимость использования не только нейтральной, но и лексики, употребляемой в художественной литературе.

Однако изучение русского языка с целью его практического использования остается основной задачей процесса обучения в начальной школе [9]. Словарный запас должен давать возможность свободной коммуникации на социально-бытовые и учебно-образовательные темы и подбираться в соответствии с лексико-тематическими группами.

Должно быть увеличено количество слов, обозначающих род и сферы деятельности человека. Формами организации такого изучения лексики являются: группировка по тематике, лексико-семантическим и синонимическим рядам и т. д.; отработка навыка использования многозначных слов; работа над словообразованием, например,

говорить, **заговорить**, **наговорить**, **разговаривать**, **разговориться** и т. д.; введение понятия слов-паронимов, например, *дружный*, *дружеский* и *дружественный*, знакомство учащихся с омонимами.

Обогащение словаря обучающегося-мигранта новыми словами традиционно осуществляется путем перевода незнакомого слова на родной язык. Но в процессе обучения русскому языку в начальной школе данный прием не должен быть единственно возможным. Необходимо, чтобы обучающиеся-мигранты учились понимать значение слов с помощью синонимов, антонимов, языковой догадки, контекстного значения и других способов. Эффективно использовать способ толкования нового слова на русском языке. При использовании этих средств семантизации во время проведения уроков русского языка необходимо помнить, что они требуют гораздо большего времени, чем простой перевод.

Выводы

Организация обучения детей в образовательных учреждениях дошкольного и начального уровня в изменяющихся условиях, когда в составе обучающихся появляется достаточно большое число детей, не

владеющих или слабо владеющих русским языком, требует пересмотра системы методов и приемов, используемых в обучении детей — носителей русского языка. В настоящее время разработаны методы и приемы обучения русскому языку как иностранному, но они не сопряжены с современными требованиями обучения в области речевого развития дошкольника и обучения русскому языку младшего школьника.

Овладение детьми-мигрантами лексической стороной речи является первым шагом на пути модернизации всей системы обучения русскому языку в условиях разного состава обучающихся — дети — носители языка и дети, не владеющие или слабо владеющие языком. Специальный отбор актуального для ребенка-мигранта дидактического материала и его включение в программный материал речевой работы с дошкольниками или в системное изучение языка школьниками, разработка специальных методов и приемов овладения данным лексическим материалом становятся основой для успешного обучения детей-мигрантов в образовательных учреждениях Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие для препод. и студ. — М. : Изд-во РУДН, 2007. — 185 с.
2. Бородич А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология». — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1981. — 255 с.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. — Киев : Наукова думка, 1979. — 260 с.
4. Дронов В. В., Ремизова С. Ю. Мамины сказки. Добуквенное пособие для обучения детей русскому языку. — 2-е изд., стереотип. — М. : Русский язык. Курсы, 2005. — 96 с.
5. Жлуктенко А. П. Лингвистические аспекты двуязычия. — Киев, 1974. — 174 с.
6. Закирьянов К. З. Двуязычие и интерференция. — Уфа, 1984. — 80 с.
7. Краева А. А. Лексическая работа при обучении русскому языку детей мигрантов в условиях поликультурного образования // Филологическое образование в период детства : ежегодник / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Е. Б. Плаксина. — Екатеринбург, 2015. — С. 110-114.
8. Краева А. А. Особенности организации обучения русскому языку в начальной школе иноязычных обучающихся // Филологическое образование в период детства: ежегодник / Урал. гос. пед. ун-т; отв. ред. Е. Б. Плаксина. — Екатеринбург, 2019. — С. 87-93.
9. Крючкова Л. С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов, специализирующихся по РКИ / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. — М., 2009. — 480 с.
10. Методика обучения русскому языку в 5-11 классах нерусских школ с родным языком обучения : пособие для учителя / Г. А. Анисимов, С. Д. Ашурова, Г. Г. Буржунов [и др.] ; под ред. Н. Б. Эжбы. — СПб. : Просвещение, 1995. — 224 с.
11. Методические рекомендации по организации работы с детьми-мигрантами в муниципальном образовательном учреждении Чкаловского района г. Екатеринбурга : мат-лы Августовской конф. руководящих и педагогических работников системы образования г. Екатеринбурга. — Екатеринбург : Екатеринбургский Дом учителя, 2005. — С. 105-116.
12. Привалова С. Е., Алексеева З. В. Уточнение представлений о предметах ближайшего окружения у детей младшего дошкольного возраста // Филологическое образование в период детства : ежегодник / Урал. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Е. Б. Плаксина. — Екатеринбург, 2018. — С. 36-43.
13. Привалова С. Е. Фонетические особенности речевого развития дошкольников в условиях двуязычия // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 11. — С. 60-64.
14. Рекомендации по организации обучения детей из семей беженцев и вынужденных переселенцев в общеобразовательных учреждениях Российской Федерации. Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ от 07.05.1999 г. № 682/11-12 // Вестник образования. — 1999. — № 9. — С. 69-73.
15. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 288 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М. : УЦ Перспектива, 2014. — 32 с.

17. Федеральный государственный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М. : Просвещение, 2011. — 33 с.

R E F E R E N C E S

1. Balykhina T. M. Metodika преподаvaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo) : ucheb. posobie dlya prepod. i stud. — М. : Izd-vo RUDN, 2007. — 185 s.
2. Borodich A. M. Metodika razvitiya rechi detey : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spets. «Doshkol. pedagogika i psikhologiya». — 2-e izd. — М. : Prosveshchenie, 1981. — 255 s.
3. Vaynraykh U. Yazykovye kontakty. — Kiev : Naukova dumka, 1979. — 260 s.
4. Dronov V. V., Remizova S. Yu. Maminy skazki. Dobukvennoe posobie dlya obucheniya detey russkomu yazyku. — 2-e izd., stereotip. — М. : Russkiy yazyk. Kursy, 2005. — 96 s.
5. Zhluktenko A. P. Lingvisticheskie aspekty dvuyazychiya. — Kiev, 1974. — 174 s.
6. Zakir'yanov K. Z. Dvuyazychie i interferentsiya. — Ufa, 1984. — 80 s.
7. Kraeva A. A. Leksicheskaya rabota pri obuchenii russkomu yazyku detey migrantov v usloviyakh polikul'turnogo obrazovaniya // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva : ezhegodnik / Ural. gos. ped. un-t ; otv. red. E. B. Plaksina. — Ekaterinburg, 2015. — S. 110-114.
8. Kraeva A. A. Osobennosti organizatsii obucheniya russkomu yazyku v nachal'noy shkole inoyazychnykh obuchayushchikhsya // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva : ezhegodnik / Ural. gos. ped. un-t; otv. red. E. B. Plaksina. — Ekaterinburg, 2019. — S. 87-93.
9. Kryuchkova L. S. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie dlya nachinayushchego prepodavatelya, dlya studentov-filologov i lingvistov, spetsializiruyushchikhsya po RKI / L. S. Kryuchkova, N. V. Moshchinskaya. — М., 2009. — 480 s.
10. Metodika obucheniya russkomu yazyku v 5-11 klassakh nerusskikh shkol s rodnym yazykom obucheniya : posobie dlya uchitelya / G. A. Anisimov, S. D. Ashurova, G. G. Burzhunov [i dr.] ; pod red. N. B. Ekby. — SPb. : Prosveshchenie, 1995. — 224 s.
11. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii raboty s det'mi-migrantami v munitsipal'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii Chkalovskogo rayona g. Ekaterinburga : mat-ly Avgustovskoy konf. rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov sistemy obrazovaniya g. Ekaterinburga. — Ekaterinburg : Ekaterinburgskiy Dom uchitelya, 2005. — S. 105-116.
12. Privalova S. E., Alekseeva Z. V. Utochnenie predstavleniy o predmetakh blizhayshego okruzheniya u detey mladshego doshkol'nogo vozrasta // Filologicheskoe obrazovanie v period detstva : ezhegodnik / Ural.gos.ped.un-t ; otv. red. E. B. Plaksina. — Ekaterinburg, 2018. — S. 36-43.
13. Privalova S. E. Foneticheskie osobennosti rechevogo razvitiya doshkol'nikov v usloviyakh dvuyazychiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 11. — S. 60-64.
14. Rekomendatsii po organizatsii obucheniya detey iz semey bezhentsev i vyzhdennykh pereselentsev v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossiyskoy Federatsii. Pis'mo Ministerstva obshchego i professional'nogo obrazovaniya RF ot 07.05.1999 g. № 682/11-12 // Vestnik obrazovaniya. — 1999. — № 9. — S. 69-73.
15. Ushakova O. S., Strunina E. M. Metodika razvitiya rechi detey doshkol'nogo vozrasta : ucheb. metod. posobie dlya vospitateley doshk. obrazovat. uchrezhdeniy. — М. : VLADOS, 2003. — 288 s.
16. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. — М. : UTs Perspektiva, 2014. — 32 s.
17. Federal'nyy gosudarstvennyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : tekst s izm. i dop. na 2011 g. / M-vo obrazovaniya i nauki Ros.Federatsii. — М. : Prosveshchenie, 2011. — 33 s.

УДК 37.036 :373.318.
ББК Ч 420.062 + Ч 420.054

DOI 10.26170/ps19-06-09
ГРНТИ 14.25.05

Код ВАК 13.00.01

Куприна Надежда Григорьевна,

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: nkbo@mail.ru

Медведева Анна Алексеевна,

ассистент кафедры социально-культурных технологий и иностранных языков, Уральский государственный лесотехнический университет; 620100, г. Екатеринбург, Сибирский тракт, 37; e-mail: asvema@gambler.ru

ПРИБЛИЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИСКУССТВУ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: декоративно-прикладное искусство; уральские традиции; младшие школьники; уральское искусство; эстетическое воспитание; эстетическое развитие; внеурочная деятельность; народное творчество.

АННОТАЦИЯ. Предметом статьи является рассмотрение проблемы воспитания личности, укорененной в национальной культуре, ответственно относящейся к судьбе своей страны на основе ее приобщения к искусству родного края. В современной педагогической практике наблюдается противоречие между социальным заказом на патриотическое воспитание подрастающего поколения в процессе освоения социокультурного пространства региона и недооценкой педагогического потенциала регионального искусства в воспитательной работе с обучающимися. Наблюдается оторванность изучаемых в школе предметов художественно-эстетического цикла от знакомства детей со своеобразием своего региона, его искусства, с талантливыми представителями его культуры. Цель данной статьи — раскрыть педагогический потенциал регионального искусства в воспитательной работе начальной школы. В качестве ведущего принципа приобщения младших школьников к художественному многообразию Уральского региона рассматривается принцип художественной доминанты — выделения в комплексе искусств доминирующего искусства, образы которого в практической деятельности обучающихся обогащаются художественными образами и художественными средствами других искусств. В качестве художественной доминанты предлагается декоративно-прикладное искусство, тесно связанное с историей края, с традициями и обычаями населяющих его народов, а также открывающее широкие возможности вовлечения младших школьников в разнообразную творческую деятельность. Анализируются возможности декоративно-прикладного искусства уральской традиции в решении задач в воспитательной работе с младшими школьниками: стимулирование интереса к искусству своего региона, формирование ценностного отношения к народному творчеству, развитие толерантного восприятия различий в культуре разных народов, населяющих Урал. Уделяется внимание аспекту сотрудничества с родителями обучающихся — представителями разных национальностей — для знакомства детей с разными национальными традициями, воспитания межнациональной толерантности. Методами исследования являются анализ, обобщение педагогического опыта и теоретических исследований по проблеме воспитания личности, укорененной в национальной культуре, на основе приобщения к искусству родного края. Результаты работы: авторами теоретически обоснованы и раскрыты на практических примерах основных содержательных направлений программы факультативных занятий, связанных с приобщением обучающихся к искусству родного края: практическое освоение особенностей декоративно-прикладного искусства народов Урала во взаимосвязи с изучением их быта и традиций (воспитание у школьников культурной идентификации со своим народом, нахождение точек соприкосновения и общности разных национальных культур, составляющих социокультурное пространство Уральского региона); знакомство с декоративно-прикладным искусством горнозаводского периода истории Урала на практических занятиях в музее (мотивация школьников к созданию самобытной предметно-пространственной среды в жизни своей семьи, в школьном укладе); вовлечение школьников в создание выставочных художественных изделий на основе интерпретации уральской этнической и горнозаводской художественной семантики (осознание школьниками своей миссии в сохранении и развитии уникальных национально-культурных традиций, развитие личностного и ответственного отношения к настоящему и будущему своего региона). Область применения результатов: теория и методика обучения и воспитания (общее образование). Выводы: спроектированная программа факультативных занятий реализует задачу вовлечения младших школьников в декоративно-прикладное творчество на основе традиций своего региона, способствует осознанию обучающимися своих национальных корней и пониманию значимости культурного и духовного наследия родного края, служит стимулом для дальнейшего освоения школьниками социокультурного пространства своего региона.

Kuprina Nadezhda Grigor'evna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Educating a Culture of Creativity, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Medvedeva Anna Alekseevna,

Assistant of the Department of Socio-Cultural Technologies and Foreign Languages, Ural State Forestry University, Ekaterinburg, Russia.

ACQUISITION OF YOUNGER SCHOOLBOYS TO THE ART OF THE URAL REGION IN EXTENSIVE ACTIVITY

KEYWORDS: arts and crafts; Ural traditions; younger students; Ural art; aesthetic education; aesthetic de-

velopment; extracurricular activities; folk art.

ABSTRACT. The subject of consideration of the article is the consideration of the problem of educating a person rooted in a national culture, responsibly relating to the fate of his country on the basis of its familiarization with the art of his native land. In modern teaching practice there is a contradiction between the social order for the patriotic education of the younger generation in the process of mastering the socio-cultural space of the region and the underestimation of the pedagogical potential of regional art in educational work with students. There is a separation of the subjects of the artistic and aesthetic cycle studied in school from familiarizing children with the originality of their region, its art, and talented representatives of its culture. The purpose of this article is to reveal the pedagogical potential of regional art in the educational work of an elementary school. As the leading principle of introducing younger schoolchildren to the artistic diversity of the Ural region, the principle of artistic dominance is considered — identifying the dominant art in a complex of arts, the images of which in practical activity of students are enriched with artistic images and artistic means of other arts. As an artistic dominant, decorative and applied art is offered, which is closely connected with the history of the region, with the traditions and customs of the peoples inhabiting it, as well as opening wide opportunities for involving younger schoolchildren in a variety of creative activities. The possibilities of arts and crafts of the Ural tradition are analyzed in solving tasks in educational work with younger students: stimulating interest in the art of their region, forming a valuable attitude to folk art, developing a tolerant perception of differences in the culture of different peoples inhabiting the Urals. Attention is paid to the aspect of cooperation with the parents of students — representatives of different nationalities — in order to acquaint children with different national traditions and to foster inter-ethnic tolerance. The research methods are the analysis, generalization of pedagogical experience and theoretical research on the problem of education of the personality, rooted in the national culture, on the basis of familiarizing with the art of the native land. Results: the authors are theoretically justified and disclosed on practical examples of the main substantive directions of the program of optional classes related to the introduction of students to the art of their native land: the practical development of the features of decorative and applied art of the peoples of the Urals in conjunction with the study of their life and traditions (educating students of cultural identification with their people, finding common ground different national cultures that make up the socio-cultural space of the Ural region); acquaintance with the decorative and applied art of the mining and industrial period in the history of the Urals in practical classes in the museum (the motivation of schoolchildren to create an original subject-spatial environment in the life of their family, in the school system); involvement of schoolchildren in the creation of exhibition art products based on the interpretation of the Ural ethnic and mining artistic semantics (students realize their mission in preserving and developing unique national and cultural traditions, developing personal and responsible attitude to the present and future of their region). Scope of the results: theory and methods of training and education (general education). Conclusions: the designed program of optional classes implements the task of involving younger schoolchildren in decorative and applied arts based on the traditions of their region, contributes to the awareness of students of their national roots and understanding of the significance of the cultural and spiritual heritage of their native land, serves as a stimulus for further development of the social and cultural space of their region.

Современная государственная политика Российской Федерации нацелена на воспитание личности, укорененной в национальной культуре, ответственно относящейся к судьбе своей страны. Задача развития высоко нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, определяется в качестве приоритетной в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», «Концепции патриотического развития и воспитания гражданина Российской Федерации». Федеральный государственный образовательный стандарт предусматривает учет этно-национальной ситуации, в которой происходит развитие ребенка, нацеливает на воспитание ценностного отношения к родной культуре, приобщение к искусству своего региона, к традициям своего народа.

В отечественной педагогике укоренилось мнение о том, что невозможно воспитать человека с серьезными духовными запросами, настоящего патриота своей Родины без опоры на национальную культуру и ис-

кусство. На это указывали В. В. Зеньковский, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Е. А. Флерина. Представители современной педагогики (Т. А. Копцева, Б. М. Неменский, Н. П. Сакулина, А. П. Усова, Р. М. Чумичева и др.) отмечают, что погружение в искусство родного края вызывает у детей яркие эмоции — радость узнавания окружающего мира, одновременно знакомого и незнакомого, формирует культурную идентичность, способствует укреплению национального самосознания, так важно для сохранения самобытности общества.

Процесс приобщения детей к искусству своего родного края связан с накоплением особенностей «культурной ментальности», формированием «глубинного пласта памяти» (по выражению В. Н. Холоповой [13, с. 18]), который впоследствии становится своеобразным стержнем при восприятии культурных феноменов и определении человеком собственного пути культурного развития.

Проблема приобщения к искусству родного края особую значимость приобретает в младшем школьном возрасте. Млад-

шим школьникам свойственна особая эстетическая восприимчивость, потребность в переживании эстетических чувств для формирования ценностных ориентиров. В этом возрасте на основе чувственного опыта у детей происходит создание целостного образа окружающего мира, происходит активизация мыслительной и интеллектуальной деятельности. Ученые отмечают сензитивность этого возраста для формирования ценностного сознания на основе активного усвоения образцов поведения, эмоциональной отзывчивости к явлениям художественной культуры и повседневной жизни. Эмоционально-практическая включенность школьников в восприятие искусства, вписанного в их жизнь и быт, способствует развитию у них образных представлений о моделях разнообразных эмоциональных реакций, аффектов, отношений с окружающим миром, которые впоследствии становятся опорой в поисках личностью «себя», нахождении нужного для себя в опыте культуры.

Ведущую роль в приобщении младших школьников к искусству родного края играет школа, которая является культурным центром (во многих случаях — единственным) для детей этого возраста. Вместе с тем, на практике наблюдается недооценка педагогического потенциала регионального искусства в воспитательной работе с обучающимися. Наблюдается оторванность изучаемых в школе предметов художественно-эстетического цикла от знакомства детей со своеобразием своего региона, его искусства, с талантливыми представителями его культуры.

Решение данной проблемы видится в разработке и практической реализации программы факультативных занятий, направленной на приобщение обучающихся к искусству родного края.

Ценностно-целевым ориентиром при разработке программы выступает социальный заказ к воспитанию гражданина, знающего духовное богатство своего народа и любящего свою Родину, выраженный в определении современного национального воспитательного идеала в «Концепции патриотического развития и воспитания гражданина РФ»: «Высоко нравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2, с. 2].

Искусство Уральского региона представлено всем многообразием видов художественного творчества. Для постепенного приобщения обучающихся к многочислен-

ным артефактам социокультурного пространства Урала оптимальным, на наш взгляд, является обращение в педагогическом процессе к принципу художественной доминанты. Данный принцип был выдвинут в свое время Б. П. Юсовым в рамках полихудожественного подхода [15, с. 24] и развит в работах его последователей (в частности, в исследованиях научной школы Н. Г. Тагильцевой [11]). Суть принципа — в выделении в комплексе искусств доминирующего искусства в соответствии со спецификой особенностей и предпочтений детей определенного возраста. В творческой деятельности обучающихся образы доминирующего искусства обогащаются художественными образами и художественными средствами других искусств.

Для младших школьников роль такой художественной доминанты может сыграть декоративно-прикладное искусство, тесно связанное с историей края, с традициями и обычаями населяющих его народов. Декоративно-прикладное искусство представляет собой особую духовную сферу, концентрирующую в себе многовековой эстетический и нравственный опыт коллективного творчества, воплощенный в самобытных изделиях народных мастеров и умельцев. Художественные изделия прикладного искусства отражают жизнь и быт людей, их воззрения, идеалы, обобщают опыт нравственных чувств, эстетические представления, мировосприятие. В силу этого декоративно-прикладное искусство является мощным транслятором ментальных смыслов и социокультурного опыта населения определенного региона.

Декоративно-прикладное искусство открывает широкие возможности вовлечения младших школьников в творческую деятельность. Через практическое освоение художественных форм и наполняющего их содержания обучающийся может выразить свое отношение к произведению декоративно-прикладного искусства, соединить художественные смыслы с имеющимся жизненным и художественно-эстетическим опытом. Художественно-творческая деятельность детей на основе декоративно-прикладного искусства своего региона — эффективный способ погружения в историю родного края, освоения традиций и обычаев народов, населяющих Урал, воспитания уважения к историческому прошлому своего народа, развития личностного и ответственного отношения к настоящему и будущему своего региона и страны.

Обращение к декоративно-прикладному искусству помогает решить разнообразные задачи в воспитательной работе с младшими школьниками: наряду с форми-

рованием у школьников ценностного отношения к народному творчеству, развитием интереса к искусству своего региона, стимулированием самостоятельного изучения истории и художественных традиций своего края, у школьников развивается толерантное восприятие различий в культуре разных народов, населяющих Урал.

Специфической особенностью Уральского региона является добрососедское проживание в нем людей разных по этническому составу. История Урала представляет собой картину непрерывного взаимодействия племен и народов с разными верованиями, традициями, культурно-хозяйственными укладами. К коренным народам Урала относятся коми, ханты, манси, удмурты, марийцы. С XVI века этнический состав Уральского региона пополнили русские, татары, башкиры. В настоящее время этническую карту Урала дополняют представители самых разных национальностей, составивших население бывшего Советского Союза.

Сопоставление народов Урала в опоре на понятийный этнологический аппарат обнаруживает больше различий, чем сходства. Так, многочисленные народы Урала относятся к различным антропологическим типам и разным языковым группам (славянский, угорский, тюркский), к разным религиям (христианство, ислам, буддизм, иудаизм), к разным историческим типам материально-хозяйственной культуры и соответственно обладают различным культурно-психологическим менталитетом. В то же время история ассимиляции, взаимодействия и общей судьбы культур народов Урала исчисляется веками, за которые накоплен опыт добрососедства между разными народами, заселявшими, осваивавшими Урал или мигрировавшими через него в другие регионы.

По нашему убеждению, самой очевидной и глубинной общностью разных народов, проживающих на Урале, является природа этого края, родная для каждого, кто родился на этой земле, независимо от его национальности. Образы природы родного края составляют основу творчества любого народа. Пройдя через время и вобрав культурный опыт нации, народное творчество концентрирует в себе и отбирает самое характерное, что есть в национальном характере. При этом система нравственных и духовных ценностей народа в его творчестве раскрывается через взаимоотношения человека с окружающим миром природы.

Представления о единстве человеческого и природного начала, их общих корнях в народном мировосприятии порождали особый строй чувств наших предков, ощущавших себя участниками природных событий.

Эта особенность народного творчества обладает огромным педагогическим потенциалом в понимании современными детьми общности, единой «корневой» системы ценностей всех народов: идущее из глубины веков природоориентированное сознание, включающее явления природы в качестве живых и одухотворенных личностей в систему человеческих отношений.

Декоративно-прикладное искусство Урала воплощает многовековой опыт его народов в эстетическом восприятии окружающего мира природы, ощущении кровного родства с ней. Образы растений, птиц и животных запечатлены в народных орнаментах, которые щедро украшали жилище, все предметы быта, одежду человека в традиционной культуре. Поэтому символика орнамента имеет сходные черты в искусстве разных национальных культур.

Так, распространенными в народных орнаментах являются: солярные знаки — изображения круга с лучами как символа восходящего солнца; ромбы — символы земли-пашни, то есть жизнедающего начала; изображения «бегущих волн», растений с почками, семенами, плодами, что связано с символикой растительного плодородия. Примечательно, что особенностью искусства мусульманской традиции, связанной с запретом ислама изображать живое, является почти полное отсутствие реалистических изображений животных, людей и пейзажей. Поэтому в орнаменте башкирского, татарского народов распространены геометрические фигуры, в которых образы растений и животных стилизованы. Однако именно древние анимистические и тотемические представления составляют содержательную основу орнамента и определяют его форму, что легко прочитывается в изделиях декоративно-прикладного искусства.

Геометричность и условность башкирского и татарского орнаментов компенсируется их ярким многоцветьем. В колористических решениях узоров преобладают теплые тона: красный, зеленый, желтый. При этом сопоставления цветов в орнаменте всегда контрастное: на красном фоне — зеленый и желтый узор, на черном — красный и желтый. Редким явлением в творчестве этих народов выступает белый фон орнамента или вышивки, как это чаще всего представлено в русской, украинской и белорусской традиции (белый цвет холста). В то же время символика цветов в творчестве разных народов очень близка. Так, красный цвет — олицетворение молодости, здоровья, энергии, полноты жизненных сил; белый — символ святости, чистоты; синий — выражение ясности, верности и постоянства; зеленый — символ миролюбия, оптимизма,

вечности жизни. Именно эти цвета наиболее распространены в декоративно-прикладном искусстве народов Урала.

Архаические представления, диктовавшие содержание и форму народной росписи, являются общими для традиционных культур народов Урала и выступают своеобразным общим знаменателем между ними. С этой точки зрения именно декоративно-прикладное искусство, с его опорой на общую для разных народов систему представлений о взаимодействии человека с окружающим миром природы, может оказаться главным связующим звеном при нахождении точек соприкосновения и общности разных национальных культур, составляющих социокультурное пространство Уральского региона.

Современное народное декоративно-прикладное творчество Уральского региона сохранило многие древние черты и архаическую знаковую систему, связанную с природными явлениями, в декоре предметов народного творчества. В настоящее время продолжают свое существование такие направления традиционных ремесел, как ткачество, вязание, вышивка, шитье из лоскута, изготовление игрушек и кукол, кружевоплетение, роспись по дереву и железу, бондарное дело, обработка бересты, металла и пр.

Приобщение школьников к культурному наследию родного края происходит на основе анализа образцов декоративно-прикладного искусства во взаимосвязи с особенностями быта и традиций народов Урала. Сравнительный семантический и композиционный анализ, связанный с цветографическими решениями и формообразованием, осуществляется в сопоставлении с природными особенностями бытования народов, населяющих Урал. В процессе практической деятельности (копирование народных образцов, изучение техники изготовления изделий) учащиеся получают сведения о жизни, быте, истории народов Уральского региона, выявляют общее в их мировосприятии и системе нравственно-эстетических ценностей.

Вовлечение школьников в практическое освоение различных направлений декоративно-прикладного искусства Урала в их историческом бытовании и современной практике обладает огромным воспитательным потенциалом в приобщении детей разных национальностей к творчеству своего и других народов, в развитии на этой основе ответственного, бережного отношения к окружающему миру людей и природы как фундамента формирования межнациональной толерантности в единстве с национальным самосознанием.

Факультативные занятия по декоративно-прикладному творчеству могут проводиться в тесном сотрудничестве с родителями обучающихся. Многие школы Уральского региона являются смешанными по национальному составу. Участие на занятиях родителей — представителей разных национальностей открывает широкие возможности для знакомства детей с разными национальными традициями. Такое участие родителей может осуществляться в форме выставок семейных реликвий (национальных костюмов, изделий декоративно-прикладного искусства, выполненных в национальных традициях), мастер-классов по рукоделию, декоративно-прикладному творчеству, концертов художественной самодеятельности (при наличии соответствующих талантов в семьях), празднований дней рождений детей и традиционных календарных праздников, рассказами о семейных традициях. Включение таких мероприятий в программу факультатива способствует установлению контактов между семьями, культивированию уважительных, добрососедских отношений между ними. Заинтересованное, позитивное, эмоционально окрашенное отношение собственных родителей к культуре другого народа является ярким примером и для школьников.

Продуктивной формой факультатива по декоративно-прикладному творчеству являются практические занятия в музее. Форма практического занятия в музее сегодня все чаще заменяет привычную форму экскурсии в музей. В современной трактовке музей изобразительного искусства давно перестал быть просто «хранилищем шедевров». «Музейная экспозиция мыслится современными педагогами как своеобразная модель мира, представляемая обучающимися для его познания через художественное переживание» [5, с. 80]. Практическая вовлеченность в художественное восприятие позволяет школьникам пережить встречу с произведением искусства не как с экспонатом, подлежащим изучению, но как со своеобразным собеседником, напоминающим о событиях собственной жизни, о жизни своего города и края.

В музеях изобразительного искусства Уральского региона широко представлены предметы народного творчества, а также декоративно-прикладное искусство горнозаводского периода истории Урала. Своеобразие уральских промыслов этого периода заключается в их тесной связи с горнозаводской промышленностью. Промыслы, возникшие на базе заводского производства: роспись по металлу, художественная обработка металла, гравюра на стали, художественное чугунное литье. Уникальными

являются камнерезный и ювелирный промыслы Урала, уральская домовая роспись, уральские керамика и фарфор.

Через практические занятия в музее школьники учатся не только воспроизводить в своих изделиях характерные черты образно-пластической выразительности аналогов декоративно-прикладного искусства, но и синтезировать формообразующие элементы традиционного уральского декора с собственными творческими идеями. Создание оригинального художественного продукта на основе уральской традиции мотивирует школьников к осознанию своей миссии в сохранении и развитии уникальных национально-культурных традиций, побуждает к созданию самобытной предметно-пространственной среды в жизни своей семьи, в школьном укладе.

Для вовлечения школьников в создание собственных художественных продуктов на основе творческого осмысления особенностей уральского декоративно-прикладного искусства на практических занятиях в музее создаются проблемные, поисковые ситуации, поощряется самостоятельность в вы-

боре художественно-проектных решений. Проводятся выставки работ учащихся, устраиваются тематические мероприятия с выставочным показом декоративно-прикладных изделий, созданных школьниками в традициях Уральского региона.

Ознакомление школьников с региональным искусством, вовлечение их в декоративно-прикладное творчество на основе традиций своего региона позволяет осознать свои национальные корни, способствует пониманию значимости культурного и духовного наследия родного края. Само изучение опыта, накопленного мастерами прошлого, предусматривает пробуждение патриотического чувства любви к своей малой Родине, к достижениям предшествующих поколений, чувства гордости за свое Отечество. История родного края, донесенная через образы декоративно-прикладного творчества, может способствовать решению проблемы сохранения лучших традиций искусства Урала, служить важным стимулом для дальнейшего освоения школьниками социокультурного пространства своего региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафарова Л. М. Приобщение детей к эколого-эстетическим ценностям на основе интеграции русского и башкирского фольклора : монография. — Уфа : Изд-во БИРО, 2007. — 209 с.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России: Стандарты второго поколения. — М. : Просвещение, 2009. — 24 с.
3. Зайнагов А. Р., Куприна Н. Г. Воспитание у подрастающего поколения межнациональной толерантности на основе традиционной культуры народов Урала // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. — 2009. — № 3 (60). — С. 96-106.
4. Командышко Е. Ф., Седова Л. И. Интеграция художественно-эстетического и социально-нравственного опыта в развитии духовной культуры подрастающего поколения // Художественно-эстетическое развитие в контексте национальных и региональных моделей образования : сб. науч. трудов по мат-лам XVII Междун. науч.-практ. конф. «Национальные и региональные модели художественно-эстетического развития: Юсовские чтения» 31 октября 2016 г. / гл. ред. Л. Г. Савенкова. — М. : ИХОиК РАО, 2017. — С. 38-45.
5. Куприна Н. Г., Оганесян Э. Д. Методы актуализации личностного опыта детей в восприятии картины на практических занятиях в музее изобразительного искусства // Образовательные стратегии социокультурного пространства региона : сб. науч. статей : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (11-12 сентября, Москва) / ред.-сост. Е. Ф. Командышко. — М. : ИХОиК РАО, 2019. — С. 69-76.
6. Махшишин А. С. Традиция и ее место в современной художественной культуре // О проблемах сохранения и преемственности традиций народного искусства на Среднем Урале : сб. статей / Министерство культуры Свердловской области ; Центр традиционной народной культуры Среднего Урала ; сост., ред. М. М. Павлова. — Екатеринбург : Изд-во УМЦ УПИ, 2012. — С. 84-92.
7. Мурзина И. А. Художественная культура Урала : учеб. пособие. — Екатеринбург, 2006. — 102 с.
8. Неменский Б. М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить : кн. для учителей общеобразоват. учреждений. — М. : Просвещение, 2012. — 240 с.
9. Огоновская И. С. Исторический атлас Урала. — Екатеринбург : Сократ, 2006. — 64 с.
10. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 20.09.2015).
11. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 12. — С. 91-94.
12. Уткин П. И., Королева Н. С. Народные художественные промыслы. — М. : Высшая школа, 2009. — 159 с.
13. Холопова В. Н. Музыкальные эмоции. — М. : Альтекс, 2012. — 348 с.
14. Шемягина О. Н. Роль народного искусства в процессе патриотического воспитания // Единство образовательного пространства как междисциплинарная проблема : сб. науч. тр. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена; АСТЕРИОН, 2011. — С. 92-98.
15. Юсов Б. П. Современная концепция образовательной области «Искусство» в школе [Электронный ресурс] // Виды искусства и их взаимодействие. — М., 2001. — Режим доступа: <https://poisk.ru/s25671t1.html> (дата обращения: 12.01.2018).

R E F E R E N C E S

1. Gafarova L. M. Priobshchenie detey k ekologo-esteticheskim tsennostyam na osnove integratsii russkogo i bashkirskogo fol'klora : monografiya. — Ufa : Izd-vo BIRO, 2007. — 209 s.
2. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii: Standarty vtorogo pokoleniya. — M. : Prosveshchenie, 2009. — 24 s.
3. Zaynagov A. R., Kuprina N. G. Vospitanie u podrastayushchego pokoleniya mezhnatsional'noy tolerantnosti na osnove traditsionnoy kul'tury narodov Urala // *Obrazovanie i nauka: Izvestiya Ural'skogo otdeleniya RAO*. — 2009. — № 3 (60). — S. 96-106.
4. Komandyshko E. F., Sedova L. I. Integratsiya khudozhestvenno-esteticheskogo i sotsial'no-nravstvennogo opyta v razvitii dukhovnoy kul'tury podrastayushchego pokoleniya // *Khudozhestvenno-esteticheskoe razvitie v kontekste natsional'nykh i regional'nykh modeley obrazovaniya* : sb. nauch. trudov po mat-lam KhVII Mezhdun. nauch.-prakt. konf. «Natsional'nye i regional'nye modeli khudozhestvenno-esteticheskogo razvitiya: Yusovskie chteniya» 31 oktyabrya 2016 g. / gl. red. L. G. Savenkova. — M. : IKhOiK RAO, 2017. — S. 38-45.
5. Kuprina N. G., Oganesyanyan E. D. Metody aktualizatsii lichnostnogo opyta detey v vospriyatii kartiny na prakticheskikh zanyatiyakh v muzee izobrazitel'nogo iskusstva // *Obrazovatel'nye strategii sotsikul'turnogo prostranstva regiona* : sb. nauch. statey : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. (11-12 sentyabrya, Moskva) / red.-sost. E. F. Komandyshko. — M. : IKhOiK RAO, 2019. — S. 69-76.
6. Maksyashin A. S. Traditsiya i ee mesto v sovremennoy khudozhestvennoy kul'ture // *O problemakh sokhraneniya i preemstvennosti traditsiy narodnogo iskusstva na Srednem Urale* : sb. statey / Ministerstvo kul'tury Sverdlovskoy oblasti ; Tsentri traditsionnoy narodnoy kul'tury Srednego Urala ; sost., red. M. M. Pavlova. — Ekaterinburg : Izd-vo UMTs UPI, 2012. — S. 84-92.
7. Murzina I. A. *Khudozhestvennaya kul'tura Urala* : ucheb. posobie. — Ekaterinburg, 2006. — 102 s.
8. Nemenskiy B. M. *Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit'* : kn. dlya uchiteley obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. — M. : Prosveshchenie, 2012. — 240 s.
9. Ogonovskaya I. S. *Istoricheskiy atlas Urala*. — Ekaterinburg : Sokrat, 2006. — 64 s.
10. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossiyskoy Federatsii na period do 2025* [Elektronnyy resurs] — Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (data obrashcheniya: 20.09.2015).
11. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. — 2015. — № 12. — S. 91-94.
12. Utkin P. I., Koroleva N. S. *Narodnye khudozhestvennye promysly*. — M. : Vysshaya shkola, 2009. — 159 s.
13. Kholopova V. N. *Muzykal'nye emotsii*. — M. : Al'teks, 2012. — 348 s.
14. Shemyagina O. N. Rol' narodnogo iskusstva v protsesse patrioticheskogo vospitaniya // *Edinstvo obrazovatel'nogo prostranstva kak mezhdistsiplinarnaya problema* : sb. nauch. tr. — SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena; ASTERION, 2011. — S. 92-98.
15. Yusov B. P. *Sovremennaya kontsepsiya obrazovatel'noy oblasti «Iskusstvo» v shkole* [Elektronnyy resurs] // *Vidy iskusstva i ikh vzaimodeystvie*. — M., 2001. — Rezhim dostupa: <https://poisk-ru.ru/s25671t1.html> (data obrashcheniya: 12.01.2018).

УДК 378.147:387.016:811.1
ББК Ш12/18-9

DOI 10.26170/po19-06-10
ГРНТИ 14.35.09

ВАК 13.00.08

Белозерова Анна Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, ауд. И-519; e-mail: annabelz@yandex.ru

Юсупова Ляля Гайнулловна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и деловой коммуникации, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Хохрякова, 85, ауд. 3514; e-mail: lyalyax@bk.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА РАБОТЫ С ИЗОБРАЖЕНИЯМИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методы работы; работа с изображениями; межкультурное взаимодействие; иноязычное обучение; межкультурные компетенции; иноязычные компетенции; межкультурные тренинги; межкультурные коммуникации; студенты.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена проблематике развития межкультурной иноязычной компетенции студентов средствами межкультурного иноязычного обучения и воспитания. В качестве средства развития межкультурной иноязычной компетенции предложен метод работы с изображениями. Метод работы с изображениями представляет собой один из компонентов межкультурного тренинга, который успешно применяется немецкоязычными специалистами на самых разных образовательных уровнях, в том числе и на уровне высшей школы. Несмотря на определенные предубеждения относительно кажущейся простоты данного метода, он может быть успешно применен и в российской образовательной действительности. Изучение немецкоязычного положительного опыта реализации метода работы с изображениями открывает возможности его применения в процессе межкультурного иноязычного обучения и воспитания студентов российских вузов с целью развития у них межкультурной иноязычной компетенции. Межкультурная иноязычная компетенция рассматривается как совокупность определенных межкультурных субкомпетенций. В статье рассматриваются и анализируются особенности применения метода работы с изображениями на занятиях по межкультурной коммуникации и иностранному языку для развития отдельных субкомпонентов межкультурной иноязычной компетенции. В статье приведены и проанализированы примеры применения данного метода на занятиях по межкультурной коммуникации, описаны технологии и возможности использования метода работы с изображениями для развития таких межкультурных субкомпетенций, как иноязычная коммуникативная, когнитивная, аффективная, конативная и стратегическая субкомпетенции, а также межкультурной иноязычной компетенции в целом.

Belozerova Anna Alekseevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translations, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Yusupova Lyalya Gainullova,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia

APPLICATION OF THE METHOD OF WORKING WITH IMAGES AS A DEVELOPING TOOL OF INTERCULTURAL FOREIGN-LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS

KEYWORDS: methods of work; work with images; intercultural interaction; foreign language training; intercultural competence; foreign language competencies; intercultural trainings; intercultural communication; the students.

ABSTRACT. The article is devoted to the development of intercultural foreign-language competence of students by tools of intercultural foreign-language education and training. The method of working with images is considered as a tool of developing intercultural foreign-language competence. The method of working with images is one of the components of intercultural training, which is successfully applied by German-speaking specialists at various educational levels, including the higher school level. Despite certain preconceptions about the seeming "simplicity" of this method, it could be successfully applied in the Russian educational reality. The study of the German-speaking positive experience of the implementation of the method of working with images opens up the possibility of its use in the process of intercultural foreign language education and training of students of Russian universities with the goal of developing their intercultural foreign-language competence. The intercultural foreign-language competence is considered as a set of specific intercultural subcompetencies. In the article there are described and analyzed the examples of application of the method of working with images during intercultural communication and foreign language classes for the development of individual subcomponents of intercultural foreign-language competence. The article describes and analyzes examples of the application of this method in the classroom on intercultural communication, describes the technology and the possibility of using the method of working

with images for the development of intercultural subcompetences such as foreign language communicative, cognitive, affective, conative and strategic subcompetences, as well as intercultural foreign language competence in general.

В современных реалиях российского высшего образования, связанных с интернационализацией вузов, прежде всего, посредством организации краткосрочных и долгосрочных обменных программ с участием студентов и преподавательского состава, увеличением количества иностранных обучающихся на всех образовательных уровнях, расширением международных контактов на академическом уровне посредством организации и проведения международных научно-практических конференций, а также реализации международных проектов, все большее значение приобретает межкультурное иноязычное обучение и воспитание.

Современное российское образование призвано решать задачи взаимодействия и сотрудничества между людьми и народами, вне зависимости от их расовой, этнической, культурной и религиозной принадлежности, способствовать формированию общечеловеческих качеств личности студентов на основе усвоения универсальных ценностей мировой культуры [3].

Данные задачи влекут за собой ряд изменений и дополнений к существующим требованиям относительно уровня межкультурного иноязычного обучения и воспитания. Приоритетными становятся установление взаимопонимания между народами, обеспечение доступа к многообразию мировой культуры. То есть, происходит актуализация процесса формирования межкультурной иноязычной компетенции студентов. Помимо овладения иноязычными знаниями технологического характера студенты должны целенаправленно развивать собственную способность к терпимому и уважительному восприятию других культур, стремление содействовать решению вопросов национального и межнационального характера.

Межкультурное обучение представляет собой комплексное неоднозначное понятие. Под межкультурным обучением, согласно позиции немецкого исследователя по вопросам межкультурной иноязычной коммуникации, профессора Андреаса Грюневальда, понимается процесс, направленный на изучение как чужих, так и своих культурных особенностей с целью выявления собственной идентичности, осознания специфики собственных и «чужих» ориентиров, влияющих на поведение и образ действий, а также развитие толерантности и уважения к своим и чужим культурным нормам [7, с. 62]. По мнению межкультурного тренера Арне Гиллerta, межкультур-

ное обучение следует рассматривать как индивидуальный процесс усвоения знаний, установок и образцов поведения, связанных со взаимодействием с носителями других языков и культур [6, с. 66]. Один из ведущих теоретиков межкультурного образования, профессор Александер Томас, рассматривает данный процесс как обучение, осуществляемое «на протяжении всей жизни», направленное на овладение способностью узнавать, адекватно воспринимать и уважать обусловленные культурой манеры поведения, суждения и действия как «самого себя», так и других людей [15, с. 36-37]. Межкультурное обучение при этом, по мнению большинства немецких ученых, неразрывно связано с межкультурным воспитанием, представляющим собой совокупность педагогических подходов, направленных на обеспечение комфортного сосуществования носителей различных языков и культур, а также на снижение межкультурной напряженности.

Межкультурное обучение и воспитание ставит своей важнейшей целью развитие межкультурной компетенции, то есть совокупности знаний, навыков и умений, необходимых для «бесконфликтного» межкультурного взаимодействия [12, с. 68]. Как подчеркивают немецкие специалисты по вопросам межкультурного образования Б. Хиллер и З. Фоглер-Липп, межкультурная компетенция является так называемой «ключевой компетенцией», которая необходима на уровне высшего образования для облегчения процессов интернационализации на учебном, научном и исследовательском уровне и преодоления связанных с этим вызовов [9, с. 20]. При этом многие ученые рассматривают межкультурную компетенцию не как целостное явление, а как совокупность взаимосвязанных составляющих, так называемых «субкомпетенций».

Данные субкомпетенции различаются в зависимости от позиции исследователей на компонентную структуру межкультурной компетенции. Например, согласно позиции специалистов по вопросам развития межкультурной компетенции А. Эрль и М. Гимних, межкультурная компетенция включает в себя три субкомпетенции — когнитивную (уровень знаний), аффективную (уровень чувств и восприятий) и прагматично-коммуникативную (уровень взаимодействия и воздействия) [5, с. 11-12]. Иностранный язык при этом не рассматривается авторами модели как неотъемлемый компонент межкультурной компетенции. Директор Института межкультурной деловой

коммуникации, один из крупнейших специалистов в области межкультурного образования, профессор Юрген Больтен, рассматривает межкультурную компетенцию как совокупность следующих субкомпетенций: межкультурная деловая (профессиональные знания и опыт); стратегическая (организаторские способности, организация знаний, способность к принятию решений в критических ситуациях межкультурного характера); социальная (способность к приспособлению, толерантность и эмпатия, умение работать в команде, способность к метакоммуникации) и индивидуальная (готовность к обучению, установка на оптимизм, толерантность к двусмысленности) компетенции [4, с. 125-126]. При этом профессор Ю. Больтен в ядро своей модели включает знание иностранного языка, без которого межкультурная коммуникация не представляется возможной.

В нашем исследовании рассмотрено формирование межкультурной компетенции обучающихся, неотъемлемой составляющей которой является иностранный язык. В трактовке Н. Д. Гальсковой «межкультурная компетенция» — это способность людей вступать во взаимодействие, в процессе которого обнаруживается культурологическая специфика и ее вариативность. Внимание также может уделяться психологическим сторонам процесса коммуникации без связи с одной или разными лингвокультурами [2, с. 9]. Иноязычная коммуникативная компетенция служит вербализации (оформлению, опредмечиванию, языковой реализации) лингвокультурных концептов и рассматривается как способность и готовность осуществлять общение на иностранном языке [1, с. 5]. Иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается нами как компонент межкультурной иноязычной компетенции, формирование которой осуществляется средствами иностранного языка. Наряду с данной субкомпетенцией, в состав межкультурной иноязычной компетенции также входят межкультурная когнитивная субкомпетенция (совокупность знаний межкультурного характера), когнитивная межкультурная субкомпетенция (совокупность умений и навыков), межкультурная аффективная субкомпетенция (развитая межкультурная чувствительность) и межкультурная стратегическая субкомпетенция (способности к межкультурному взаимодействию в профессиональном контексте).

В процессе межкультурного иноязычного обучения и воспитания обучающихся применяется множество различных методов обучения. Одним из таких методов выступает работа с изображениями. Несмотря

на кажущуюся простоту, данный метод имеет целый ряд неоспоримых преимуществ и может быть успешно применен с целью развития межкультурной иноязычной компетенции студентов.

Согласно позиции немецкого исследователя в области разработки различных методов организации межкультурных занятий, доктора Л. Шольца, изображения могут служить самым различным целям. В первую очередь, они намного лучше позволяют раскрыть собственные представления и переживания, а также позицию и идеи, нежели просто слова и предложения [13, с. 2]. Шольц полагает, что с помощью изображений информация запоминается намного легче. При этом, по мнению исследователя, изображения также можно использовать в качестве идеального «вводного средства» для начала занятий, позволяя тем самым создать необходимую атмосферу в группе. М. Риддер, специалист в области межкультурной медиации, полагает, что метод работы с изображениями представляет собой креативный метод, посредством применения которого ассоциации участников занятия «вступают в контакт» с их переживаниями и восприятиями, что позволяет обеспечить возможность для дискуссий и получить при этом новые знания [11, с. 20]. С точки зрения исследователя по вопросам развития системы межкультурного образования Б. Штреве, метод работы с изображениями рассматривается как одно из универсальных средств межкультурного тренинга, обладающее рядом преимуществ и отличающееся широким спектром возможностей применения, в том числе и на уровне высшей школы [14, с. 232].

Одним из способов возможного применения работы с изображениями на занятиях по межкультурной коммуникации с целью развития межкультурной иноязычной компетенции является «классическое» описание изображений. Обучающиеся получают от преподавателя изображение или серию изображений, на которых представлены ситуации межкультурного характера. В зависимости от темы занятия, например «Стереотипы и предрассудки» или «Конфликты в деловой сфере», преподавателю необходимо заранее подобрать подходящие изображения. Главной задачей обучающихся становится описание и последующая интерпретация изображенного на иностранном языке. При этом от студентов требуется дать развернутое информативное (иными словами, не несколько слов, а осмысленные полные предложения) описание изображенного, что содействует развитию у них иноязычной коммуникативной компетенции. Второй частью упражнения является

интерпретация изображенного. Обучающиеся должны озвучить свое восприятие и чувства по отношению к изображенным ситуациям, дать свою оценку и аргументировать свою позицию. При этом следует учитывать, что изображения могут вызывать самые различные ассоциации, что может служить почвой для дискуссии на непосредственную тему занятия, особенно если изображенные ситуации вызывают смешанные или неоднозначные восприятия и реакции у обучающихся. По мнению Штреве, с помощью данного упражнения получают развитие способности к восприятию и уважению позиций других, смену перспектив и развитие собственной межкультурной чувствительности [14, с. 232-233]. Студенты, выполняя данное упражнение, получают великолепную возможность для обмена собственными переживаниями и межкультурным опытом. Так, во время работы с изображениями, на которых представлены в той или иной форме стереотипы, возможно обеспечить их нейтрализацию или минимизацию в процессе интерпретации и последующего обсуждения. Следовательно, подобные упражнения будут эффективно содействовать развитию межкультурной аффективной субкомпетенции обучающихся.

Конкретные упражнения с изображениями можно целенаправленно использовать для смены перспектив, нейтрализации предрассудков и снижения собственного этноцентризма. Доктор М. Поправски, исследователь в области межкультурной психологии университета Виадрина (Франкфурт-на-Одере) предложил следующее упражнение для данных целей [10, с. 296]. Обучающиеся получают черно-белые карты мира, которые они должны раскрасить определенными цветами. Какие именно будут цвета и какую они будут иметь «характеристику», выбирает непосредственно преподаватель. Например, голубым цветом обучающиеся должны закрасить страны, в которых они хотели бы побывать, красным — страны, куда они ни за что не поехали бы, и зеленым — те страны, которые они уже посетили. После этапа раскрашивания студенты должны представить остальным свои карты мира с аргументацией, почему они выбрали для тех или иных стран соответствующие цвета. Преподаватель при этом может задавать уточняющие вопросы, чтобы стимулировать дискуссию среди обучающихся. Презентация и последующее обсуждение также осуществляются на иностранном языке. При выполнении данного упражнения развитие в первую очередь получает межкультурная аффективная субкомпетенция. В ходе презентации и дальнейшего обсуждения существует возмож-

ность для восприятия и оценки собственной и чужих перспектив, развитие толерантности и эмпатии, а также снижение уровня собственного этноцентризма. Данное упражнение может быть использовано и для развития межкультурной когнитивной субкомпетенции. Преподаватель может заранее подготовить и представить обучающимся новую информацию о культурных аспектах в различных странах, студенты также могут осуществлять обмен знаниями межкультурного характера в ходе дискуссий.

Метод работы с изображениями может быть использован и для формата групповой работы. Число участников в группе должно быть не большим, от двух до четырех человек. При этом возникает множество возможностей для варьирования и комбинирования между собой и других методов межкультурного обучения и воспитания наряду с методом работы с изображениями, что содействует развитию как отдельных субкомпетенций, так и межкультурной иноязычной компетенции в целом. Например, для данных целей отлично подойдет метод межкультурной ролевой игры. После разделения студентов на группы каждая из них получает определенное изображение, которое всем участникам группы необходимо совместно обсудить и интерпретировать. После этого группы получают следующее задание — проиграть представленную на изображениях ситуацию. При этом для облегчения выполнения задания роли среди студентов может распределить преподаватель, либо же студенты сами выбирают действующих лиц и распределяют роли. То есть здесь получает возможность применения метод сценариев и его подразновидность — метод театральной импровизации. В зависимости от темы занятия на изображениях могут быть представлены различные ситуации, например, из будущего для студентов профессионального контекста. При этом проигрывание таких ситуаций и дальнейшее их обсуждение могут содействовать развитию межкультурной конативной и межкультурной стратегической субкомпетенций. Выполнение интерпретации и последующее проигрывание осуществляется на иностранном языке, также обеспечивая развитие иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

При подборе упражнений в рамках метода работы с изображениями следует учитывать уровень владения иностранным языком. Так, упражнения, рассчитанные на комбинирование с методом театральной импровизации, подойдут для выполнения студентами на продвинутых уровнях языковой подготовки, тогда как описание и интерпретация изображенного являются универсаль-

ными как на средних, так и на высоких уровнях владения иностранным языком.

Таким образом, следует отметить, что метод работы с изображениями действительно может быть эффективно использован на занятиях по межкультурной коммуникации. Многочисленные возможности

применения, а также комбинирования с другими методами межкультурного обучения и воспитания доказывают возможность и полезность применения данного метода с целью формирования межкультурной иноязычной компетенции обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н. Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 9. — С. 2-9.
2. Гальскова Н. Д., Демина М. Г., Манукян К. М. Цель обучения иностранным языкам в новейший период развития методики как науки // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 5. — С. 2-11.
3. Юсупова Л. Г. Развитие готовности студентов неязыковых специальностей вуза к межкультурной коммуникации : дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2008. — 177 с.
4. Bolten J. Grundlagen interkultureller Kompetenz. — Erfurt: Satz und Druck : Druckerei Sömmmerda GmbH, 2007. — 123 S.
5. Erll A., Gymnich M. Interkulturelle Kompetenzen (Uni-Wissen Kernkompetenzen). — Stuttgart : Klett Lerntraining GmbH, 2007. — 167 S.
6. Gillert A. Interkulturelles Lernen T-Kit. — Bonn : Jugend für Europa, 2002. — 108 S.
7. Grünewald A. Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben // Fremdsprachen lehren und lernen. — 2012. — Heft 1. — S. 54-71.
8. Heupel K. Interkulturelle Erziehung [Electronic resource]. — S. 1-3. — Mode of access: http://heupel.hostingkunde.de/lindenbergschule/ik_erziehung/ (date of access: 05.05.2019).
9. Hiller G. G., Vogler-Lipp S. Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden. — Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. — 410 S.
10. Poprawski M., Predka J. K. Meine Weltkarte // Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. — Wiesbaden : Fachverlage GmbH, 2010. — S. 296-297.
11. Ridder M. Ausbildung in Mediation — erfolgreich in Konflikten vermitteln. — Mülheim an der Ruhr : KoViAk Akademie für Konflikt- und Führungskompetenz, 2016. — 187 S.
12. Ringeisen T., Buchwald P., Schwarzler C. Interkulturelle Kompetenz für Schule und Weiterbildung. — Berlin : LIT Verlag, 2008. — 192 S.
13. Scholz L. Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit. — Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 2018. — 64 S.
14. Strewe B. Bildbeschreibung / Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. — Wiesbaden : Fachverlage GmbH, 2010. — S. 231-234.
15. Thomas A., Kinast E.-U. Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. — Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2005. — 462 S.

REFERENCES

1. Gal'skova N. D. Problemy inoyazychnogo obrazovaniya na sovremennom etape i vozmozhnye puti ikh resheniya // Inostrannye yazyki v shkole. — 2012. — № 9. — S. 2-9.
2. Gal'skova N. D., Demina M. G., Manukyan K. M. Tsel' obucheniya inostrannym yazykam v noveyshey period razvitiya metodiki kak nauki // Inostrannye yazyki v shkole. — 2012. — № 5. — S. 2-11.
3. Yusupova L. G. Razvitie gotovnosti studentov neyazykovykh spetsial'nostey vuza k mezhkul'turnoy kommunikatsii : dis. ... kand. ped. nauk. — Chelyabinsk, 2008. — 177 s.
4. Bolten J. Grundlagen interkultureller Kompetenz. — Erfurt: Satz und Druck : Druckerei Sömmmerda GmbH, 2007. — 123 S.
5. Erll A., Gymnich M. Interkulturelle Kompetenzen (Uni-Wissen Kernkompetenzen). — Stuttgart : Klett Lerntraining GmbH, 2007. — 167 S.
6. Gillert A. Interkulturelles Lernen T-Kit. — Bonn : Jugend für Europa, 2002. — 108 S.
7. Grünewald A. Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben // Fremdsprachen lehren und lernen. — 2012. — Heft 1. — S. 54-71.
8. Heupel K. Interkulturelle Erziehung [Electronic resource]. — S. 1-3. — Mode of access: http://heupel.hostingkunde.de/lindenbergschule/ik_erziehung/ (date of access: 05.05.2019).
9. Hiller G. G., Vogler-Lipp S. Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen: Grundlagen, Konzepte, Methoden. — Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. — 410 S.
10. Poprawski M., Predka J. K. Meine Weltkarte // Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. — Wiesbaden : Fachverlage GmbH, 2010. — S. 296-297.
11. Ridder M. Ausbildung in Mediation — erfolgreich in Konflikten vermitteln. — Mülheim an der Ruhr : KoViAk Akademie für Konflikt- und Führungskompetenz, 2016. — 187 S.
12. Ringeisen T., Buchwald P., Schwarzler C. Interkulturelle Kompetenz für Schule und Weiterbildung. — Berlin : LIT Verlag, 2008. — 192 S.
13. Scholz L. Methoden-Kiste. Methoden für Schule und Bildungsarbeit. — Bonn : Bundeszentrale für politische Bildung, 2018. — 64 S.
14. Strewe B. Bildbeschreibung / Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. — Wiesbaden : Fachverlage GmbH, 2010. — S. 231-234.
15. Thomas A., Kinast E.-U. Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. — Göttingen : Vandenhoeck und Ruprecht, 2005. — 462 S.

УДК 378.147:378.016:811.111'25:811.161.1'373.2
ББК Ш141.12-9-3+Ш143.21-9-8

DOI 10.26170/po19-06-11
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Божко Екатерина Михайловна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, каб. И519; e-mail: e.m.bozhko@urfu.ru

Корнеева Лариса Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19, каб. И519; e-mail: l.i.korneeva@urfu.ru, lorakorn@list.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЕДИНИЦ ТОПОНИМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ГОРОДА
(УРБАНОНИМОВ) ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ ПЕРЕВОДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: единицы топонимического пространства; урбанонимы; топонимика; лингвострановедческие компетенции; лингвострановедение; студенты; русский язык; английский язык; переводчики; подготовка переводчиков.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме исследования возможности использования единиц топонимического пространства (урбанонимов) для развития лингвострановедческой компетенции студентов переводческих специальностей. Доказывается необходимость подготовки в процессе обучения специалистов нового типа — тех, кто способен решать в профессиональной деятельности определенные практические задачи, и в этой связи ориентация образовательной парадигмы в сторону компетентного подхода. Обоснована потребность учета в процессе подготовки специалистов в области взаимодействия различных культур не только компетентного или коммуникативного, но и межкультурного подхода. Авторы предпринимают попытку на основе анализа взглядов различных исследователей обобщить и дополнить структуру профессиональной компетентности переводчика. Раскрывается сущность лингвострановедческой компетенции и определяется ее роль и место в рамках профессиональной компетентности переводчика. Далее в статье описывается такой компонент лингвострановедческой компетенции, как урбанонимы (единицы топонимического пространства городов), и доказывается необходимость передачи этого класса лексики на иностранный язык с целью адаптации городской среды российских городов для пребывания в ней носителей иной культуры с учетом называемых нюансов. Характеризуется история проблемы и приводятся обобщенные алгоритмы передачи урбанонимов с русского на английский язык, основанные на рекомендациях по передаче топонимических единиц, предложенных Санкт-Петербургским и Свердловским региональным отделениями Союза переводчиков России. В заключение описывается разработанная авторами методика развития лингвострановедческой компетенции студентов переводческих специальностей через обучение передаче единиц топонимического пространства (урбанонимов), характеризуется ее концептуальная основа, гипотеза опытно-поисковой работы и очерчиваются основные результаты.

Bozhko Ekaterina Mikhailovna,

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Korneeva Larisa Ivanovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**USING CITY TOPONYMIC SPACE UNITS (URBANONYMS) FOR THE DEVELOPMENT
OF LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES COMPETENCY
OF STUDENTS HAVING TRANSLATION AS THEIR MAJOR**

KEYWORDS: units of toponymic space; urban names; toponymy; linguistic competence; linguistic studies; students; Russian language; English; translators; training translators.

ABSTRACT. The article is devoted to the issue of studying the possibility of using toponymic space units (i.e. urbanonyms) for the development of linguistic and cultural studies competency of students having translation as their major. It is proved that the necessity of training a new type of experts — those that are capable of solving certain practical tasks in their professional activity — exists, and so is the orientation of the educational paradigm towards the competence-based approach thereto. Justification is made of the need to take into account both competence-based approach, and communicative and intercultural approaches while training experts in the area of interaction of different cultures. Having analyzed the views of different researchers on the professional translator's competence, the authors attempt to summarize its structure and to update it. The article describes the essence of the linguistic and cultural studies competency and defines its place and role within the professional translator's competence. Then the article goes on to characterize urbanonyms as a component of a linguistic and cultural studies competency and proves the necessity of rendering such lexis into a foreign language with the aim to adapt the urban environment of Russian cities and towns for the bearers of foreign culture to be within, the nuances mentioned thereafter taken into account. Description is made of the history of the given issue and of the generalized algorithms

of rendering urbanonyms from Russian into English, formulated on the basis of the recommendations offered by Saint Petersburg and Sverdlovsk regional branches of the Union of Translators of Russia. Finally, the article describes the methodology developed by the authors, which is devoted to developing linguistic and cultural studies competency of students having translation as their major, through teaching them how to render toponymic space units (urbanonyms), outlines its conceptual basis, the hypothesis of experimental pilot work, and its results.

Постоянно меняющиеся потребности общества, усиливающаяся глобализация, необходимость интеграции российской экономики и образования в международную систему разделения труда [1] заставляют по-новому взглянуть на обостряющуюся необходимость посредничества между языками и культурами, обусловленную интенсификацией межъязыковых контактов между ними и увеличением туристического потока — не только из России за рубеж, но и из-за рубежа в Россию. Эта необходимость диктует также потребность рынка труда в специалистах, которые не просто обладают соответствующей высокой профессиональной квалификацией, но и готовы к постоянному совершенствованию, как личностному, так и профессиональному, социально и профессионально мобильны [6, с. 83]. Подготовка специалистов с такими качествами подразумевает переориентацию процесса обучения не только на получение студентами знаний, но и на формирование у них способностей самостоятельно применять в конкретном профессиональном контексте знания, умения и навыки, полученные в процессе подготовки. Все это обеспечивает компетентный подход [20, с. 15]. Однако специалисты в области взаимодействия культур — а значит, и переводчики в том числе — должны получать подготовку не только на основе вышеупомянутого подхода или коммуникативного подхода, ориентированного на обучение студентов иностранному языку как средству общения, но и на основе межкультурного подхода, отражающего взаимосвязь между культурами родного и изучаемого языков, «устанавливая диалогические и равноправные отношения между ними: иное познается через свое и свое — через иное» [19, с. 66].

Профессиональная компетенция переводчика состоит из множества компонентов и субкомпонентов, и каждый исследователь в этой области старается предложить свою точку зрения на ее структуру. Мы согласны с предложенной Н. Н. Гавриленко структурой переводческой компетенции, которая включает в себя четыре больших блока метакомпетенций: межкультурную, специальную, социальную и личностную [3]. Однако мы считаем, что в данной структуре отсутствует языковая метакомпетенция, так как для того, чтобы быть профессионалом в об-

ласти перевода, необходимы фундаментальные знания структур как исходного, так и переводящего языков, содержания и форм единиц, их составляющих, и типов и характера связей между ними.

Лингвострановедческая компетенция как отдельный компонент профессиональной компетенции переводчика выделяется в фундаментальных исследованиях лишь Р. К. Миньяр-Белоручевым [13]. Л. В. Ремезова рассматривает ее в составе социокультурной компетенции [17]. Современные диссертационные исследования анализируют этот компонент под разными именами: страноведческая, культурно-страноведческая, социолингвистическая, социокультурная, национально-культурная, этнокультуроведческая, лингвосоциокультурная, лингвокультурная, социокультуроведческая и т. п. [7, с. 81-82]. В зарубежной методической литературе понятие лингвострановедческой компетенции отсутствует вообще.

Существует множество трактовок лингвострановедческой компетенции. Она может пониматься как «система идей о национальных обычаях, реалиях и традициях страны изучаемого языка», позволяющая добиться эффективной коммуникации за счет тех же ассоциаций с лексикой, которые существуют у носителя языка [14, с. 48], или же как способность к осуществлению межкультурной коммуникации на основе «знания лексики с национально-культурным компонентом ... и умения их применять в ситуациях межкультурного общения ... для достижения адекватной коммуникации» [2, с. 9]. К лексическим единицам с национально-культурным компонентом относят: безэквивалентную лексику, фоновую лексику и фоновые знания [10].

Одним из классов безэквивалентной лексики являются топонимы. Это огромная группа языковых единиц, обозначающих собственное имя природного или искусственно созданного объекта на Земле» [15, с. 127]. Внутри этой огромной группы существует много подклассов, и один из них — урбанонимы. В самом общем смысле этот термин обозначает названия городских объектов, то есть единиц топонимического пространства города.

В настоящее время урбанонимы все чаще становятся объектом исследования практикующих переводчиков и специалистов по теории перевода. Это обусловлено

необходимостью корректной адаптации городской среды для пребывания в ней человека, не знающего русский язык. В свою очередь, эта необходимость диктуется увеличением туристического потока в нашу страну и ростом числа проводимых в ней международных мероприятий. Для передачи урбанонимов на иностранный язык (в нашем случае английский, так как этот язык сохраняет статус языка международного общения) недостаточно просто воспользоваться приемами транслитерации или практической транскрипции, как это нередко делается, поскольку в этом случае очень легко попасть в ситуацию конфуза или даже международного скандала. Необходимы, во-первых, специальные алгоритмы для осуществления подобной передачи, а во-вторых, специалисты, способные эту передачу осуществить. Все это делает весьма актуальной проблему развития лингвострановедческой компетенции студентов переводческих специальностей в плане передачи урбанонимов еще на этапе обучения. Основные сведения о передаче урбанонимов с иностранного (в нашем случае английского) языка на русский даются в курсе теории и практики перевода. Однако в отношении передачи урбанонимов с русского на английский сведений не хватает, поскольку отсутствует, во-первых, единство взглядов на этот процесс, а во-вторых, недостаточно развита теоретическая база, необходимая для этого.

Этой проблемой впервые озадачилось Санкт-Петербургское отделение Союза переводчиков России и совместно с Топонимической комиссией Санкт-Петербурга сформулировало определенные предложения по передаче названий единиц топонимического пространства Санкт-Петербурга на английский язык [16]. Эстафету подхватило Свердловское региональное отделение Союза переводчиков России и выработало свои методические рекомендации по транслитерации и переводу на английский язык названий объектов городской среды Екатеринбурга для размещения на информационных носителях и в системах уличного ориентирования [12], в основу которых лег принцип разделения объектов на ключевые (то есть имеющие культурную, инфраструктурную, историческую и т. п. важность) и неключевые.

Рекомендации Санкт-Петербурга и Екатеринбурга имеют ряд кардинальных различий, поэтому в рамках нашего исследования было решено их скомбинировать и выработать общие алгоритмы передачи названий урбанонимов на английский язык. В общем и целом, алгоритмы сводятся к следующему:

1. В состав урбанонима входят статусная (классифицирующая) и основные части. Статусная часть передается транскрипцией или переводом, если ее звучание на исходном и переводящем языке совпадает.

2. В случае ключевого объекта название урбанонима сопровождается переводом, для неключевого можно ограничиться практической транскрипцией.

3. Всегда необходимо определять, существует ли для названия урбанонима, содержащего имя известной личности, исторически сложившийся эквивалент в языке перевода. Падежное окончание русского звучания может добавляться, если оно не будет менять звучания получившегося варианта.

4. Число, содержащееся в составе урбанонима, обычно прописывают средствами языка перевода. Допускается его перевод в скобках.

5. При схожести звучания переведенного варианта с бранной лексикой на языке перевода производится замена букв или изменение написания слова при сохранении его звучания.

6. Передача аббревиатуры зависит от ее роли в инфраструктуре. У предприятий учитываются самоназвания.

7. При наличии в составе урбанонима схожих с английскими словами слов/частей слова необходимо использовать соответствующие английские слова при сохранении схожести звучания, а если она невозможна — использовать транскрипцию.

8. Во всех остальных случаях использовать для передачи основной части прием практической транскрипции.

Кроме того, следует учитывать, для какой из систем навигации города выполняется передача — от этого может зависеть объем перевода и ограничение по знакам.

Обобщая изложенный выше материал, можно сделать вывод о том, что, во-первых, в настоящее время в городе существует потребность адаптации внутригородской среды для пребывания и свободного ориентирования в ней носителей иноязычной культуры. Во-вторых, для решения подобной задачи были созданы алгоритмы передачи на английский язык урбанонимов — названий топонимических единиц городского пространства.

На основе вышеприведенных рекомендаций была разработана методика развития лингвострановедческой компетенции у студентов переводческих специальностей. В основу этой методики легли положения следующих подходов:

— интерпретативная теория перевода (Д. Селескович, М. Ледерер), рассматривающая переводчика одновременно и как получателя исходного текста, и как создателя текста перевода. Согласно этой теории, ос-

новную роль в процессе перевода играет понимание исходного текста и всех стоящих за ним имплицитных смыслов [18, с. 245-246]. Успешная интерпретация в переводе зависит от того, насколько переводчик осведомлен о том, что он переводит [22, с. 101-102];

— межкультурный подход, предполагающий вести обучение переводу через диалог культур. При этом следует учитывать возможные психологические и иные реакции реципиентов перевода и владеть адекватными способами репрезентации исходной и переводящей культур [8, с. 55];

— лично ориентированный подход, позволяющий обучающимся развиваться как личность в процессе обучения, попутно рефлексировав свой прогресс и прогресс одноклассников [21, с. 167]. Данный подход предполагает также формирование личного отношения к преподаваемому материалу.

Урбанонимы муниципального образования «Большой Екатеринбург» в качестве материала для исследования были выбраны не случайно. Во-первых, исследование выполнялось под эгидой администрации города, осознавшей необходимость привлечения профессионалов к процессу адаптации городской среды для иноязычных реципиентов. Во-вторых, хотя проект «Большого Екатеринбурга» еще не запущен, необходимость повышения туристической привлекательности и комфорта для туристов из-за рубежа, прибывающих в эту агломерацию, становится все очевиднее. В агломерацию, основанную на принципах полицентрии (то есть на присутствии в качестве ядер нескольких сравнительно одинаковых по размеру и значимости городов при отсутствии явно доминирующего [4, с. 200]), изначально планировали включить пять городов, помимо самого Екатеринбурга: Арамил, Березовский, Верхняя Пышма, Первоуральск и Среднеуральск [11]. Однако в декабре 2018 г. появилась информация о потенциальном включении в «Большой Екатеринбург» уже 14 городов: к вышеприведенному списку добавились Белоярский, Верхнее Дуброво, Дегтярск, Заречный, Полевской, Ревда, Сысерть и поселок Уральский [9]. В январе 2019 г. речь шла уже о 18-19 городах [5]. Таким образом, мы видим, что работа над адаптацией среды этих городов для пребывания в ней инокультурных реципиентов только начинается, и проблема разработки алгоритмов передачи урбанонимов с русского языка на английский и подготовки специалистов, имеющих соответствующие навыки, остается весьма актуальной темой.

Верификация эффективности разработанной методики проводилась на базе кафедры иностранных языков и перевода

Уральского федерального университета, в рамках курса «Практический курс перевода первого иностранного языка». В опытно-поисковой работе приняли участие 48 студентов третьего курса специальности «Лингвистика», профиль «Перевод и межкультурная коммуникация» (уровень бакалавриат; до 2019 г. — «Перевод и переводоведение в языковой паре: иностранные языки (английский, немецкий, французский, китайский, испанский) и русский»). Разработанная модель развития лингвострановедческой компетенции студентов предполагала реализацию в ходе опытно-поисковой работы четырех компонентов: целевого, содержательного, методического и оценочно-результативного.

Опытно-поисковая работа в рамках исследования позволила путем экспериментального обучения подтвердить выдвинутую нами гипотезу о том, что достаточный и высокий уровень лингвострановедческой компетенции у студентов переводческих специальностей может быть достигнут, если:

— построить модель структуры лингвострановедческой компетенции, определив ее роль в рамках профессиональной компетентности переводчика;

— определить уровни и критерии сформированности лингвострановедческой компетенции;

— разработать процедуру и определить средства диагностики уровней сформированности лингвострановедческой компетенции;

— разработать комплекс упражнений по развитию лингвострановедческой компетенции для поэтапной реализации методики развития лингвострановедческой компетенции студентов переводческих специальностей;

— использовать в процессе обучения методы, средства и приемы, активизирующие познавательную деятельность, самостоятельность и мотивацию студентов;

— использовать в процессе реализации методики аутентичные тексты туристической тематики, содержащие урбанонимы — названия единиц топонимического пространства, тем самым имитируя условия реальной профессиональной деятельности переводчика и придавая методике и упражнениям практическую направленность;

— использовать в процессе обучения элементы метода проектов, предусматривающие поэтапную подготовку в ходе реализации методики для финальной итоговой защиты самостоятельно выполненных проектов туристической тематики.

Таким образом, в рамках проведенного нами исследования для развития лингвострановедческой компетенции студентов ис-

пользовались названия единиц топонимического пространства (урбанонимы) муниципального образования «Большой Екатеринбург». Опытно-поисковая работа с участием студентов специальности «Лингвистика», профиль «Перевод и межкультурная коммуникация» доказала эффективность разрабо-

танной нами методики, органично сочетающей теоретический компонент и его отработку на практике. Данная методика может быть экстраполирована на любой населенный пункт в границах Российской Федерации и адаптирована для любого уровня подготовки студентов переводческих специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005. — 10 сентября. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (дата обращения: 20.07.2017).
2. Воробьева Е. И. Профессионально направленное формирование лингвострановедческой компетенции учителя английского языка: Немецкое отделение, 4-5 курсы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 1999. — 16 с.
3. Гавриленко Н. Н. Попытка систематизации переводческих компетенций [Электронный ресурс] // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2015. — № 2 (12). — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/popytka-sistematizatsii-perevodcheskih-kompetentsiy> (дата обращения: 21.10.2017).
4. Демографический энциклопедический словарь / гл. ред. Д. И. Валентей. — М. : Советская энциклопедия, 1985. — С. 200.
5. Джултаев К. О желании войти в агломерацию «Большой Екатеринбург» заявили власти уже 18-19 городов Свердловской области [Электронный ресурс] // Российское информационное агентство URA.RU. — Режим доступа: https://ura.news/news/1052367561?story_id=107 (дата обращения: 08.02.2019).
6. Дмитриенко Н. А. Формирование компетентного специалиста в процессе обучения иноязычному общению // Молодой ученый. — 2012. — № 1. — Т. 2. — С. 83-85.
7. Емельянова Я. Б. Лингвострановедческая компетенция переводчика: теория и практика : монография. — 2-е изд., испр. и доп. — Нижний Новгород : Стимул-СТ, 2010. — 201 с.
8. Иванова М. Э. Межкультурный подход в обучении иностранным языкам // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. — 2015. — Вып. 14. — № 4. — С. 52-56.
9. Истомин Л. В Екатеринбургскую агломерацию попадут 14 уральских городов [Электронный ресурс] // Комсомольская правда. — 5 декабря 2018 г. — Режим доступа: <https://www.ural.kp.ru/online/news/3318047/> (дата обращения: 09.02.2019).
10. Колядко С. В. Культуроведческий подход в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Фонд поддержки образования. — 2015. — Режим доступа: <http://fobr.ru/wp-content/uploads/2015/05/Kolyadko-S.-V.-Kulturovedcheskiy-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam.pptx> (дата обращения: 25.11.2017).
11. Ласкутова А. «Большой Екатеринбург»: от поглощения к полицентрии [Электронный ресурс] // Аналитика : Накануне.RU, 08.10.2015. — Режим доступа: <http://www.nakanune.ru/articles/110995> (дата обращения: 30.10.2016).
12. Методические рекомендации по транслитерации и переводу на английский язык названий объектов городской среды Екатеринбурга для размещения на информационных носителях и в системах уличного ориентирования [Электронный ресурс] // Информационно-туристическая служба Екатеринбурга. — Режим доступа: <http://its.ekburg.ru/go.php?url=aHRocDovL3huLS04MGFhYTNhb2RxdGVrcDhhLnhuLS04MGFjZ2Zic2wxYXpkcXIueG4tLXAxYWkvZmlsZS80MTczNDlhMmUzM2M0YzRjODEoZDMwZDk1MzVjZmJkNg> (дата обращения: 05.04.2019).
13. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / отв. ред. М. Я. Блох. — М. : Готика, 1999. — 176 с.
14. Оберемко О. Г. Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5-7 классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук. — М., 1989. — 246 с.
15. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Наука, 1988. — 192 с.
16. Предложения Топонимической комиссии Санкт-Петербурга по принципам и правилам транслитерации и перевода на английский язык названий объектов городской среды Санкт-Петербурга для размещения на информационных носителях [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.utr.spb.ru/info/Торп_До%A2%Do%9A_061115_1.pdf (дата обращения: 12.11.2016).
17. Ремезова Л. В. К вопросу о профессиональной компетентности лингвиста-переводчика // Язык и культура. — 2011. — № 3. — С. 125-132.
18. Сдобников В. В. Теория перевода : учеб. для студ. лингвист. вузов и фак-тов иностр. яз. / В. В. Сдобников, О. В. Петрова. — М. : АСТ : Восток — Запад, 2006. — 448 с.
19. Тарева Е. Г. Межкультурный подход как лингводидактическая инновация // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации : сб. статей межд. науч.-практ. конф. памяти академика РАО И. Л. Бим. — М. : Тезаурус, 2013. — С. 61-67.
20. Теоретико-методологические основы подготовки лингвистов-переводчиков в вузе : монография / Л. И. Корнеева [и др.] ; под общ. ред. Л. И. Корнеевой. — Екатеринбург : УрФУ, 2016. — 288 с.
21. Трубина Г. Ф. Современные концепции личностно ориентированного образования // Педагогическое образование в России. — 2014. — № 9. — С. 165-169.
22. Seleskovitch D. Interpretation, A Psychological Approach to Translating // Translation Applications and Research / ed. by R. W. Brislin. — New York : Gardner Press, Inc., 1976. — P. 101-102.

REFERENCES

1. Bermus A. G. Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Elektronnyy resurs] // Internet-zhurnal «Eydos». — 2005. — 10 sentyabrya. — Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm> (data obrashcheniya: 20.07.2017).
2. Vorob'eva E. I. Professional'no napravlennoe formirovanie lingvostranovedcheskoy kompetentsii uchitelya angliyskogo yazyka: Nemetskoe otделение, 4-5 kursy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — SPb., 1999. — 16 s.
3. Gavrilenko N. N. Popytka sistematizatsii perevodcheskikh kompetentsiy [Elektronnyy resurs] // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. — 2015. — № 2 (12). — Rezhim dostupa: <http://cyberleninka.ru/article/n/popytka-sistematizatsii-perevodcheskikh-kompetentsiy> (data obrashcheniya: 21.10.2017).
4. Demograficheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. D. I. Valentey. — M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1985. — S. 200.
5. Dzhultaev K. O zhelanii voyti v aglomeratsiyu «Bol'shoy Ekaterinburg» zayavili vlasti uzhe 18-19 gorodov Sverdlovskoy oblasti [Elektronnyy resurs] // Rossiyskoe informatsionnoe agentstvo URA.RU. — Rezhim dostupa: https://ura.news/news/1052367561?story_id=107 (data obrashcheniya: 08.02.2019).
6. Dmitrienko N. A. Formirovanie kompetentnogo spetsialista v protsesse obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu // Molodoy uchenyy. — 2012. — № 1. — T. 2. — S. 83-85.
7. Emel'yanova Ya. B. Lingvostranovedcheskaya kompetentsiya perevodchika: teoriya i praktika : monografiya. — 2-e izd., ispr. i dop. — Nizhniy Novgorod : Stimul-ST, 2010. — 201 s.
8. Ivanova M. E. Mezhekul'turnyy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam // Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika. — 2015. — Vyp. 14. — № 4. — S. 52-56.
9. Istomin L. V Ekaterinburgskuyu aglomeratsiyu popadut 14 ural'skikh gorodov [Elektronnyy resurs] // Komsomol'skaya pravda. — 5 dekabrya 2018 g. — Rezhim dostupa: <https://www.ural.kp.ru/online/news/3318047/> (data obrashcheniya: 09.02.2019).
10. Kolyadko S. V. Kul'turovedcheskiy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam [Elektronnyy resurs] // Fond podderzhki obrazovaniya. — 2015. — Rezhim dostupa: <http://fobr.ru/wp-content/uploads/2015/05/Kolyadko-S.-V.-Kulturovedcheskiy-podhod-v-obuchenii-inostrannym-yazykam.pptx> (data obrashcheniya: 25.11.2017).
11. Laskutova A. «Bol'shoy Ekaterinburg»: ot pogloshcheniya k politsentrii [Elektronnyy resurs] // Analitika : Nakanune.RU, 08.10.2015. — Rezhim dostupa: <http://www.nakanune.ru/articles/110995> (data obrashcheniya: 30.10.2016).
12. Metodicheskie rekomendatsii po transliteratsii i perevodu na angliyskiy yazyk nazvaniy ob"ektov gorodskoy sredy Ekaterinburga dlya razmeshcheniya na informatsionnykh nositelyakh i v sistemakh ulichnogo orientirovaniya [Elektronnyy resurs] // Informatsionno-turisticheskaya sluzhba Ekaterinburga. — Rezhim dostupa: <http://its.ekburg.ru/go.php?url=aHRocDovL3huLS04MGFhYTNhb2RxdGVrcDhhLnhuLS04MGFjZ2Zic2wxYXpkcXIueG4tLXAxYWkvZmlsZS8oMTczNDlhMmUzM2MoYzRjODEoZDMwZDk1MzVjZmJkNg> (data obrashcheniya: 05.04.2019).
13. Min'yar-Beloruhev R. K. Kak stat' perevodchikom? / otv. red. M. Ya. Blokh. — M. : Gotika, 1999. — 176 s.
14. Oberemko O. G. Lingvostranovedcheskiy aspekt obucheniya frantsuzskomu yazyku v 5-7 klassakh sredney shkoly : dis. ... kand. ped. nauk. — M., 1989. — 246 s.
15. Podol'skaya N. V. Slovar' russkoy onomasticheskoy terminologii. — 2-e izd., pererab. i dop. — M. : Nauka, 1988. — 192 s.
16. Predlozheniya Toponimicheskoy komissii Sankt-Peterburga po printsipam i pravilam transliteratsii i perevoda na angliyskiy yazyk nazvaniy ob"ektov gorodskoy sredy Sankt-Peterburga dlya razmeshcheniya na informatsionnykh nositelyakh [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: http://www.utr.spb.ru/info/Topo_%D0%A2%D0%9A_061115_1.pdf (data obrashcheniya: 12.11.2016).
17. Remezova L. V. K voprosu o professional'noy kompetentnosti lingvista-perevodchika // Yazyk i kul'tura. — 2011. — № 3. — S. 125-132.
18. Sdobnikov V. V. Teoriya perevoda : ucheb. dlya stud. lingvist. vuzov i fak-tov inostr. yaz. / V. V. Sdobnikov, O. V. Petrova. — M. : AST : Vostok — Zapad, 2006. — 448 s.
19. Tareva E. G. Mezhekul'turnyy podkhod kak lingvodidakticheskaya innovatsiya // Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i innovatsii : sb. statey mezhd. nauch.-prakt. konf. pamyati akademika RAO I. L. Bim. — M. : Tezaurus, 2013. — S. 61-67.
20. Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki lingvistov-perevodchikov v vuze : monografiya / L. I. Korneeva [i dr.] ; pod obshch. red. L. I. Korneevoy. — Ekaterinburg : UrFU, 2016. — 288 s.
21. Trubina G. F. Sovremennyye kontseptsii lichnostno orientirovannogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2014. — № 9. — S. 165-169.
22. Seleskovitch D. Interpretation, A Psychological Approach to Translating // Translation Applications and Research / ed. by R. W. Brislin. — New York : Gardner Press, Inc., 1976. — P. 101-102.

УДК37016:784
ББК ШЗ14-7р

DOI 10.26170/по19-06-12
ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Пичугина Людмила Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: milli-pi@yandex.ru

Богданова Татьяна Семеновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкально-педагогического образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка; 220050, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Советская, 18; e-mail: bogdanova@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ХОРОВОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: ХОРОВАЯ ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: хоровое исполнительство; хоровое искусство; полихудожественный подход; хоровая театрализация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы поиска путей развития хорового исполнительства в условиях современной культурно-образовательной среды. Целью представленных в публикации материалов является актуализация обращения к хоровой театрализации как эффективному средству пробуждения и развития интереса учащейся молодежи к коллективной певческой деятельности. Анализируются понятие «хоровая театрализация» и значимые аспекты привлечения молодежи к хоровому исполнительству. В качестве приоритетного определяется опора на следующие составляющие коллективной музыкально-творческой деятельности: перцептивную (особенности музыкального восприятия, сопереживания, осмысления музыкальной информации, ее смыслового и эмоционального наполнения); коммуникативную (диалог между исполнителями и авторами музыкального произведения, хормейстером и певцами хора, участниками хорового коллектива, исполнительским коллективом и слушательской аудиторией); интерактивную (творческое взаимодействие между всеми участниками художественно-творческого процесса). Хоровая театрализация рассматривается в русле характерных тенденций в развитии современного музыкального исполнительства, музыкального образования, среди которых выделяется полихудожественный подход к организации музыкальной деятельности. Хоровая театрализация анализируется как вид, форма коллективной художественно-творческой, музыкальной деятельности, средство музыкального исполнения и музыкального воспитания. Разбираются два основных направления хоровой театрализации (театрализация изобразительная и персонифицированная) и требования к руководителю-хормейстеру и певцам хора. Констатируется недостаточная подготовленность учителей музыки и педагогов дополнительного образования к включению хоровой театрализации в музыкально-образовательный процесс и концертно-исполнительскую практику. Обосновывается необходимость более активного включения в содержание профессиональной подготовки педагогов-музыкантов разделов, ориентирующих на практическое внедрение элементов театрализации в музыкально-образовательный процесс.

Pichugina Ludmila Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Music Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Bogdanova Tatyana Semenovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Music and Pedagogical Education, Belarussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

CURRENT PROBLEMS OF MODERN CHOICE EXECUTION: CHOICE THEATRICALIZATION

KEYWORDS: choral performance; choral art; poly artistic approach; choral theatricalization.

ABSTRACT. The article discusses the theoretical aspects of the problem of finding ways to develop choral performance in the conditions of the modern cultural and educational environment. The purpose of the materials presented in the publication is to actualize the appeal to choral theatricalization as an effective means of awakening and developing the interest of students in collective singing activities. The concept of “choral theatricalization” and significant aspects of attracting young people to choral performance are analyzed. The priority is determined by the reliance on the following components of the collective musical and creative activity: perceptual (features of musical perception, empathy, understanding musical information, its semantic and emotional content); communicative (dialogue between performers and authors of a musical work, choirmaster and singers of the choir, members of the choir, the performing team and the audience); interactive (creative interaction between all participants of the artistic and creative process). Choral theatricalization is considered in line with the characteristic trends in the development of modern musical performance, musical education, among which stands out a poly-artistic approach to the organization of musical activity. Choral theatricalization is analyzed as a form, a form of collective artistic, creative, musical activity, a means of musical performance and musical education. The two main directions of choral theatricalization (theatricality is pictorial and personified) and the requirements for the choirmaster and choir singers are examined. The lack of preparedness of music teachers and teachers of additional education to the inclusion of choral theatricalization in the musical-educational process and concert and performing practice is stated. The necessity of more active inclusion of sections in the content of professional training of teachers-musicians, orienting them to the practical introduction of theatrical elements into the musical-educational process, is substantiated.

Введение

Осуществляемая на современном этапе развития модернизация отечественного образования будет считаться оправданной и эффективной при условии сохранения в качестве главной цели — формирования высокообразованной, духовно богатой, граждански активной, творчески одаренной личности, способной к успешной самореализации в условиях динамично развивающегося общества. В реализации обозначенной цели важнейшую роль играет обращение к культурно-образовательному, личностно развивающему потенциалу искусства, художественно-творческой деятельности. Так, коллективное музыкальное исполнительство в различных его видах обладает большими возможностями в развитии эмоциональной, когнитивной, коммуникативной сфер, формировании умений межличностного взаимодействия.

Хоровое исполнительство, несмотря на наблюдаемую в последние годы в практике основного и дополнительного образования сдачу позиций в организации культурного (музыкального досуга) учащейся молодежи, продолжает оставаться одним из наиболее перспективных видов музыкально-творческой деятельности. В качестве обоснования данного утверждения можно сослаться на приведенные ранее авторами (Т. С. Богдановой и Л. Н. Пичугиной) характеристики базовых компонентов и функций реализации коммуникативно развивающего потенциала занятий коллективной певческой деятельностью [9].

Вовлечение учащейся молодежи в процесс художественно-творческой коммуникации в ходе занятий хоровым исполнительством в условиях правильно организованной культурно-образовательной среды приносит ожидаемые результаты при учете таких важных аспектов, как:

— перцептивная составляющая музыкально-исполнительской деятельности. В ее основе лежат восприятие, сопереживание и осмысление заложенной в озвучиваемом музыкальном тексте смысловой, эмоциональной информации. Как отмечает Э. Б. Ануфриева, основополагающим звеном в художественно-творческом процессе, а хоровое исполнительство выступает яркой его составляющей, является восприятие и активное погружение в художественно-образное содержание музыкального произведения, пробуждение эмоционального отклика, художественного воображения у музыкантов-исполнителей (хористов и дирижера). Способность к пробуждению у обучающихся эмоциональной отзывчивости является

важнейшим компонентом профессионального мастерства педагога-музыканта, руководителя хорового коллектива [1];

— коммуникативная составляющая. Она включает выстраивание организуемого руководителем певческого коллектива диалога между исполнителями и авторами музыкального произведения в ходе постижения заложенной авторами художественно-образно-смысловой информации; хормейстером и участниками хорового коллектива в процессе разучивания, разработки и реализации исполнительской концепции; исполнителями-хористами, включенными в художественно-коммуникативный процесс, художественно-творческое взаимодействие в условиях репетиционной и концертно-исполнительской деятельности; исполнительским коллективом и слушательской аудиторией, воспринимающей, принимающей и оценивающей предлагаемое творческим исполнительским коллективом прочтение художественно-образного содержания музыкального сочинения.

Определяя смысл и предназначение подобной художественной коммуникации, невозможно не согласиться с мнением великого творца, мыслителя, Л. Н. Толстого, видящего суть искусства (а хоровое исполнительство — его неотъемлемая составляющая) в вызывании в себе (художнике, творце, сотворце-исполнителе) испытанных при созидании художественных образов чувств и передаче их другим с помощью внешних знаков — звуков, красок, линий, движений — таким образом, чтобы они (воспринимающие эту информацию) пережили эти чувства, «заразились» ими [14]. Выполняя коммуникативную функцию, хоровое исполнительство становится важнейшим средством создания атмосферы художественно-творческого общения, столь важной для воспитания творческой личности;

— интерактивная составляющая. Она предусматривает организацию творческого взаимодействия между всеми субъектами художественно-творческого процесса в ходе совместных поисков и обсуждений необходимой для постижения образно-смыслового содержания разучиваемого произведения информации, выстраивания и осмысления исполнительской концепции, совместного поиска исполнительских средств, обогащающих вокально-хоровые презентационные возможности исполнительского коллектива.

Следует признать, что успешность развития хорового исполнительства в современных условиях будет во многом зависеть не только от сохранения и развития его традиций, расширения репертуарной политики, внедрения в практику певческого воспитания

разнообразных методик музыкального и вокального развития обучающихся, но и от учета тенденций складывающегося современного поликультурного культурно-образовательного, коммуникативного пространства.

Одной из тенденций развития современного хорового исполнительства является сочетание его традиционных основ с интегрированными полихудожественным подходом к организации репетиционного процесса и концертно-презентационной деятельностью. Согласно данным исследований Б. П. Юсова и Н. Г. Тагильцевой, его применение обосновано, прежде всего, внутренними связями художественно-выразительных средств различных видов искусства: слова, звука, интонации, жеста, пластики движения, мимики, цвета, возможностей сценического пространства и т. д. [12; 13; 15]. В качестве одного из перспективных методов привлечения широкого спектра видов искусств в музыкально-исполнительскую и музыкально-образовательную практику Л. В. Матвеева, Л. Н. Мун и Н. Ю. Котюнина выделяют метод художественного контекста, применение которого оказывает положительное влияние на развитие интереса к музыкальной культуре, различным видам музыкальной деятельности (в нашем случае — привлечение к хоровому исполнительству), формирование понимания взаимосвязи, взаимодействия различных видов искусств, их роли в личностной творческой самореализации [6; 7; 8].

Включение театрализации в хоровое исполнение является, с одной стороны, отражением характерных тенденций в развитии современной музыкальной культуры, в том числе музыкального исполнительства, с другой стороны — важной составляющей полихудожественного подхода в музыкальном воспитании участников хоровых коллективов. В то же время, несмотря на актуальность включения элементов театрализации в различные виды музыкально-исполнительской деятельности, в том числе хорового пения, в практике музыкального образования наблюдаются определенные противоречия: между значимостью и недостаточной проработанностью методических аспектов внедрения интегрированного полихудожественного подхода в детское хоровое исполнительство; между востребованностью включения хоровой театрализации в процесс музыкального образования и слабой реализацией ее развивающего потенциала в работе с хоровыми коллективами. Сложившаяся ситуация явилась ориентиром при постановке цели данной статьи — изучение теоретических аспектов феномена хоровой театрализации как средства пробуждения и развития интереса к хоровому исполнительству

Результаты исследования

По своей природе хоровому пению с лежащей в его основе коллективной художественно-творческой коммуникацией свойственно стремление к театрализации. Как отмечает Н. В. Бекетова, театрализация заложена в самой эстетике хорового пения, генетической предрасположенности к театральности. Это находит проявление в демократичности, зрелищности коллективного пения, влиянии культа зрелищности, выдвигании на первый план развлекательной функции искусства, уходящем своими корнями в искусство Древней Греции. В условиях современного общественного развития ярко проявляются тенденции активного продвижения массовой культуры с ее зрелищностью, яркой развлекательностью, использованием технических достижений. Автор обращает внимание на то, что в рамках классической музыкальной культуры, в том числе вокально-хоровой культуры, активизация зрелищного начала должна быть направлена не на пустую развлекательность, а на создание «содержательного, серьезного» зрелища, приводящего исполнителей и слушателей к духовному катарсису. С этой точки зрения хоровая театрализация — актуальная и прогрессивная тенденция развития хорового исполнительства [2].

Немаловажным фактором, выступающим за активное внедрение элементов театрализации в хоровое исполнение, является то, что благодаря открывающимся широким возможностям обогащения зрительных и слуховых ассоциаций, созданию более объемных художественных исполнительских концепций усиливается комплексное воздействие на публику (Г. В. Супруненко) [11]. Повышение коммуникативной составляющей в ходе концертного исполнения позволяет перевести публику из объекта воздействия в субъект, соучастника, сотворца совершаемого концертного действия.

Таким образом, понятие «хоровая театрализация» можно трактовать как органичное включение в хоровое исполнение элементов театрализации (актерского мастерства, художественного движения, хореографии, пантомимы, использования возможностей организации сценического пространства), позволяющих на основе гармоничного синтеза вокально-хоровых исполнительских средств выразительности и изобразительности и средств театрального искусства создавать оригинальное прочтение и воплощение художественно-образного содержания музыкального произведения. При этом использование сочетания аудио- и визуальных средств воплощения исполнительской концепции помогает усилению эмоционального воздействия

на слушателей, вовлекая их в процесс коллективного сотворчества.

Феномен хоровой театрализации с позиций выявления ее педагогического потенциала в развитии хорового исполнительства можно рассматривать в следующих аспектах:

— хоровая театрализация как *вид художественно-творческой, музыкальной деятельности*. Она оказывает большое влияние на развитие личности как участников музыкально-исполнительского процесса, так и слушателей, при восприятии ими представляемой звуко-визуальной информации, передающей музыкально-исполнительскими средствами образно-смысловое содержание музыкального сочинения, обогащая интеллектуальную и эмоциональные сферы;

— хоровая театрализация как *форма коллективной музыкальной деятельности*, обладающая большим коммуникативным потенциалом. В процессе художественно-творческого взаимодействия, как уже отмечалось в предыдущей публикации авторов (Т. С. Богдановой и Л. Н. Пичугиной), происходит активное развитие вербальной и невербальной межличностной коммуникации, познание и принятие не только самого себя, но и позиций и возможностей других участников коллективного сотворчества [9]. При этом на первый план выступает субъектно-субъектная коммуникация. Подобная установка способствует развитию такого важного социального качества личности, как толерантность;

— хоровая театрализация как *средство музыкального исполнения*. Она является оптимальным средством донесения до слушателей результатов глубокого, объемного прочтения и яркой реализации путем совместных усилий дирижера и певческого коллектива заложенного в музыкальном произведении художественно-смыслового содержания, причем, средство, усиливающее эмоциональное воздействие за счет обогащения слухового восприятия визуальными ассоциациями;

— хоровая театрализация выступает как *эффективное средство музыкального воспитания* участников певческого коллектива (развитие эмоциональной отзывчивости, чувства ритма, координации движений, слуходвигательной моторики, артистизма, умений петь и самовыражаться в ансамбле, вербальных и невербальных умений и т. д.). Кроме того, привлечение элементов театрализации в репетиционный процесс помогает созданию на занятиях творческой атмосферы, активизирующей совместную деятельность.

При выборе хорового произведения, включающего возможности использования элементов театрализации, дирижер-хор-

мейстер ориентируется на определенный музыкальный репертуар, представленный в музыкальной литературе. Причем, в репертуарный список могут войти произведения, в которых театрализация определена творческим замыслом автора-композитора. При этом элементы театральности, по мнению Н. Ю. Киреевой, заложенные композитором в музыкальный текст, предусматривают использование особых форм коммуникации со слушательской аудиторией [4]. Авторский замысел построения композиции, драматургии изначально связан со сценическим решением раскрытия художественного образа. Согласно О. В. Соколову, хоровой театр, хоровая театрализация, соединяя музыкальное слово и сценическое действие, синхронно воздействуя друг на друга, синтезируются в новый художественный текст, не суммирующий разные виды искусства, а переходящий в новое интегральное качество [10]. В произведениях с непредусмотренной автором театрализацией версия сценического прочтения продумывается и осуществляется самими исполнителями (дирижером-хормейстером, певцами хора и т. д.), выступающими вместе с авторами в роли «сотворцов» музыкально-сценического образа.

Как отмечает Г. В. Супруненко, в зависимости от содержания, характера, выбранных авторами хоровых произведений средств музыкальной выразительности и изобразительности в практике хорового исполнительства выделяются *два основных направления хоровой театрализации*: театрализация изобразительная и персонифицированная. Изобразительность чаще связывается с акцентуацией образности движения, двигательного-моторного начала, воплощающего само действие [11].

Персонификация связана с осознанием участниками хорового коллектива себя определенными группами персонажей. При этом хоровой коллектив превращается в персонифицированный хор, своеобразное целое, в котором все поющие могут или объединяться в едином творческом действии, эмоциональном порыве, или дифференцироваться на различные ролевые группы в зависимости от сюжетной драматургии, заложенной в сюжетно-образном содержании произведения. При этом музыка, музыкальные средства выразительности являются главным носителем информации, определяющим сценическое воплощение характеров персонажей, их переживаний [11].

Включение в исполнительский процесс элементов театрализации ставит дирижера-хормейстера, руководителя коллектива в новые условия, при которых он выполняет функции не только дирижера, но и режиссера — постановщика музыкально-

сценического действия. При разработке концепции сценического воплощения музыкально-образного содержания он, как подмечает Н. В. Бекетова, должен учитывать не только стилевые и драматургические особенности произведения, но и возможность их реализации в хоровом исполнении: необходимость достижения чистоты строя, ансамблевого звучания, на которые могут повлиять неудачный выбор размещения хоровых партий в сценическом пространстве, движений, затрудняющих вокальное исполнение [2].

Хоровая театрализация предъявляет высокие требования и к участникам хорового коллектива — певцам хора. Они должны владеть не только вокально-хоровыми исполнительскими навыками, но и элементами актерского мастерства: темброво-интонационными, динамическими нюансами, которые заложены в выразительные средства хорового исполнения; выразительной мимикой и пластикой; синхронным, точно выверенным исполнением отобранных движений; отработанной четкой координацией вокального исполнения и движения.

Анализ музыкально-образовательной и исполнительской практик показывает позитивное отношение педагогов-хормейстеров, учителей музыки к привлечению в музыкально-образовательный процесс хоровой театрализации. В то же время ощутима их недостаточная компетентность в области подбора подходящего для театрализации музыкального репертуара, определения сценического решения художественно-образного содержания хоровых произведений, выбора средств его воплощения, их отработки с детским хоровым коллективом.

Все обозначенные аспекты требуют большой разноплановой работы руководителя с хоровым коллективом. Новые тенденции в хоровом исполнительстве актуализируют поиск новых подходов к подготовке руководителей хоровых коллективов. Особое значение проблема формирования готовности будущих дирижеров-хормейстеров к включению театрализации в хоровое исполнительство обретает при подготовке учителей музыки, педагогов дополнительного образования, работающих с детскими вокальными, хоровыми коллективами. При этом не теряет своей актуальности поиск ответа на вопрос: как будущим педагогам-музыкантам заинтересовать и увлечь школьников хоровым пением? Ведь главной целью педагога-музыканта, на что указывал Д. Б. Кабалевский [5], является воспитание музыкальной культуры, пробуждение у детей интереса к музыке, увлечение ею, «заражение» любовью к ней. Это возможно лишь в процессе активного общения с музыкой, построения

хоровых занятий на основе полихудожественного подхода, использования интерактивных образовательных технологий, среди которых в качестве перспективных можно обозначить хоровую театрализацию.

В то же время следует заметить, что хоровая театрализация еще не получила широкого распространения в образовательной и исполнительской практике студенческих хоровых коллективов будущих учителей музыки и педагогов дополнительного образования. Но можно выявить отдельные ориентиры, направленные на решение обозначенной проблемы. Так, в русле современных тенденций развития высшего педагогического образования выступает требование актуализации важной составляющей профессионального мастерства педагога-музыканта — проблемы формирования у него поликультурной, полихудожественной компетентности, требующей владения и применения в музыкально-образовательном процессе разнообразных форм и методов работы, помогающих уйти от единообразия на учебных занятиях.

Эффективным методом формирования полихудожественной компетенции является создание творческих проектов, в которых важную роль играет коммуникативная составляющая. Для успешной реализации таких проектов целесообразно, по мнению Ю. В. Благова, обращение к театрализации, способствующей формированию у студентов умений творческого взаимодействия, навыков художественного общения, воспитанию творческого отношения к работе с вокально-хоровым коллективом [3].

Одним из направлений, ориентированных на формирование у студентов готовности к введению в хоровое исполнительство элементов театрализации, является включение в содержание учебных дисциплин разделов, освещающих отдельные аспекты ее использования в музыкально-образовательном процессе. Например, при изучении спецкурса «Пластическое интонирование» (профиль «Музыкальное образование») студенты, рассматривая современные тенденции в музыкальном образовании, музыкальном исполнительстве, анализируют возможности включения элементов театрализации в хоровое исполнительство, в содержание музыкальных занятий (ансамблевое музицирование, пение). Они разрабатывают варианты театрализации детских песен, апробируют их на практических занятиях (с последующим обсуждением возникающих в ходе работы «проблемных зон», ситуаций, путей их преодоления). Но, к сожалению, времени, отводимого учебным планом, на эти занятия недостаточно для полноценной подготовки к самостоятельной работе в данном

направлении педагогической деятельности.

При разработке перспектив совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов актуальным становится введение в учебный план спецкурса «Театрализация в детском музыкальном исполнительстве». При этом в качестве основных разделов спецкурса можно выделить: театральный и музыкально-исполнительский. В содержание театрального раздела следует включить изучение основ актерского мастерства (теория и практика сценической речи, сценического движения, выстраивание драматургического развития произведения). В музыкально-исполнительском разделе внимание необходимо концентрировать на разработке исполнительской концепции музыкального произведения и ее сценической реализации с применением элементов театрализации.

Следует отметить, что не стоит ограничиваться лишь изучением данного спецкурса. Включение интеграции различных видов художественно-творческой деятельности (а театрализация построена на их взаимодействии) в изучение дисциплин (методики музыкального обучения, хорового класса и практической работы с

хором, класса хорового дирижирования и чтения хоровых партитур, педагогической и хормейстерской практик, инновационных технологий в музыкальном образовании и т. д.) будет способствовать совершенствованию подготовки будущих педагогов-музыкантов.

В заключение следует отметить, что проведенный анализ современных тенденций развития хорового исполнительства, теоретических аспектов включения элементов театрализации в музыкально-исполнительский процесс позволяет акцентировать внимание на активном внедрении хоровой театрализации в хоровую практику. Позиционирование полихудожественного подхода в качестве основополагающего в формировании компетентности в области использования интерактивных технологий, построенных на взаимодействии различных искусств и видов художественно-творческой деятельности в музыкальном обучении, поможет формированию у будущих педагогов профессиональной мобильности в деятельности, успешной педагогической творческой самореализации в условиях развивающихся в образовании современных тенденций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриева Э. Б. Активизация эмоциональной отзывчивости студентов-бакалавров педагогического вуза в процессе дирижерской подготовки // Дирижерско-хоровая и методическая подготовка студентов — бакалавров профиля «Музыкальное образование» в педагогическом вузе: сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015. — С. 9-15.
2. Бекетова Н. В. Хоровой театр в современной отечественной музыкальной культуре : автореф. дис. ... канд. иск. наук. — Ростов н/Д., 2008.
3. Благов Ю. В. Методика формирования поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей на основе интеграции учебных дисциплин (иностранный язык, литература, музыкальная литература // Педагогическое образование в России. — 2017. — № 2. — С. 6-10.
4. Киреева Н. Ю. Хоровая театрализация: коммуникативные аспекты [Электронный ресурс]. — М., 2010. — Режим доступа: <http://dissertation.com.ru>.
5. Кураленко Е. М. Мысли о Мастере. К 100-летию со дня рождения Д. Б. Кабалевского // Музыка в школе. — 2004. — № 6. — С. 9-13.
6. Матвеева Л. В., Котюнина Н. Ю. Метод художественного контекста в приобщении школьников к академической музыке на уроках музыкальной литературы // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : Всерос. (с междунар. участием) сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017. — С. 57-67.
7. Мун Л. Н. Синтез искусств в художественном образовании [Электронный ресурс] // Педагогика искусства : электронный научный журнал. — 2008. — № 4. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru>.
8. Мун Л. Н. Синтез искусств как постоянно развивающийся процесс порождения нового в искусстве, образовании, науке и его импровизационная природа [Электронный ресурс] // Педагогика искусства : электронный научный журнал. — 2008. — № 2. — Режим доступа: <http://www.art-education.ru>.
9. Пичугина Л. Н., Богданова Т. С. Коммуникативный потенциал занятий вокально-хоровым исполнительством // Проблемы современного музыкального образования: бакалавриат, общее и дополнительное образование детей и юношества : Всерос. (с междунар. участием) сб. науч. трудов / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017. — С. 84-91.
10. Соколов О. В. Морфологическая система музыки и ее художественные жанры : монография. — Н. Новгород : ННГУ, 1994. — 220 с.
11. Супруненко Г. В. Хоровой театр как жанр «взаимодействующей» музыки и его воплощение в творчестве отечественных композиторов на рубеже XX-XXI веков [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. иск. наук. — Н. Новгород, 2012. — Режим доступа: https://revolution.albest.ru/music/00896956_0.html.
12. Тагильцева Н. Г. Полихудожественный подход в развитии стратегии полихудожественного образования // Педагогическое образование в России. — 2005. — № 12. — С. 91-94.
13. Тагильцева Н. Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2016. — № 1. — С. 17-20.
14. Толстой Л. Н. Что такое искусство. РВБ: Л. Н. Толстой [Электронный ресурс] / Собр. соч. в 22 т. —

Режим доступа: http://rvb.ru/Tolstoy/vol_15/01text/0327.htm.

15. Юсов Б. П. Интеграция искусств в полихудожественном развитии школьников // Педагогика искусства. В творческом поиске : мат-лы всерос. совещания-семинара (г. Самара, 3-6 дек. 1996 г.). — М. : Самара : ИЦЭВ РАО, Самар. ИПРО, 1996. — С. 28.

R E F E R E N C E S

1. Anufrieva E. B. Aktivizatsiya emotsional'noy otzyvchivosti studentov-bakalavrov pedagogicheskogo vuza v protsesse dirizherskoy podgotovki // Dirizhersko-khorovaya i metodicheskaya podgotovka studentov — bakalavrov profilya «Muzykal'noe obrazovanie» v pedagogicheskom vuze : sb.nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2015. — S. 9-15.
2. Beketova N. V. Khorovoy teatr v sovremennoy otechestvennoy muzykal'noy kul'ture : avtoref. dis. ... kand. isk. nauk. — Rostov n/D., 2008.
3. Blagov Yu. V. Metodika formirovaniya polikul'turnoy kompetentsii u studentov muzykal'nykh kolledzhey na osnove integratsii uchebnykh distsiplin (inostranny yazyk, literatura, muzykal'naya literatura // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2017. — № 2. — S. 6-10.
4. Kireeva N. Yu. Khorovaya teatralizatsiya: kommunikativnye aspekty [Elektronnyy resurs]. — M., 2010. — Rezhim dostupa: <http://dissertation.com.ru>.
5. Kuralenko E. M. Mysli o Mastere. K 100-letiyu so dnya rozhdeniya D. B. Kabalevskogo // Muzyka v shkole. — 2004. — № 6. — S. 9-13.
6. Matveeva L. V., Kotyunina N. Yu. Metod khudozhestvennogo konteksta v priobshchenii shkol'nikov k akademicheskoy muzyke na urokakh muzykal'noy literatury // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017. — S. 57-67.
7. Mun L. N. Sintez iskusstv v khudozhestvennom obrazovanii [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva : elektronnyy nauchnyy zhurnal. — 2008. — № 4. — Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru>.
8. Mun L. N. Sintez iskusstv kak postoyanno razvivayushchiysya protsess porozhdeniya novogo v iskusstve, obrazovanii, nauke i ego improvizatsionnaya priroda [Elektronnyy resurs] // Pedagogika iskusstva : elektronnyy nauchnyy zhurnal. — 2008. — № 2. — Rezhim dostupa: <http://www.art-education.ru>.
9. Pichugina L. N., Bogdanova T. S. Kommunikativnyy potentsial zanyatiy vokal'no-khorovym ispolnitel'stvom // Problemy sovremennogo muzykal'nogo obrazovaniya: bakalavriat, obshchee i dopolnitel'noe obrazovanie detey i yunoshstva : Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) sb. nauch. trudov / Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017. — S. 84-91.
10. Sokolov O. V. Morfologicheskaya sistema muzyki i ee khudozhestvennye zhanry : monografiya. — N. Novgorod : NNGU, 1994. — 220 s.
11. Suprunenko G. V. Khorovoy teatr kak zhanr «vzaimodeystvuyushchey» muzyki i ego voploshchenie v tvorchestve otechestvennykh kompozitorov na rubezhe XX-XXI vekov [Elektronnyy resurs] : avtoref. dis. ... kand. isk. nauk. — N. Novgorod, 2012. — Rezhim dostupa: https://revolution.albest.ru/music/00896956_o.html.
12. Tagil'tseva N. G. Polikhudozhestvennyy podkhod v razvitii strategii polikhudozhestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2005. — № 12. — S. 91-94.
13. Tagil'tseva N. G. Khudozhestvennoe obshchenie v formirovanii kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. — 2016. — № 1. — S. 17-20.
14. Tolstoy L. N. Chto takoe iskusstvo. RVB: L. N. Tolstoy [Elektronnyy resurs] / Sobr. soch. v 22 t. — Rezhim dostupa: http://rvb.ru/Tolstoy/vol_15/01text/0327.htm.
15. Yusov B. P. Integratsiya iskusstv v polikhudozhestvennom razvitii shkol'nikov // Pedagogika iskusstva. V tvorcheskom poiske : mat-ly vseros. soveshaniya-seminara (g. Samara, 3-6 dek. 1996 g.). — M. : Samara : ITsEV RAO, Samar. IPPO, 1996. — S. 28.

УДК 378.016:811.521
ББК Ш175.422-9

DOI 10.26170/po19-06-13
ГРНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

Ефимова Сардана Кимовна,

старший преподаватель, кафедра восточных языков и страноведения, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова; 677000, Республика Саха (Якутия), г. Якутск, ул. Белинского, 58, каб. 704; e-mail: sardana_efimova@mail.ru

**НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания японского языка; методика японского языка в вузе; японский язык; языковые вузы; иноязычные компетенции; коммуникативные компетенции; студенты-билингвы.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается вопрос реализации методики обучения японскому языку студентов языкового вуза Республики Саха (Якутия), целью которой является развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основной составляющей профессиональной компетентности специалиста-филолога языкового вуза. Автором в результате обзора теоретических работ, анализа практики вузов России и нормативных документов высшего образования сделан вывод о наличии следующей проблемы на социально-педагогическом уровне: при наличии заказа на подготовку специалистов со знанием японского языка отсутствует методика обучения с учетом особенностей определенной категории студентов, обучающихся на Северо-Востоке РФ, что поставило целью разработку методики обучения японскому языку, исходя из особенностей и трудностей студентов языкового вуза из числа коренных жителей РС (Я). Реализация данной методики обучения японскому языку осуществлялась автором в ходе опытно-экспериментальной работы в Северо-Восточном федеральном университете. К педагогическим условиям, способствующим развитию иноязычной коммуникативной компетенции студентов языкового вуза, изучающих японский язык, автор статьи относит: развитие иноязычной коммуникативной компетенции на основе социокультурного, этнокультурного и герменевтического подходов, которые обеспечивают эффективность ее развития в условиях языкового вуза для удовлетворения образовательных потребностей региона; создание иноязычной среды, направленной на развитие у обучающихся профессиональных компетенций; реализацию методики с учетом этнопсихологических особенностей обучающихся и трудностей, возникающих у обучаемых при изучении японского языка, направленной на развитие иноязычной коммуникативной компетенции для будущей профессиональной деятельности. Автор описывает реализацию данных педагогических условий в ходе опытно-экспериментальной работы и убедительно доказывает обоснованность методики обучения японскому языку, учитывающей особенности и трудности студентов языкового вуза из числа коренных жителей Республики Саха (Якутия).

Efimova Sardana Kimovna,

Senior Lecturer, Department of Oriental Languages, Institute of Modern Languages and International Studies, North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, Yakutsk, Russia.

KEYWORDS: methods of teaching Japanese; method of Japanese in high school; Japanese; language universities; foreign language competencies; communication competencies; bilingual students.

ABSTRACT. The article is devoted to implementation of the teaching method of Japanese language to students of the linguistic university of the Republic of Sakha (Yakutia), the purpose of the teaching method is developing foreign language communicative competence as the main component of the professional competence of a specialist-philologist. The author conducted a review of theoretical works, analysis of the practice of Russian universities and normative documents of higher education, as a result the author comes to conclusion there is a contradiction at the socio-pedagogical level: between the social order for specialists with knowledge of the Japanese language and the lack of teaching methods taking into account the characteristics of a certain category of students studying in the North-East of the Russian Federation, which required the development of teaching method of the Japanese language based on the characteristics and difficulties of students of the linguistic university from among the indigenous people of the Russia. The implementation of this teaching method of the Japanese language was carried out by the author in the course of experimental work at the North-Eastern Federal University. The author of the article considers the pedagogical conditions promoting the development of foreign language communicative competence of the students studying Japanese to be: the development of foreign language communicative competence on the basis of socio-cultural, ethno-cultural and hermeneutic approaches that ensure the effectiveness of its development in the conditions of the linguistic university to meet the educational needs of the region; the creation of a foreign language environment aimed at the development of students' professional competencies; the release of teaching method taking into account the ethno-psychological characteristics of students and the difficulties encountered by students in the study of the Japanese language aimed at the development of foreign language communicative competence for future professional activities. The author describes the implementation of these pedagogical

conditions in the course of experimental work and convincingly proves the validity of the teaching method of the Japanese language taking into account the peculiarities and difficulties of the students of the linguistic university from among the indigenous inhabitants of the Republic of Sakha (Yakutia).

В настоящее время Россия активизирует контакты со странами Азиатско-Тихоокеанского региона в экономической, культурной, образовательной и других сферах. Учитывая выгодное геополитическое положение Республики Саха (Якутия) как субъекта Дальневосточного региона РФ, подготовка специалистов со знанием японского языка востребована в образовательной теории и практике Северо-Востока Российской Федерации.

Анализ нормативных документов вузов показал, что японский язык во многих вузах России изучается как прикладная дисциплина (МГИМО, СПбГУКИ и других вузах), а также в качестве второго-третьего иностранного языка. В ИСАА МГУ им М. В. Ломоносова, СПбГУ и ДВФУ (г. Владивосток) осуществляется подготовка студентов по направлению «Востоковедение и африканистика», в МГЛУ, СПбГЭУ, РГПУ им. А. И. Герцена, ДВГГУ, ТОГУ (г. Хабаровск) — по направлению «Лингвистика», ВГУЭиС — по направлению «Зарубежное регионоведение». Таким образом, обучение японскому языку ведется по различным направлениям подготовки, в этой связи констатируем отсутствие определенной системы обучения, что предполагает разработку авторских методик обучения японскому языку. Как отмечают российские методисты, языки с иероглифической письменностью имеют особенности, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса [10]. Кроме того, при разработке рабочих программ по обучению иностранным языкам неоспоримым фактом считается необходимость учета особенностей обучаемых, в том числе языковых и социокультурных. Японские специалисты, ведущие преподавательскую деятельность во многих странах мира, также рассматривают различные аспекты данного вопроса [15; 16]. Л. Т. Нечаева в своих исследованиях отразила особенности преподавания японского языка в Российской Федерации [5; 6]. Специалисты-практики рассматривают вопросы учета национально-культурной специфики японского народа, а также обучения японскому языку в условиях формирования функционального многоязычия [3; 4]. Вопросы преподавания иностранных языков с учетом особенностей коренных жителей РС (Я) исследуются А. А. Григорьевой [2], С. Н. Павловой [7], Г. М. Парниковой [8], С. И. Прокопьевой [9], Е. Г. Якушевой [12], имеющими большой опыт преподавания иностранных языков в Северо-Восточном федеральном университете.

Таким образом, обзор теоретических работ, анализ практики вузов и нормативных документов высшего образования свидетельствует о наличии следующей *проблемы* на социально-педагогическом уровне: при наличии социального заказа на подготовку специалистов со знанием японского языка отсутствие методики его обучения с учетом особенностей определенной категории студентов. *Целью* нашего исследования является разработка методики обучения японскому языку, исходя из особенностей и трудностей студентов языкового вуза, представляющих Северо-Восток России.

На современном этапе развития высшего образования в России акцент сместился в сторону усиления профессиональных компетенций в области владения изучаемым языком и научных исследований. К. Э. Безукладников под компетентностью понимает комплексный ресурс личности, обеспечивающий эффективное взаимодействие с окружающим миром в профессиональной сфере и зависящий от набора необходимых профессиональных компетенций [1]. В связи с тем, что иноязычная коммуникативная компетенция (далее — ИКК) является основной составляющей профессиональной компетентности специалиста-филолога языкового вуза, выпускникам необходимо владеть таким уровнем ИКК, который позволит использовать японский язык в профессиональной сфере, а также для личных потребностей. В нашем исследовании мы уточнили следующее определение иноязычной коммуникативной компетенции как «способности обучающегося к осуществлению межкультурного взаимодействия в профессиональных и личных интересах».

Исходя из анализа теоретических и практических психолого-педагогических источников, мы выявили *педагогические условия развития ИКК студентов языкового вуза из числа коренного населения республики*. В рамках опытно-экспериментальной работы (далее — ОЭР) реализация первого педагогического условия подразумевала развитие ИКК студентов, изучающих японский язык, основанное *на социокультурном, герменевтическом и этнокультурном подходах к обучению*. Нами принимался во внимание имеющийся социокультурный опыт обучающихся, который играет важную роль в восприятии и оценке социокультурных явлений японской культуры. В связи с тем, что студенты из числа коренных жителей региона являются

носителями якутской культуры, которой присущи уважение к старшим, чувство коллективизма, устное народное творчество, почитание природы, шаманизм, склонность к кузнечному делу, резьбе по дереву и кости, мы выделяли общее и различное в родной и японской культуре, в которой также традиционны вышеперечисленные культурные особенности. Также мы акцентировали внимание на осознании обучающимися необходимости владения японским языком на высоком профессиональном уровне, необходимости постоянного совершенствования профессиональных компетенций в рамках герменевтического подхода. Россия и Япония имеют геополитически выгодное расположение для развития тесных торгово-экономических, культурных, образова-

тельных, научных связей. Также в РФ получили широкое распространение фестивали японской культуры, косплеи, выставки и концерты, посвященные культуре Японии, японская кухня и др. В ходе экспериментальной работы мы учитывали этнокультурный статус обучающихся из числа коренных народов Севера в связи с их этническими особенностями. В связи с тем, что студенты из коренных жителей являются билингвами, объяснение некоторых грамматических, лексических и фонетических явлений японского языка для таких обучающихся считаем более результативным с опорой на якутский язык (оба языка являются агглютинативными). Примеры из раздела грамматики представлены в таблице 1 [11; 13].

Таблица 1

Раздел грамматики

Грамматика	Японский язык	Якутский язык	Перевод
Отсутствие рода	これ (kore) それ (sore)	Бу Ол	это, этот, эта то, тот, та
Указательные местоимения	この (kono) その (sono) あの (ano)	Бу Ити Ол	вот этот вон этот тот
Глагол состоит из основы и аффикса (указывает время, отрицание и т. д.)	すわりなさい (suwari-nasai) すわるな (suwaru-na)	Олороруй Олорума	садись не садись
Сказуемое в конце предложения	明日手紙を書きます。(as hita tegami wo kakimasu)	Сарсын мин сурук суруйуом	завтра я напишу письмо
Служебные глаголы: попробовать сделать	たべてみる (tabete miru)	Сиэн коробун	попробую поесть
Служебные глаголы	いってくる (itte kuru)	Баран кэлиэм	отлучаться (пойду и приду)
Служебные глаголы: целеполагание	行くようにします (iku youni shimasu) (shimasu — делать)	Бараары гынабын (гын — делать)	собираюсь пойти
Служебные глаголы: начало действия	子供は寝始める (kodomo wa nehajimeru)	Оҕо утуян эрэр	ребенок начал засыпать / засыпает
Причастное определение перед определяемым словом	書いている人 (kaiteiru hito) 食べている牛 (tabeteiru ushi)	Суруйар киһи Аһыыр ынах	пишущий человек / человек, который пишет корова, которая ест
Деепричастие цели	食べにきました (tabeni kimashita) 働きに行きました (hatarakini ikimashita)	Аһаары кэлибит Улэлээри бардылар	пришли, чтобы поесть пошли, чтобы работать
Послелог японского языка — аффиксы якутского языка	9時から6時まで (9ji kara 6ji made) 箱の中に (hako no naka ni) ストーブの後ろに (sutoobu no ushiro ni) 家の上に (uchi no ue ni) 飛行機で (hikouki de)	9 тан 6 диэри Дьааһык иһигэр Оһох кэннигэр Дьиэ үрдүгэр Самолетуһан	с 9 до 6 часов внутри ящика за печкой над домом на самолете

Совокупность данных подходов, на наш взгляд, наиболее полно и всесторонне обеспечила эффективность развития ИКК студентов из числа коренных жителей республики, изучающих японский язык в условиях языкового вуза, для удовлетворения образовательных потребностей.

Одним из условий развития ИКК студентов, изучающих японский язык, мы считаем *создание иноязычной среды*, направленной на развитие у обучающихся профессиональных компетенций. В ходе ОЭР данное педагогическое условие подразумевало создание условий, в которых обучающиеся овладевали навыками речевой деятельности, происходило развитие познавательной деятельности. Внеаудиторные мероприятия, направленные на развитие ИКК, способствовали повышению мотивации студентов к изучению японского языка, более глубокому пониманию особенностей японской культуры, этикета, межкультурной коммуникации. Внеаудиторная работа включает в себя следующие виды деятельности: кружок японской культуры, конкурсы устных выступлений на японском языке, фестивали японской культуры, мастер-классы и конкурсы по каллиграфии, курсы караоке и др., проводимые автором исследования и преподавателями кафедры, в том числе при поддержке Генерального консульства Японии (г. Хабаровск), Японского Фонда при Правительстве Японии, Японо-Российского Молодежного Центра Обменов, Ассоциации преподавателей японского языка (г. Москва).

Третье педагогическое условие на практике подразумевало *реализацию методики с учетом этнопсихологических особенностей обучающихся и трудностей, возникающих у обучаемых при изучении японского языка*. Автором исследования при обучении японскому языку создаются благоприятные условия, способствующие развитию ИКК обучающихся, исходя из особенностей коренных жителей региона. Например, такая черта характера, как скромность напрямую связана со спокойствием, молчаливостью, нерешительностью и низким уровнем личной инициативы студентов. Как показали педагогические наблюдения, студенты на начальном этапе обучения предпочитают отвечать или выступать с сообщением, не выходя к доске, что объясняется природной стеснительностью и сдержанностью жителей Севера, и препятствует осуществлению эффективной коммуникации на японском языке. В рамках ОЭР обучение включало ответы с места для психологического и коммуникативного комфорта отвечающих. На продвинутом этапе обучения в результате нашей работы

выступление у доски не вызывает трудностей у обучающихся. Для решения проблемы низкого уровня личной инициативы на начальном этапе обучения предполагается четкое распределение преподавателем очередности выступлений, выполнения упражнений, чтения ролей в диалогах. Например, на начальном этапе при выступлении на темы «О себе», «Семья» и т. д. первыми опрашиваются обучающиеся, которые более уверены в себе, в основном, это городские жители республики; при выполнении упражнений из учебника сначала предлагается выполнить задание студентам, которые не испытывают затруднений в коммуникации на русском языке, так как задания упражнений на занятиях переводятся на русский язык, что иногда может вызывать не совсем точное понимание у сельских жителей РС (Я); для чтения примеров в упражнениях раздела «В» учебника «*みんなの日本語*» назначаются менее уверенные в себе и своих знаниях студенты, при том, что данная неуверенность не является показателем их уровня подготовки, а проистекает из психологических особенностей обучаемых; после работы над аудированием диалога на начальном этапе преподаватель назначает тех, кто будет читать диалог из числа неуверенных и молчаливых студентов, и тех, кто будет переводить — из числа более сильных студентов, что благоприятно влияет на самооценку обучающихся в группе. Также в связи с неуверенностью, присущей жителям региона, работа на занятиях предпочтительна в парах, так как существует возможность помочь друг другу в малой группе при возникновении затруднений, кроме того, парная работа предполагает активную деятельность каждого студента; работа в паре не вызывает сложностей у обучающихся, так как все изначально рассаживаются по интересам и по ведущему языку коммуникации (якутский / русский). Групповая работа требует от преподавателя четкого разделения на группы, распределения ролей, контроля выполнения заданий каждым обучающимся, так как студенты стеснительны и неуверенны; на продвинутом этапе обучения групповая работа уже не требует строгого контроля выполнения, так как студенты приобрели опыт работы в группах и уверенность в своих знаниях, обучающиеся самостоятельно делятся по группам, ролям, активно участвуют в работе. Как показала практика, одной из наибольших сложностей в изучении японского языка представляет иероглифическое письмо, например, курс «Основы иероглифического письма» (I курс) предполагает изучение около 250 иероглифов и более 1000 слов, включающих данные иерогли-

фы, и в преодолении данной трудности играют роль такие характеристики обучающихся, как спокойствие и трудолюбие; также в овладении иероглифическим письмом играет роль заинтересованность обучающихся в самостоятельном чтении «манга». Творческое самовыражение студентов проявляется в предпочтении таких видов обучения, как выступления на заданную тему, проектная деятельность, а также находит выход в рисунках в стиле «манга» при выполнении творческих заданий. Например, в рамках ОЭР обучающиеся начального этапа готовят выступления на такие темы: «Почему я учу японский язык», «Мое любимое блюдо», «Кем я хочу стать», «Что меня интересует в Японии» и др. Проектная деятельность включает в себя изучение и презентацию на японском языке в малой группе или индивидуально таких тем, как «Какие места я хочу посетить в Японии», «Какие японские блюда я хочу попробовать», «Достопримечательности Якутска/Якутии, которые я показал бы японцам», «Национальные традиции и праздники Якутии»,

«Популярные виды спорта в Якутии», «Национальные блюда якутов», «Музеи Якутска» и др.

Выводы. В результате ОЭР в Северо-Восточном федеральном университете реализуем эффективность разработанной методики обучения японскому языку студентов из числа коренных жителей Республики Саха (Якутия) при реализации педагогически условий, способствующих развитию ИКК студентов языкового вуза: развитие ИКК на основе социокультурного, этнокультурного и герменевтического подходов, которые обеспечивают эффективность его развития в условиях языкового вуза для удовлетворения образовательных потребностей региона; создание иноязычной среды, направленной на развитие у обучающихся профессиональных компетенций; реализацию методики с учетом этнопсихологических особенностей обучающихся и трудностей, возникающих у обучаемых при изучении японского языка, направленной на развитие ИКК для будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безукладников К. Э. Лингводидактические компетенции: концепция формирования : монография. — Пермь : Перм. гос. пед. ун-т., 2011. — 203 с.
2. Григорьева А. А., Парникова Г. М. Особенности и трудности обучения китайскому языку студентов языкового вуза в Республике Саха (Якутия) // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-2. — С. 111-113.
3. Грунина О. Н. Методика формирования переводческой и информационно-аналитической компетенций студентов в процессе обучения японскому языку с учетом национально-культурной специфики носителей языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2012. — 196 с.
4. Молчанова Л. В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе (на примере японского языка) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2009. — 255 с.
5. Нечаева Л. Т. Результаты анкетирования вузов с изучением японского языка // Методика преподавания японского языка в вузе : мат-лы XIII науч.-метод. конф. (Москва, март 2015 г.). — М. : Ключ-С, 2015. — С. 103-109.
6. Нечаева Л. Т. Научно-методические основы структуры и содержания учебников японского языка для русскоговорящих (высшая школа) : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2000. — 80 с.
7. Павлова С. Н. Обучение второму иностранному языку студентов языкового вуза из числа коренных народов Республики Саха (Якутия) // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 2. — С. 85-90.
8. Парникова Г. М. Обучение иностранному языку студентов неязыкового вуза с позиции региона и этноса // Язык и культура : сб. статей XXVIII межд. конф. (Томск, 25-27 сент. 2017 г.). — Томск, 2018. — С. 382-385.
9. Прокопьева С. И. Особенности и трудности студентов технических специальностей при обучении иностранному языку в неязыковом вузе (на примере Республики Саха (Якутия)) // Мир науки, культуры, образования. — 2017. — № 2 (63). — С. 114-116.
10. Раздорская Н. В. Особенности обучения японскому языку студентов-международников (на основе общественно-политических текстов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007. — 202 с.
11. Харитонов Л. И. Самоучитель якутского языка : пособие для самообучения. — 3-е изд. — Якутск : Якутское книжное издательство, 1987. — 232 с.
12. Якушева Е. Г., Парникова Г. М. Особенности обучения немецкому языку студентов инженерных специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. — 2017. — Т. 6. — № 2 (19). — С. 214-218.
13. Изучающим якутский язык / под ред. П. А. Слепцова. — Якутск : Якутское книжное издательство, 1990. — 144 с.
14. 稲葉 みどり (Inaba Midori) 外国語運用力を高めるための学習活動の実践 — “使いながら学び、学びながら使う” — (The Practice of "Learn as you use, use as you learn" in the JFL Classrooms) [Electronic resource] // 教養と教育. — Mode of access: https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3183&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (date of access: 05.05.2019).

15. 中村 渉 (Nakamura Wataru) 中村 渉 中村 渉 母語の相違に対応する日本語教授法の開発に関する基礎的研究 (A Foundational Study for the Development of Teaching Methodology of Japanese that Accommodates Learners' First Language) [Electronic resource] // 東北大学高等教育開発推進センター紀要. — Mode of access: <http://hdl.handle.net/10097/57514> (date of access: 05.05.2019).

R E F E R E N C E S

1. Bezukladnikov K. E. Lingvodidakticheskie kompetentsii: kontseptsiya formirovaniya : monografiya. — Perm' : Perm. gos. ped. un-t., 2011. — 203 s.
2. Grigor'eva A. A., Parnikova G. M. Osobennosti i trudnosti obucheniya kitayskomu yazyku studentov yazykovogo vuza v Respublike Sakha (Yakutiya) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2018. — № 60-2. — S. 111-113.
3. Grunina O. N. Metodika formirovaniya perevodcheskoy i informatsionno-analiticheskoy kompetentsiy studentov v protsesse obucheniya yaponskomu yazyku s uchetom natsional'no-kul'turnoy spetsifiki nositeley yazyka : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — M., 2012. — 196 s.
4. Molchanova L. V. Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku v usloviyakh formirovaniya funk-tsional'nogo mnogoyazychiya v yazykovom vuze (na primere yaponskogo yazyka) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — Ryazan', 2009. — 255 s.
5. Nechaeva L. T. Rezul'taty anketirovaniya vuzov s izucheniem yaponskogo yazyka // Metodika prepodavaniya yaponskogo yazyka v vuze : mat-ly XIII nauch.-metod. konf. (Moskva, mart 2015 g.). — M. : Klyuch-S, 2015. — S. 103-109.
6. Nechaeva L. T. Nauchno-metodicheskie osnovy struktury i sodержaniya uchebnikov yaponskogo yazyka dlya russkogovoryashchikh (vysshaya shkola) : dis. ... d-ra ped. nauk. — M., 2000. — 80 s.
7. Pavlova S. N. Obuchenie vtoromu inostrannomu yazyku studentov yazykovogo vuza iz chisla korennykh narodov Respubliki Sakha (Yakutiya) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2018. — № 2. — S. 85-90.
8. Parnikova G. M. Obuchenie inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza s pozitsii regiona i etnosa // Yazyk i kul'tura : sb.statey XXVIII mezhd. konf. (Tomsk, 25-27 sent. 2017 g.). — Tomsk, 2018. — S. 382-385.
9. Prokop'eva S. I. Osobennosti i trudnosti studentov tekhnicheskikh spetsial'nostey pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze (na primere Respubliki Sakha (Yakutiya)) // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2017. — № 2 (63). — S. 114-116.
10. Razdorskaya N. V. Osobennosti obucheniya yaponskomu yazyku studentov-mezhdunarodnikov (na osnove obshchestvenno-politicheskikh tekstov) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. — M., 2007. — 202 s.
11. Kharitonov L. I. Samouchitel' yakutskogo yazyka : posobie dlya samoobucheniya. — 3-e izd. — Yakutsk : Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1987. — 232 s.
12. Yakusheva E. G., Parnikova G. M. Osobennosti obucheniya nemetskomu yazyku studentov inzhenernykh spetsial'nostey // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. — 2017. — T. 6. — № 2 (19). — S. 214-218.
13. Izuchayushchim yakutskiy yazyk / pod red. P. A. Sleptsova. — Yakutsk : Yakutskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1990. — 144 s.
14. 稲葉 みどり (Inaba Midori) 外国語運用力を高めるための学習活動の実践 — “使いながら学び、学びながら使う” — (The Practice of "Learn as you use, use as you learn" in the JFL Classrooms) [Electronic resource] // 教養と教育. — Mode of access: https://aue.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=3183&item_no=1&page_id=13&block_id=21 (date of access: 05.05.2019).
15. 中村 渉 (Nakamura Wataru) 中村 渉 中村 渉 母語の相違に対応する日本語教授法の開発に関する基礎的研究 (A Foundational Study for the Development of Teaching Methodology of Japanese that Accommodates Learners' First Language) [Electronic resource] // 東北大学高等教育開発推進センター紀要. — Mode of access: <http://hdl.handle.net/10097/57514> (date of access: 05.05.2019).

Ковалева Александра Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: kovalka73@mail.ru

Дымова Елена Евгеньевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: kovalka73@mail.ru

Кочнева Валентина Сергеевна

магистрант кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: kochneva.vs@gmail.com

**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
СТУДЕНТОВ РАДИОТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: английский язык; методика преподавания английского языка; методика английского языка в вузе; средства обучения; студенты; социальные сети; информационно-коммуникационные технологии; радиотехника.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена исследованию социальной сети ВКонтакте в качестве нового элемента информационно-коммуникационных технологий на занятиях английского языка в высшем учебном заведении. Особое внимание уделяется вопросам интеграции популярных социальных сетей в учебный процесс с целью дополнительной отработки учебного материала, пройденного в рамках аудиторных занятий со студентами радиотехнических направлений подготовки Уральского федерального университета. Активное и повсеместное использование мобильных устройств и социальных сетей в повседневной жизни обеспечивает актуальность их применения для студентов. Цель данного исследования: определить подходы и принципы обучения с использованием социальных сетей, разработать этапы работы с социальными сетями, определить актуальные методы использования социальных сетей в процессе обучения английскому языку. В статье представлены четыре этапа, которые необходимы для организации процесса обучения иностранному языку: организационный, подготовительный (технический), процессуальный и оценочный. Авторы статьи предлагают детализацию данных этапов на пятнадцать шагов. В зависимости от целей и задач образовательного процесса, темы, уровня группы набор предлагаемых шагов изменяется. Практика внедрения социальных сетей в процесс организации самостоятельной работы студентов Института радиоэлектроники и информационных технологий Уральского федерального университета демонстрирует возможность использования разнообразных типов заданий для решения различных учебных задач и повышение эффективности обучения английскому языку. Авторы исследования анализируют не только достоинства использования социальных сетей в обучении иностранному языку, но и недостатки, к которым, в основном, относится маркетинговый контент социальных сетей.

Kovaleva Alexandra Georgievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Dymova Elena Evgenyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Kochneva Valentina Sergeevna,

Master's Degree Student of the Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**SOCIAL NETWORKS AS A MEANS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING
OF STUDENTS OF RADIOTECHNIC EDUCATIONAL PROGRAMMS**

KEYWORDS: English; English language teaching methods; methods of English in high school; means of education; students; social networks; information and communication technology; radio engineering.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the social network Vkontakte as a new element of information and communication technologies in the classroom of the English language teaching in higher education. Particular attention is paid to the integration of popular social networks in the educational process in order to further development of the educational material given in the classroom with students of radioelectronic educational programmes of the Ural Federal University. Active and widespread use of mobile devices and social networks in everyday life ensures the relevance of their application for students. The purpose of this study is to determine the approaches and principles of teaching using social networks, to develop stages of work with social networks, to determine the actual methods of using social networks in the process of learning English. The article presents four stages that are necessary for the organization of the process of teaching a foreign language: organizational, preparatory (technical), procedural and evaluative. The authors of the article offer the details of these stages for fifteen steps. Depending on the goals and objectives of the educational process, topics, group level the set of proposed steps changes. The practice of in-

roduction of social networks in the process of organisation of independent work of students of the Institute of radio electronics and information technology of the Ural Federal University demonstrates the possibility of using different types of tasks to solve various educational problems and improve the efficiency of English language teaching. The authors of the study analyse not only the advantages of using social networks in teaching a foreign language, but also the disadvantages, which mainly include the marketing content of social networks.

Введение

Современное образовательное пространство постоянно расширяется как географически, так и технологически. В данной ситуации возрастает значимость иностранного языка и информационно-коммуникационных технологий в процессе организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Однако необходимо подчеркнуть, что, с одной стороны, количество часов на иноязычную подготовку в вузах постоянно сокращается, с другой стороны — современные информационно-

коммуникационные технологии приобретают все большую популярность. Количество пользователей Интернета неуклонно растет по всему миру (рис. 1). По данным Mediascope, за период март — август 2018 г., общая аудитория Интернета в России (пользователи в возрасте 12-64 лет) составила 90 млн человек, или 73% населения. Она продолжает расти, прибавив 4% за год. Это свидетельствует о том, что использование интернет-технологий становится неотъемлемой частью повседневной жизни всего человечества.



Рис. 1. Количество пользователей Интернет (%) от общего количества мирового населения [16]

В силу общедоступности и понятности использования неоспоримым является тот факт, что с каждым годом все больше и больше людей будут использовать социальные сети по личным и профессиональным причинам. Согласно статистике сайта www.smartinsights.com [7], на январь 2019 г. в мире насчитывается более пяти миллиардов пользователей мобильных устройств (что на 100 миллионов больше, чем в 2018 г.), аудитория Интернета составляет более четырех миллиардов человек, из них более трех миллиардов являются активными пользователями социальных сетей (что на 10% больше, чем в 2018 г.). Статистические данные свидетельствуют о том, что Интернет, социальные сети становятся все

более доступными по всему миру с развитием рынка мобильных устройств. В связи с этим становится очевидным, что эти технологии уже стали неотъемлемой частью повседневной жизни активного населения во всем мире и получающего образование, в том числе. Таким образом, именно эти технологии, постоянно сопровождающие пользователя везде 24 часа в сутки, становятся доступным средством для получения определенных услуг, включая образовательные.

В феврале 2018 г. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ) представил данные исследования о том, какими социальными сетями и мессенджерами пользуются граждане Российской Федерации [6]. Наиболее массовый охват в нашей

стране, по данным опроса, имеет сеть ВКонтакте — среди всех опрошенных о ее ежедневном посещении сказали 28%, второе место занимают Одноклассники (19%), третье — Instagram (14%). ВКонтакте и Instagram можно отнести к сообществам с перевесом молодежи. Наибольшая доля аудитории пользователей ВКонтакте (40%) приходится на людей в возрасте 25-34 лет. Среди пользователей Instagram 38% — в возрасте 18-24 лет, 37% — в возрасте 25-34 лет. Наиболее популярным средством доступа к Интернету является мобильный телефон/смартфон — его назвали в качестве обычного устройства 52% пользователей Интернета. Доступ к Интернету через мобильный телефон максимален среди ежедневных пользователей Instagram (92%) и ВКонтакте (84%), для остальных сетей — около 70%. Таким образом, использование мобильных устройств и социальных сетей может стать эффективным средством обучения иностранному языку студентов радиотехнических направлений Уральского федерального университета, так как для данного контингента студентов эти средства становятся мотивирующим аспектом. В свою очередь, использование социальных сетей представляется неоспоримо перспективным направлением.

В данный момент методика использования социальных сетей для обучения английскому языку мало обсуждается в научно-методической литературе. Таким образом, **цель** данного исследования — рассмотреть современные методы обучения английскому языку с использованием социальных сетей и сформировать этапы использования социальных сетей в процессе обучения. **Объектом** исследования является процесс обучения иностранному языку в высшем учебном заведении с использованием социальных сетей, **предметом** — методы обучения иностранному языку с применением мобильных устройств и социальных сетей. Для достижения целей исследования были применены следующие **методы научного исследования**: анализ научных исследований российских и зарубежных ученых, анализ учебных материалов, необходимых для организации процесса обучения с использованием социальных сетей, внедрение результатов исследований в педагогическую практику и анализ результатов обучения.

Социальные сети для организации процесса образования

Социальные сети проникли, пожалуй, во все сферы общественной жизни, в том числе и в процесс обучения английскому языку. Суть социальных сетей заключается в поиске и установлении связей между людьми, о чем еще в конце XIX в. писали Э. Дюркгейм и Ф. Тённис [2; 11]. В научных

работах этих ученых развивалась идея о том, что социальные группы могут существовать в форме личных и прямых социальных связей. Сам же термин «социальная сеть» был введен в 1954 г. английским социологом Джеймсом Барнсом [12]. Так, ученый определил совокупность узлов, которыми являются социальные объекты (общность, социальная группа, индивид). Сегодня понятие «социальная сеть» интерпретируется как особый вид общения пользователей в сети Интернет. Более точная формулировка встречается у Д. М. Бойд и Н. Б. Элисон, которые называют виртуальной социальной сетью (social network site) базирующийся на интернет-технологиях сервис, который позволяет отдельным пользователям [13]:

- создавать открытые (публичные) или частично открытые профили пользователей;
- создавать список пользователей, с которым они состоят в социальной связи;
- иметь доступ к спискам коммуникаций «друзей», то есть к социальным сетям других пользователей внутри системы.

Исследователь Д. Гилпин определяет социальные сети как интерактивные онлайн-СМИ, которые выступают в качестве каналов для отношений и передачи информации [14]. А. Хэндли и А. Чапмэн под социальными сетями понимают неуклонно растущую и развивающуюся коллекцию онлайн-инструментов, платформ и приложений, которые позволяют всем нам взаимодействовать и обмениваться информацией [15]. Таким образом, социальные сети позволяют осуществлять коммуникацию преподавателя и студентов, а также между студентами. Это значит, что преподаватель может предъявлять студентам различные учебные материалы через социальные сети, а студенты могут выполнять задания самостоятельно или в группах. Безусловно, в сложившейся ситуации уменьшения количества аудиторных часов для обучения иностранному языку, использование социальных сетей делает процесс обучения интересным, разнообразным с методической точки зрения и эффективным.

Методика использования социальных сетей в обучении английскому языку

Обучение в высших учебных заведениях имеет компетентностный подход, положения которого определяются стандартами высшего образования [8]. Анализ научно-методической литературы [1; 4] позволяет утверждать, что процесс обучения иностранному языку с использованием социальных сетей способствует формированию и развитию иноязычной профессиональной информационной компетенции. Методика обучения студентов радиотехнических

направлений подготовки на основе использования социальных сетей в учебном процессе основана на единстве компетентностного, когнитивно-коммуникативного, междисциплинарного и деятельностно-ориентированного подходов; опирающаяся на общеметодические принципы коммуникативности, профессиональной направленности, систематичности и последовательности обучения английскому языку, а также частно-методические принципы развития искомой компетенции: принцип информационно-коммуникативной оправданности, принцип опережающей компьютерной подготовки в условиях информатизации общества.

После проведенного статистического исследования [10] среди студентов первого курса Института радиоэлектроники и информационных технологий — РтФ, обучающихся по направлению «Информационная безопасность», было установлено, что самыми доступными и постоянно посещаемыми социальными сетями являются Вконтакте и Instagram. Из 23 опрошенных студентов каждый использует эти социальные сети для личного общения, а также для обмена информацией, связанной с учебным процессом. Опыт использования социальной сети в обучении описан многими исследователями. Например, Н. В. Родионова и М. Н. Яранская внедряют социальные сети в учебный процесс в качестве средства для постоянного взаимодействия преподавателей и студентов. Ими отмечены широкие и разнообразные функциональные ресурсы сети Вконтакте, а именно — организация групп, отслеживание активности студентов, размещение информации различных форматов. Помимо этого преподаватели имеют возможность провести различные контрольные мероприятия, такие как тестирование, опрос, коллективное обсуждение темы [9, с. 66-69].

Социальная сеть Вконтакте является одним из сервисов Интернета нового поколения Веб 2.0, представляя собой систему, позволяющую пользователям отправлять текстовые сообщения (до 700 символов), создавать Сообщества (группы, официальные страницы и встречи), размещать аудиозаписи, видеозаписи, фотографии; пользователь получает право самостоятельно в личных целях создавать, использовать и определять содержание собственной персональной страницы и условия доступа других пользователей к ее содержанию, а также получает возможности доступа и размещения информации на персональных страницах других пользователей. Перечисленные права для пользователей и определяют различные методы, которые могут быть использованы для обучения иностранному

языку. Преподаватель может сделать доступными различные тексты для разных пользователей. После ознакомления с этими текстами вне аудитории, на паре может быть организована работа по обмену информацией из различных текстов. Тестовые задания могут быть доступны в индивидуальном режиме для самостоятельного выполнения, но при изменении режима доступа тесты всех студентов могут быть проанализированы в аудитории.

На момент опроса у студентов уже была создана «беседа» Вконтакте, посвященная их академическим занятиям английским языком, участниками «беседы» были все студенты академической группы. «Беседа» Вконтакте представляет собой чат, участником которого можно стать только по приглашению другого пользователя [3]. В «беседах» возможно общаться с несколькими пользователями одновременно. Общение происходит в режиме реального времени: все сообщения, отправленные пользователем в «беседу», будут видны всем ее участникам. «Беседе» можно присвоить название, создать обложку. К диалогу с участниками «беседы» можно прикрепить аудио- и видеофайлы, фотографии, документы, голосовое сообщение, опросы, указать свое местоположение. Таким образом, студенты имеют возможность обмениваться фотографиями учебных материалов, размещать расписание занятий, староста группы может узнать заранее, кто будет отсутствовать на занятии и так далее. Однако следует рассмотреть роль преподавателя, выступающего непосредственно участником и модератором такой «беседы».

Для систематизированного и эффективного использования социальной сети Вконтакте преподавателю необходимо разработать особый алгоритм действий, который предполагает четыре этапа: организационный, подготовительный (технический), процессуальный и оценочный. Данные этапы могут быть детализированы до пятнадцати шагов:

- 1) знакомство студентов с целью использования Вконтакте вне аудиторных занятий;
- 2) регистрация студентов на сайте Вконтакте (если они являются незарегистрированными на сайте);
- 3) знакомство с принципами работы на сайте Вконтакте;
- 4) знакомство студентов с критериями оценки их самостоятельной работы в данной сети;
- 5) знакомство студентов с последовательностью действий, которой они должны следовать;
- 6) публикация студентами пробных сообщений с целью проверки, кто и когда приступил к работе и готов ли к работе вообще;

7) определение преподавателем и студентами темы для отработки в социальной сети ВКонтакте;

8) сбор релевантной информации в разных поисковых системах, в предложенных заранее преподавателем ресурсах;

9) анализ, синтез полученной информации;

10) выделение проблем для обсуждения;

11) решение определенной учебной задачи (обсуждения, комментарии, публикации вопросов и ответов);

12) осуществление преподавателем мониторинга работы студентов, фиксация спорных или противоречивых моментов для последующего разъяснения;

13) представление студентами своих письменных работ в группе/странице/беседе/в личном сообщении;

14) рефлексия;

15) оценка деятельности студентов преподавателем.

Необходимо подчеркнуть, что набор шагов будет меняться в зависимости от опытности студентов как пользователей социальной сети, от задач, которые стоят перед преподавателем и студентами, от темы и выбранной формы работы.

На момент выбора темы для ее дальнейшей отработки в социальной сети ВКонтакте студенты начали изучение десятого раздела "Stay Fit and Healthy" учебно-методического комплекса Face2Face, Elementary [8, с. 80-81], таким образом, темами для отработки лексики выступили темы «Спорт» и «Здоровье» (Student's Book, раздел 10A, стр. 80-81), грамматическими темами стали — "Imperatives", "Frequency expressions", "Should/Shouldn't".

Целью использования социальной сети ВКонтакте выступала в данном случае возможность закрепления пройденного в рамках аудиторных занятий учебного материала. Все студенты позитивно отреагировали на интеграцию социальной сети в их учебный процесс. Для отработки лексики по тематическим разделам преподавателем были созданы опросы внутри «беседы» ВКонтакте, где студентам требовалось выбрать правильный вариант ответа; для проверки усвоения грамматических правил было предложено выполнить задания на определение правдивости или неправдивости высказывания, а также на сопоставление правила и предложения на английском языке. Следует отметить, что студентам могут быть предложены задания и на установление последовательности, и открытые задания, когда нужно ввести ответ. Таким образом, возможности социальных сетей позволяют использовать любые типы заданий, которые характерны для всех аутентичных учебно-

методических комплексов для обучения английскому языку и соответствуют требованиям для подготовки к сдаче международных экзаменов.

Все студенты группы выполнили домашнее задание, несмотря на то что оно было больше традиционного. При опросе студенты отмечают, что выполнять домашнее задание в социальной сети было удобно, так как можно было обращаться к заданиям в любое удобное время, в любом месте с мобильного телефона. Таким образом, не требовалось традиционного учебника, тетради и специально запланированного времени для выполнения заданий. Экспериментальный период использования социальной сети показал, что студенты выполняли домашнее задание чаще и в большем объеме, чем при традиционной форме организации самостоятельной работы студентов.

Выводы

Сегодня социальные сети — это новая среда обучения, где студенты в основном читают или просматривают учебный контент, делятся комментариями или аудио- и видеоматериалами собственного производства, при создании которых применяются те знания, которые ранее были приобретены. Не следует игнорировать современную тенденцию, которая заключается в том, что процесс обучения в наши дни происходит не только в стенах вуза, но и после аудиторных занятий, а возможно, и одновременно, например, в ленте социальной сети ВКонтакте.

Использование социальной сети ВКонтакте расширяет возможности преподавателя иностранного языка, как для организации аудиторной работы, так и для эффективной организации самостоятельной работы. Социальная сеть помогает увеличить скорость коммуникации преподавателя и студентов, с другой стороны, требует дополнительных временных затрат на подготовку контента, выкладываемого в Сети, и модерацию аккаунта. Необходимо подчеркнуть, что использование социальной сети повышает авторитет преподавателя и способствует созданию доверительных отношений.

Социальные сети имеют и свои недостатки: переизбыток развлекательной информации, отсутствие жесткого контроля, игнорирование этических моментов, а также неточность содержания. В целом, использование социальных сетей в образовательном контексте по-прежнему имеет спорный характер и следует учитывать как преимущества, так и недостатки, для того чтобы сделать его более эффективным как для преподавателей, так и для студентов. Однако социальные сети могут стать дополнительным средством обучения иностранному языку.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности: на примере студентов неязыкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. — М., 2011. — 238 с.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда [Электронный ресурс]. — М., 1996. — Режим доступа: <https://is.gd/g8ln3w> (дата обращения: 20.04.2019).
3. Информационный сайт о социальных сетях [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://socialnie-seti.info/vkontakte/beseda-v-kontakte/> (дата обращения: 14.05.2019).
4. Ковалева А. Г. Обучение иностранному языку в условиях информационно-коммуникационной профессионально-образовательной среды // Язык в сфере профессиональной коммуникации: Часть 2 : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов и студентов (г. Екатеринбург, 19-20 апр. 2018 г.). — Екатеринбург : Изд-во УМЦ-УПИ, 2018. — С. 57-62.
5. Официальный сайт Mediascope [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mediascope.net/data/> (дата обращения: 10.05.2019).
6. Официальный сайт ВЦИОМ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116691> (дата обращения: 15.03.2019).
7. Официальный сайт статистических данных использования интеллектуальных технологий [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/> (дата обращения: 17.04.2019).
8. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/11> (дата обращения: 17.04.2019).
9. Родионова Н. В., Яранская М. Н. Потенциальные возможности использования социальных сетей в качестве образовательного ресурса : сб. мат-лов Всерос. студ-й науч.-практ. конф. «Научное сообщество студентов: проблемы художественного и музыкального образования». — Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2017. — С. 66-69.
10. Страница в социальной сети ВКонтакте для проведения эксперимента [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://vk.com/page-2158488_47146262 (дата обращения: 17.04.2019).
11. Тённис Ф. Общность и общество [Электронный ресурс] // Основные понятия чистой социологии. — СПб., 2002. — Режим доступа: <https://is.gd/bxafGD> (дата обращения: 20.04.2019).
12. Barnes J. A. Class and Committees in Norwegian Island Parish // Human Relations. Hafner Press. — NY., 1975. — P. 39-58
13. Boyd D. M. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship / D. M. Boyd, N. B. Ellison // Journal of Computer-Mediated Communication. — 2007. — Vol. 13 (1). — P. 210-230.
14. Gilpin D. R. Working the Twittersphere: Microblogging as professional identity construction [Electronic resource] // A networked self: Identity, community, and culture on social network sites. — NY, 2011. — Chapter 11. — P. 232-250. — Mode of access: https://www.academia.edu/197814/Working_the_Twittersphere_Microblogging_as_professional_identity_construction (date of access: 15.04.2019).
15. Handley A., Chapman A. Content Rules // How to Create Killer Blogs, Podcasts, Videos, Ebooks, Webinars (and More) That Engage Customers and Ignite Your Business. — Hoboken, N.J. : Wiley, 2011.
16. Redston Ch., Cunnigham G. Face2Face Elementary: Student's Book with DVD-ROM. — 2nd Edition. — Cambridge University Press, 2012. — P. 80-81.

R E F E R E N C E S

1. Baguzina E. I. Veb-kvest tekhnologiya kak didakticheskoe sredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti: na primere studentov neyazykovogo vuza : dis. ... kand. ped. nauk. — M., 2011. — 238 s.
2. Dyurkgeym E. O razdelenii obshchestvennogo truda [Elektronnyy resurs]. — M., 1996. — Rezhim dostupa: <https://is.gd/g8ln3w> (data obrashcheniya: 20.04.2019).
3. Informatsionnyy sayt o sotsial'nykh setyakh [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://socialnie-seti.info/vkontakte/beseda-v-kontakte/> (data obrashcheniya: 14.05.2019).
4. Kovaleva A. G. Obuchenie inostrannomu yazyku v usloviyakh informatsionno-kommunikatsionnoy professional'no-obrazovatel'noy sredy // Yazyk v sfere professional'noy kommunikatsii: Chast' 2 : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. prepodavateley, aspirantov i studentov (g. Ekaterinburg, 19-20 apr. 2018 g.). — Ekaterinburg : Izd-vo UMTs-UPI, 2018. — S. 57-62.
5. Ofitsial'nyy sayt Mediascope [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://mediascope.net/data/> (data obrashcheniya: 10.05.2019).
6. Ofitsial'nyy sayt VTsIOM [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116691> (data obrashcheniya: 15.03.2019).
7. Ofitsial'nyy sayt statisticheskikh dannyykh ispol'zovaniya intellektual'nykh tekhnologiy [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/> (data obrashcheniya: 17.04.2019).
8. Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/11> (data obrashcheniya: 17.04.2019).
9. Rodionova N. V., Yaranskaya M. N. Potentsial'nye vozmozhnosti ispol'zovaniya sotsial'nykh setey v kachestve obrazovatel'nogo resursa : sb. mat-lov Vseros. stud-y nauch.-prakt. konf. «Nauchnoe soobshchestvo studentov: problemy khudozhestvennogo i muzykal'nogo obrazovaniya». — Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t im. I. Ya. Yakovleva, 2017. — S. 66-69.
10. Stranitsa v sotsial'noy seti VKontakte dlya provedeniya eksperimenta [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: https://vk.com/page-2158488_47146262 (data obrashcheniya: 17.04.2019).
11. Tennis F. Obshchnost' i obshchestvo [Elektronnyy resurs] // Osnovnye ponyatiya chistoy sotsiologii. — SPb., 2002. — Rezhim dostupa: <https://is.gd/bxafGD> (data obrashcheniya: 20.04.2019).

12. Barnes J. A. Class and Committees in Norwegian Island Parish // Human Relations. Hafner Press. — NY., 1975. — P. 39-58
13. Boyd D. M. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship / D. M. Boyd, N. B. Ellison // Journal of Computer-Mediated Communication. — 2007. — Vol. 13 (1). — P. 210-230.
14. Gilpin D. R. Working the Twittersphere: Microblogging as professional identity construction [Electronic resource] // A networked self: Identity, community, and culture on social network sites. — NY, 2011. — Chapter 11. — P. 232-250. — Mode of access: https://www.academia.edu/197814/Working_the_Twittersphere_Microblogging_as_professional_identity_construction (date of access: 15.04.2019).
15. Handley A., Chapman A. Content Rules // How to Create Killer Blogs, Podcasts, Videos, Ebooks, Webinars (and More) That Engage Customers and Ignite Your Business. — Hoboken, N.J. : Wiley, 2011.
16. Redston Ch., Cunningham G. Face2Face Elementary: Student's Book with DVD-ROM. — 2nd Edition. — Cambridge University Press, 2012. — P. 80-81.

Сюй Чуаньхуа,

кандидат филологических наук, доцент факультета русского языка и литературы, Второй пекинский университет иностранных языков; 100024, Китай, г. Пекин, ул. Динфучжуаннаньли, 1; e-mail: xuchuanhua1979@163.com

«ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК+» МОДЕЛЬ ГЛОБАЛЬНОГО СИНХРОННОГО КЛАССА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: иностранные языки; методика преподавания иностранных языков; методика иностранных языков в вузе; синхронные учебные классы; образовательные технологии.

АННОТАЦИЯ. С развитием современных образовательных технологий, а также применением сетевизации и интеллектуализации, онлайн-курсы уже не могут в достаточной мере удовлетворять потребности изучения предметов в реальном времени. Напротив, глобальные классы в режиме реального времени смогут восполнить этот недостаток, поскольку обладают как особенностями онлайн-курсов, так и преимуществами реальных уроков. В частности, для специальности «Иностранный язык» это означает не только совершенствование умения решать проблемы, но и повышение уровня общения студентов на иностранном языке. В данной статье будут рассмотрены такие вопросы, как определение и понимание глобального синхронного класса, модель «иностранный язык+», пути и методы глобального синхронного класса «иностранный язык+». Авторы статьи приходят к выводу, что глобальный синхронный класс является эффективным методом и способом решения вопроса обучения в преодолении пространственных ограничений, он поможет учащимся в реальном участии в аудиторном обучении как внутри страны, так и за рубежом путем «иностранный язык+». Для этого, во-первых, необходимо выбирать специализированные учебные заведения однородного типа и подходящие классы. Во-вторых, издания учебных материалов, содержание и темпы обучения должны совпадать. В-третьих, «перевернутый» класс может стать основной моделью глобального синхронного класса.

Xu Chuanhua,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Faculty of Russian Language and Literature, The Second Beijing International Studies University, Beijing, China.

"FOREIGN LANGUAGE +" MODEL OF THE GLOBAL SYNCHRONOUS CLASS

KEYWORDS: foreign languages; methods of teaching foreign languages; methods of foreign languages in high school; synchronous training classes; educational technology.

ABSTRACT. With the development of modern educational technologies, as well as the use of network automation and intellectualization, online courses can no longer adequately meet the needs of studying subjects in real time. On the contrary, global classes in real time will be able to fill this drawback, because they have both the features of online courses and the benefits of real lessons. In particular, for the specialty "Foreign Language", this means not only improving the ability to solve problems, but also increasing the level of students' communication in a foreign language. This article will address such issues as the definition and understanding of the global synchronous class, the "foreign language +" model, the ways and methods of the global synchronous class "foreign language +". The author of the article comes to the conclusion that the global synchronous class is an effective method and method for solving the issue of education in overcoming spatial limitations, it will help students in real participation in classroom training both domestically and abroad through the "foreign language +". To do this, firstly, it is necessary to choose specialized educational institutions of homogeneous type and suitable classes. Secondly, the publication of educational materials, the content and pace of training should be the same. Thirdly, the "inverted" class can become the main model of the global synchronous class.

На основе созревания сетевых и мультимедийных технологий все больше растет голос интернационализации в высшем образовании. Частично причина этого заключается в том, что под натиском МООС (массовых открытых онлайн-курсов), микролекций и других форм обучения новых медиа традиционные уроки все меньше удовлетворяют потребности учащихся. Во-первых, по мере распространения информационных сетей студенты могут найти нужную им информацию в Интернете. Им необходимо изменение методов и обновление содержания в обучении. Другими словами, они надеются, чтобы на базе самостоятельного освоения знаний они могли бы

получать руководство преподавателя, а не только передачу знаний. Таким образом, модель аудиторного обучения должна измениться с учебного типа на исследовательский или дискуссионный. Во-вторых, из-за невозможности преодолеть пространственные ограничения традиционные классы не могут общаться с зарубежными классами в режиме реального времени. Это означает, что традиционные классы не осуществляют настоящую интернационализацию. В-третьих, способ участия учащихся в процессе интернационализации классов заключается в работе в аудиториях в реальном времени посредством обменов между учебными заведениями в странах изучае-

мых языков. Однако проблема состоит в том, что те студенты, которые выехали по обмену в зарубежные страны, не могут стать частью аудиторного обучения внутри страны в режиме реального времени, и следовательно, не осуществляют истинную интернационализацию классов.

Поэтому вопрос преодоления пространственных ограничений, а также реального участия в аудиторном обучении как внутри страны, так и за рубежом становится очень важным. Глобальный синхронный класс, рассматриваемый в данной статье, является эффективным методом и способом решения этого вопроса.

1. Определение и понимание глобального синхронного класса

Под глобальным синхронным классом подразумеваются учебные занятия в классе, которые синхронизируются в реальном времени в международном пространстве. Здесь существуют как минимум три фактора.

Во-первых, учебная деятельность осуществляется одновременно с иноземным пространством. Прежде всего, ее необходимо вести в различных пространствах, в связи с чем возникает практическая проблема, связанная с оборудованием и разницей во времени. Взаимодействие с зарубежными странами должно проводиться при условии, что Интернет и оборудование аудио- и видеосвязи усовершенствованы, а также аппаратура для визуального отображения должна соответствовать требованиям синхронных классов. Кроме того, в случаях сбоя передачи данных по Сети или неисправностей технического оборудования должен быть разработан относительно совершенный резервный план синхронного обучения в аудиториях. Далее концепция иноземного пространства затрагивает два понятия: реальная аудитория и виртуальная аудитория. Поскольку учебная деятельность осуществляется в двух физических пространствах одновременно: одна сторона участвует в ней в физическом пространстве, а другая — посредством видеосвязи. При этом обучающий субъект только один, что означает одновременно наличие проблемы сочетания реальной и виртуальной аудиторий. И последнее, независимо от того, реальная ли аудитория или виртуальная, синхронность — это важный фактор. В этом случае учебная деятельность, проводимая синхронно, может в то же время удовлетворять потребностям иноземного пространства. Субъекты учебного процесса могут не только охватить реальную аудиторию, но и обеспечить нужды виртуальной аудитории, то есть, учащиеся двух физических пространств будут наделены таким же правом участия в классе.

Во-вторых, обучающий субъект и обучаемый субъект обладают интерактивным учебным действием в режиме реального времени. Традиционное педагогическое действие основано на лекциях, в центре которых три главных составляющих: преподаватель, учебник и аудитория. Такая модель обучения формирует ситуацию, когда учитель только насаждает, а ученики — пассивно получают, поэтому их активность часто подавляется и сдерживается. В настоящее время в таком предлагаемом педагогическом действии, как глобальный синхронный класс, происходят изменения, «перевернутый» класс становится классической моделью аудиторного обучения. Преподаватель отправляет студентам содержание следующего занятия в виде заранее записанной микролекции, чтобы студенты прочитали нужный материал согласно ключевым моментам. На занятии преподаватель, главным образом, выполняет руководящую и направляющую роль, позволяя студентам обсуждать конкретные вопросы и способствуя их активности.

Обучаемые субъекты реальной и виртуальной аудиторий в рамках глобального синхронного класса на основе восприятия содержания, данного преподавателем, широко знакомятся с соответствующими материалами, на занятиях их задача — это общение с другими обучающимися и образовательными субъектами. Этот момент особенно важен для занятий по иностранному языку: во-первых, можно вести диалог с обучаемыми субъектами страны изучаемого языка, а также повысить свой уровень умений слушать, говорить и выражаться на иностранном языке; во-вторых, можно расширить и углубить способность применять самостоятельно полученные знания; в-третьих, образовательные субъекты могут целенаправленно руководить обучаемыми субъектами, избегая при этом одностороннего насаждения.

В-третьих, наличие четких учебных целей, стратегии и содержания. Несмотря на то что глобальный синхронный класс сочетает в себе преимущества традиционной аудитории и аудитории новых медиа, он также нуждается в четких учебных целях, стратегии, плане и содержании. Обучающим субъектам необходимо определиться с целью знаний, определиться с возможностями и методами, а также осуществлением стратегии обучения. Самое главное заключается в том, чтобы путем обсуждения знаний установить систему ценностей, когда обучаемые субъекты направляются и корректируются, только так можно осуществить главную задачу образования и педагогики. Вопрос, возникающий в рамках

глобального синхронного класса, состоит в возможном различии системы ценностей страны родного языка со странами изучаемых языков, также могут быть различными взгляд на жизнь и нравственные ценности у обучающихся субъектов и обучаемых субъектов. В действительности же это также одно из преимуществ глобального синхронного класса, которое путем оценки знаний и системы ценностей позволяет понять цивилизацию страны изучаемого языка, способствует обмену между разными культурами.

2. Глобальному синхронному классу требуется модель «иностраннй язык+»

Говоря общедоступным языком, «иностраннй язык+» значит иностраннй язык плюс специальность, то есть основа — это знание иностранного языка, а гарантия — это овладение специальностью. Однако «иностраннй язык+» не просто иностраннй язык плюс специальность, а результат интернационализации с использованием технологий новых медиа и интернет-платформ, дальнейшее развитие педагогической мысли в обучении иностранному языку, результат эволюции всей педагогики, который может привести к реформам и инновациям в образовании. Во-первых, может изменить педагогическое поведение, способствуя открытости и общедоступности образования. Во-вторых, может расширить физическое пространство и киберпространство в педагогике, как своего рода междисциплинарная интеграция, которая преодолевает образовательные границы. В-третьих, происходит полное изменение распределения обязанностей между обучающими и обучаемыми субъектами, воплощая в жизнь образовательную модель, в которой учащиеся являются ее основной частью.

Во-первых, в основе «иностранного языка+» должна быть «страна изучаемого языка». Глобальный синхронный класс не может уйти от установки на иностраннй язык, без овладения которым невозможно их реализовывать. Причина этого заключается в том, что глобальный синхронный класс проводится в иноземном пространстве, участники которого говорят на разных языках. Таким образом, иностраннй язык является основой для преодоления языковых преград и гарантией для успешного проведения глобальных синхронных классов. И хотя во многих учебных заведениях по всему миру распространена практика преподавания на двух языках, или можно сказать, что с целью укрепления международных обменов и продвижения интернационализации многие учебные заведения предлагают обучение на англий-

ском языке самое большее по одной-двум специальностям, что выгодно для студентов — носителей английского языка. Однако этого недостаточно для обучаемых субъектов, не являющихся носителями английского языка. Им необходима модель «страна изучаемого языка».

Во-вторых, целью «иностранного языка+» является необходимость в воспитании профессиональных специалистов международного уровня. На базе овладения языком выбор профессии — это главная гарантия в подготовке кадров. Традиционное обучение иностранному языку, главным образом, основывается на пяти навыках: аудирование, говорение, чтение, письмо и перевод. На практике это часто приводит к такому результату, когда умение слушать и говорить у студента ограничено рамками повседневного общения, а чтение сводится лишь к чтению новостей и популярной литературы, так как классические произведения трудны для понимания в силу незнакомой и изящной лексики. Самая большая проблема — это перевод, даже можно сказать, что студенты не могут понять на родном языке из-за привязки к своей специальности, при переводе на другой язык им нужен словарь. Другими словами, не сам иностраннй язык ограничивает возможности перевода, а профессиональная лексика или понимание профессии. Из этого следует, что кроме овладения самим иностраннй языком или языковыми инструментами выбор специальности также становится важной задачей в обучении иностранному языку. Выбор специальности в рамках глобального синхронного класса должен стать приоритетным в сфере сотрудничества и обмена между учебными заведениями, а не просто стать программой преподавания иностранного языка, как, например, русский язык как иностраннй.

В-третьих, «иностраннй язык+» требует комбинирования ресурсных преимуществ совместных учебных заведений. После уточнения функции выбора языка и специализации в модели «иностраннй язык+специальность» выбор ресурсных преимуществ совместных или сотрудничающих учебных заведений должен стать важной задачей. Другими словами, они должны быть в приоритетном положении профессионального отбора. Например, специальность «международные отношения» Московского государственного института международных отношений должна стать приоритетной для модели «иностраннй язык+», специальность «Перевод современных иностранных языков и преподавание современному языку» Минского государственного лингвистического универси-

тета, а также специальность «Менеджмент туризма» Второго Пекинского института иностранных языков должны стать приоритетными специальностями в странах изучаемого языка.

3. Пути и методы глобального синхронного класса «иностраннй язык+»

В осуществлении глобального синхронного класса «иностраннй язык+» лишь основа, так как язык по своей сути — это инструмент общения, поэтому модель «инструмент+объект+метод» сравнительно более совершенна. Следовательно, главным условием для реализации глобального синхронного класса является вопрос выбора пути и методов.

Во-первых, необходимо выбирать специализированные учебные заведения однородного типа и подходящие классы. Здесь возникает вопрос выбора объекта, например: мы выбрали русский язык как иностранный, поэтому нам следует выбирать учебные заведения и курсы, связанные с русским языком. Прежде всего, в пределах географического района можно обратиться к учебным заведениям России или Беларуси, родным языком которых является русский, также можно выбрать учебные заведения, в которых русский язык преподается как иностранный. Независимо от того, родной ли русский язык или иностранный, объектами их общих занятий являются обучаемые субъекты, испытывающие большой интерес к русскому языку и культуре. Далее, выбранные учебные заведения должны быть специализированными и однородными. Как, например, Минский государственный лингвистический университет и Второй Пекинский институт иностранных языков, в которых преподавание и исследования в области иностранных языков занимают центральное место. В рамках глобального синхронного класса можно найти общие точки, можно стимулировать интерес обучаемых субъектов к содержанию занятий. И последнее, выбор подходящего класса становится главным условием для успешной реализации глобальных синхронных классов. «Подходящий» означает, что обучаемые субъекты реальных и виртуальных классов должны

иметь интересы, стремления и цели в изучении содержания этих занятий. Только такие классы могут успешно достичь целей в подготовке кадров.

Во-вторых, издания учебных материалов, содержание и темпы обучения должны совпадать. По мере развития современных образовательных технологий, распространения интеллектуализации и сетевизации некоторые онлайн-курсы, такие как MOOC и микролекции все больше пользуются расположением, также онлайн-семинары по предварительной записи становятся более популярными. Но часто проблема заключается в том, что такие курсы в основном являются онлайн-занятиями не в режиме реального времени, поэтому не способствуют полному взаимодействию преподавателя с учениками. По сравнению с этими онлайн-курсами преимущество синхронного учебного класса состоит в синхронизации учебных материалов, содержания и темпов обучения, в истинном осуществлении процесса материализации виртуального класса, поэтому возможно достижение весьма правдоподобного эффекта.

В-третьих, «перевернутый» класс может стать основной моделью глобального синхронного класса. «Перевернутый» класс означает перераспределение аудиторного времени, особенно внеаудиторного времени, полную передачу студентам право голоса в решении вопроса учебного времени. Таким образом, преподаватель отправляет студентам подготовленный материал в виде микролекции для самостоятельного освоения. Главной задачей аудиторного занятия является решение вопросов, с которыми сталкиваются студенты, а также выделение ключевых моментов, трудностей и основных положений изложенного материала путем дискуссии. «Перевернутый» класс отличается высокой степенью гибкости и большим правом участия учащихся, такой класс может на самом деле повысить интерес к учебе у студентов. В особенности это касается специальности «Иностраннй язык», при получении которой можно не только решить проблему изложения материала, но и улучшить навыки общения на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бай Цзюань. Научные исследования по реализации и применению синхронного класса в университетах // Модернизация образования. — 2018. — № 5 (53). — С. 211-213.
2. Жань Синьи. Научные исследования об участии студентов в дистанционном синхронном классе // Электротехническое образование. — 2017. — № 38 (9). — С. 89-95.
3. Ню Чженью. Размышления о строительстве современной аудитории для содействия синхронному развитию преподавания и обучения // Образование для взрослых в Китае. — 2013. — № 4. — С. 127-129.
4. Оуян Фэнь. MOOC и профессиональное развитие учителей. — Китай: Тяньцзинский издательский дом, 2016. — С. 90-115.
5. Се Шусяо, Ян Ципин, Чэнь Ючао, Лю Гуан. Построение и применение режима обучения в синхронном классе с несколькими вузами // Исследование высшего образования. — 2018. — № 9. — С. 37-43.

6. Толстова Н. А. «Перевернутый класс» как модель смешанного обучения // Теоретические и прикладные аспекты лингвистики : сборник мат-лов III Междунар. науч.-практ. конф. молодых исследователей. — М. : Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова, 2015. — С. 105-113.
7. Цзян Хуэй. Практика развития и исследование строительных стандартов глобального синхронного класса // Образовательно-педагогический форум. — 2018. — № 33. — С. 20-22.
8. Чжан Шуо. Китайская MOOC, пропагандирующая «равенство между Интернетом и образованием» // People's Daily. — 2019. — № 4 (22). — С. 9.
9. Юань Вэньсинь. Изучение стратегий синхронного класса «Трехсторонних и двухстрочных» в колледжах и университетах в эпоху «Интернет +» // Технология и применение сетевой безопасности. — 2018. — № 07. — С. 84-85.
10. Ю Ин, Фу Цзяньпин, Сюй Цзюнь, Ян Лин. Изменится ли MOOC традиционное высшее образование? // Вестник Пекинского университета химических технологий (Общественное). — 2019. — № 1. — С. 81-85.

REFERENCES

1. Bay Tszyuan'. Nauchnye issledovaniya po realizatsii i primeneniyu sinkhronnogo klassa v universitetakh // Modernizatsiya obrazovaniya. — 2018. — № 5 (53). — S. 211-213.
2. Zhan' Sin'i. Nauchnye issledovaniya ob uchastii studentov v distantsionnom sinkhronnom klasse // Elektrotekhnicheskoe obrazovanie. — 2017. — № 38 (9). — С. 89-95.
3. Nyu Chzhen'yu. Razmyshleniya o stroitel'stve sovremennoy auditorii dlya sodeystviya sinkhronnomu razvitiyu prepodavaniya i obucheniya // Obrazovanie dlya vzroslykh v Kitae. — 2013. — № 4. — S. 127-129.
4. Ouyan Fen'. MOOC i professional'noe razvitie uchiteley. — Kitay :Tyan'tszinskiy izdatel'skiy dom, 2016. — S. 90-115.
5. Se Shusyao, Yan Tsipin, Chen' Yuchao, Lyu Guan. Postroenie i primeneniye rezhima obucheniya v sinkhronnom klasse s neskol'kimi vuzami // Issledovanie vysshego obrazovaniya. — 2018. — № 9. — S. 37-43.
6. Tolstova N. A. «Perevernuty klass» kak model' smeshannogo obucheniya // Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvistiki : sbornik mat-lov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. molodykh issledovateley. — M. : Mosk. gos. gumanit. un-t im. M. A. Sholokhova, 2015. — S. 105-113.
7. Tszyan Khuey. Praktika razvitiya i issledovanie stroitel'nykh standartov global'nogo sinkhronnogo klassa // Obrazovatel'no-pedagogicheskiy forum. — 2018. — № 33. — S. 20-22.
8. Chzhan Shuo. Kitayskaya MOOC, propagandiruyushchaya «ravenstvo mezhdue Internetom i obrazovaniem» // People's Daily. — 2019. — № 4 (22). — S. 9.
9. Yuan' Ven'sin'. Izuchenie strategiy sinkhronnogo klassa «Trehstoronnikh i dvukhstrochnykh» v kolledzhakh i universitetakh v epokhu «Internet +» // Tekhnologiya i primeneniye setevoy bezopasnosti. — 2018. — № 07. — S. 84-85.
10. Yu In, Fu Tszyan'pin, Syuy Tszyun', Yan Lin. Izmenitsya li MOOC traditsionnoe vysshee obrazovanie? // Vestnik Pekinskogo universiteta khimicheskikh tekhnologiy (Obshchestvoznaniye). — 2019. — № 1. — S. 81-85.

Чжан Сяохуэй,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; старший преподаватель, Маньчжурский институт университета Внутренней Монголии; Китай, г. Маньжурия, пр-т Хуабу 1; e-mail: 148110416@qq.com

Сергеева Наталья Николаевна,

доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: snatalia2010@mail.ru

**ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ В ПОДГОТОВЛЕННОЙ УСТНОЙ РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: устная речь; типичные ошибки; речевые ошибки; классификация ошибок; китайские студенты; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; интерференция; фонетические ошибки; грамматические ошибки.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа аудиозаписи устных выступлений 70 студентов Маньчжурского института университета Внутренней Монголии (КНР) рассматриваются типичные ошибки в иноязычной подготовленной устной речи, причины возникновения ошибок и направления развития умений устной речи китайских студентов при изучении русского языка. Приводятся примеры ошибок, допускаемых китайскими студентами при изучении русского языка, намечаются пути преодоления ошибок обучаемых. Разрабатывается классификация ошибок китайских студентов, изучающих русский язык: фонетические (ошибки ударения; произношения отдельных звуков; произношения сочетания согласных звуков; смешение звонких и глухих парных согласных звуков; эпентеза, протеза; редукция; выпадение звука; шепелявость); грамматические (словообразовательные; морфологические — ошибки согласования, управления, определения вида глагола, сочетания частей речи, определения возвратного глагола); лексические (в употреблении синонимов, антонимов, омонимов, паронимов); ошибки, вызванные интерференцией китайского или иностранного языка — китайского языка — путунхуа (официальный язык КНР), диалекты — южные, Сянь, юго-западного Гтуаньхуа, Гань и гуаньхуа Цзяньхуй, Монлолы; английский, русский языки). Выделяются причины возникновения ошибок в устной речи: интерференция родного языка; интерференция изучаемого языка; недостаточная сформированность аудитивных умений студентов; психологическое состояние студентов; невнимательность студентов. Предлагаются основные способы преодоления трудностей (освоение строя русского языка; овладение знаниями языкового материала (лексика, грамматика); формирование слухо-произносительных навыков; применение языковых знаний, речевых умений в собственной речи на занятиях; интересные темы для обсуждений; учет межъязыковой интерференции; создание благоприятной атмосферы занятия; корректное исправление ошибок (в конце занятия, на этапе обобщения)).

Zhang Xiaohui,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University; Senior Lecturer, Manchuria Institute of the Inner Mongolia University, China, Manchuria.

Sergeeva Natal'ya Nikolaevna,

Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Professionally-oriented Language Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**TYPICAL MISTAKES IN ORAL SPEECH PREPARED CHINESE STUDENTS
TO STUDY RUSSIAN LANGUAGE**

KEYWORDS: oral speech; common mistakes; speech errors; error classification; Chinese students; Russian as a foreign language; Russian language teaching methods; interference; phonetic errors; grammatical errors.

ABSTRACT. Based on the analysis of audio recordings of oral presentations of 70 students of the Manzhur Institute of the University of Inner Mongolia, China, the article considers typical errors in foreign-language prepared oral speech, the causes of errors and the direction of development of Chinese students' oral speech skills in the study of the Russian language. The paper provides examples of mistakes made by Chinese students in the study of the Russian language, outlines ways to overcome the mistakes of students. The classification of errors of Chinese students studying Russian is developed: phonetic (stress errors; pronunciation of individual sounds; pronunciation of a combination of consonants; mixing of voiced and deaf paired consonants; epentesis, prosthesis; reduction; sound loss; Lisp); grammatical (word-formation; morphological-errors of coordination, control, determining the type of verb, a combination of parts of speech, the definition of the reflexive verb); lexical (in the use of synonyms, antonyms, homonyms, paronyms); the errors caused by the interference of Chinese or foreign language (a Chinese dialect — putonghau, South, Xian, southwest, Guanghua, Gan and Guanghua Sanhui, Monali; English, Russian languages). The causes of errors in oral speech are identified: interference of the native language; interference of the studied language; insufficient formation of auditory skills of students; psychological state of students; inattention. students'.; The main ways of overcoming difficulties (mastering the structure of the Russian language; mastering the knowledge of language material (vocabulary, grammar); formation of hearing and pronunciation skills; application of language knowledge, speech skills in their own speech in

the classroom; interesting topics for discussion; consideration of interlanguage interference; creating a favorable atmosphere of classes; correct error correction (at the end of classes, at the stage of generalization).

В январе 2019 г. было проведено пилотное исследование среди студентов четвертого курса Маньжурского института университета Внутренней Монголии, КНР, направленное на выявление типичных ошибок китайских студентов при изучении русского языка. В исследовании приняло участие 70 студентов, изучающих русский язык четвертый год. Исследование проходило в рамках учебного процесса, в режиме реального экзамена по русскому языку. Студентам предлагалось высказаться по предложенной тематике билета. Отметим, что темы, вынесенные на экзамен, изучались на протяжении всего курса русского языка в университете. На экзамене была осуществлена аудиозапись ответов студентов; было проанализировано 70 записанных сообщений; количество преподавателей русского языка, принявших участие в исследовании, — 2; количество групп — 3; было предложено 10 экзаменационных тем; время аудиозаписи, в среднем, составило 4 минуты; количество предложений в ответе студента, в среднем — 12; общее количество ошибок, допущенных студентами — 239; количество ошибок каждого студента, в среднем, сводится к 4; оценивалось устное монологическое высказывание по проблематике билета; беседа с преподавателем по проблематике билета.

В исследовании выявлены типичные четыре группы ошибок: фонетические, грамматические, лексические и вызванные интерференцией.

Типичные фонетические ошибки в подготовленной монологической речи китайских студентов, изучающих русский язык

Результат показал, что 52 студента из 70 неправильно ставят ударение, поэтому не удивительно, что каждый китайский русист нередко сомневается, как правильно произнести слово, куда поставить ударение. Рассмотрим классификацию фонетических ошибок:

Ошибки ударения. В пределах одного китайского слова невозможно сочетание согласных, зато является нормой сочетание согласных, чего не бывает в слогах русского языка [14]. Слоговой характер китайского языка затрудняет ударение в русских словах для китайских студентов.

Ошибки произношения отдельных звуков. Несколько пар звуков трудно различаются китайскими студентами, что вызывает типичные ошибки их произношения: [ш]—[щ], [с]—[ш], [и]—[ы], [р]—[л], например: общество, настоящий, окружающий, общий

и т. д., нас удивило то, что почти все студенты читают слова с буквой «щ», произнося звук [ш] вместо [щ]. *Саша, сам, скоро* и т. д., студенты путают звуки [с] и [ш] при произношении. *Техникц, наукц, Россия* и т. д. — в таких примерах звук [ы] ошибочно произносится вместо [и]. *Россия, смотреть, хорошо* и т. д. Звук [р] для многих китайских русистов представляет огромную трудность.

Смешение звонких и глухих парных согласных звуков. В ходе прослушивания аудиозаписи мы заметили, что парные звонкие и глухие согласные звуки, особенно оглушение и озвончение парных согласных, являются большой трудностью произношения. Например: *друг, тоже, человека, космонавт, вдруг, город, анализ, звонкий, грамматика* и т. д.

Ошибки произношения сочетания согласных звуков — сочетания сч, зч, шч, жч, стч, здч произносятся как долгий звук [ц]. Примеры ошибок: *объездчик, счастье, рассказчик, счёт* и т. д.

Эпентеза, протеза. Эпентеза — это фонетическое явление, характеризующееся добавлением одного или более звуков в слове, типичные ошибки китайских студентов: *государство, проблема, можно, звук, характер* и т. д. Протеза — добавление звука в начале слова, обычно согласный звук предшествует гласному звуку в начале слова, например: *острый, ось, облако, цзвук* и т. д. (острый, ось, облако, звук и т. д.).

Редукция. Примеры редуцированных звуков: *ж[ы']вёт, [л'у]бить, [л'у]бовь, д[ыэ]кан, ч[ь]ловек, [г'и]роизм, [в'ь]селиться, выж[ы]ть* и т. д.

Выпадение звука. Например, *быстро, человек, поддержи, серьёзный, современный, компостировать, юрист.*

Шепелявость. Речь китайских студентов отличается шепелявостью, например: *[с]кола(ш), [ш]пасибо(с), [тэ]вук(з), каранда[с] (ш), [ш]ловарь(с), [ш]коро(с), о[с]ибка(ш), [ш]аша(С)* и т. д.

Типичные грамматические ошибки в подготовленной монологической речи китайских студентов, изучающих русский язык

Грамматические ошибки в аудиофайлах составляют 33% от общего числа допущенных ошибок:

— *словообразовательные* ошибки включают в себя три вида ошибок: *словосочинительство, заменительное словообразование* и *ошибочное словообразование*. Словосочинительство, то есть создание нового слова по-своему, не по существующим

правилам словотворчества. Примеры словочинительства: *трудолюбимый* (трудолюбимый), *восточник* (человек с Востока), *вестник* (вестик) и т. д. Заменительное словообразование, проявляющееся в замене какой-либо морфемы: *красный* (чёрный) *чай*, *грязная* (чёрная) *работа*, *оформить* *карточку* (открыть), *большой* (старший) *брат*, *маленькое* (молодое) *дерево* и т. д. Примеры ошибочного словообразования: *будущий* (будущий), *надсмехаться* (насмехаться), *следующий* (следующий), *смотрю* (смотрю), *жду* (жду), *уклонство* (уклонение) и т. д.;

– *морфологические ошибки* включают в себя ошибки в склонении и в спряжении. Примеры ошибок в склонении: *все мир* (весь), *два студеты* (студента), *много люди* (людей), *у маме* (мамы) и т. д. Примеры ошибок в спряжении (глаголов): *он могут* (может), *смотрю* (смотрю), *они запоминаем* (запомнят) и т. д.;

– *синтаксические ошибки*. Мальчик *любят* (любит) играть в компьютерные игры; Бабушка *посмотрел* (посмотрела) на меня и улыбнулась;

– *управления*. Мы должны часто помогаем друг друга (*другу*); Я интересую *красивый пейзаж* (Меня интересует);

– *определения вида глагола в предложении*. Учитель *входил* (вошел) в аудиторию и начал *объяснить* (объяснять) урок; Настоящая любовь может *побеждать* (победить) все;

– *сочетания частей речи*. Мой папа много работает *для выжить* (чтобы выжить); Я хочу *лучше жизнь* (лучшей жизни, жить лучше);

– *определения возвратного глагола*: Загрязнение окружающей среды не только оказывается (оказывает) на здоровье человека, но и на жизнь животных и растений.

Типичные лексические ошибки (в употреблении синонимов, антонимов, омонимов, паронимов), выявленные при анализе аудиозаписи:

– *ошибки в употреблении синонимов*: В России громкая территория (обширная); Проблема указывается (опрос показал), что в России медицинская система пока несовершенна;

– *ошибки в употреблении антонимов*: Я сама нечего плохо не вижу (хорошего); Она общительный человек, ни с кем не разговаривает (молчаливый);

– *омонимы*: брак (семейный союз двух (или более) супругов) — брак (некачественный товар, дефектное изделие); лук—луг; тушь—туш, уже (нареч. и частица) — уже (сравн. ст.) и т. д.;

– *ошибки в употреблении паронимов*: *тёмный* климат (теплый); *вспоминание* о

детстве (воспоминание); Каждый день он *лежится* рано (ложится); Я *более* не хочу (больше).

Ошибки, вызванные интерференцией родного или иностранного языка

Ошибки, вызванные интерференцией родного или иностранного языка, случаются в русскоязычной речи китайских студентов под влиянием не только китайского путунхау (официальный язык КНР), но и китайских диалектов.

В китайском путунхау отсутствуют звуки, подобные русским: [в], [з], [р] и т. д., поэтому, сталкиваясь с такими звуками в русской речи, китайские студенты, естественно, заменяют их своими звуками китайского языка, удобными в произношении: влияние <w> правильно <w> ; здравствуйте <z> ; назад <z> ; радовать <l> ; например, <l> ; мир <l> ; работать <l> и т. д.

В русской речи носителей южных диалектов могут не различаться русские свистящие ([с], [с'], [з], [з']) и шипящие звуки ([ш], [ж]), потому что в этих диалектах отсутствуют какуминальные звуки [ш], примеры: слово [ш]; смотреть [ш]; звуки <zh> ; запас <zh> ; карандаш <s> ; произношение [s]; жизнь <dz> ; побеждать <dz> и т. д.

Носители диалектов Сянь, юго-западного гуаньхуа, Гань и гуаньхуа Цзянхуй смешивают боковую фонему <l> и дрожащую [р] с носовой фонемой <n>, так как в этих диалектах носовая фонема <n> и боковая фонема <l> не противопоставлены [15]. Например: наука <l>; произносить <l>; страна <l>; проблема <n>; правильный <n>; ударение <n> и т. д.

Монлолы — учащиеся Китая произносят букву «з» как «дз» (не в конце слова), звук очень короткий, примеры: здоровье (дз); организм (дз); воздух (дз); золото (дз); произношение; золото (дз).

Причины возникновения ошибок в устной речи

Выделяем следующие причины возникновения ошибок в устной речи: интерференция родного языка; интерференция изучаемого языка; психологическое состояние студентов; невнимательность студентов; недостаточная сформированность аудитивных умений студентов.

Традиционные учебники долгое время обращали внимание на наиболее вероятные ошибки и пытались оградить учащихся от существующих «ловушек» в фонологии, морфологии, синтаксисе и лексике. Проведенный анализ подготовленной монологической речи китайских студентов, изучающих русский язык, свидетельствует, что

факторы, оказывающие влияние на возникновение ошибок устной русскоязычной речи, являются сложными и многосторонними, образуют синтез внутриязыковых и межъязыковых влияний. Выделим следующие причины возникновения ошибок в устной русскоязычной речи применительно к проблематике исследования:

Внутриязыковые влияния. Причина возникновения таких ошибок заключается в том, что китайские студенты не обладают достаточными знаниями о фонетической, лексической и грамматической системах, не достаточно знакомы с морфологией, синтаксисом и стилистикой русского языка. Ограниченный словарный запас вызывает состояние студента, когда ему «нечего сказать» или тавтологию в его высказываниях, например: *Это мой друг Антон. Антон старше меня на год.* Недостаточная сформированность аудитивных умений студентов объясняет постоянные просьбы китайских студентов к преподавателю на занятиях по русскому языку повторить заданные вопросы или затяжное молчание.

Межъязыковые влияния. Межъязыковые ошибки влекут за собой непонимание при диалоге. Анализ экспериментального материала показывает, что студенты легче понимают и изучают русский язык при наличии сходства с родным китайским языком или другим, ему известным языком, например: звук [т] похож на китайский звук < ㄊ > или английский звук [t]. Другой пример: 电视坏了. Перевод с китайского на русский язык: 1. Телевизор сломался (последовательный перевод, перевод слова за словом). 2. Телевизор не работает. Перевод соответствует китайскому оригиналу.

Психологическое состояние. Психоло-

гия влияет на любую деятельность человека. Китайские студенты из-за страха или волнения говорят с очень медленным темпом, ошибочно ставят ударение, неточно произносят звуки, совсем не знают, что хотят сказать, или молчат на занятиях по русскому языку.

Невнимательность. В подготовленной устной речи студенты допускают ошибки, в основном, по невнимательности.

Развитие навыков устной речи китайских студентов

Человек, говорящий на втором, не родном ему языке, независимо от своего желания будет допускать ошибки. В процессе обучения необходима постоянная работа по созданию и закреплению у студентов навыков речи, соответствующей языковым нормам. В исследовании предлагаются основные способы преодоления трудностей (освоение строя русского языка; овладение знаниями языкового материала (лексика, грамматика); формирование слухо-произносительных навыков; применение языковых знаний, речевых умений в собственной речи во время занятий; интересные темы для обсуждений; учет межъязыковой интерференции; создание благоприятной атмосферы занятия; корректное исправление ошибок (в конце занятия, на этапе обобщения)).

Конечной целью обучения иноязычной устной речи является владение обучающимися умениями неподготовленной спонтанной речи и успешное общение. Ошибки являются двигателем дальнейшего процесса обучения. Определите причину ошибок, устраните причину, двигайтесь вперед в овладении русским языком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Варакина В. А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения [Электронный ресурс] // Язык и текст. — 2014. — № 1. — Режим доступа: <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhhmetov.phtml>.
2. Корчик Л. С. Некоторые типичные устойчивые ошибки в речи китайских студентов на занятиях по русскому языку // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. — 2010. — № 4. — С. 104-108.
3. Ли Минь. Типовые ошибки китайских студентов, изучающих русский язык, и пути их коррекции: вопросительные предложения // Педагогическое образование в России. — 2010. — № 4. — С. 98-105.
4. Наврузова Р. В. Ошибки в русской речи иностранных студентов англофилов // Известия ДГПУ. — 2008. — № 2. — С. 102-110.
5. Нестерова Е. Р. Особенности культурного взаимодействия монголов и китайцев в XIII-XIV вв. // Вестник СПбГУКИ. — 2015. — № 4. — С. 55-59.
6. Рыженко Ю. А. К проблеме классификации речевых ошибок // Научные труды КубГТУ. — 2016. — № 6. — С. 290-298.
7. Суй Лайди. Типичные ошибки китайских учащихся в русском речевом ударении и методы их исправления // Русский язык за рубежом. — 2011. — № 1. — С. 47-50.
8. Тананайко С. О., Игнатьева А. А. Китайско-русская фонетическая интерференция на материале ошибок при произнесении русских согласных // Евразийское научное объединение. — 2018. — № 40 (6). — С. 91-94.
9. Тугусова Г. И. К проблеме акцента на продвинутом этапе обучения русскому языку студентов-монголов // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). — 2016. — № 7 (172). — С. 39-43.
10. Чжао Чжэ. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием родного языка в условиях русско-китайских языковых контактов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 12 (66). — С. 179-184.

11. Чжао Чжэ. Звуковая интерференция в русском языке под влиянием языка-субстрата в условиях русско-китайских языковых контактов : автореф. дис. ... канд. техн. наук. — М., 2017. — 22 с.
12. Чубур Т. А. Контрастивная лексикология и лексикография в практике обучения иностранному языку // Русский язык за рубежом. — 2010. — № 3. — С. 63-71.
13. Шведова Н. Ю. Русская грамматика. — М. : Наука, 1980. — Т. 1.
14. Язык, сознание, коммуникация : сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / ред. Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. : Диалог-МГУ, 1998. — Вып. 6. — 116 с.
15. Tafani Vilma. Correcting or not Errors and Mistakes // Article 16 in LCPJ. — 2009. — Vol. 2/2. — P. 49-57.
16. Zoya Girich. Ошибки в русской речи иностранных тюркоговорящих студентов нефилологических вузов // General and Professional Education. — 2015. — № 3. — С. 3-11.

REFERENCES

1. Varaksina V. A. Rechevye oshibki inostrannykh studentov i prichiny ikh vozniknoveniya [Elektronnyy resurs] // Yazyk i tekst. — 2014. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhmetov.phtml>.
2. Korchik L. S. Nekotorye tipichnye ustoychivye oshibki v rechi kitayskikh studentov na zanyatiyakh po russkomu yazyku // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. — 2010. — № 4. — S. 104-108.
3. Li Min'. Tipovye oshibki kitayskikh studentov, izuchayushchikh russkiy yazyk, i puti ikh korrektsii: voprositel'nye predlozheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2010. — № 4. — S. 98-105.
4. Navruzova R. V. Oshibki v russkoy rechi inostrannykh studentov anglofonov // Izvestiya DGPU. — 2008. — № 2. — S. 102-110.
5. Nesterova E. R. Osobennosti kul'turnogo vzaimodeystviya mongolov i kitaytsev v XIII-XIV vv. // Vestnik SPbGUKI. — 2015. — № 4. — S. 55-59.
6. Ryzhenko Yu. A. K probleme klassifikatsii rechevykh oshibok // Nauchnye trudy KubGTU. — 2016. — № 6. — S. 290-298.
7. Syuy Laydi. Tipichnye oshibki kitayskikh uchashchikhsya v russkom rechevom udarenii i metody ikh ispravleniya // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2011. — № 1. — S. 47-50.
8. Tananayko S. O., Ignat'eva A. A. Kitaysko-russkaya foneticheskaya interferentsiya na materiale oshibok pri proiznesenii russkikh soglasnykh // Evraziyskoe nauchnoe ob"edinenie. — 2018. — № 40 (6). — S. 91-94.
9. Tugusova G. I. K probleme aktsenta na prodvnutom etape obucheniya russkomu yazyku studentov-mongolov // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). — 2016. — № 7 (172). — S. 39-43.
10. Chzhao Chzhe. Zvukovaya interferentsiya v russkom yazyke pod vliyaniem rodnogo yazyka v usloviyakh rusko-kitayskikh yazykovykh kontaktov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2016. — № 12 (66). — S. 179-184.
11. Chzhao Chzhe. Zvukovaya interferentsiya v russkom yazyke pod vliyaniem yazyka-substrata v usloviyakh rusko-kitayskikh yazykovykh kontaktov : avtoref. dis. ... kand. tekhn. nauk. — М., 2017. — 22 s.
12. Chubur T. A. Kontrastivnaya leksikologiya i leksikografiya v praktike obucheniya inostrannomu yazyku // Russkiy yazyk za rubezhom. — 2010. — № 3. — S. 63-71.
13. Shvedova N. Yu. Russkaya grammatika. — М. : Nauka, 1980. — Т. 1.
14. Язык, сознание, коммуникация : сб. научных статей, посвященный памяти Галины Ивановны Рожковой / ред. Л. П. Клобукова, В. В. Красных, А. И. Изотов. — М. : Dialog-MGU, 1998. — Вып. 6. — 116 с.
15. Tafani Vilma. Correcting or not Errors and Mistakes // Article 16 in LCPJ. — 2009. — Vol. 2/2. — P. 49-57.
16. Zoya Girich. Oshibki v russkoy rechi inostrannykh tyurkogovoryashchikh studentov nefilologicheskikh vuzov // General and Professional Education. — 2015. — № 3. — S. 3-11.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.291
ББК 4410.248

DOI 10.26170/ps19-06-17
ГРНТИ 14.23.07

Код ВАК 13.00.02

Гараева Елена Викторовна,

аспирант кафедры педагогики, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов; руководитель Центра развития гармоничной личности «Эрудит»; 620075, г. Екатеринбург, ул. Пушкина, 8; e-mail: elenagaraeva@yandex.ru

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ ГОТОВНОСТЬ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность дошкольников к школе; старшие дошкольники; подготовка к школе; эмоционально-волевая готовность; психологическая диагностика; методы диагностики; диагностические инструменты.

АННОТАЦИЯ. В статье дается характеристика эмоционально-волевой готовности детей как интегративного компонента школьной готовности; предлагается оценочная шкала, позволяющая определить уровень ее сформированности.

Готовность к школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности. На основе анализа научных трудов ведущих специалистов в области подготовки детей к школьному обучению (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. И. Запорожец, Н. А. Цыркун, Д. Б. Эльконин и др.) выделены следующие взаимосвязанные компоненты школьной готовности: физиологический, интеллектуальный, речевой, коммуникативный, мотивационный, социальный, личностный, эмоциональный и волевой.

Учитывая тесную взаимосвязь и общие пути формирования волевой и эмоциональной готовности, автор делает вывод о необходимости выделения интегративного эмоционально-волевого компонента, который, в свою очередь, является частью более сложного явления — школьной готовности, имеющей также интегративный характер.

Эмоционально-волевая готовность к школьному обучению определяется как сформированная на высоком уровне произвольная регуляция поведения и эмоциональных состояний, сопровождающих учебные ситуации при качественном овладении новой деятельностью, в которой уясняются мотивы, определяются цели и мобилизуются усилия для их достижения. Автор подчеркивает, что эмоционально-волевая готовность успешно формируется, если в старшем дошкольном возрасте ребенок знакомится с новой для него учебной деятельностью посредством вовлечения в игру. В качестве основных критериев эмоционально-волевой готовности выделяются способность к эмоциональной регуляции и наличие эмоциональной устойчивости; произвольность психических процессов; выраженность волевого поведения; мотивированность на достижение цели; ориентированность на заданную систему требований; способность к самоорганизации; адекватность самооценки и отношение к оценке.

Автором разработана и представлена в тексте статьи оценочная шкала, включающая критерии и показатели эмоционально-волевой готовности, а также предлагаемый для проведения диагностических процедур инструментарий.

Garaeva Elena Viktorovna,

Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Child Psychology, Ural State Pedagogical University; Head of the Harmonious Personality Development Center "Erudit", Ekaterinburg, Russia.

EMOTIONAL-VOLITIONAL READINESS AS INTEGRATIVE COMPONENT OF READINESS CHILDREN TO SCHOOL TRAINING

KEYWORDS: preschoolers' readiness for school; older preschoolers; preparation for school; emotional and volitional readiness; psychological diagnosis; diagnostic methods; diagnostic tools.

ABSTRACT. In article characteristic of emotional-volitional readiness of children as integrative component of school readiness is given; the rating scale allowing to determine the level of its formation is offered.

Readiness for school represents the complete system of the interconnected qualities of the children's personality. On the basis of the analysis of scientific works of leading experts in the field of training of children for school training (L. I. Bozovic, L. S. Vygotsky, A. I. Zaporozhets, N. A. Tsyrkun, D. B. Elkonin, etc.) the following interconnected components of school readiness are allocated: physiological, intellectual, speech, communicative, motivational, social, personal, emotional and volitional.

Considering close interrelation and the general ways of formation of volitional and emotional readiness, the author draws a conclusion about need of allocation of an integrative emotional and volitional component which in turn is a part of more difficult phenomenon — the school readiness having also integrative character.

Emotional-volitional readiness for school training is defined as any regulation of behavior and the emotional states accompanying educational situations at high-quality mastering new activity in which motives are understood created at the high level the purposes are defined and efforts for their achievement will be mobilized. The author emphasizes that emotional-volitional readiness is successfully formed if at the ad-

vanced preschool age the child gets acquainted with educational activity, new to it, by means of involvement in a game. As the main criteria emotionally — the ability to emotional regulation and existence of emotional stability are distinguished to volitional readiness; randomness of mental processes; expressiveness of volitional behavior; motivation on achievement of the goal; focus on the set system of requirements; ability to self-organization; adequacy of a self-assessment and relation to assessment.

The author developed and presented in the text of article the rating scale including criteria and indicators of emotional-volitional readiness and also the tools offered for holding diagnostic procedures.

На современном этапе развития общества в условиях гуманизации и непрерывности образования педагоги и психологи осуществляют поиск новых методов и средств, способствующих гармоничному развитию личности ребенка. В этой связи особое внимание исследователей уделяется изучению различных аспектов подготовки старшего дошкольника к обучению в общеобразовательном учреждении [1].

Данный вопрос не является новым для дошкольной педагогики. Проблемой формирования школьной готовности в разное время занимались ведущие отечественные ученые: Л. И. Божович, Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Н. И. Гуткина, А. В. Запорожец, Н. Л. Кряжева, Т. Д. Молодцова, В. С. Мухина, Р. В. Овчарова, Н. А. Цыркун, Д. Б. Эльконин и многие другие.

В условиях развивающего образования, требующего от каждого ребенка проявления высокой степени самостоятельности и активности, сосредоточенного выполнения разнообразных видов учебной деятельности, особую значимость приобретают эмоциональные и волевые качества личности, которые начинают формироваться в старшем дошкольном возрасте, однако сущность эмоционально-волевой готовности детей к школьному обучению и инструменты ее диагностики в изученной нами литературе разработаны недостаточно.

В работах А. И. Запорожца готовность к обучению в школе понимается как «целостная система взаимосвязанных качеств детской личности, включающая особенности мотивации, уровень развития познавательной, аналитико-синтетической деятельности, уровень формирования механизмов волевой регуляции действий» [8, с. 38].

В словаре по педагогической психологии дается следующее обобщенное определение понятия школьной готовности — «это совокупность интегративных качеств ребенка старшего дошкольного возраста, обеспечивающая успешный переход к систематическому организованному школьному обучению» [6, с. 64]. Интегративность как характеристика, присущая школьной готовности, позволяет рассмотреть состав ее компонентов, а также результат интеграции — структуру установившихся взаимосвязей и взаимодействий между элементами [2].

Школьная готовность, являясь интегративной по своей сути, представляет собой многокомпонентное образование, объединяющее следующие компоненты: физиологический (Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадрикова и др.), интеллектуальный (Е. М. Мастюкова, Г. Ф. Сергеева, Л. С. Цветкова и др.), речевой (Л. С. Волкова, С. Р. Исмаилова, Р. С. Немов и др.), коммуникативный (М. И. Лисина, Е. В. Проскура и др.), мотивационный (К. В. Бардин, Л. И. Божович, В. С. Мухина, Н. Г. Салмина и др.), социальный (Я. Л. Коломинский, Г. Витцлаки и др.), личностный (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.), волевой (Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, А. И. Запорожец, Е. Е. Кравцова, Н. А. Цыркун и др.) и эмоциональный (Н. Л. Кряжева, Т. Д. Молодцова, Р. В. Овчарова и др.).

Характеристика волевого и эмоционального компонентов школьной готовности достаточно полно представлена в научной литературе, при этом авторы раскрывают их с разных позиций.

Л. С. Выготский рассматривает волю как социально обусловленное качество, определенную стадию овладения собственными процессами поведения. С его точки зрения, волевое поведение ребенка находит отражение во взаимоотношениях с окружающим миром, непосредственном речевом общении с детьми и взрослыми [5]. Данной позиции придерживается Л. А. Венгер. Он подчеркивает, что такие проявления волевого поведения, как ответственное отношение ребенка к школе и учебе, произвольное управление своим поведением формируются на основе «установления с взрослым и со сверстниками взаимоотношений, определяемых совместной деятельностью» [3, с. 108].

Н. А. Цыркун в своих работах отмечает, что «подготовка детей к обучению в школе предполагает формирование у дошкольников не только познавательной активности, но и воли» [14, с. 3]. В подтверждении позиции Л. С. Выготского он связывает свободу воли с развитием у ребенка интеллекта и, как следствие, логического мышления [5].

Е. Е. Кравцова, раскрывая понятие «волевая готовность ребенка к школе», определяет, что данный компонент готовности проявляется в произвольности всех познавательных процессов (то есть способности ребенка с помощью воли управлять памя-

тью, мышлением и речью); произвольности сосредоточения на учебной информации; способности к контролю своих действий; способности к общей оценке результата своих действий при соотнесении с образцом [9].

При подготовке ребенка к обучению в школе, помимо достижения необходимого уровня волевого развития, важно развивать и его чувства посредством формирования положительных эмоций. Так, Н. Л. Кряжева подчеркивает необходимость развития эмоциональной сферы личности, характеризуя дошкольный возраст как «период пробуждения и расцвета его познавательных, творческих и эмоциональных способностей» [10, с. 17].

Под эмоциональной готовностью Н. Л. Кряжева понимает способность ребенка к сопереживанию, умение различать и понимать весь спектр эмоций.

Формированию эмоционального компонента школьной готовности посвящены работы Т. Д. Молодцовой. Она выделяет эмоциональный компонент готовности в качестве ведущего наравне с личностным и социальным, объясняя это тем, что к началу школьного обучения ребенок должен научиться контролировать свою импульсивность и преодолевать ситуативные эмоции, произвольно управлять чувствами [12]. Также у ребенка должны быть сформированы эмоциональная устойчивость, позитивное отношение к оценке и адекватная самооценка, что обеспечит качественное развитие и протекание его учебной деятельности.

На основе анализа представленных авторских позиций сделаны следующие выводы. Формирование эмоций и воли ребенка в период дошкольной подготовки необходимо потому, что при возникновении различных ситуаций в режиме школьной жизни ребенок должен волевым усилием регулировать свое поведение и уметь проявлять эмоциональную устойчивость.

Волевая готовность определяется высоким уровнем произвольно управляемого поведения, умением произвольно регулировать свои психические процессы и действия. Волевая готовность считается сформированной, если старший дошкольник овладел такой структурой деятельности и поведения, в которой мотивированно ставится цель, прикладываются усилия и регулируется собственная активность на пути достижения поставленной цели.

Эмоциональная готовность определяется высоким уровнем контроля импульсивности, умением преодолевать ситуативные эмоции, произвольно управлять чувствами. Эмоциональная готовность считается сформированной, если старший дошкольник испытывает позитивные эмоции, свя-

занные с учебной деятельностью, которые создают благоприятные условия для овладения новыми знаниями, снижают утомляемость и повышают учебную мотивацию.

Волевая и эмоциональная готовность взаимосвязаны, имеют общие проявления и пути формирования, вследствие этого они могут рассматриваться в качестве единого интегративного эмоционально-волевого компонента. Это подчеркивают в своих исследованиях Н. И. Гуткина, А. Н. Леонтьев, Л. Ф. Обухова, Д. Б. Эльконин. Они отмечают важность и возможность формирования эмоционально-волевого компонента школьной готовности посредством вовлечения детей в игру.

Впервые на игровую деятельность ребенка как на ведущую деятельность дошкольного детства указывал Д. Б. Эльконин. Он отмечал, что эмоционально-волевая готовность к школе сводится, главным образом, к развитию эмоциональной устойчивости и произвольности, а произвольное поведение, по мнению автора, рождается в ролевой игре в коллективе детей. «Прежде всего, надо обратить внимание на возникновение произвольного поведения — как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли? Превращение правила во внутреннюю инстанцию поведения — важный признак готовности к школе» [15, с. 37]. Также Д. Б. Эльконин придавал большое значение умению дошкольников действовать по образцу, что составляет «зону ближайшего развития» ребенка старшего дошкольного возраста [15].

В своих научных работах А. Н. Леонтьев рассматривает эмоционально-волевою готовность как достаточно высокий уровень произвольно управляемого поведения и эмоциональной регуляции при овладении учебной деятельностью. Его исследования доказывают, что в старшем дошкольном возрасте при правильно организованной деятельности ребенка, прежде всего через игру, можно сформировать качества произвольного управления психическими процессами: мышлением, вниманием, памятью, речью, а также поведением в пределах требований, предъявляемых начальной школой [11]. Аналогичной позиции придерживается Л. Ф. Обухова, которая отмечает, что эмоционально-волевая готовность успешно формируется, если усвоение детьми знаний и умений включено в игровую деятельность — ведущую деятельность дошкольника.

Исследования, проведенные Н. И. Гуткиной, подтверждают, что детям, у которых сформирована эмоционально-волевая сфера личности, удается легче адаптироваться

к школе, у них возникает желание учиться, иными словами «эмоционально-волевая готовность к началу младшего школьного возраста обеспечивает стартовую готовность к обучению в школе» [7, с. 135].

Опираясь на представленные позиции авторов, мы рассматриваем эмоционально-волевою готовность к школьному обучению как сформированную на высоком уровне произвольную регуляцию поведения и эмоциональных состояний, сопровождающих учебные ситуации при качественном овладении новой деятельностью, в которой уясняются мотивы, определяются цели и мобилизуются усилия для их достижения.

В ходе формирования эмоционально-волевой готовности к школе педагогу важно регулярно отслеживать уровень достижений ребенка. В то же время это представляет сложность для педагогов, так как и эмоции, и воля являются психологическими новообразованиями, которые имеют множественные проявления. Практическим результатом проведенного анализа литературы стала разработанная автором шкала оценки эмоционально-волевой готовности детей к школьному обучению (табл. 1), которая включает критерии ее сформированности, вырабатываемые умения и диагностические методы (инструменты) [7; 13; 16].

Таблица 1

Шкала оценки эмоционально-волевой готовности детей к школьному обучению

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ	УМЕНИЯ (ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ)	ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ (ИНСТРУМЕНТЫ)
Способность к эмоциональной регуляции и наличие эмоциональной устойчивости	различать эмоции; управлять своими эмоциями и поведением (контроль импульсивности)	«Азбука настроений» Н. И. Белополюская «Цветовой тест эмоциональных состояний» «Кактус» М. А. Панфилова «Вежливость» в обработке Н. А. Цыркуна «Да и нет» Л. Красильникова «Паровозик»
Произвольность психических процессов	управлять умственной деятельностью; регулировать внимание (концентрация, устойчивость, переключаемость)	«Учебная деятельность» Л. И. Цеханская
Выраженность волевого поведения	поставить цель; принять решение; наметить план действий; исполнить намеченный план	«Нерешаемая задача» Т. И. Шульга и Н. И. Александрова «Контролер или исполнитель» Методика изучения волевой активности (Н. А. Цыркуна)
Мотивированность на достижение цели	преодолевать трудности; проявлять самостоятельность; сохранять работоспособность	«Борьба мотивов» Н. А. Цыркун «Борьба мотивов» Ш. Чхартишвили «Бусы» Л. А. Венгер «Сложи сам»
Ориентированность на заданную систему требований	действовать по заданному: указанию; инструкции; образцу	«Графический диктант» Д. Б. Эльконин «Узоры» Л. И. Цеханская и Т. В. Лаврентьева «Домик» Я. Йирасек в обработке Н. И. Гуткиной «Образец и правило» А. Л. Венгер
Способность к самоорганизации	организовать рабочее место и поддерживать порядок на нем	«Кружки» «Сделай так же» «Конструирование по образцу»
Адекватность самооценки и отношение к оценке	способность оценить результат своего действия; позитивно реагировать на оценку	«Лесенка» методика Дембо-Рубинштейн

Таким образом, в процессе проведенного исследования были сделаны следующие выводы. «Готовность к школе» является сложным по структуре, многокомпонентным понятием, объединяющим в себе следующие равнозначные компоненты: физиологический, интеллектуальный, речевой, коммуникативный, мотивационный, социальный, личностный, волевой и эмоциональный.

Волевой и эмоциональный компоненты школьной готовности взаимосвязаны, имеют общие проявления и пути формирования, вследствие этого они могут рассматриваться в качестве единого интегративного эмоционально-волевого компонента. В свою очередь, данный компонент нельзя рассматривать обособленно, так как он является частью более сложного явления — школьной готовности, имеющей также интегративный характер.

Под эмоционально-волевой готовностью к школьному обучению следует понимать сформированную на высоком уровне произвольную регуляцию поведения и эмоциональных состояний, сопровождающих учебные ситуации при качественном овладении новой деятельностью, в которой уясняются мотивы, определяются цели и мо-

билизируются усилия для их достижения. Эмоционально-волевая готовность успешно формируется, если в старшем дошкольном возрасте ребенок знакомится с новой для него учебной деятельностью посредством вовлечения в игру.

Основными критериями эмоционально-волевой готовности являются способность к эмоциональной регуляции и наличие эмоциональной устойчивости; произвольность психических процессов; выраженность волевого поведения; мотивированность на достижение цели; ориентированность на заданную систему требований; способность к самоорганизации; адекватность самооценки и отношение к оценке.

Диагностика эмоционально-волевой готовности детей может осуществляться на основе оценочной шкалы, включающей не только критерии и показатели эмоционально-волевой готовности, но и предлагаемый для проведения диагностических процедур инструментарий. Разработанная автором шкала оценки эмоционально-волевой готовности детей к школьному обучению может применяться педагогами дошкольного и дополнительного образования в период подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева Н. Ф. Педагогические условия формирования готовности детей к школе : дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1994. — 238 с.
2. Безрукова В. С. Проективная педагогика [Электронный ресурс]. — Екатеринбург : Деловая книга, 1999. — Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-1.shtml (дата обращения: 26.03.2019).
3. Венгер Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? / под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : Знание, 1994. — 189 с.
4. Верхотурова Ю. А., Гараева Е. В. Критериально-уровневая модель готовности детей к школьному обучению на примере учреждения дополнительного образования // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 3. — С. 82-87.
5. Выготский Л. С. Детская психология. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — 432 с.
6. Гамезо М. В. Словарь по педагогической психологии. — М. : Педагогическое общество России, 2001. — 276 с.
7. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. — 3-е изд. — М. : Академический проект, 2000. — 180 с.
8. Запорожец А. В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Г. А. Марковой. — М. : Педагогика, 1980. — 208 с.
9. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М. : Педагогика, 1991. — 152 с.
10. Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей. — Екатеринбург : У-Фактория, 2004. — 185 с.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М. : Просвещение, 1977. — 364 с.
12. Молодцова Т. Д. Факторы, способствующие появлению школьной дезадаптации // Международный журнал экспериментального образования. — 2015. — № 4. — С. 417-418.
13. Чередникова Т. В. Тесты для подготовки и отбора детей в школы: рекомендации практического психолога. — СПб. : Стройлеспечать, 1996. — 124 с.
14. Цыркун Н. А. Развитие воли у дошкольников. — Минск : Народная асвета, 1991. — 112 с.
15. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — Воронеж : НПО Модек, 1995. — 438 с.
16. Ясюкова Л. А. Методы определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе : комплект для общеобразовательных школ и гимназий. — СПб. : Иматон, 1999.

REFERENCES

1. Alieva N. F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti detey k shkole : dis. ... kand. ped. nauk. — Ekaterinburg, 1994. — 238 s.
2. Bezrukova V. S. Proektivnaya pedagogika [Elektronnyy resurs]. — Ekaterinburg : Delovaya kniga, 1999. — Rezhim dostupa: http://www.pedlib.ru/Books/5/0249/5_0249-1.shtml (data obrashcheniya: 26.03.2019).
3. Venger L. A. Gotov li vash rebenok k shkole? / pod red. T. D. Martsinkovskoy. — M. : Znanie, 1994. — 189 s.
4. Verkhoturva Yu. A., Garaeva E. V. Kriterial'no-urovnevaya model' gotovnosti detey k shkol'nomu

- obucheniyu na primere uchrezhdeniya dopolnitel'nogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2016. — № 3. — S. 82-87.
5. Vygotskiy L. S. Detskaya psikhologiya. — M. : Pedagogika, 1984. — T. 4. — 432 s.
 6. Gamezo M. V. Slovar' po pedagogicheskoy psikhologii. — M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. — 276 s.
 7. Gutkina N. I. Psikhologicheskaya gotovnost' k shkole. — 3-e izd. — M. : Akademicheskiy proekt, 2000. — 180 s.
 8. Zaporozhets A. V. Podgotovka detey k shkole. Osnovy doshkol'noy pedagogiki / pod red. A. V. Zaporozhtsa, G. A. Markovoy. — M. : Pedagogika, 1980. — 208 s.
 9. Kravtsova E. E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detey k obucheniyu v shkole. — M. : Pedagogika, 1991. — 152 s.
 10. Kryazheva N. L. Razvitie emotsional'nogo mira detey. — Ekaterinburg : U-Faktoriya, 2004. — 185 s.
 11. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. — M. : Prosveshchenie, 1977. — 364 s.
 12. Molodtsova T. D. Faktory, sposobstvuyushchie poyavleniyu shkol'noy dezadaptatsii // Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. — 2015. — № 4. — S. 417-418.
 13. Cherednikova T. V. Testy dlya podgotovki i otbora detey v shkoly: rekomendatsii prakticheskogo psikhologa. — SPb. : Stroylespechat', 1996. — 124 s.
 14. Tsyrkun N. A. Razvitie voli u doshkol'nikov. — Minsk : Narodnaya asveta, 1991. — 112 s.
 15. El'konin D. B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh. — Voronezh : NPO Modek, 1995. — 438 s.
 16. Yasyukova L. A. Metody opredeleniya gotovnosti k shkole. Prognoz i profilaktika problem obucheniya v nachal'noy shkole : komplekt dlya obshcheobrazovatel'nykh shkol i gimnazy. — SPb. : Imaton, 1999.

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

СВЯЗЬ АГРЕССИВНОСТИ И САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоактуализация личности; агрессивность; агрессивное поведение; конструктивная агрессия; адаптация личности; эмпирические исследования.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты эмпирического исследования связи агрессивности и самоактуализации личности. Существуют различные подходы к пониманию агрессии, они находятся в континууме от деструктивного до конструктивного полюса. Ряд авторов эволюционного и гуманистического подходов связывают агрессию с успешной адаптацией личности. Самоактуализация рассматривается как показатель успешной адаптации. А. Маслоу выделил ряд характеристик самоактуализирующейся личности, среди которых есть конструктивная агрессия, что позволяет выдвинуть гипотезу о связи агрессивности и самоактуализации личности. В исследовании использован модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ и три методики для исследования различных аспектов агрессии и агрессивности личности: опросник Л. Г. Почебут «Виды агрессивности», Я-структурный тест Аммона (адаптированная Ю. А. Тупицыным и его сотрудниками НИПНИ им. В. М. Бехтерева), опросник склонности к агрессии Басса-Перри ВРАQ-24. Исследование проведено на случайной выборке, которую составили мужчины и женщины от 26 до 64 лет, что согласно периодизации Э. Эриксона относится к периоду зрелости. Выявлено 18 статистически значимых корреляций между показателями агрессии, агрессивности и самоактуализации личности, в статье рассмотрены 15 наиболее весомых. Все связи носят обратный характер, что свидетельствует о том, что чем более самоактуализированная личность, тем менее проявляет она агрессию и агрессивность, и соответственно, чем выше показатели агрессивности, тем больше возникает трудностей с самоактуализацией и тем ниже ее показатели.

Zausenko Irina Viktorovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE RELATIONSHIP OF AGGRESSIVENESS AND SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY

KEYWORDS: self-actualization of personality; aggressiveness; aggressive behavior; constructive aggression; personality adaptation; empirical research.

ABSTRACT. The article presents the results of an empirical study of the relationship between aggressiveness and self-actualization of personality. There are different approaches to understanding aggression, they are in the continuum from the destructive to the constructive pole. A number of authors of evolutionary and humanistic approaches associate aggression with successful adaptation of personality. Self-actualization is seen as an indicator of successful adaptation. A. Maslow identified a number of characteristics of the self-actualizing personality, among which there is constructive aggression, which allowed to put forward a hypothesis about the relationship of aggressiveness and self-actualization of the personality. The study used a modified questionnaire diagnostic self-actualization of SAMUEL and three techniques for the study of various aspects of aggression and aggressiveness of personality: questionnaire L. G. Pochebut "Types of aggression" I-structural test of Ammon (adapted J. A. Tupitsyn and his staff psychoneurological research Institute im. V. M. Bekhtereva), the questionnaire propensity to aggression bass-Perry ВРАQ-24. The study was conducted on a random sample of men and women from 26 to 64 years, which according to the periodization of E. Erickson refers to the period of maturity. 18 statistically significant correlations between indicators of aggression, aggressiveness and self-actualization of the personality are revealed, 15 most significant are considered in the article. All connections are the opposite, which indicates that the more self-actualized person, the less it shows aggression and aggressiveness, and accordingly, the higher the rates of aggression, the more difficulties arise with self-actualization and the lower its rates.

Динамично меняющийся современный мир предъявляет личности новые обстоятельства для адаптации. В обществе, где процветает конкуренция и конкурентные отношения, чрезвычайно важно быть способным проявлять конструктивную агрессивность, для того чтобы сохранить себя и актуализировать собственные способности, удовлетворить потребности. Ряд авторов отмечают связь агрессивности с разными аспектами личности, в частности, Д. Зильман пишет о сни-

жении агрессивности при развитии когнитивных процессов, А. А. Реан отмечает усиление парадоксальной агрессивности при невозможности самореализации, Г. Селье говорит о повышении агрессивности при депривации потребности в самоуважении. С. Прентисс-Данн связывает снижение агрессивности с развитием самосознания личности. Проведено исследование, доказывающее связь самоактуализации личности и агрессии у подростков [12]. Как связана агрессивность и самоактуализация

личности у взрослых людей в разные периоды зрелости, исследований не проводилось. Проблеме актуализации личностного потенциала в новых условиях динамичной конкурентности и роли агрессии в этом процессе посвящена данная статья.

В истории психологии мы можем встретить разные концепции понимания агрессии, от ее деструктивного полюса до конструктивного. В современной психологии агрессия понимается как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения [4].

В то время как слово «агрессия» берет свое начало от слова *aggredi*, чей корень происходит от *adgradi* (*gradus* означает «шаг», а *ad* — «на»), то есть первоначальное значение этого слова могло подразумевать под собой «двигаться на», «наступать». Следовательно, «быть агрессивным» значит «двигаться в направлении цели без промедления, без страха и сомнения» [10].

В свою очередь, агрессивность рассматривается как устойчивая черта личности. В отечественной психологии С. Н. Ениколопов определяет агрессивность как системное социально-психологическое свойство, которое формируется в процессе социализации человека и которое описывается тремя группами факторов: субъективными (внутриличностными), объективными и социально-нормативными, оценочными факторами, такими как морально-этические нормы или уголовный кодекс [5].

Рассмотрим подходы к пониманию агрессии и агрессивности в структуре личности с позиций различных теорий.

В школах, относящихся к глубинно-психологическому подходу, присутствует утверждение о врожденности у каждого человека такого свойства, как агрессия. Одними из самых ярких представителей этого подхода являются этологические и психоаналитические школы, а среди их представителей: Г. Гартман, Е. Крис, К. Юнг, З. Фрейд, Р. Ардри, Д. Моррис, К. Лоренц.

В психоаналитической школе феномен агрессии раскрывает теория влечения. Основоположником данной теории является Зигмунд Фрейд. Он считал, что агрессивное поведение по своей природе инстинктивно и неизбежно. В человеке существует два наиболее мощных инстинкта: сексуальный (либидо) и инстинкт влечения к смерти (танатос). Энергия первого типа направлена на упрочнение, сохранение и воспроизведение жизни. Энергия же второго типа направлена на разрушение и прекращение жизни. Он утверждал, что все человеческое поведение

является результатом сложного взаимодействия этих инстинктов, и между ними существует постоянное напряжение. Ввиду того, что существует острый конфликт между сохранением жизни (эросом) и ее разрушением (танатосом), другие механизмы (смещение) служат цели направлять энергию танатоса вовне, в направлении от Я. А если энергия танатоса не будет обращена вовне, то это вскоре приведет к разрушению самого индивидуума.

Таким образом, танатос косвенно способствует тому, что агрессия выводится наружу и направляется на других. Уменьшить вероятность появления опасных действий может внешнее проявление эмоций, сопровождающих агрессию [14].

Вновь данная тема обрела актуальность благодаря работам К. Лоренца, который придерживался эволюционного подхода к агрессии, что объединяло его с позицией З. Фрейда.

Лоренц считал, что агрессия берет начало, прежде всего, из врожденного инстинкта борьбы за выживание, который присутствует у людей так же, как и у других живых существ. Согласно Лоренцу, агрессивная энергия, имеющая своим источником инстинкт борьбы за выживание, генерируется в организме спонтанно, в постоянном темпе, накапливаясь со временем. В результате, проявление явно агрессивных действий является совокупностью: количества накопленной агрессивной энергии и наличия стимулов, облегчающих разрядку агрессии.

Агрессивное поведение может выплеснуться спонтанно в результате накопления большого количества агрессивной энергии, и чем большее количество энергии накоплено, тем меньший стимул нужен для ее проявления.

К. Лоренц считал, что помимо врожденного инстинкта борьбы все живые существа наделены возможностью подавлять свои стремления, то есть имеют сдерживающее начало, которое препятствует нападению на представителей своего вида. У людей же это сдерживающее начало ослаблено в сравнении с животными. В результате чего технический прогресс, к примеру, оружие массового уничтожения, может уничтожить весь человеческий вид. К. Лоренц был убежден, что любовь и дружеские взаимоотношения могут блокировать проявления агрессии, так как по природе своей несоместимы [7].

В противопоставление существующим теориям Д. Доллардом была предложена «фрустрационная теория», в которой агрессивное поведение представлено не как эво-

люционный, а как ситуативный процесс. Основными положениями данной теории являются убеждения, что фрустрация неизбежно приводит к какой-либо форме агрессии и что в любом случае агрессия результат фрустрации.

Но так как субъект не всегда реагирует агрессией на фрустрацию, Д. Доллард пришел к выводу, что подобное поведение блокируется в момент фрустрации, в первую очередь, из-за угрозы наказания. Происходит так называемое «смещение», результатом которого агрессивное действие переносится на другого человека, нападение на которого повлечет меньшее наказание. Из этого следует, что сдерживающий страх наказания приводит к смещению проявления агрессии в ту сторону, где сдерживающий фактор ослаблен [1].

Бихевиоральная модель и теория социального научения, в отличие от других, гласит, что агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации через наблюдение соответствующего образа действий и социальное подкрепление.

Теория предложена А. Бандурой и объясняет усвоение, провоцирование и регуляцию агрессивного поведения. Анализ агрессивного поведения требует учета трех моментов: условий, при которых они закрепляются, способов усвоения подобных действий, факторов, провоцирующих их появление.

Существенное значение в теории уделяется обучению, влиянию родителей, как первичных посредников, на обучение детей агрессивному поведению. Согласно этой теории усвоение человеком широкого диапазона агрессивных реакций равноценно поощрению такого поведения. Получение подкрепления за агрессивные действия повышает вероятность повтора подобных действий в будущем. Так же существенно влияет так называемая результативная агрессия, то есть достижение успеха при помощи агрессивных действий. К этому можно отнести также викарный опыт, то есть наблюдение поощрения агрессии у других. Социальное поощрение и наказание относятся к побуждению агрессии. Самопоощрение и самонаказание — модели открытой агрессии, регулируемые поощрением и наказанием, которые человек устанавливает для себя сам [2]. Данная теория дает множество возможностей для контроля человеческой агрессии. Причиной этому являются два фактора: социальное научение предполагает проявление агрессии людьми только в определенных социальных условиях и то, что агрессивное поведение — приобретенная модель социального поведения, следовательно, она может быть ослаблена с помощью устранения условий для ее проявления.

Представитель гуманистического подхода Фриц Перлз считал человеческую агрессию необходимой для взаимодействия и адаптации в окружающей среде. Он рассматривал агрессию как совокупность различных функций контакта организма со средой и разделял «уничтожение» и «разрушение». Разрушение, в отличие от нарушающего контакт уничтожения, Ф. Перлз рассматривал как необходимый акт с целью разрушения предыдущей формы до ассимилируемых элементов, будь то еда, лекция, отцовское наставление или привычки супругов. Если этого не происходит, то формируется интроект, препятствующий контакту организма со средой, который в дальнейшем может подвергнуться и уничтожению [10].

В результате проведения теоретического анализа можно констатировать что:

— понятие агрессии трактуется как результат успешной эволюции, как инструмент адаптации и доминирования в окружающей среде;

— различают агрессию как реакцию, поведенческое проявление и агрессивность как свойство личности;

— агрессивность — это личностное качество, которое сформировалось в результате фрустрации потребности человека в определенной среде, это выработанная способность воспринимать окружающий мир как угрозу.

Далее сосредоточим свое внимание на аспекте агрессии как способе адаптации и рассмотрим, как это может быть связано с самоактуализацией.

Впервые термин «самоактуализация» встречается в трудах К. Гольдштейна в 1939 г. Он полагал, что самоактуализация предполагает действия, направленные на удовлетворение потребностей личности. К. Гольдштейн здоровый организм воспринимает как такой организм, в котором тенденция к самоактуализации возникает изнутри и который способен преодолеть сложности, возникающие из-за столкновения с внешним миром благодаря радости победы.

Развитие теории самоактуализации связывают с именами А. Маслоу и К. Роджерса. А. Маслоу, являясь учеником К. Гольдштейна, рассматривал самоактуализацию личности как открытую, целостную, саморазвивающуюся систему, способную обнаружить и раскрыть свой потенциал. В результате упорного труда количественные изменения приводят к появлению нового качества, обеспечивающего прирост личностной и социальной компетентности. В случае успеха личность переживает счастье, а в случае неудачи возможны боль и разочарование.

А. Маслоу выделил ряд характеристик самоактуализирующейся личности, среди

которых есть *конструктивная агрессия*, которая предполагает спонтанное проявление эмоций, является предпосылкой творческого преобразования себя и окружающего мира. Для людей, обнаруживающих высокие показатели по шкале конструктивной агрессии, характерны активность, креативность, инициативность, коммуникабельность.

Подводя итог анализу психологического содержания понятия, мы определяем самоактуализацию как процесс непрерывного личностного роста, стремления к максимальной актуализации потенциала [8]. Исходя из характеристик самоактуализирующейся личности, феномен самоактуализации может быть рассмотрен через психологические характеристики конструктивной агрессивности.

Эмпирическое исследование было проведено в рамках магистерской диссертации А. В. Шмигелем.

Цель: выявить связь между показателями агрессивности и самоактуализации личности.

Объект: агрессивность как черта личности.

Предмет: связь агрессивности и самоактуализации личности.

Гипотеза: существует связь между агрессивностью и самоактуализацией личности.

Исследование проведено на случайной выборке, которую составили мужчины и женщины от 26 до 64 лет, что согласно периодизации Э. Эриксона относится к периоду зрелости. Важным аспектом этого возрастного периода является творческая самореализация и самоактуализация личности.

В исследовании были использованы следующие психодиагностические методики. Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ — четвертый вариант русскоязычной адаптации теста самоактуализации Шострома, разработанный Н. Ф. Калиной при участии А. В. Лазукина и опубликованный в 1998 г. [13]. Опросник Л. Г. Почебут «Виды агрессивности», разработанный на основе опросника Басса-Дарки, позволяет дифференцировать такие виды агрессивного поведения, как вербальная, физическая, предметная, эмоциональная агрессия, а также самоагрессия. Агрессивность рассматривается автором как проявление дезадаптации и интолерантности [11]. Я-структурный тест Аммона — клиническая тестовая методика, разработанная G. Ammon в 1997 г. на основании концепции динамической психиатрии (1976 г.) и адаптированная Ю. А. Тупицыным и его сотрудниками НИПНИ им. В. М. Бехтерева. Результаты группируются по шести основным Я-функциям, на диагностику которых они и направлены. Это Агрессия, Тревога/Страх,

Внешнее отграничение Я, Внутреннее отграничение Я, Нарциссизм и Сексуальность. Каждая из этих функций, по Аммону, может быть конструктивной, деструктивной и дефицитарной, что и измеряется соответствующими шкалами [6]. Опросник склонности к агрессии Басса-Перри ВРАQ-24, методика создана на основе опросника враждебности Басса-Дарки (BDHI), отечественная адаптация методики выполнена экспертами лаборатории клинической психологии НЦПЗ РАМН С. Н. Ениколоповым и Н. П. Цибульским. Результаты адаптации и стандартизации методики позволили специалистам прийти к заключению о достаточно высоком уровне валидности и надежности русскоязычной версии опросника (ВРАQ-24) и пригодности его использования для диагностики склонности к физической агрессии, враждебности и гневу [3].

Для проверки выдвинутой гипотезы эмпирические данные были подвержены математико-статистическому анализу с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, который является непараметрическим аналогом классического коэффициента корреляции Пирсона [14]. В результате анализа было выявлено 18 значимых отрицательных корреляций между показателями самоактуализации и агрессивности, что означает: чем выше показатели самоактуализации, тем ниже агрессивность, и наоборот. Остановимся на наиболее значимых корреляциях (см. табл. 1) и рассмотрим их интерпретацию.

Наибольшее количество связей обнаружено между показателем самоактуализации «спонтанностью» и показателями агрессии. Спонтанность — характеристика, которая опирается на уверенность человека в себе и его доверие к окружающему миру. Деструктивная агрессия отрицательно коррелирует со спонтанностью, так как представляет собой определенную деформацию нормальной способности к деятельному, активному взаимодействию с окружающим миром, людьми и предметами. Спонтанность соотносится с такими ценностями, как свобода и естественность. При формировании «дефицитарной агрессии» речь идет о дефиците симбиоза матери и ребенка, связанного либо с эмоциональным отвержением ребенка, либо с чрезмерной идентификацией с ним. Это расстройство проявляется в виде недоразвития агрессии, то есть в отсутствии изначально заданной конструктивной предрасположенности к активному, игровому манипулированию предметным миром, а спонтанность, по своей сути, это именно игра, легкость без усилия, главные ценности которой — свобода и естественность. Также с уровнем

«Спонтанности» взаимосвязана предметная агрессия и самоагрессия, которая проявляется в отсутствии или при ослаблении механизмов защиты Я, когда личность оказывается беззащитна по отношению к агрессивной среде. В результате деформации Я-функций человек не находится сам с

собой в мире, согласии и выражает агрессию в таком виде либо срывает свою агрессию на окружающих предметах. Высокие результаты по «Общая шкала агрессивности» указывают на регулярные и частые проявления данного поведения.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа между показателями агрессивности и самоактуализации (на уровне значимости менее 0,05)

Показатели	Самоактуализация личности						
	Спонтанность	Ориентация во времени	Потребность в познании	Аутосимпатия	Стремление к самоактуализации	Креативность	Контактность
Агрессия деструктивная	-0,274	-	-	-	-0,363		
Агрессия дефицитарная	-0,359	-	-	-0,308	-		
Общая шкала агрессивности	-0,293	-0,326	-	-	-	-0,356	
Предметная агрессия	-0,279	-	-	-	-		
Самоагрессия	-0,266	-	-	-	-		
Враждебность	-	-0,269	-	-	-	-0,416	
Вербальная агрессия	-	-	-0,278	-	-0,291		-0,326
Эмоциональная агрессия						-0,439	

Следующий показатель самоактуализации «ориентация во времени» показывает, что чем более человек живет настоящим, не откладывая собственную жизнь «на потом» и не пытаясь найти убежище в прошлом, тем менее для него характерна агрессивность и враждебность. Высокий результат по шкале «ориентация во времени» характерен для лиц, хорошо понимающих экзистенциальную важность жизни «здесь и теперь», способных радоваться актуальным моментом, никак не сравнивая его с прошлыми радостями и никак не обесценивая предвкушением будущих успехов. Низкий результат демонстрируют люди, невротически погруженные в прошлые переживания, с повышенным стремлением к достижениям, мнительные и неуверенные в себе, агрессивно и враждебно настроенные к миру.

Только одна отрицательная корреляция у показателя самоактуализации «потребность в познании» и показателя агрессивности «вербальная агрессия». Самоактуализирующаяся личность всегда открыта новым впечатлениям, бескорыстно жаждет нового, испытывает интерес к объектам, к людям. Человек при этом не склонен судить, оценивать и сопоставлять. Он элементарно видит то, что есть, и ценит это. Соответственно, человеку, склонному к вербальной агрессии, использующему словесные

оскорбления, сложно будет взаимодействовать с другими людьми с целью удовлетворения потребности в познании, возможно не сформированная потребность в познании будет замещаться вербальной агрессией.

Также одна отрицательная связь обнаружена между показателем самоактуализации «аутосимпатией» и дефицитарной агрессией. Аутосимпатия представляет собой позитивную Я-концепцию, которая служит источником для устойчивой адекватности самооценки, что является основой психологического здоровья и цельности личности. «Дефицитарная агрессия» проявляется в слабости изначально заданной конструктивной предрасположенности к активному, игровому манипулированию предметным миром, когда фактически ребенок никак не поддерживается в своих попытках игрового овладения «объектом». Таким образом, он изначально ощущает непреодолимую сложность в контакте с окружающим миром, что критически сказывается на адекватности самооценки, которая является важным компонентом аутосимпатии.

Стремление к самоактуализации — это одна из основных шкал методики САМОАЛ, которая указывает, насколько совокупность характеристик человека соответствует понятию самоактуализирующейся личности.

Выявлено две отрицательные связи между стремлением личности к самоактуализации и деструктивной агрессией и вербальной агрессией. Несмотря на то что агрессия в рамках используемой нами методики понимается как активная обращенность к вещам и людям и включающая в себя способность к завязыванию контактов и здоровому любопытству, деструктивная агрессия, в свою очередь, понимается как негативная трансформация изначально конструктивной агрессии вследствие особых неблагоприятных условий — враждебности родительской семьи к ребенку. Таким образом, агрессия не находит адекватного человеческого отношения, в котором она могла бы быть использована. Впоследствии это проявляется деструкцией, направленной против себя, своих целей, планов и окружающего мира. Поскольку описанные особенности характера обычно создают вокруг индивидуума негативную атмосферу, объективно препятствующую нормальной реализации его сознательных целей и планов, что исключает возможность успешной самоактуализации. Снижение социальной адаптации наглядно демонстрирует отрицательная корреляция со шкалой «вербальная агрессия», которая выступает как способ проявления агрессивности, с помощью которого человек вербально, словами выражает свое агрессивное отношение к окружающим, что не способствует самоактуализации личности.

Следующая тройка отрицательных корреляционных связей — «креативность» с «общим уровнем агрессивности», «враждебностью» и «эмоциональной агрессивностью». Стремление к творчеству или креа-

тивность — неотъемлемый атрибут самоактуализации, которую можно назвать творческим отношением к жизни, на которое отрицательно влияет эмоциональное отчуждение и подозрительность, соответствующие типу эмоциональной агрессии, а также разнообразные формы проявления враждебности в поведении, часто скрытые — негативизм, нежелание сотрудничать, избегание общения. Высокий общий уровень агрессивности указывает на высокую частоту проявления подобного поведения.

В результате полученных данных мы видим отрицательную связь между «контактностью» и «вербальной агрессией». Очевидно, что склонность к вербальному проявлению агрессии не способствует установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. Контактность понимается как общая предрасположенность к установлению полезных и приятных контактов с окружающими, которые, скорее, будут избегать личность, которая регулярно испытывает аффективный эмоциональный процесс взрывного характера и проявляет его, не ограничивая себя в выражениях.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что существует взаимосвязь между показателями самоактуализации и агрессивности. А также сделать следующие выводы: чем выше уровень самоактуализации личности, тем ниже уровень агрессивности; высокая агрессивность личности позволяет предполагать о трудностях ее самоактуализации; выявление потребностей личности и создание условий для самоактуализации позволит снизить ее агрессивность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы. — М.: Аспект Пресс, 2012. — 288 с.
2. Бандура А. Агрессия. — М., 1999. — С. 169.
3. Барканова О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы. — Красноярск: Литера-Принт, 2009.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 672 с.
5. Ениколопов С. Н. Понятие агрессии в современной психологии // Прикладная психология. — 2001. — № 1.
6. Кабанов М. М., Незнанов Н. Г. Очерки динамической психиатрии. — СПб.: НИПНИ им. Бехтерева, 2003. — 438 с.
7. Лоренц К. Агрессия. — М.: РИМИС, 2009. — 352 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. — 3-е изд. — СПб.: Питер, 2010. — 352 с.
9. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. — 3-е изд., стереотип. — СПб.: Речь, 2007. — 392 с.
10. Перлз Ф. Теория гештальт-терапии. — М.: Институт Общегуманитарных исследований, 2008. — 320 с.
11. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. — СПб.: Питер, 2012. — 236 с.
12. Разаренова Е. В. Самоактуализация личности подростка как средство снижения агрессивности: дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2004. — 212 с.
13. Фетискин Н. П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: ИИП, 2009.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. — М., 2004. — 417 с.

R E F E R E N C E S

1. Andreeva G. M., Bogomolova N. N., Petrovskaya L. A. Zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya XX stoletiya: teoreticheskie podkhody. — M. : Aspekt Press, 2012. — 288 s.
2. Bandura A. Agressiya. — M., 1999. — S. 169.
3. Barkanova O. V. Metodiki diagnostiki emotsional'noy sfery. — Krasnoyarsk : Litera-Print, 2009.
4. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / sost. i obshch. red. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. — SPb. : Praym-EVROZNAK, 2004. — 672 s.
5. Enikolopov S. N. Ponyatie agressii v sovremennoy psikhologii // Prikladnaya psikhologiya. — 2001. — № 1.
6. Kabanov M. M., Neznanov N. G. Ocherki dinamicheskoy psikhiiatrii. — SPb. : NIPNI im. Bekhtereva, 2003. — 438 s.
7. Lorents K. Agressiya. — M. : RIMIS, 2009. — 352 s.
8. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. — 3-e izd. — SPb. : Piter, 2010. — 352 s.
9. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya: Analiz i interpretatsiya dannykh : ucheb. posobie. — 3-e izd., stereotip. — SPb. : Rech', 2007. — 392 s.
10. Perlz F. Teoriya geshtal't-terapii. — M. : Institut Obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2008. — 320 s.
11. Pochebut L. G. Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya. — SPb. : Piter, 2012. — 236 s.
12. Razarenova E. V. Samoaktualizatsiya lichnosti podrostka kak sredstvo snizheniya agressivnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk. — Yaroslavl', 2004. — 212 s.
13. Fetiskin N. P. i dr. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. — M. : IIP, 2009.
14. Freyd Z. Vvedenie v psikhoanaliz : Lektsii. — M., 2004. — 417 s.

Легостаева Екатерина Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ivanova_rina@mail.ru

Чаликова Ольга Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: o-chalikova@mail.ru

Архипова Виктория Александровна,

магистрант, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620083, г. Екатеринбург, пр-т Ленина, 51; e-mail: v.arkhipova95@mail.ru

**ВЗАИМОСВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ИНТЕЛЛЕКТА И АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ
У СТУДЕНТОВ РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологические типы личности; студенты; интеллект; академическая успеваемость; решение интеллектуальных задач; интеллектуальные задачи; педагогическая психология; когнитивно-личностные особенности.

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируется проблема исключения интеллекта из структуры личности, традиционно выпадающая из поля зрения отечественных и зарубежных авторов. Подчеркивается, что в современных условиях когнитивные и личностные особенности в своей совокупности обуславливают эффективность деятельности. Целью исследования выступает определение диагностического потенциала типологического опросника МВТИ, в частности, его прогностических возможностей относительно успешности интеллектуальной деятельности. Методологической основой является теория Майерс-Бриггс. Основные анализируемые показатели: академическая успеваемость, уровень IQ с учетом составляющих компонентов, психологический тип личности. На примере студенческой выборки описана частота встречаемости разных типов личности, а также выявлены специфические для некоторых типов взаимосвязи между интеллектом и академической успеваемостью. Научная новизна связана с получением эмпирического подтверждения взаимосвязи когнитивных и личностных особенностей функционирования психики в условиях учебно-профессиональной деятельности. Обращается внимание на соотношение общих и свойственных каждому типу механизмов достижения успехов в обучении. Полученные результаты важно учитывать при построении образовательной траектории студентов, с учетом их индивидуальности. Делается вывод о необходимости полномасштабного исследования, позволяющего выявить когнитивно-личностные особенности всех типов на репрезентативной выборке.

Legostayeva Ekaterina Sergeyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General Psychology and Conflictology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Chalikova Olga Sergeyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Ural Federal University named after first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Arkhipova Victoria Aleksandrovna,

Undergraduate, Ural Federal University named after first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**INTERRELATION OF INTELLIGENCE FEATURES AND ACADEMIC PROGRESS
AT STUDENTS OF DIFFERENT PSYCHOLOGICAL TYPES**

KEYWORDS: psychological personality types; students; intelligence; academic progress; solving intellectual problems; intellectual tasks; pedagogical psychology; cognitive personality traits.

ABSTRACT. The article actualizes the problem of exception intelligence from the structure of the personality which is traditionally dropping out of a viewing field of domestic and foreign authors is updated. It is emphasized that in modern conditions cognitive and personal features in the set cause efficiency of activity. As a research objective determination of diagnostic potential of the typological questionnaire of MBTI, in particular, of its predictive opportunities concerning success of intellectual activity acts. A methodological basis is the theory Myers-Briggs. The key analyzed indicators: the academic progress, the IQ level, taking into account the making components, psychological type of the personality. On the example of student's selection the frequency of occurrence different types of the personality is described and also interrelations, specific to some types, between intelligence and the academic progress are revealed. The scientific novelty is connected with receiving empirical confirmation of interrelation between cognitive and personal features of mental functioning in the conditions of educational professional activity. The attention to a ratio of the general and mechanisms of achievement of progress in training inherent to each type is paid. It is important to consider the received results at creation of an students' educational trajectory, taking into account their identity. The conclusion about need of the full-scale research allowing to reveal cognitive and personal features of all types on representative selection is drawn.

Постановка проблемы

Вопрос о том, является ли интеллект независимой характеристикой человека или связан с его личностью, особенно в контексте выполняемой учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, является высоко значимым как с теоретической, так и с практической точки зрения. Получение доказательств того, что когнитивные процессы тесно взаимодействуют с глубинными детерминантами поведения и деятельности выводит современное понимание индивидуальности на новый уровень. Устоявшиеся теории личности отечественных и зарубежных исследователей [12] обходили эту проблему, не имея достаточного инструментария и экспериментальной подготовленности для обоснованного решения данного вопроса. Например, в теории В. С. Мерлина [11] интеллект оказывается исключен из описания интегральной индивидуальности, в том числе, при рассмотрении ее функционирования в различных исторических и социальных группах. Другие авторы (З. Фрейд, Г. Олшпорт, А. Адлер, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и пр.) в еще меньшей степени демонстрируют готовность признать ментальную сферу частью структуры личности. Используя понятия «сознание», «диспозиция», «отношения», они буквально проскальзывают, оставляя за скобками вопрос о том, какими механизмами обеспечивается реализация личностных особенностей в деятельности и поведении, что именно стоит в качестве интегрального опосредующего механизма между мотивом, побуждением и формой их реализации в заданных условиях. Только в теории Р. Кеттелла [12] интеллект включен в известный опросник наряду с личностными чертами, что следует из самого принципа построения методики, основанной на L-данных, и это единственный пример, когда личность описывается в том числе и с позиции когнитивных процессов. Подчеркнем, что именно эмпирика подтолкнула автора методики совершить столь смелый шаг. Остальная персонология, как отечественная, так и зарубежная, обходит данную тему, фактически исключая интеллект из процессов формирования и функционирования личности. Однако информативный век не может принять такую постановку вопроса.

Методология и методы исследования

Достаточно новая для отечественной психологии теория психологических типов Майерс — Бриггс описывает и объясняет

определенные устойчивые различия в способах организации психической деятельности людей, находящихся в пределах условной нормы. Каждый тип личности, согласно авторской концепции, характеризуется рядом интеллектуальных особенностей, в том числе они различаются между собой механизмами решения интеллектуальных задач [4; 14; 15]. Однако данное положение не подтверждено на российской выборке, что существенно ограничивает практическую работу с опросником MBTI, который был разработан авторами теории и адаптирован отечественными исследователями для российской выборки.

Подчеркнем, что в настоящее время распространение опросника MBTI объясняется удобством его применения в целом ряде областей для решения широкого спектра задач, в том числе в командообразовании, организационном развитии, управлении предприятиями, образовании, профессиональном обучении и консультировании по вопросам карьеры [4; 9]. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью прояснения психологического содержания диагностических шкал опросника MBTI, в частности уточнения особенностей когнитивной сферы у различных психотипов. Предполагается, что достоверные данные относительно прогностической валидности данного опросника позволят использовать его для коррекции образовательных стратегий с учетом индивидуальности студентов, вырабатывать технологии обучения, соответствующие когнитивно-личностным профилям, что призвано повысить интенсивность внедрения в деятельность и качество функционирования осваиваемых компетенций и навыков.

Данное исследование продолжает серию работ, проводимых как кафедрой общей психологии и конфликтологии УрГПУ (2015-2019 гг.) [6; 7; 10], так и кафедрой общей и социальной психологии департамента психологии УГИ УрФУ (2014-2019 гг.) [7; 8; 13]. Так, Е. С. Иванова показала, что когнитивные ошибки, возникающие при принятии решений и вынесении суждений, тесно связаны с личностными и темпераментными характеристиками как в общей выборке [5; 6], так и у отдельных профессиональных групп [10]. И. Ю. Костюком и О. С. Чаликовой были описаны некоторые особенности взаимосвязей шкал MBTI и когнитивных характеристик студентов в контексте успешности учебной деятельности [7]. В частности, выявлено, что представители некоторых типов отличаются по ряду интеллектуальных показателей [8]. Однако дальнейшее исследование показало, что далеко не все корреляции воспроизводятся на

последующих выборах [2].

Целью представляемого исследования выступило выявление взаимосвязей между показателями интеллекта и успеваемости у представителей различных типов MBTI. Выборку составили 155 студента департамента психологии УрФУ в возрасте от 18 до 21 года включительно; 94 девушки и 61 юноша.

В качестве методик использована адаптированная версия опросника MBTI, разработанная Е. Ф. Абельской [1], Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М) Н. А. Батурина и Н. А. Курганского [3].

В качестве показателя успеваемости рассматривался итоговый академический рейтинг студентов по данным БРС на момент исследования. Достоверность взаимосвязей выявлялась с помощью метода корреляционного анализа по Спирмену.

Результаты исследования и их обсуждение

Распределение показателей психологических типов по MBTI представлены в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение групп типов MBTI в выборке исследования (n=155)

№ шкалы	Показатели MBTI	Соотношение студентов	
		n	%
1	Е экстраверсия	74	48
	I интроверсия	81	52
2	S сенсорика	98	63
	N интуиция	57	37
3	T мышление	100	65
	F чувствование	55	35
4	J организованность	70	45
	P гибкость	85	55

Обобщенный психологический тип студентов-психологов можно охарактеризовать как преимущественно интровертированный (I, 52%), сенсорный (S, 63%), мыслительный (T, 65%) и гибкий (P, 55%). В то же время признаки экстраверсии (E) и интроверсии (I) распространены среди испытуемых примерно в равной степени (48% и 52%).

Непосредственное распределение психологических типов в обследованной выборке представлено в таблице 2, из которой следует, что среди студентов-психологов наиболее часто встречаются типы ESTJ «командир» (23 человека) и ISTJ «прагматик» (20 человек), INFJ «целитель» (17 человек), ISTP «мастер на все руки» (15 человек), меньше представлены типы INFJ «философ» (2 человека), INTJ «стратег» (2 человека), ISFP «художник» (6 человек), ENTJ «фельдмаршал» (4 человека), ESFP «артист» (4 человека), ENFJ «учитель» (2 человека). Тип «помощник» в обследованной выборке не выявлен.

Обратимся к рассмотрению данных корреляционного анализа между успеваемостью и показателями УИТ (табл. 3). Выявлена прямая связь рейтинга академической успеваемости с общим IQ, а также с показателями по пяти вербальным субтестам.

Таким образом, успешность обучения в

выборке студентов-психологов достигается, преимущественно, за счет общей эрудированности, вербального понимания, ряда характеристик вербально-логического мышления, эффективности решения арифметических задач. Достаточно важными для студентов-психологов являются скорость восприятия текстов, способность к оперированию вербальным материалом, концентрация и устойчивость внимания, а также комбинаторно-логическое мышление.

Рассмотрим результаты корреляционного анализа (табл. 4) показателей интеллекта и успеваемости у представителей типов MBTI, число которых в выборке исследования превысило 15 человек: ESTJ «командир» (23 человека), ISTJ «прагматик» (20 человек), ISTP «мастер на все руки» (15 человек), INFJ «целитель» (17 человек).

Как видно из таблицы 4, тип ESTJ «командир», в целом, отражает тенденцию, выявленную на общей выборке (табл. 3). Исключение составляет корреляция между успеваемостью и показателем по субтесту «Умозаключения» и отсутствие корреляций с показателем «Аналогии». Можно предположить, что «командиры» достигают успеха в обучении преимущественно за счет формальной логики, а не выявления базовых соотношений между явлениями.

Таблица 2

Количество типов по MBTI, представленных в выборке (n=155)

Тип MBTI	Название	Количество человек
ESTJ	Командир	23
ESTP	Предприниматель	13
ESFJ	Семьянин	8
ENTJ	Фельдмаршал	4
ENTP	Изобретатель	13
ENFP	Чемпион	7
ENFJ	Учитель	2
ESFP	Артист	4
ISTJ	Прагматик	20
INTJ	Стратег	2
ISTP	Мастер на все руки	15
INFJ	Философ	2
INTP	Ученый	10
ISFP	Художник	6
ISFJ	Помощник	0
INFP	Целитель	17

Таблица 3

Значимые корреляции успеваемости с показателями УИТ (n=155)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	IQ
Успеваемость	0,31**	0,01	0,34**	0,16*	0,30**	0,05	0,28**	0,08	0,12	0,02	0,12	0,29**

Примечание: здесь и в таблице 4 показатели УИТ: 1 – субтест «осведомленность»; 2 – субтест «скрытые фигуры»; 3 – субтест «пропущенные слова»; 4 – субтест «арифметические задачи»; 5 – «понятливость»; 6 – субтест «исключение изображений»; 7 – субтест «анalogии»; 8 – субтест «числовые ряды»; 9 – субтест «умозаключения»; 10 – субтест «геометрическое сложение»; 11 – субтест «заучивание слов».

** . Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

* . Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).

Для типа INFP «Прагматик» характерно меньшее число корреляций между интеллектом и успеваемостью. Отсутствует взаимосвязь академического рейтинга с общей эрудицией и умением строить аналогии. Успех достигается, преимущественно, за счет понимания текстов, с одной стороны, и умения решать задачи — с другой.

Психологический тип ISTJ «Мастер на все руки» характеризуется несколько большим числом взаимосвязей интеллекта и

успеваемости. Представители данного типа при достижении высоких показателей обучения опираются на эрудицию и информированность, возможности своей памяти, умение строить заключения на основе апперцепции, способности находить приблизительные решения и оперировать упорядоченной информацией, возможности языковой компетенции, а также предпочитают руководствоваться дедуктивным и комбинаторно-логическим мышлением.

**Взаимосвязь успеваемости и показателей интеллекта по УИТ
у преобладающих психологических типов**

Тип по MBTI		Субтесты УИТ											IQ
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
ESTJ (n=23)	Успеваемость	0,42**	0,13	0,38**	0,41**	0,45**	0,03	0,28	0,29	0,50**	0,24	0,24	0,53**
INFP (n=17)	Успеваемость	0,22	-0,10	0,60**	0,47*	0,32	0,18	0,12	0,17	0,22	0,08	-0,09	0,40*
ISTJ (n=20)	Успеваемость	0,37**	0,19	0,13	0,15	0,28*	0,02	0,33*	0,20	0,30*	-0,01	0,09	0,33*
ISTP (n=15)	Успеваемость	0,37	0,32	0,57**	0,26	0,36	-0,19	0,28	0,28	0,38*	0,14	0,22	0,32

Как видно из таблицы 4, выявлены прямые корреляции успеваемости типа ISTP «Целитель» только с двумя интеллектуальными субтестами: «пропущенные слова» и «умозаключения». Как представители интровертного мыслительного типа, они опираются в учебной деятельности на свои способности оперирования вербальным материалом и формально-логические навыки. Особенностью данного типа является отсутствие значимой корреляции между успеваемостью и интегральным показателем IQ.

Выводы по работе

Представим результаты исследования в следующих положениях:

1. Существуют устойчивые взаимосвязи между показателями успеваемости и общего интеллекта в целом по выборке и в большинстве подгрупп, сформированных из представителей различных психологических типов, выявленных по MBTI. Отсутствие данной взаимосвязи в группе «Целитель» определяет необходимость раскрытия ранее не исследованных механизмов взаимодействия интеллекта и успеваемости с точки зрения влияния личностных особенностей. Так как не удалось собрать репрезентативные данные по еще 12 подгруппам психологических типов, то можно предположить, что расширение выборки откроет новую главу в понимании, как обучаются и используют свои компетенции для достижения успеха в деятельности те или иные типы личности.

2. Многообразие корреляций в общей группе испытуемых обусловлено суммарным эффектом проявления особенностей функ-

ционирования когнитивно-личностных механизмов, свойственных разным типам. Каждый тип личности по MBTI характеризуется индивидуальным, но не уникальным набором когнитивных особенностей, которые детерминируют достижение успеха в обучении, что важно учитывать при организации образовательного процесса.

3. Для прояснения конкретных механизмов решения интеллектуальных задач представителями различных типов MBTI необходимо расширение выборки исследования и последовательное сравнение всех подвыборок.

4. На данном этапе исследования выводы о прогностической ценности шкал опросника MBTI в работе психологической службы вуза преждевременны, требуются расширенные исследования на других направлениях подготовки.

В целом, полученные результаты дают достоверное подтверждение актуальности исследования структуры личности и ее функционирования с позиций рассмотрения интеллекта и ментальной сферы как неотъемлемой части индивидуальности. Представленные данные позволяют сформулировать дальнейшие перспективные гипотезы и определить актуальные проблемы научного поиска в междисциплинарной области, связанной с адаптацией человека к различными видам деятельности с учетом его индивидуальных особенностей, построением прогноза его развития в данной сфере, выявления зон риска его профессионального и личностного развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абельская Е. Ф. Типоведческое исследование психического склада личности : дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2006. — 206 с.
2. Архипова В. А., Чаликова О. С. Взаимосвязь показателей интеллекта студентов со шкалами MBTI // Личность в норме и патологии : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Челябинск, 20-21 апреля 2017 г.). — Челябинск : Печатный двор, 2017. — С. 24-25.
3. Батулин Н. А., Курганский Н. А. Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ-М). — СПб., 2003. — 19 с.

4. Бриггс Майерс И., Бриггс Майерс П. М14 MBTI: определение типов. У каждого свой дар / пер. с англ. ООО «Пароль». — М. : КарьераПресс, 2014. — 320 с.
5. Иванова Е. С. Когнитивные ошибки слушателей курсов дополнительно профессионального образования по профайлингу // Психология образовательной среды: теоретические аспекты и современные тенденции практики [Электронный ресурс] : коллективная монография / Н. С. Белоусова [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. — Екатеринбург : [б. и.], 2017. — С. 121-134.
6. Иванова Е. С., Ратникова Е. М., Томилов Е. В. Экспериментальная методика оценки когнитивных ошибок личности: данные пилотажного исследования // В мире научных открытий : мат-лы XVIII Межд. научно-практ. конф. — М. : Центр научной мысли, 2015. — С. 42-47.
7. Костюк И. Ю. Исследование когнитивных предпосылок успешности учебной деятельности представителей различных типов MBTI : магистер. дис. — Екатеринбург, 2014. — 286 с.
8. Костюк И. Ю. Особенности интеллекта у представителей различных типов MBTI // Психологический вестник Уральского федерального университета. — 2013. — Вып. 10 — С. 265-269.
9. Куэжн Н. MBTI: Полное руководство по интерпретации / пер. с англ. ООО «Пароль». — М. : Бизнес Психологи, 2010. — 256 с.
10. Легостаева Е. С. Методологические предпосылки исследования когнитивных ошибок // Современная наука в теории и практике : монография. Часть IV / научный ред. д-р пед. наук, проф. С. П. Акутина. — М. : Перо, 2018. — С. 53-72.
11. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М. : Педагогика, 1986. — 254 с.
12. Хьелл Д., Зиглер Д. Теории личности. — СПб. : Питер Ком, 1998. — 608 с.
13. Чаликова О. С. Исследование профессионального мышления студентов-психологов // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2018. — Т. 24. — № 2 (174). — С. 90-97.
14. Lawrence G. People types and tiger stripes (4th ed.). — Gainesville, FL : Center for Applications of Psychological Type, 2009.
15. Schaubhut N. A. & Thomson R. C. MBTI type tables for occupations. — MountainView, CA : CPP, 2008.

REFERENCES

1. Abel'skaya E. F. Tipovedencheskoe issledovanie psikhicheskogo sklada lichnosti : dis. ... kand. psikholog. nauk. — SPb., 2006. — 206 s.
2. Arkhipova V. A., Chalikova O. S. Vzaimosvyaz' pokazateley intellekta studentov so shkalami MBTI // Lichnost' v norme i patologii : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Chelyabinsk, 20-21 aprelya 2017 g.). — Chelyabinsk : Pechatnyy dvor, 2017. — С. 24-25.
3. Baturin N. A., Kurganskiy N. A. Universal'nyy intellektual'nyy test (UIT SPCh-M). — SPb., 2003. — 19 s.
4. Briggs Mayers I., Briggs Mayers P. M14 MBTI: opredelenie tipov. U kazhdogo svoy dar / per. s angl. ООО «Parol'». — М. : Kar'eraPress, 2014. — 320 s.
5. Ivanova E. S. Kognitivnye oshibki slushateley kursov dopolnitel'no professional'nogo obrazovaniya po profaylingu // Psikhologiya obrazovatel'noy sredy: teoreticheskie aspekty i sovremennye tendentsii praktiki [Elektronnyy resurs] : kollektivnaya monografiya / N. S. Belousova [i dr.] ; Ural. gos. ped. un-t. — Elektron. dan. — Ekaterinburg : [b. i.], 2017. — S. 121-134.
6. Ivanova E. S., Ratnikova E. M., Tomilov E. V. Eksperimental'naya metodika otsenki kognitivnykh oshibok lichnosti: dannye pilotazhnogo issledovaniya // V mire nauchnykh otkrytiy : mat-ly XVIII Mezhd. nauchno-prakt. konf. — М. : Tsentr nauchnoy mysli, 2015. — S. 42-47.
7. Kostyuk I. Yu. Issledovanie kognitivnykh predposylok uspeshnosti uchebnoy deyatelnosti predstaviteley razlichnykh tipov MBTI : magister. dis. — Ekaterinburg, 2014. — 286 s.
8. Kostyuk I. Yu. Osobennosti intellekta u predstaviteley razlichnykh tipov MBTI // Psikhologicheskiy vestnik Ural'skogo federal'nogo universiteta. — 2013. — Vyp. 10 — S. 265-269.
9. Kuekn N. MBTI: Polnoe rukovodstvo po interpretatsii / per. s angl. ООО «Parol'». — М. : Biznes Psikhologi, 2010. — 256 s.
10. Legostaeva E. S. Metodologicheskie predposylki issledovaniya kognitivnykh oshibok // Sovremennaya nauka v teorii i praktike : monografiya. Chast' IV / nauchnyy red. d-r ped. nauk, prof. S. P. Akutina. — М. : Pero, 2018. — S. 53-72.
11. Merlin V. S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. — М. : Pedagogika, 1986. — 254 s.
12. Kh'ell D., Zigler D. Teorii lichnosti. — SPb. : Piter Kom, 1998. — 608 s.
13. Chalikova O. S. Issledovanie professional'nogo myshleniya studentov-psikhologov // Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. — 2018. — T. 24. — № 2 (174). — S. 90-97.
14. Lawrence G. People types and tiger stripes (4th ed.). — Gainesville, FL : Center for Applications of Psychological Type, 2009.
15. Schaubhut N. A. & Thomson R. C. MBTI type tables for occupations. — MountainView, CA : CPP, 2008.

Санникова Марина Владимировна,

кандидат психологических наук, педагог-психолог, ГКУЗ СО «Специализированный дом ребенка», психоневрологическое отделение № 1; 620012, г. Екатеринбург, ул. Уральских рабочих, 36; e-mail: MV_Sannikova@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО И РАННЕГО ВОЗРАСТА, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В ДОМЕ РЕБЕНКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: программы раннего вмешательства; психолого-педагогическое сопровождение; психологические исследования; дома ребенка; ранний возраст; младшие дошкольники.

АННОТАЦИЯ. В статье описана программа раннего психологического вмешательства в домах ребенка г. Санкт-Петербурга, приведены результаты апробации, имеющие положительный эффект психического развития детей.

Обсуждается реформирование домов ребенка и необходимость раннего психологического вмешательства, заключающегося в обучении и супервизии сотрудников и структурных изменениях дома ребенка. Раскрываются приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка.

Приведены результаты и анализ исследования эффективности программы психолого-педагогического сопровождения психического развития детей на базе ГКУЗ СО «Специализированный дом ребенка» г. Екатеринбурга.

Исследование проводилось в 2016–2018 гг., выборку составили 126 детей, средний возраст 1 год 9 месяцев. Исследование включало первичную и итоговую диагностику психического развития детей, реализацию программы. Целью программы являлось: создание психолого-педагогических условий для активизации психических процессов детей в условиях дома ребенка. Выделены основные направления работы педагога-психолога: взаимодействие с педагогическим коллективом (информирование, профилактика, консультирование, проведение практических семинаров, лекций); взаимодействие с детьми (диагностика в начале и в конце учебного года, коррекционно-развивающие занятия, экспертиза — психолого-медико-педагогический консилиум, оформление заключений об уровне развития и разработка рекомендаций); сотрудничество с администрацией дома ребенка и родителями или законными представителями детей (консультирование).

Полученные статистические данные подтверждают гипотезу о том, что психическому развитию детей младенческого и раннего возраста в условиях дома ребенка способствует психолого-педагогическое сопровождение, которое включает программу раннего психологического вмешательства: формирование сенсорных эталонов, развитие устойчивости и концентрации внимания, развитие тонкой и общей моторики, развитие активного и пассивного словарного запаса, развитие мыслительных процессов, развитие игровой деятельности. Предложенная программа имеет высокую практическую значимость и может быть реализована в различных сиротских учреждениях для детей младенческого и раннего возраста.

Sannikova Marina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Psychologist, Specialized Children's Home, Psychoneurological Department No. 1, Ekaterinburg, Russia.

PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO INFANTS AND TODDLERS RAISED IN CHILDREN'S HOMES

KEYWORDS: early intervention programs; psychological and pedagogical support; psychological research; children's homes; early age; younger preschoolers.

ABSTRACT. The programme of early psychological intervention in children's homes of St. Petersburg is described in the article; the results of approbation, which have positive effect on mental development of children, are stated.

The issues on the restructuring of children's homes and the need of early psychological intervention aimed at training and supervision of employees and structural changes in children's homes are discussed.

The priority directions of psycho-pedagogical assistance to infants and toddlers brought up in children's homes are revealed.

The research was conducted in 2016–2018, the sample was based on 126 children, and the average age is 1.9 years old. The research included primary and total diagnostics of mental development of children and implementation of the programme. The aim of the programme was to create psycho-pedagogical conditions for activation of children's mental processes in the conditions of children's homes. The main directions of work of the educational psychologist were identified: interaction with the teaching staff (provision of information, preventive measures, counseling, workshops, lectures); interaction with children (diagnostics at the beginning and at the end of the academic year, correction- and development-training, examination — a psycho-medical-pedagogical consultation, execution of the reports on the development level and formulation of recommendations); cooperation with administration of children's homes and parents or legal representatives of children (counseling).

The obtained statistical data confirm the hypothesis that mental development of infants and toddlers in the conditions of children's homes is promoted by psycho-pedagogical assistance, which includes the programme of early psychological intervention: formation of sensory standards, coordination of movement and attention concentration, development of fine and gross motor skills, development of active

and receptive vocabulary, development of cogitative activity, development of game-related activity. The offered programme is of practical significance and can be applied in various orphanage institutions for infants and toddlers.

Актуальность исследования обусловлена происходящими в настоящее время в России преобразованиями в сферах экономики, социальной политики и здравоохранения. Одним из приоритетных направлений политики государства становится развитие образования детей раннего возраста (от двух месяцев до трех лет), включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Проходящая реформа в домах ребенка имеет научное обоснование, связанное с изменением социально-эмоционального окружения детей в домах ребенка. Еще в 2003 г. психолог Р. Ж. Мухамедрахимов разработал и внедрил программу раннего вмешательства в одном из домов ребенка г. Санкт-Петербурга [3; 4; 13; 144 15]. Внедренная программа была направлена на улучшение социально-эмоционального климата дома ребенка с целью улучшения физического и психического развития детей. В основе программы было два вида вмешательства: обучение и супервизия группового персонала (воспитатели, медицинские сестры, санитарки) и проведение структурных изменений в доме ребенка, вследствие которых произошло уменьшение количества детей в одной группе до 6-7 человек, отменено движение (переводы) детей из группы в группу, группы стали формировать по семейному критерию и по принципу интеграции детей по возрасту и уровню развития. То есть разновозрастные братья и сестры, например, 9 месяцев и 2-х лет, стали находиться в одной группе. Структурные изменения коснулись графика работы персонала (воспитателей, медицинских сестер, младших медицинских сестер), что привело к уменьшению количества взрослых, работающих в одной группе в течение недели. Предложенная Р. Ж. Мухамедрахимовым программа стала популярной и была внедрена в различных домах ребенка г. Санкт-Петербурга. Д. И. Черного под руководством Р. Ж. Мухамедрахимова провела исследование особенностей психического развития недоношенных детей в домах ребенка и отметила, что результат апробации программы раннего психологического вмешательства показал положительные изменения поведения взрослых в виде увеличения отзывчивости, принятия, организации индивидуального пространства ребенка [10]. Исследователи обнаружили статистически значимые изменения уровня развития детей в личностно-социальной, коммуникативной, познавательной областях развития.

Уровень развития детей повысился в группе типично развивающихся детей, и в группе детей с ограниченными возможностями здоровья в связи с медицинскими и биологическими факторами. Поведение детей также изменилось: уменьшилось количество случаев неразборчивого дружелюбия к незнакомым людям, уменьшилось количество проявлений самостимуляции (раскачивания, кружения на одном месте, тряска кистями рук), выбегания детей за пределы группового пространства (из игровой комнаты, из спальни, раздевалки). Р. Ж. Мухамедрахимов доказал, что чем дольше длительность пребывания в измененных условиях, тем больше эффект воздействия этих условий на развитие ребенка [3]. Одним из результатов эффективности программы раннего психологического вмешательства стало выявление значимого фактора развития детей младенческого и раннего возраста — это чувствительность, отзывчивость и постоянство первичного социально-эмоционального окружения детей в доме ребенка.

Таким образом, Р. Ж. Мухамедрахимов и его ученики нашли решение проблемы психологического сопровождения детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в домах ребенка, в изменении социально-эмоционального окружения детей в домах ребенка, включая структурные изменения.

Другое решение нашли Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, последователи школы М. И. Лисиной; с позиции генеза общения, становления дифференцированного отношения к знакомым, незнакомым и близким взрослым педагоги разработали программу развития детей раннего возраста «Первые шаги». Содержание программы является комплексным, включает в себя теоретические и методические материалы по работе с детьми, их родителями в дошкольном учреждении. Программа раннего вмешательства состоит из игр и упражнений, посвященных основным линиям развития ребенка младенческого и раннего возраста: познавательному развитию, становлению игровой деятельности, развитию речи (ФГОС), приобщению к художественно-эстетической деятельности. Программа предназначена, с одной стороны, для детей раннего возраста (1-3 года), с другой — не учитывает особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Л. Н. Павлова, Е. Б. Волосова, Э. Г. Пилюгина — представители школы А. В. Запо-

рожца — разработали программу развития ребенка-дошкольника «Исток», основанную на концепции психологического возраста как этапа, как стадии детского развития и как основы построения содержания программы. Представленные игры и упражнения направлены на социальное развитие, познавательное развитие, эстетическое и физическое. В программе прописаны показатели развития ребенка и их составляющие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий. При опоре на паспортный возраст ребенка нивелируются индивидуальные различия детей младенческого и раннего возраста. Программа рассчитана для детей дошкольной организации и не учитывает особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Вышеописанные программы при внедрении в работу по психолого-педагогическому сопровождению требуют адаптации к условиям дома ребенка. Так как известно, что в условиях дома ребенка развитие ребенка идет по особому пути, которое не может интерпретироваться как простое отставание в психическом развитии и характеризуется многоуровневыми нарушениями, проявляющимися в формировании отношений с людьми, в глубоком искажении отношений ребенка с миром, его активности и адаптации. Одним из приоритетных направлений современной практики оказания ранней помощи детям является ранняя диагностика и комплексная помощь детям с нарушениями развития (Н. Семаго, М. Семаго, Н. В. Серебрякова, Е. А. Стребелева) [7; 8; 9]. Особую остроту приобретает проблема психолого-педагогического сопровождения, оказания специальной помощи детям, которые с рождения воспитываются в закрытых государственных учреждениях. Несмотря на определенные государственные меры по поддержке семейного устройства детей-сирот, в России на современном этапе преобладающим является их воспитание в домах ребенка, центрах социальной направленности. Именно по этой причине в науке востребованы практико-ориентированные исследования, направленные на изучение и разработку программ раннего вмешательства.

Мы разделяем позицию Е. А. Стребелевой, которая совпадает с трактовкой раннего вмешательства научными сотрудниками Санкт-Петербургского института раннего вмешательства и представляет более широкое понятие — систему различных мероприятий, направленных на развитие детей раннего возраста (от рождения до трех лет) с нарушениями развития или риском появления таких. В настоящее время остро стоит проблема поиска новых форм оказания по-

мощи детям младенческого и раннего возраста с нарушениями в развитии, оставшимся без попечения родителей и воспитываемым в домах ребенка.

Современные научные исследования доказывают, что для обеспечения нормального психофизического развития ребенка недостаточно соблюдения условий для его выживания и роста, полноценного питания и правильного гигиенического ухода. Ранний опыт социального окружения, отношения с близким взрослым являются необходимыми для формирования его личности и психического развития. Многочисленные психолого-педагогические исследования особенностей развития детей из дома ребенка доказывают, что в условиях материнской депривации — дефицита общения с близким взрослым, недостаточности эмоциональных контактов, неправильной организации коммуникативной деятельности, у них появляется задержка психического и искажение личностного развития (Л. Н. Галигузова, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Р. Ж. Мухамедрахимов, А. М. Прихожан, Ю. А. Разенкова и др.). Таким образом, возникает противоречие между необходимостью для детей младенческого и раннего возраста личностно ориентированного психолого-педагогического сопровождения в доме ребенка и отсутствием у воспитателей самых необходимых знаний и умений по выстраиванию общения с детьми. Этим объясняется актуальность обновления содержания профессиональной деятельности воспитателей, педагога-психолога дома ребенка.

Приоритетным направлением психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста, воспитываемых в «Специализированном доме ребенка» г. Екатеринбурга, является улучшение нервно-психического развития детей [6]. В 2015 г. мы получили данные первичного обследования, которые свидетельствовали о том, что 80% детей отстают от условно-возрастной нормы на три и более эпикризных срока (грубое отставание от условно-возрастной нормы). То есть дети в возрасте от 2 месяцев до 3,11 лет в контакт не вступают, либо контакт избирательный. У них чаще повышенная эмоциональная возбудимость, могут быть колебания настроения. Познавательная активность отсутствует или крайне низкая, низкая концентрация внимания (ребенок плохо сосредотачивается, с трудом удерживает внимание), сенсорные эталоны не сформированы, восприятие пространственных отношений и габаритных характеристик не сформированы. Крупная и мелкая моторика отстают от возрастной нормы (дети не удерживают равно-

весие, затрудняются перешагивать через предметы, складывать бумагу, подражая взрослому), игровая деятельность не сформирована, неспецифические манипуляции с игрушками. Дети на данном уровне развития ограниченно понимают инструкции и обращенную речь, в пределах режимных моментов. Речевое развитие отстает от условно-возрастной нормы [6, с. 14-19].

На основе полученных данных была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения психического развития детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка. Целью программы являлось: создание психолого-педагогических условий для активизации психических процессов детей в условиях дома ребенка. Мы опираемся на то, что психолого-педагогическое сопровождение — это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса. Для решения поставленных задач мы определили психолого-педагогическое сопровождение как модель деятельности педагога-психолога в доме ребенка, направленную на оптимизацию индивидуально-личностного развития детей младенческого и раннего возраста при взаимодействии с окружающей действительностью.

Процесс сопровождения активации психического развития детей, воспитывающихся в доме ребенка, включал следующие направления:

- реализация мероприятий, направленных на изменение организации жизнедеятельности детей, воспитывающихся в доме ребенка;

- взаимодействие педагога-психолога с педагогическим коллективом (информирование, профилактика, консультирование, проведение практических семинаров, лекций);

- взаимодействие с детьми (диагностика в начале и в конце учебного года, коррекционно-развивающие занятия, экспертиза — психолого-медико-педагогический консилиум, оформление заключений об уровне развития и разработка рекомендаций);

- сотрудничество с администрацией дома ребенка (консультирование);

- взаимодействие с родителями, законными представителями детей (консультирование, рекомендации).

В рамках первого направления, благодаря реформе, научно-обоснованной Р. Ж. Мухамедрахимовым, в ГКУЗ СО «Специализированный дом ребенка» г. Екатеринбурга произошло уменьшение количества проживающих детей в одном групповом помещении с 15 до 6-7 человек. Соотношение количества детей на одного ухаживающего взрослого может составлять от 6:2 до 6:3. Де-

ти проживают в группах, сформированных по семейному критерию. У детей практически нет смены социального окружения. Групповые сотрудники работают по сменному графику, например, по 24 часа — сутки через трое, и всегда закреплены за одной и той же группой. Таким образом, условия жизни детей можно охарактеризовать наличием постоянства первичного социально-эмоционального окружения, а также возможностью устанавливать близкие постоянные отношения с ухаживающим взрослым (воспитатели, медсестры, санитарки).

В рамках второго направления проведены лекционные встречи, целью которых было ознакомление сотрудников дома ребенка с особенностями работы педагога-психолога в учреждении; особенностями психического развития детей младенческого и раннего возраста; особенностями агрессивного поведения детей раннего возраста; особенностями детей с ранним детским аутизмом. Обучение сотрудников на тренинге навыкам профессиональной профилактики эмоционального выгорания. И обучение сотрудников дома ребенка наиболее приемлемым формам взаимодействия, общения с детьми младенческого и раннего возраста; создания у сотрудников целостного взгляда на проблему психологического сопровождения, коррекционной работы с детьми раннего возраста.

Следующее направление программы осуществлялось на основе положения о том, что дети младенческого и раннего возраста, воспитывающиеся в доме ребенка, постоянно находятся в ситуации эмоциональной депривации, вследствие лишения матери, а воспитатель в этом случае играет роль «близкого взрослого», обеспечивающего чувство безопасности ребенку. Коррекционно-развивающие занятия с детьми включали игры и упражнения, направленные на социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое и речевое развитие (согласно ФГОС ДОО) [11]. В связи с особенностями детей каждое занятие включало ритуал начала занятия и ритуал завершения, цикл игр и упражнений, заключающихся в совместной деятельности взрослого и ребенка, способствующих активизации психического развития (когнитивной сферы, моторной).

Следующее направление деятельности педагога-психолога включало консультативную деятельность. Идеальным условием при работе с детьми, имеющими нарушения психического и физического развития, является наличие специального образования. Однако воспитатели, а также потенциальные усыновители, родители, лица, их заме-

щающие, не имеют специального образования и нуждаются в психологических знаниях, восполнить которые есть возможность, получив консультацию.

Ежегодно в сентябре и мае отслеживались данные до и после прохождения программы психолого-педагогического сопровождения психического развития детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка. С целью получения достоверности информации, полученных данных мониторинга психического развития детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка, было проведено исследование в 2016–2018 гг. Выборку, включающую экспериментальную и контрольную группы (ЭГ, КГ), составили 126 детей, ежегодно в экспериментальную группу выделяли 30 детей, в контрольную — 12 детей, средний возраст испытуемых 1 год 9 месяцев. Методика психолого-педагогической диагностики детей основывается на данных приказа № 227 от 28 сентября 1993 г. «О совершенствовании системы организации медицинской помощи воспитанникам домов ребенка Российской Федерации»; рекомендациях методического пособия Н. В. Серебряковой «Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста» [6; 8].

Полученные данные свидетельствуют о том, что после прохождения программы психолого-педагогического сопровождения психического развития детей, воспитывающихся в доме ребенка, в экспериментальных группах наблюдается положительная динамика в социально-коммуникативном развитии: увеличилось количество детей, легко идущих на контакт: в 2016 г. на 6%, в 2017 г. на 13%, в 2018 г. на 20%; проявляющих активную деятельность: в 2016 г. на 10%, в 2017 г. на 6%, в 2018 г. на 13%; играющих в сюжетно-ролевые игры: в 2016 г. на 3%, в 2017 г. на 13%, в 2018 г. на 20%. Положительная динамика в развитии познавательной сферы определяется увеличением количества детей, у которых сформировалась познавательная активность, увеличилась концентрация внимания, сформировались сенсорные эталоны (зрительный гнозис величины, формы, цвета). Увеличилось количество детей, у которых благодаря прохождению программы сформировалось пространственное восприятие: в 2016 г. на 6%, в 2017 г. на 2%, в 2018 г. на 46%. Положительная динамика художественно-эстетического, физического и речевого развития характеризуется увеличением количества детей, соответствующих условно-возрастной норме развития мелкой и крупной моторики, детей, у которых сформиро-

валось слуховое восприятие — появилось понимание простой инструкции: в 2016 г. на 3%, в 2017 г. на 23%, в 2018 г. на 53%.

Для выявления различий у ЭГ и КГ до и после прохождения программы психолого-педагогического сопровождения мы применили критерий Фишера. Установили, что произошли статистически значимые изменения в экспериментальной группе в сторону увеличения по показателю количества детей, легко и быстро устанавливающих контакт (при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$), в ЭГ $\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, где $\Phi_{\text{эмп.}}=1,96$; $\Phi_{\text{эмп.}}=2,132$; $\Phi_{\text{эмп.}}=2,853$ при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$. Количество детей, с улыбкой и радостью идущих на контакт с педагогом-психологом, увеличилось на 20% именно после прохождения программы. В контрольной группе статистических различий не обнаружено ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, $\chi \Phi_{\text{эмп.}}=0$; $\Phi_{\text{крит.}}=1,64$). Благодаря прохождению программы произошли статистически значимые изменения в экспериментальных группах в сторону увеличения по показателю количества детей, у которых сформированы сенсорные эталоны (при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$), в ЭГ $\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, где $\Phi_{\text{эмп.}}=1,81$; $\Phi_{\text{эмп.}}=1,73$; $\Phi_{\text{эмп.}}=1,853$ при $p < 0,05$; $\Phi_{\text{крит.}}=1,64$. Количество детей, которые могут показать, назвать, соотнести предметы по цвету, форме, величине, увеличилось на 30% именно после прохождения программы. В контрольной группе статистических различий не обнаружено ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, $\chi \Phi_{\text{эмп.}}=0$; $\Phi_{\text{крит.}}=1,64$). Установили, что произошли статистически значимые изменения в сторону увеличения по показателю количества детей, у которых сформировано наглядно-действенное мышление (при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$), в ЭГ $\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, где $\Phi_{\text{эмп.}}=1,76$; $\Phi_{\text{эмп.}}=1,83$; $\Phi_{\text{эмп.}}=2,853$ при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$. Количество детей, выполняющих элементарную классификацию предметов по словесной инструкции (шарик/кубик), конструирование башни по образцу, увеличилось на 20% именно после прохождения программы. В контрольной группе статистических различий не обнаружено ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, $\chi \Phi_{\text{эмп.}}=0$; $\Phi_{\text{крит.}}=1,64$). Установили, что произошли статистически значимые изменения в сторону уменьшения по показателю количества детей, у которых неспецифические манипуляции в игре (при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$), в ЭГ $\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, где $\Phi_{\text{эмп.}}=1,66$; $\Phi_{\text{эмп.}}=2,07$; $\Phi_{\text{эмп.}}=3,34$ при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$. Количество детей, кто со всеми предметами действует одинаково, стереотипно: постукивает, перекладывает, тянет в рот, сосет, бросает, уменьшилось на 50% именно после прохождения программы. В контрольной группе статистических различий не обнаружено ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, $\chi \Phi_{\text{эмп.}}=0$; $\Phi_{\text{крит.}}=1,64$). Статистически

значимые изменения зафиксированы в экспериментальной группе по показателю количества детей, понимающих обращенную речь (при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$), в ЭГ $\Phi_{\text{эмп.}} > \Phi_{\text{крит.}}$, где $\Phi_{\text{эмп.}}=1,96$; $\Phi_{\text{эмп.}}=1,632$; $\Phi_{\text{эмп.}}=5,74$ при $p < 0,01$; $\Phi_{\text{крит.}}=2,28$. Количество детей, понимающих простую инструкцию, увеличилось на 23%. В контрольной группе статистических различий не обнаружено ($\Phi_{\text{эмп.}} < \Phi_{\text{крит.}}$, $\Phi_{\text{эмп.}}=0$; $\Phi_{\text{крит.}}=1,64$).

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение, направленное на активизацию психических процессов детей, способствует психическому развитию детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в условиях дома ребенка. Подтвердилась наша гипотеза о том, что психолого-педагогическое сопровождение, которое включает программу раннего психологического вмешательства, направленную на формирование сенсорных эталонов, развитие устойчивости и концентрации внимания, развитие тонкой и общей моторики, развитие активного и пассивного словарного запаса, развитие мыслительных процессов, развитие игровой деятельности, способствует психическому развитию детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка. В том числе, психическому развитию способствовали и структурные изменения в доме ребенка, обучение сотрудников дома ребенка особенностям общения с детьми младенческого и раннего возраста. Полученные данные нашего исследования подтвердили эффективность ряда программ (К. Гроак, Р. МакКолл, Р. Ж. Мухамедрахимов, О. И. Пальмов, Н. Л. Плешкова, Н. В. Никифорова) раннего психологического вмешательства для детей, воспитывающихся в закрытых учреждениях, где показано благоприятное влияние повышения качества первичного социально-эмоционального окружения на психическое развитие ребенка [3; 13; 14]. При этом мы считаем целесообразным основываться на предложенных программах раннего психологического вмешательства Л. Н. Галигузовой, М. И. Лисиной,

С. Ю. Мещеряковой, Р. Ж. Мухамедрахимова при проведении коррекционно-развивающей работы с детьми младенческого и раннего возраста [1; 2; 3].

Однако есть и недостатки — внедренная нами программа не корректирует поведение детей раннего возраста. Мы наблюдаем негативное влияние пребывания в закрытом учреждении на поведение воспитанников. Так, у детей младенческого и раннего возраста отмечаются следующие нарушения поведения: отказ от пищи, сознательно вызванная рвота, срыгивания, демонстративное поведение, сознательное опорожнение в штаны. Планируется в дальнейшем продолжить работу по совершенствованию программы психолого-педагогического сопровождения и добавить в программу раздел коррекции нарушений поведения, в том числе и пищевых, для детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка.

Основные выводы: во-первых, эффективность процессов социализации и психического развития детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка, определяет модель профессиональной деятельности педагога-психолога, включающая основные виды работы — просвещение, консультирование, диагностику, коррекционно-развивающую работу и профилактику, направленные на оптимизацию индивидуально-личностного развития детей при взаимодействии с окружающим миром. Во-вторых, рациональная организация психолого-педагогического сопровождения развития детей является одним из главных условий компенсации эмоциональной депривации.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение становится одним из ведущих направлений деятельности, имеющих положительный эффект в развитии детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в доме ребенка. Приобретает высокую практическую значимость и может быть реализовано в различных сиротских учреждениях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. — 1990. — № 6. — С. 18-27.
2. Лисина М. И. Формирование личности ребенка. — СПб.: Питер, 2009. — 320 с.
3. Мухамедрахимов Р. Ж., Пальмов О. И., Никифорова Н. В., Гроарк К., МакКолл Р. Изменение социального окружения в домах ребенка: программа раннего вмешательства // Дефектология. — 2003. — № 4. — С. 44-53.
4. Мухамедрахимов Р. Ж., Плешкова Н. Л. Особенности привязанности у детей в семьях и домах ребенка // Дефектология. — 2008. — № 2. — С. 37-44.
5. Новый закон «Об образовании в Российской Федерации». — М.: Эксмо, 2013. — 208 с.
6. Санникова М. В. Критерии психолого-педагогической диагностики детей согласно ФГОС // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: мат-лы XLV Междунар. практ. конф. — Новосибирск, 2015. — С. 14-19.
7. Семаго Н., Семаго М. Теория и практика оценки психического развития ребенка: дошкольный и младший школьный возраст. — СПб.: Речь, 2005. — 384 с.

8. Серебрякова Н. В. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста. — СПб. : Каро, 2005. — 112 с.
9. Стребелева Е. А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития. — М. : Просвещение, 2005. — 164 с.
10. Черного Д. И. Особенности психического развития недоношенных детей в домах ребенка : дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2015. — 141 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт. — М. : Сфера, 2017. — 96 с.
12. Pleshkova N. L., Muhamedrahimov R. J. Quality of attachment in St. Petersburg (Russian Federation): A sample of family-reared infants // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. — 2010. — Vol. 15 (3). — P. 355-362.
13. Groark C., McCall R. B., Fish L. Characteristics of environments, caregivers, and children in three Central American orphanages // *Infant Mental Health Journal*. — 2011. — Vol. 32 (2). — P. 232-250.
14. Groark C. J., Muhamedrahimov R. J., Palmov O. I., Nikiforova N. V., McCall R. B. Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors // *Infant Mental Health Journal*. — 2005. — Vol. 26 (2). — P. 96-109.
15. The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team Characteristics of children, caregivers, and orphanages for young children in St. Petersburg, Russian Federation // *Journal of Applied Developmental Psychology: Special Issue on Child Abandonment*. — 2005. — Vol. 26. — P. 477-506.

R E F E R E N C E S

1. Galiguzova L. N., Meshcheryakova S. Yu., Tsaregorodtseva L. M. Psikhologicheskie aspekty vospitaniya detey v domakh rebenka i detskikh domakh // *Voprosy psikhologii*. — 1990. — № 6. — S. 18-27.
2. Lisina M. I. Formirovanie lichnosti rebenka. — SPb. : Piter, 2009. — 320 s.
3. Mukhamedrahimov R. Zh., Pal'mov O. I., Nikiforova N. V., Groark K., MakKoll R. Izmenenie sotsial'nogo okruzheniya v domakh rebenka: programma rannego vmeshatel'stva // *Defektologiya*. — 2003. — № 4. — S. 44-53.
4. Mukhamedrahimov R. Zh., Pleshkova N. L. Osobennosti privyazannosti u detey v sem'yakh i domakh rebenka // *Defektologiya*. — 2008. — № 2. — S. 37-44.
5. Novyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii». — М. : Eksmo, 2013. — 208 s.
6. Sannikova M. V. Kriterii psikhologo-pedagogicheskoy diagnostiki detey soglasno FGOS // *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* : mat-ly XLV Mezhdunar. prakt. konf. — Novosibirsk, 2015. — S. 14-19.
7. Semago N., Semago M. Teoriya i praktika otsenki psikhicheskogo razvitiya rebenka: doshkol'nyy i mladshiy shkol'nyy vozrast. — SPb. : Rech', 2005. — 384 s.
8. Serebryakova N. V. Korrektsionno-razvivayushchaya rabota s det'mi rannego i mladshego doshkol'nogo vozrasta. — SPb. : Karo, 2005. — 112 s.
9. Strebeleva E. A. Metodicheskie rekomendatsii k psikhologo-pedagogicheskomu izucheniyu detey (2-3 let): Rannaya diagnostika umstvennogo razvitiya. — М. : Prosveshchenie, 2005. — 164 s.
10. Chernogo D. I. Osobennosti psikhicheskogo razvitiya nedonoshennykh detey v domakh rebenka : dis. ... kand. psikhol. nauk. — SPb., 2015. — 141 s.
11. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart. — М. : Sfera, 2017. — 96 s.
12. Pleshkova N. L., Muhamedrahimov R. J. Quality of attachment in St. Petersburg (Russian Federation): A sample of family-reared infants // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. — 2010. — Vol. 15 (3). — P. 355-362.
13. Groark C., McCall R. B., Fish L. Characteristics of environments, caregivers, and children in three Central American orphanages // *Infant Mental Health Journal*. — 2011. — Vol. 32 (2). — P. 232-250.
14. Groark C. J., Muhamedrahimov R. J., Palmov O. I., Nikiforova N. V., McCall R. B. Improvements in early care in Russian orphanages and their relationship to observed behaviors // *Infant Mental Health Journal*. — 2005. — Vol. 26 (2). — P. 96-109.
15. The St. Petersburg-USA Orphanage Research Team Characteristics of children, caregivers, and orphanages for young children in St. Petersburg, Russian Federation // *Journal of Applied Developmental Psychology: Special Issue on Child Abandonment*. — 2005. — Vol. 26. — P. 477-506.

УДК 378.147:271.124:796
ББК 4448.985

DOI 10.26170/ps19-06-21
ГРНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Шерешкова Елена Андреевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: elenashereshkova@mail.ru

Волгуснова Екатерина Андреевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: mutter80@mail.ru

Спицына Оксана Александровна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и педагогической психологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: wadik-010472@yandex.ru

РОЛЬ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ В ПРЕОДОЛЕНИИ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: трудные жизненные ситуации; конструктивные способы преодоления; жизнеспособность личности; подготовка будущих учителей; учителя физической культуры.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме жизнеспособности будущих педагогов физической культуры. Авторами рассматривается роль жизнеспособности будущих педагогов физической культуры в преодолении трудных ситуаций. Цель исследования — выявить половые различия взаимосвязи жизнеспособности и способов разрешения трудных жизненных ситуаций.

Исследование проводилось на выборке студентов заочного отделения ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» на факультете физической культуры (n=102).

В исследовании нами были использованы методики: опросник «Жизнеспособность личности» (А. А. Нестерова), опросник «Жизнеспособность взрослого человека» (А. В. Махнач), опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (В. Янке, Г. Эрдманн, адаптация Н. Е. Водопьяновой).

Исследование показало, что у женщин и мужчин преобладает средний уровень показателей жизнеспособности и конструктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций. Нами было установлено, что у мужчин выше эмоциональный контроль, настойчивость, адаптивность. Мужчины более замкнуты при возникновении трудной ситуации. Женщины в большей степени склонны заикливаться на проблеме, в большей степени демонстрируют жалость к себе, в большей степени обвиняют себя, более агрессивны в проблемной ситуации.

Показатели жизнеспособности (активность, эмоциональный контроль, позитивные установки, самоуважение) способствуют конструктивному разрешению трудных ситуаций. Причем у женщин в большей степени способствует разрешению трудностей самоуважение, а у мужчин — активность. У мужчин особое значение жизнеспособность приобретает при использовании контроля над ситуацией и самотивировании, а у женщин при самоутверждении и поиске социальной поддержки.

Исследование показало, что чем ниже показатели жизнеспособности, тем в большей степени испытуемые склонны использовать деструктивные способы разрешения трудных ситуаций. Мужчины склонны замыкаться в себе, а женщины — жалеть себя и обвинять. Результаты исследования вносят вклад в понимание роли жизнеспособности в выборе способов преодоления трудных ситуаций будущими педагогами и могут служить основанием для разработки модели развития жизнеспособности студентов.

Shereshkova Elena Andreevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Volgusnova Ekaterina Andreevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Spitsyna Oksana Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Pedagogical Psychology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

ROLE OF RESILIENCE RESILIENCE IN OVERCOMING DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE

KEYWORDS: difficult life situations; constructive ways to overcome; personality vitality; training future teachers; teachers of physical culture.

ABSTRACT. The study reveals the role of resilience in overcoming difficult situations among students of different sexes. The purpose of the study is to identify gender differences in the relationship of resilience and ways to resolve difficult situations.

The study was conducted on a sample of students aged 20 to 25. Males — 52 people and females — 50 people. In the study, we used the methods: the questionnaire “Resilience of the Personality” (by A. Nesterova), the questionnaire “The Resilience of an Adult Person” (by A. V. Makhnach), the questionnaire “Overcoming Difficult Life

Situations" (adaptation by N. E. Vodopyanova). Statistical data processing was carried out by the method of correlation analysis (Pearson coefficient), comparing two independent samples (Mann-Whitney coefficient).

The study showed that women and men have an average level of resilience. They have constructive ways to overcome difficult life situations. We found that men have higher emotional control, perseverance, adaptability than women. Men are more reserved when a difficult situation arises. Women are more inclined to dwell on the problem, feel more self-pity for themselves, blame themselves more, and are more aggressive in a problem situation.

Indicators of resilience (activity, emotional control, positive attitudes, self-esteem) contribute to the constructive resolution of difficult situations. Self-esteem of women helps to resolve difficulties, activity helps to men. The resilience of men helps to control the situation and motivate yourself. The resilience of women helps to assert themselves and receive social support.

The study showed that the lower the resilience, the higher the destructive ways to resolve difficult situations. Men tend to withdraw into themselves, and women — to feel sorry for themselves and blame. The results of the study help to understand the role of resilience in the choice of ways to overcome difficult situations by future teachers. They are the basis for the model of development of resilience of students.

Введение

В современных условиях высшего профессионального образования остро стоит проблема подготовки студентов к реализации будущей профессиональной деятельности. Современные педагоги систематически подвергаются влиянию стрессогенных факторов, к которым относятся, с одной стороны, рост требований к их профессиональной деятельности, а с другой — увеличение количества обучающихся, имеющих проблемы в физическом и психическом развитии.

В виду приоритетности заботы о здоровье обучающихся возрастает спрос на педагогов физической культуры, готовых реализовывать педагогическую деятельность в условиях сниженного интереса детей к занятиям физической культурой и спортом. Современные педагоги физической культуры должны быть готовы преодолевать трудные профессиональные ситуации, не снижая качества своей деятельности и сохраняя свое психологическое здоровье. На наш взгляд, для того чтобы справляться с профессиональными трудностями, педагогам необходимо обладать способностью быстро восстанавливаться после стрессов и использовать полученный опыт для личностного роста. Эта способность получила название «жизнеспособность» и предполагает саморазвитие, саморегуляцию, самоорганизацию, самомотивацию, активность и инициативность, настойчивость, позитивные установки, внутренний локус контроля, самоуважение. Жизнеспособность является важным условием успешной профессиональной деятельности педагогов физической культуры.

Б. Г. Ананьев определяет жизнеспособность как потенциал субъекта, способного к успешному функционированию в трудной ситуации [2].

Отечественные авторы в настоящее время рассматривают жизнеспособность как жизненный принцип [4]; как интегральную характеристику личности [12]; как ак-

тивность субъекта, действующего в заданных обстоятельствах [1]; как общесистемное психическое свойство [3; 15]; как синоним психического здоровья и как предпосылку психологического здоровья [8]; как часть внутреннего мира человека, который выступает как совмещенное внешне-внутреннее пространство бытия и функционирует по определенным законам [10]; как устойчивую диспозицию личности [13]; как способность человека к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств [11].

Зарубежные авторы в своих исследованиях определяют жизнеспособность как продукт социального взаимодействия, включенности человека в социальные сети, взаимодействие человека и средств массовой информации [22]; как позитивную адаптацию или способность поддерживать или восстанавливать психическое здоровье, несмотря на трудности [20]; как способность к совладанию с подъемами и падениями в профессиональной деятельности, реализуемую за счет уверенности в себе [21]; как способность преодолеть риски и быть успешным даже в неблагоприятной ситуации [23]; как способность поддерживать благополучие человека, его психическое и физическое здоровье [19].

А. А. Нестерова определяет жизнеспособность как устойчивую диспозицию личности, которая включает в себя такие компоненты, как способность к активности и инициативе, способность к самомотивации и достижениям, эмоциональный контроль и саморегуляцию, позитивные когнитивные установки и гибкость мышления, самоуважение, социальную компетентность, адаптивные защитно-совладающие стратегии поведения, способность организовывать свое время и планировать будущее [13].

А. В. Махнач предлагает понимать жизнеспособность как способность человека к жизни во всех ее проявлениях, способность к существованию и развитию [11]. В нее он включил самозффективность, настойчивость, локус контроля, совладание,

духовность, семейные и социальные взаимоотношения.

Многие ученые (Б. Г. Ананьева, А. В. Махнач, А. А. Нестерова, J. Kidd, J. M. Richman и M. W. Fraser, D. Hellerstain и др.) указывают на роль жизнеспособности в совладании с трудными жизненными ситуациями.

Однако взаимосвязь между жизнеспособностью и способами преодоления трудных ситуаций остается не ясной. Также не ясны половые различия жизнеспособности и преодоления трудных ситуаций будущими педагогами физической культуры.

В статье будут описаны половые различия жизнеспособности и способов преодоления трудных ситуаций, а также взаимосвязи между показателями жизнеспособности и способами преодоления трудных ситуаций у будущих педагогов физической культуры.

Методология и методы исследования

В понимании онтологической сущности личности и ее природы мы опирались на концептуальные подходы: субъектно-деятельностный (С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова и др.); системно-структурный (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, В. С. Мерлин и др.). При подборе показателей жизнеспособности опирались на результаты исследований А. В. Махнача [11], А. А. Нестеровой [13].

Исследование проводилось на выборке

студентов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» на факультете физической культуры на заочном отделении. Возраст 20-25 лет. Мужчины – 52 человека и женщины – 50 человек. Образование испытуемых – среднее профессиональное. Большая часть студентов, принявших участие в исследовании, занимаются спортивной и тренерской деятельностью, они желают повысить свой преподавательский уровень.

В исследовании нами были использованы методики: опросник «Жизнеспособность личности» (А. А. Нестерова), опросник «Жизнеспособность взрослого человека» (А. В. Махнач), опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (В. Янке, Г. Эрдманн, адаптация Н. Е. Водопьяновой).

Статистическая обработка данных осуществлялась по программе SPSS, V20.0.0 методом корреляционного анализа (коэффициент Пирсона), сравнение двух независимых выборок (коэффициент Манна-Уитни).

Результаты исследования

Для того чтобы определить роль половых различий в жизнеспособности и преодолении трудных жизненных ситуаций, нами проводился статистический анализ двух независимых выборок Манна-Уитни. Средние значения показателей жизнеспособности будущих педагогов физической культуры представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения показателей и уровни жизнеспособности будущих педагогов физической культуры

Показатели	Женщины		Мужчины		Коэффициент Манна-Уитни
	среднее	ст. отк.	среднее	ст. отк.	
Самомотивация	57,73	7,828	57,32	8,495	
Активность	52,87	10,154	61,27	6,676	
Эмоц. контроль	48,34	10,165	54,19	7,672	U=687,Z=-2,9,p=.004
Позитив. установки	51,52	7,762	54,17	7,093	
Самоуважение	53,69	6,751	54,73	7,897	
Соц. компетентность	56,13	6,614	55,76	6,481	
Адаптивные стили поведения	52,95	8,176	55,06	7,452	
Самоорганизация	49,39	11,163	50,54	7,452	
Самоэффективность	67,04	7,974	69,15	7,562	
Настойчивость	63,95	9,560	68,02	8,621	U=835,Z=-2,5,p=.003
Локус контроля	66,91	5,884	67,48	8,331	
Совладание, адаптация	62	7,531	69,13	7,197	U=727,Z=-2,5,p=.01
Духовность	46,13	14,033	50,73	14,777	
Семейные и социальные взаимоотношения	69,86	6,936	68,97	8,357	

Результаты нашего исследования показали, что у испытуемых преобладает средний уровень показателей жизнеспособности, что является благоприятным условием их психологического здоровья. Результаты исследования жизнестойкости студентов Н. М. Сараевой также указывают, что показатели входят в границы средних значений [16].

Нами было установлено, что у мужчин выше эмоциональный контроль, настойчивость, адаптивность. Выявленные нами различия обусловлены особенностями половой идентификации девочек и мальчи-

ков, а также особенностями половых различий воспитательных воздействий. По шкалам «Самомотивация», «Самоуважение», «Социальная компетентность», «Самоорганизация», «Семейные и социальные отношения» получены одинаковые данные, что дает возможность утверждать, что эти показатели жизнеспособности у студентов заочного отделения не обусловлены половыми различиями.

Средние значения показателей способов преодоления трудных жизненных ситуаций будущими педагогами физической культуры представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения показателей способов преодоления трудных жизненных ситуаций будущими педагогами физической культуры

Показатели	Женщины		Мужчины		Коэффициент Манна-Уитни
	среднее	ст. отк.	среднее	ст. отк.	
Снижение значения	19,56	4,82	14,78	3,09	
Самоодобрение	17,78	4,56	18,32	4,60	
Самооправдание	15,43	3,48	16,60	3,33	
Отвлечение	16,43	16,43	15,63	3,05	
Замещение	17,56	3,73	18,06	4,00	
Самоутверждение	17,73	3,96	23,30	4,18	U=672,Z=-2,7,p=.003
Релаксация	17,47	4,47	18,78	3,65	
Контроль над ситуацией	15,00	4,13	21,19	3,37	U=682,Z=-2,9,p=.003
Самоконтроль	17,6	4,76	18,95	3,58	
Самомотивация	17,86	5,71	21,26	4,38	U=618,Z=-3,4,p=.001
Поиск соц. поддержки	19,43	3,91	12,71	2,81	U=682,Z=-2,4,p=.003
Избегание	17,56	3,97	17,10	4,07	
Бегство	14,65	4,95	11,26	3,30	
Замкнутость	11,08	3,55	15,43	2,85	U=674,Z=-2,8,p=.003
Пластинка	13,56	4,17	17,69	3,63	U=615,Z=-3,4,p=.001
Беспомощность	12,82	3,60	10,95	2,49	
Жалость к себе	14,78	5,49	10,52	4,42	U=562,Z=-3,8,p=.001
Самообвинение	16,43	3,89	11,84	3,11	U=647,Z=-3,2,p=.001
Агрессия	14,78	4,72	10,13	3,05	U=552,Z=-3,9,p=.001
Лекарства	9,52	3,71	7,86	2,97	

Исследование показало, что мужчины чаще используют при разрешении трудных ситуаций «самомотивацию», «контроль над ситуацией» и «самоутверждение». Женщины преимущественно используют «сниженные значения», «поиск социальной поддержки». В целом у испытуемых преобладают активные поведенческие стратегии, что подтверждают результаты исследования Т. О. Зинченко, Е. В. Юрковой [7].

Статистическое сравнение позволило выявить различия выборок. У мужчин эмоциональный контроль, самомотивация, самоутверждение выше, чем у женщин. У женщин поиск социальной поддержки

выше, чем у мужчин. Мужчины более замкнуты при возникновении трудной ситуации, в большей степени склонны заикливаться на проблеме. Женщины в большей степени демонстрируют жалость к себе, в большей степени обвиняют себя, более агрессивны в проблемной ситуации. Исследование показало, что мужчины, сталкиваясь с проблемными ситуациями, стремятся к активному их преодолению, при этом склонны замыкаться в себе, заикливаться на проблеме. По нашему мнению, это может быть связано с желанием демонстрировать маскулинность и соответствовать ожиданиям общества. Женщины более эмоцио-

нальны в трудной ситуации, они демонстрируют агрессию и противоречивые эмоции по отношению к себе: жалеют и обвиняют себя. По нашему мнению, это связано с более низким эмоциональным контролем.

Н. А. Ран, Е. В. Городничева в выборке студентов гуманитарной направленности выявили, что женщины имеют несколько более высокие значения по шкалам жизнестойкость, контроль и принятие рисков [14]. Е. В. Шварева сделала вывод, что среди

спортсменов более ярко выражена вовлеченность и контроль, которые способствуют активности, несмотря на неопределенность и тревогу [18].

Для того чтобы определить роль жизнеспособности в преодолении трудных ситуаций, нами проводился корреляционный анализ показателей жизнеспособности и способов преодоления трудных жизненных ситуаций. Коэффициенты корреляции представлены в таблице 3.

Таблица 3

Значимые корреляционные связи между показателями жизнеспособности (по А. А. Нестерову) и способами преодоления трудных ситуаций у мужчин и женщин

Способы преодоления трудных ситуаций	Показатели жизнеспособности						
	самомотивация	активность	эмоц. контроль	позитивные установки	самоуважение	социальная компетентность	самоорганизация
Самоодобрение					.368** .322**		
Самооправдание			.296*		.299*		
Самоутверждение					.428**		
Релаксация					.416**		
Контроль над ситуацией	.348**	.307**			.462**		.292* .538**
Самоконтроль	.322**	.463**	.453** .325**	.344**	.486**	.304**	
Самомотивация		.513**	.393** .323**	.371** .399**	.317**	.325** .501**	
Избегание		.311**					
Бегство				-.447** -.447**		-.291**	
Замкнутость	-.342**	-.400**	-.369**	-.429**	-.414**	-.361**	
Пластинка		-.337**	-.517** -.392**		-.395**	-.541**	
Беспомощность	-.564** -.333**	-.475** -.400**	-.356**	-.558**	-.458** -.400**	-.406** -.350**	-.525**
Жалость к себе	-.529** -.372**	-.615**	-.654**	-.610**	-.510**	-.719**	-.439**
Самообвинение		-.510**	-.735**	-.629**		-.592**	-.592**
Агрессия		-.445**		-.436**			
Лекарства		-.429**	-.479**	-.563**			

Примечание: ** – $p \leq 0,01$, * – $p \leq 0,05$; женщины/мужчины

Корреляционный анализ позволил нам выявить положительные и отрицательные взаимосвязи показателей жизнеспособности и способов преодоления трудных жизненных ситуаций. Из таблицы 3 видно, что показатели жизнеспособности (активность,

эмоциональный контроль, позитивные установки, самоуважение) способствуют конструктивному разрешению трудных ситуаций. Причем у женщин в большей степени способствует разрешению трудностей самоуважение, а у мужчин — активность.

Исследование показало, что чем ниже показатели жизнеспособности, тем в большей степени испытуемые склонны использовать деструктивные способы разрешения труд-

ных ситуаций. Мужчины склонны замыкаться в себе, а женщины — жалеть себя и обвинять.

Таблица 4

Значимые корреляционные связи между показателями жизнеспособности (А. В. Махнач) и способами преодоления трудных ситуаций у мужчин и женщин

Способы преодоления трудных ситуаций	Показатели жизнеспособности			
	самоэффективность	настойчивость	локус контроля	совладание
Самооправдание			-.305**	
Самоутверждение	.392**		.307**	
Контроль над ситуацией	.463**	.693**	.583**	.469**
Самоконтроль	.392**	.336**	.309** .303**	.319**
Самомотивация	.387**	.483**	.489**	.406**
Поиск соц. поддержки	.369**	.351**		.465**
Бегство		-.379**		
Замкнутость		-.508**	-.333**	-.426**
Пластинка	-.307**	-.401**	-.302**	-.360**
Беспомощность	-.392**	-.411**	-.490** -.311**	-.469** -.318**
Жалость к себе			-.546**	
Самообвинение		-.296*	-.449**	-.446**
Агрессия		-.372**		-.340**

Примечание: ** — $p \leq 0,01$, * — $p \leq 0,05$; женщины/мужчины

Таблица 4 показывает, что самоэффективность, настойчивость, внутренний локус контроля и способность совладать с внешними условиями способствуют конструктивному преодолению трудных жизненных ситуаций. У мужчин особое значение жизнеспособность приобретает при использовании контроля над ситуацией и самомотивировании, а у женщин при самоутверждении и поиске социальной поддержки.

Обсуждение

Изучение половых различий жизнеспособности будущих педагогов физической культуры показало обусловленность полом настойчивости, адаптации и эмоционального контроля. Мужчины в большей степени, чем женщины, проявляют эти качества жизнеспособности. Это можно объяснить вовлечением их в различные спортивные виды деятельности, которыми они занимаются на протяжении многих лет (футбол, борьба, лыжи). У женщин показатели жизнеспособности находятся на среднем и высоком уровнях. Исследования А. В. Еганова, Л. А. Романовой, С. А. Никифоровой, В. Ю. Кокина показали, что мужчины, занимающиеся физической культурой и спортом, имеют более высокие численные значения активности в деятельности, адаптируемости к условиям

социума, уверенности в себе по жизни, уравновешенности психических процессов, умения общаться с окружающими людьми [6]. А. С. Дамадаева экспериментально доказала, что у всех спортсменов, независимо от их пола, занятия спортом формируют сдержанность, поведенческую нормативность, самодостаточность, уверенность в себе [5].

Исследование показало, что у будущих педагогов физической культуры преобладают активные способы преодоления трудных ситуаций, что связано с опытом преодоления трудностей, связанных со спортивной деятельностью. З. Р. Совмиз выявила, что у спортсменов адаптивные копинги развиты выше дезадаптивных [17].

Корреляционное исследование показало, что существуют значимые взаимосвязи между показателями жизнеспособности и способами преодоления трудных ситуаций будущими педагогами физической культуры.

Разные показатели жизнеспособности обуславливают разные способы преодоления трудностей. Так, уважающие себя женщины, сталкиваясь с трудностями, способны оказать себе внутреннюю поддержку, контролировать ситуацию и себя, побуждать себя к деятельности, а женщины с низким самоуважением испытывают беспо-

мощность, жалость к себе. Мужчины, которые уважают себя, склонны себя одобрять, а мужчины с низким самоуважением замыкаются и заикливаются на проблеме. Самоуважение выступает составляющей способности будущих педагогов мотивировать себя на преодоление сложных профессиональных ситуаций.

Активные мужчины в большей степени стремятся решать проблемную ситуацию и приписывают себе компетентность и способность контроля. Пассивные мужчины замкнуты, заикливаются на проблеме, испытывают беспомощность и агрессию. Пассивные женщины склонны чувствовать беспомощность, жалость к себе, самообвинение. Активное отношение к жизни обуславливает стремление будущего педагога конструктивно решать профессиональные задачи.

Женщины и мужчины, способные контролировать свои эмоции, в большей степени чувствуют компетентность в трудной ситуации. Мужчины при этом еще более успешно побуждают себя к их преодолению. Мужчины и женщины, имеющие позитивные установки, в большей степени способны в трудной ситуации себя поддерживать и побуждать к действию. Мужчины в этом случае более успешно управляют своей активностью для решения проблемы. Женщины с негативными пессимистическими установками чувствуют свою беспомощность в трудной ситуации, обвиняют и жалеют себя, испытывают злость и прибегают к приему лекарственных средств. Пессимистичные мужчины замыкаются в себе. Женщины и мужчины с негативными установками пытаются избежать решения проблемы.

Женщины и мужчины, обладающие социальной компетентностью, в большей степени способны побудить себя к решению проблемных ситуаций. Женщины, имеющие низкие знания и умения в сфере общения, сталкиваясь с трудной ситуацией, с большой долей вероятности будут жалеть себя или обвинять, заикливаясь на проблеме. Мужчины в этом случае будут ощущать беспомощность и стремление избежать решения проблемы.

Успешные, настойчивые мужчины с внутренним локусом контроля решают

трудности за счет анализа, планирования и контроля ситуации, приписывая себе компетенцию. Успешные женщины с внутренним локусом контроля преодолевают трудности за счет контроля собственных реакций, поведения, самообладания.

Исследование показало, что жизнеспособность как женщин, так и мужчин увеличивает их способности к разрешению трудных ситуаций за счет планирования своего поведения, направленного на решение проблемы, а также побуждения к активному разрешению возникших трудностей. Низкий уровень жизнеспособности приводит к деструктивному поведению в трудной ситуации. Женщины и мужчины чувствуют беспомощность, мужчины чаще замыкаются в себе, а женщины жалеют или обвиняют себя.

Полученные результаты дают основания предположить, что будущие педагоги с низким уровнем жизнеспособности, столкнувшись с трудными профессиональными ситуациями, будут ощущать беспомощность, которая будет препятствовать их конструктивному разрешению. Безусловно, необходимо продолжать научные поиски по проблеме жизнеспособности будущих педагогов. Перспективным нам представляется дальнейшее исследование психологических механизмов развития жизнеспособности будущих педагогов физической культуры в условиях обучения в вузе.

Выводы

1. У будущих педагогов преобладает средний уровень показателей жизнеспособности. У мужчин выше эмоциональный контроль, настойчивость, адаптивность.

2. У мужчин и женщин преобладают конструктивные способы преодоления трудных жизненных ситуаций. У мужчин выше самоутверждение, контроль над ситуацией, самомотивация. У женщин выше поиск социальной поддержки.

3. У будущих педагогов физической культуры выявлены взаимосвязи показателей жизнеспособности и способов преодоления трудных жизненных ситуаций. У женщин в большей степени способствует разрешению трудностей самоуважение, а у мужчин — активность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А. Сознание как жизненная способность личности // Психологический журнал. — 2009. — Т. 30. — № 1. — С. 32-43.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — Л. : Ленингр. гос. ун-т, 1968. — 339 с.
3. Галажинский Э. В., Рыльская Е. А. Системно-динамический подход к исследованию жизнеспособности человека // Вестник Томского государственного университета. — 2010. — № 338. — С. 169-173.
4. Гурьянова М. П. Сельская школа как базовый институт формирования жизнеспособности развивающейся личности // Жизнеспособность человека: индивидуальные, профессиональные и социальные аспекты / отв. ред. А. В. Махнач, Л. Г. Дикая. — М. : Институт психологии РАН, 2016. — С. 193-210.
5. Дамадаева А. С. Влияние спорта на психологические особенности мужчин и женщин // Вестник спортивной науки. — 2010. — № 6. — С. 3-6.
6. Еганов А. В., Быков В. С., Романова Л. А., Никифорова С. А., Кокин В. Ю. Влияние занятий спортом

на психическое здоровье мужчин // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 1-1. — С. 107-110.

7. Зинченко Т. О., Юркова Е. В. Исследование жизнестойкости как характеристики личности студентов-медиков // Человек в условиях неопределенности : сборник научных трудов науч.-практ. конф. с международным участием : в 2-х томах / под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. — Самара : Самар. гос. техн. ун-т, 2018. — С. 150-154.

8. Кондратенко О. А. Воспитание жизнеспособности студента вуза: теоретические и методологические аспекты : монография. — Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2011. — 195 с.

9. Лактионова А. И. «Жизнеспособность» в структуре психологических понятий // Вестник Московского государственного областного университета. — 2010. — № 3. — С. 11-15.

10. Мазиллов В. А., Рылская Е. А. Психологическое исследование жизнеспособности человека в аспекте коммуникативной методологии // Ярославский педагогический вестник. — 2016. — № 3. — С. 192-201.

11. Махнач А. В. Жизнеспособность человека как предмет изучения в психологической науке // Психологический журнал. — 2017. — Т. 38. — № 4. — С. 5-16.

12. Науменко Ю. В., Патова М. Э. Социально-личностная жизнеспособность подростков: психолого-педагогическая коррекция // Народное образование. — 2013. — № 7. — С. 249-257.

13. Нестерова А. А. Разработка и валидизация методики «Жизнеспособность личности» // Психологический журнал. — 2017. — Т. 38. — № 4. — С. 93-108.

14. Ран Н. А., Городничева Е. В. Диагностика жизнестойкости у студентов технического вуза // Человек в условиях неопределенности : сборник научных трудов науч.-практ. конф. с международным участием : в 2-х томах / под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. — Самара : Самар. гос. техн. ун-т, 2018. — С. 223-227.

15. Рылская Е. А. Жизнеспособность и качественно-своеобразное становление жизненного мира человека [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. — 2013. — № 6. — Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11053> (дата обращения: 22.04.2019).

16. Сараева Н. М. Временная перспектива студентов с разным уровнем субъектности // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. — 2014. — № 5 (58). — С. 84-89.

17. Совмиз З. Р. Особенности развития личностных копинг-ресурсов спортсменов командных видов спорта // Актуальные вопросы физической культуры и спорта. — 2018. — Т. 20. — С. 168-176.

18. Шварева Е. В. Жизнестойкость как психологическая характеристика участников современной образовательной среды // Педагогическое образование в России. — 2011. — № 4. — С. 180-185.

19. Hellerstein D. Heal Your Brain: How the New Neuropsychiatry Can Help You Go from Better to Well. — Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2011. — P. 304.

20. Herrman H., Stewart D. E., Diaz-Granados N., Berger E. L. What Is Resilience? // Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie. — 2011. — № 56 (5). — P. 58-65. — DOI: 10.1177/070674371105600504.

21. Kidd J. M. Understanding career counselling: theory, research and practice. — London : Sage, 2006.

22. Masten A. S., Reed M. J. Resilience in development // C. R. Synder, S. J. Lopez (Eds.). Handbook of Positive Psychology. — Oxford : Oxford University Press, 2002. — P. 74-88.

23. Richman J. M., Fraser M. W. Resilience in childhood: The role of risk and protection // J. M. Richman, M. W. Fraser (Eds.). The context of youth violence: Resilience, risk and protection. — London : Praeger, 2001. — P. 1-12.

REFERENCES

1. Abul'khanova K. A. Soznanie kak zhiznennaya sposobnost' lichnosti // Psikhologicheskii zhurnal. — 2009. — Т. 30. — № 1. — С. 32-43.

2. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. — L. : Leningr. gos. un-t, 1968. — 339 s.

3. Galazhinskiy E. V., Ryl'skaya E. A. Sistemno-dinamicheskii pokhod k issledovaniyu zhiznesposobnosti cheloveka // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2010. — № 338. — С. 169-173.

4. Gur'yanova M. P. Sel'skaya shkola kak bazovyy institut formirovaniya zhiznesposobnosti razvivayushcheyasya lichnosti // Zhiznesposobnost' cheloveka: individual'nye, professional'nye i sotsial'nye aspekty / otv. red. A. V. Makhnach, L. G. Dikaya. — M. : Institut psikhologii RAN, 2016. — С. 193-210.

5. Damadaeva A. S. Vliyanie sporta na psikhologicheskie osobennosti muzhchin i zhenshchin // Vestnik sportivnoy nauki. — 2010. — № 6. — С. 3-6.

6. Eganov A. V., Bykov V. S., Romanova L. A., Nikiforova S. A., Kokin V. Yu. Vliyanie zanyatiy sportom na psikhicheskoe zdorov'e muzhchin // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2016. — № 1-1. — С. 107-110.

7. Zinchenko T. O., Yurkova E. V. Issledovanie zhiznestoykosti kak kharakteristiki lichnosti studentov-medikov // Chelovek v usloviyakh neopredelennosti : sbornik nauchnykh trudov nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem : v 2-kh tomakh / pod obshch. i nauch. red. E. V. Bakshutovoy, O. V. Yusupovoy, E. Yu. Dvoynikovoy. — Samara : Samar. gos. tekhn. un-t, 2018. — С. 150-154.

8. Kondratenko O. A. Vospitanie zhiznesposobnosti studenta vuza: teoreticheskie i metodologicheskie aspekty : monografiya. — Chelyabinsk : Chelyabinskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet, 2011. — 195 s.

9. Laktionova A. I. «Zhiznesposobnost'» v strukture psikhologicheskikh ponyatiy // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. — 2010. — № 3. — С. 11-15.

10. Mazilov V. A., Ryl'skaya E. A. Psikhologicheskoe issledovanie zhiznesposobnosti cheloveka v aspekte kommunikativnoy metodologii // Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik. — 2016. — № 3. — С. 192-201.

11. Makhnach A. V. Zhiznesposobnost' cheloveka kak predmet izucheniya v psikhologicheskoy nauke // Psikhologicheskii zhurnal. — 2017. — Т. 38. — № 4. — С. 5-16.

12. Науменко Ю. В., Патова М. Э. Sotsial'no-lichnostnaya zhiznesposobnost' podrostkov: psikhologo-pedagogicheskaya korrektsiya // Narodnoe obrazovanie. — 2013. — № 7. — С. 249-257.

13. Nesterova A. A. Razrabotka i validizatsiya metodiki «Zhiznesposobnost' lichnosti» // Psikhologicheskii

zhurnal. — 2017. — Т. 38. — № 4. — С. 93-108.

14. Ran N. A., Gorodnicheva E. V. Diagnostika zhiznestoykosti u studentov tekhnicheskogo vuza // *Chelovek v usloviyakh neopredelennosti : sbornik nauchnykh trudov nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem : v 2-kh tomakh / pod obshch. i nauch. red. E. V. Bakshutovoy, O. V. Yusupovoy, E. Yu. Dvoynikovoy.* — Samara : Samar. gos. tekhn. un-t, 2018. — С. 223-227.

15. Ryl'skaya E. A. Zhiznesposobnost' i kachestvenno-svoeobraznoe stanovlenie zhiznennogo mira cheloveka [Elektronnyy resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.* — 2013. — № 6. — Rezhim dostupa: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11053> (data obrashcheniya: 22.04.2019).

16. Saraeva N. M. Vremennaya perspektiva studentov s raznym urovnem sub"ektnosti // *Uchenye zapiski ZabGU. Seriya: Pedagogicheskie nauki.* — 2014. — № 5 (58). — С. 84-89.

17. Sovmiz Z. R. Osobennosti razvitiya lichnostnykh koping-resursov sportsmenov komandnykh vidov sporta // *Aktual'nye voprosy fizicheskoy kul'tury i sporta.* — 2018. — Т. 20. — С. 168-176.

18. Shvareva E. V. Zhiznestoykost' kak psikhologicheskaya kharakteristika uchastnikov sovremennoy obrazovatel'noy sredy // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* — 2011. — № 4. — С. 180-185.

19. Hellerstein D. *Heal Your Brain: How the New Neuropsychiatry Can Help You Go from Better to Well.* — Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2011. — P. 304.

20. Herrman H., Stewart D. E., Diaz-Granados N., Berger E. L. What Is Resilience? // *Canadian journal of psychiatry. Revue canadienne de psychiatrie.* — 2011. — № 56 (5). — P. 58-65. — DOI: 10.1177/070674371105600504.

21. Kidd J. M. *Understanding career counselling: theory, research and practice.* — London : Sage, 2006.

22. Masten A. S., Reed M. J. Resilience in development // C. R. Synder, S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of Positive Psychology.* — Oxford : Oxford University Press, 2002. — P. 74-88.

23. Richman J. M., Fraser M. W. Resilience in childhood: The role of risk and protection // J. M. Richman, M. W. Fraser (Eds.). *The context of youth violence: Resilience, risk and protection.* — London : Praeger, 2001. — P. 1-12.

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, 26

Цена свободная

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2019. № 6

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 30.06.19. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 17. Усл. п. л. 18,8. Тираж 500 экз. Заказ № 5055.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me