



---

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых  
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-  
ных 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](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса  
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной  
электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. 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 дис-  
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением  
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и  
науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
Б. М. ИГОШЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*ответственный редактор*

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА  
*выпускающий редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
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 психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2015. № 8

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
B. M. IGOSHEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Executive Editor*

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA  
*Managing Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
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 Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Аристова Е. А., Мощанская Е. Ю., Протопопова О. В.</b> Подготовка переводчиков-бакалавров к работе в ситуации экскурсии: междисциплинарный подход.....	6
<b>Пантелеева О. О.</b> Результативные способы профессионально ориентированных форм и методов подготовки будущего специалиста на основе анализа довузовского образования строительного университета.....	13
<b>Патрушева И. В.</b> Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза с использованием кейс-метода.....	19

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Бородина Е. Н.</b> Результаты экспериментального исследования по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников в полихудожественной деятельности.....	24
<b>Виноходова М. В.</b> Применение метода контент-анализа при изучении ценностных ориентаций старшекласников.....	30
<b>Кондратенко Н. Р.</b> «Постановка голоса» у начинающих вокалистов в условиях реализации федеральных государственных требований.....	35
<b>Романова Г. В.</b> Применение экранных технологий при обучении иностранному языку в средней общеобразовательной школе.....	41
<b>Садыкова М. А.</b> Развитие у учащихся универсальных учебных действий в ходе проектной деятельности по физике на историко-биографическом материале.....	46

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Алмазова (Мазалова) С. Л., Пушкарева И. Н.</b> Психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе занятий адаптивной физической культурой и спортом.....	52
<b>Валиев Р. А., Максимова Л. А.</b> Региональная идентичность педагога как фактор психологической готовности к профессиональной деятельности в сфере воспитания ценностного отношения к малой родине.....	58
<b>Горбунова Н. Е., Труфанова Г. К., Хлыстова Е. В.</b> Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы.....	63
<b>Зеер Э. Ф.</b> Социально-психологические аспекты развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости человека.....	69
<b>Кубасов А. В.</b> Формирование культурно-исторической концепции психологии в театральные рецензиях Л. С. Выготского.....	77
<b>Кузнецов А. А., Набойченко Е. С.</b> Методики формирования и качественные модели сформированности психологических детерминант стрессоустойчивости курсантов высшей школы МЧС.....	83

**Лосинец Е. В.**

Содержательный анализ проблемы потребностей подростков  
в контексте замещающего поведения ..... 88

**Махароблидзе А. В.**

Теоретические подходы к исследованию временной компетентности личности.....94

**Прядеин В. П.**

Факторы воли в структуре ответственности, исполнительности, стиле и мотивации  
исполнительности .....99

**ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Грибан И. В., Попп И. А.**

Не потерять связь поколений: проект «Живая история. 70 лет великой победы» .....112

**Попов М. В., Шитов А. К.**

Деятельность средних специальных учебных заведений города Свердловска  
по подготовке педагогических кадров в 1945-1955 гг. .... 118

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Дзюба Е. В.**

К вопросу о формировании терминологического аппарата  
при изучении категоризации в языковом сознании.....136

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 136**

УДК 378.147:81'25  
ББК Ш12/8-8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Аристова Елена Алексеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614900, г. Пермь, пр. Комсомольский, д. 29; e-mail: elena-aristova2006@yandex.ru

**Мощанская Елена Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614900, г. Пермь, пр. Комсомольский, д. 29; e-mail: emosch@mail.ru, mosch@yandex.ru

**Протопопова Ольга Витальевна,**

доцент, кафедра иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; 614900, г. Пермь, пр. Комсомольский, д. 29; e-mail: olgprotopopova@yandex.ru

**ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ-БАКАЛАВРОВ К РАБОТЕ В СИТУАЦИИ ЭКСКУРСИИ:  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** экскурсия; типология ситуаций экскурсии; культура голоса устного переводчика; невербальное поведение специалиста и устного переводчика; дискурсивная компетенция устного переводчика.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена формированию дискурсивной компетенции устного переводчика в ситуации экскурсии. Анализируется ситуация экскурсии: представлен ее компонентный состав, описана специфика вербального и невербального компонентов общения экскурсовода и переводчика. В статье постулируется междисциплинарный подход к развитию этой компетенции, дано авторское определение дискурсивной компетенции устного переводчика и представлена методическая система ее формирования. В рамках курса «Русский язык и культура речи» студенты овладевают текстовыми категориями связности, целостности, диалогичности в монологическом высказывании-экскурсии на родном языке, на занятиях курса «Практическая фонетика и культура голоса первого иностранного языка» формируются умения голосовой культуры экскурсовода на иностранном языке. Целью курса «Культура невербального поведения на первом иностранном языке» является овладение невербальными средствами общения в данной ситуации, а параллельно преподаваемый курс «Устный перевод на первом иностранном языке» направлен на формирование дискурсивной компетенции переводчика в ситуации экскурсии.

**Aristova Elena Alekseevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

**Moshchanskaya Elena Yur'evna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

**Protopopova Ol'ga Vital'evna,**

Associate Professor of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russia.

**TRAINING BACHELORS OF TRANSLATION TO WORK IN THE SITUATION OF EXCURSION:  
AN INTERDISCIPLINARY APPROACH**

**KEYWORDS:** excursion activity, typology of excursion situations, voice culture of an interpreter, non-verbal behavior of a specialist and an interpreter, discourse competence of an interpreter.

**ABSTRACT.** The article deals with the development of interpreter's discursive competence in the situation of excursion. It analyzes the situation of excursion – presents its components and describes the specific features of verbal and non-verbal behavior of a guide and an interpreter in this situation. The article postulates an interdisciplinary approach to the development of this competence, provides a working definition of the competence of an interpreter and presents a system of methods of its formation. In the framework of the course "Russian Language and Speech Culture", students master the text categories of cohesion and integrity of a text of excursion. At the lessons of "Practical Phonetics and Voice Culture of the First Foreign Language", students acquire the skills of the guide's voice culture in a foreign language. The aim of the course of "Culture of Non-verbal Behavior in the First Foreign Language" consists in mastering non-verbal means of communication in the given situation and the accompanying course of "First Foreign Language Interpretation" is aimed at the formation of the discursive competence of an interpreter in the situation of excursion.

В рамках коммуникативного, контекстного и дискурсивного подходов к обучению важную роль играет моделирование ситуаций общения и взаимодействия. При коммуникативном подходе ситуация является «единицей организации всего процесса обучения иноязычному общению» [6, с. 41-42]. В рамках контекстного подхода ситуация выступает как обучающая модель будущей профессиональной деятельности специалиста. А. А. Вербицкий выделяет три модели, используемые при обучении студентов: семиотическую, имитационную и социальную. Две последних непосредственно связаны с понятием ситуации, поскольку имитационная обучающая модель является моделируемой ситуацией «будущей профессиональной деятельности, требующей анализа и принятия решений на основе теоретической информации», а социальная обучающая модель есть типовая проблемная ситуация или фрагмент «профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместной деятельности студентов» [3].

В процессе обучения устных переводчиков учебные и естественные ситуации профессионального общения выступают неотъемлемой частью системы обучения, являясь средством развития и совершенствования **дискурсивной компетенции** устного переводчика, понимаемой нами как «готовность и способность воспринимать и понимать устноречевой дискурс субъектов общения, принадлежащих к разным культурам, в единстве всех его составляющих (речевой, невербальной, индивидуально-личностной, жанровой, коммуникативной, интерактивной, социокультурной, событийной), выделять смысл сообщения при опоре на контекст и транслировать его в соответствии с ситуацией общения и национально-культурными особенностями ее оформления, структурирования, реализации (выбор соответствующих языковых и неязыковых средств в рамках жанра, функционального стиля и регистра общения) при условии необходимой адаптации к принимающей культуре» [10, с. 36].

В настоящей статье на примере ситуации экскурсии раскрывается смысл междисциплинарного подхода при формировании дискурсивной компетенции устного переводчика, предлагается схема предпереводческого анализа данной ситуации.

**Ситуация экскурсии.** Мы понимаем экскурсию как методически продуманный показ достопримечательных мест, памятников истории и культуры, в основе которого лежит анализ находящихся перед глазами экскурсантов объектов, а также умелый рассказ о событиях, связанных с ними.

Опираясь на Малую советскую энциклопедию, мы выделяем научную, образовательную и культурно-просветительную цели проведения **экскурсий** [8]. Существует несколько типологий экскурсий в зависимости от темы, цели проведения, используемого средства передвижения. В качестве объекта нашего исследования выступают пешие и автобусные экскурсии, проводимые для иностранных туристов.

Опишем компонентный состав ситуации экскурсии, опираясь на модифицированную схему анализа коммуникативного акта Г. Ласвелла и К. Норд [9, с. 5-8]. Модифицированная схема состоит из четырех компонентов: первый блок содержит задания, выявляющие специфику отношений субъектов коммуникации и переводчика, второй посвящен описанию вербального компонента экскурсии, третий блок направлен на выявление доминирующей информации, и, наконец, четвертый блок позволяет раскрыть специфику невербального поведения экскурсовода и переводчика.

Обратимся к анализу коммуникативной ситуации. К **субъектам коммуникации** относятся экскурсовод и туристы. Первый выступает в коммуникативной роли говорящего и социальной роли экскурсовода. К доминирующим **мотивам поведения экскурсовода** можно отнести мотив самореализации, самопрезентации (при выраженности этих мотивов экскурсия строится как увлекательный рассказ, оказывающий эмоциональное влияние на слушателей). Аудитория, являясь коллективным реципиентом, играет коммуникативную роль слушающих и социальную роль туристов. В зависимости от возраста, рода выполняемой деятельности группа туристов может быть гомогенной или гетерогенной (школьники, туристы, рабочие, представители одного коллектива или смешанная группа). **Отношения между экскурсоводом и туристами** можно отнести к асимметричным, так как налицо несовпадение в объеме знаний, в исполняемых социальных и коммуникативных ролях. Степень знакомства может варьироваться: незнакомые / поверхностно / хорошо знакомые люди. Соотношение социальных статусов относится также к варьируемым величинам. Степень официальности общения в ситуации экскурсии можно определить как нейтральное неформальное.

В случае если субъекты коммуникации и экскурсовод являются представителями разных культур, в качестве посредника коммуникации выступает переводчик. Вследствие своей функции переводчик выполняет коммуникативную роль как слушающего, так и говорящего. При этом он

занимает по статусу среднюю позицию между экскурсоводом и туристами. С одной стороны, переводчик, как правило, не обладает полным объемом знаний экскурсовода, поэтому отношения между экскурсоводом и переводчиком являются асимметричными, с другой стороны, переводчик наряду с экскурсоводом выступает в роли активного действующего лица, выполняя функцию не только трансляции информации, но и организации группы туристов.

**Тема экскурсии** может варьироваться, в ходе экскурсии может быть освещена одна или несколько тем, например, обзорная экскурсия по городу, экскурсия-знакомство с театрами и музеями города, с промышленностью и высшими учебными заведениями и т. д.

**Время проведения** – любое время суток: утро, день, вечер. Ситуация экскурсии характеризуется наличием дефицита времени.

В качестве **мест проведения экскурсий** могут фигурировать исторический и современный центр города, различные здания и учреждения и т. д.

**Характеристика вербального компонента.** Произносимый экскурсоводом текст есть устный монолог особого рода: этот рассказ не просто обращен к слушателям, о чем сигнализируют определенные клише, он еще и синхронизирован с показом объектов экскурсии. Структурно этот текст состоит из вступления, основной части и заключения. Специфичность вступления видится в том, что оно распадается на две части: **организационную** (представление гида, фирмы, маршрута, а также сведения о продолжительности мероприятия и т. п.) и **информационную** (сообщение о задачах и теме экскурсии, о наиболее интересных объектах и др.). В заключении подводится краткий итог по прослушанной экскурсии, высказывается приглашение посетить другие достопримечательности города или региона, то есть речь экскурсовода может содержать элементы рекламы.

Лексическое своеобразие текста экскурсии состоит в том, что он изобилует реалиями (названия географических и исторических объектов, имена исторических лиц), эпитетами, архаизмами, терминами из таких сфер общественной жизни, как архитектура, живопись, искусство, религия, география и т. д. Стилистическое своеобразие заключается в том, что текст экскурсии является своеобразной комбинацией стилей: официально-делового, научно-популярного с вкраплением разговорного. Синтаксический компонент представлен простыми и распространенными предложениями с од-

нородными членами и вводными конструкциями.

Анализ видеотекстов экскурсий на немецком и русском языках позволил выделить ситуативные клише, к которым относятся, например, следующие: «Посмотрите налево (направо)...», «Слева (справа) от вас находится здание...», «Прямо по ходу автобуса вы видите здание...», «Сейчас мы поворачиваем на улицу...» и т. д. Ситуативные клише экскурсии носят фатический характер и направлены на управление вниманием слушателей в процессе рассказа экскурсовода. Этикетный момент выражается в использовании местоимения «вы» при обращении к экскурсантам, использовании местоимения «мы» при описании движения автобуса или продвижения экскурсантов к тому или иному объекту.

**Невербальное поведение.** Ситуативно обусловленный и этикетный моменты невербального поведения экскурсовода заключаются в выборе позиции лицом к туристам при проведении экскурсии на улице, переводчик же занимает место рядом с экскурсоводом. Улыбка и доброжелательное выражение лица являются облигаторными компонентами поведения как экскурсовода, так и переводчика. Анализ коммуникативных жестов экскурсоводов России и Германии в рамках дипломной работы А. Н. Гребневой подтвердил предположение о доминировании указательных жестов среди всех коммуникативных жестов, используемых экскурсоводом. При этом наибольшим удельным весом обладают указательные жесты, производимые как кистью руки, так и всей рукой, кивком головы в сторону упоминаемого объекта. Сопоставительный анализ показал, что немецкие экскурсоводы используют больше коммуникативных жестов, чем русские [5].

Этикетные нормы невербального поведения переводчика в ситуации экскурсии носят вариативный характер: переводчик может быть менее экспрессивен как вербально, так и невербально в случае, если он работает с экспрессивным экскурсоводом, и, наоборот, переводчик призван компенсировать недостаточную жестовую и голосовую экспрессию экскурсовода, ибо это оправдано ситуацией. Употребление указательных жестов как экскурсоводом, так и переводчиком относится к ситуативной компоненте их поведения.

**Голосовая экспрессия.** Важной составляющей невербального поведения переводчика является культура голоса. Обладание хорошей голосовой экспрессией, приятным тембром, умение расставлять логические ударения относится к базовой составляющей профессиональной компетен-



ции переводчика. При работе в ситуации экскурсии он должен уметь варьировать силу голоса и справляться со значительной голосовой нагрузкой [4].

**Доминирующая информация.** Анализ текстов экскурсий показал, что в них представлены все основополагающие функции, выделенные К. Норд, а именно: фатическая, референциальная, выразительная, или экспрессивная, и воздействующая [15, с. 25]. В том или ином отрезке текста экскурсии доминирует либо фатическая информация (при организации и поддержании контакта, при направлении внимания туристов на те или иные объекты), либо референциальная (информирование туристов о том или ином объекте), экспрессивная (при стремлении оказать эстетическое воздействие, привлечь внимание) или воздействующая (рекламирование культурных и иных объектов, советы и т. д.).

Обратимся к формированию дискурсивной компетенции устного переводчика в ситуации экскурсии в процессе обучения переводчиков-бакалавров. Мы постулируем междисциплинарный подход к развитию данной компетенции, который мы понимаем как способ формирования дискурсивной компетенции переводчика, позволяющий развивать отдельные ее компоненты на различных практических и теоретических дисциплинах, а именно в практическом курсе дисциплин «Русский язык и культура речи», «Практическая фонетика и культура голоса первого иностранного языка», «Культура невербального поведения на первом иностранном языке», «Устный перевод на первом иностранном языке».

Целью учебной дисциплины «**Русский язык и культура речи**» является формирование профессиональной языковой личности переводчика, обладающей высокой речевой культурой в нормативном, коммуникативном, этическом и эстетическом аспектах, совершенствование владения нормами устного и письменного литературного русского языка, развитие компетенций эффективного речевого поведения в разных ситуациях профессионального общения [12], в том числе и в ситуации экскурсии.

При обучении созданию речи экскурсовода на русском языке в рамках данной дисциплины проводятся различные упражнения, направленные как на анализ готовых текстов экскурсий, так и на создание собственных текстов. Индивидуальный или коллективный анализ экскурсионных речей с выявлением вертикальных цепочек ключевых слов на разных языках – начальное упражнение для студентов, направленное на практическое овладение текстовой категорией целостности. В дальнейшем задание ус-

ложняется необходимостью озаглавить выступления и/или придумать к ним собственные названия, выражающие замысел и концепцию автора текста, что требует от студента глубокого осмысления информации. При этом обращается внимание на то, что воздействующая функция и занимательный характер экскурсии, ее художественная форма позволяют использовать различные типы названий, например символ, цитату, намек, соображения и т. п., что придает данному виду работы творческий характер, заставляет студентов проявить эрудицию.

Далее мы переходим к формированию умений строить связный текст. При этом студентам предлагаются упражнения на составление текстов по тематике экскурсии из разрозненных абзацев и/или предложений; на первом этапе эти разрозненные абзацы снабжены средствами логико-семантической связи, а затем студентам предлагается самим расставить эти средства. Оправдало себя и такое упражнение, как логичное завершение текста либо, напротив, дополнение его началом.

Устный модус экскурсии проявляется в диалогичности текста экскурсии, направленности ее на адресата. В устном варианте экскурсии изобилует вводными словами и предложениями, направленными на организацию взаимодействия с туристами. С учетом изложенного достаточно эффективны, на наш взгляд, упражнения по трансформации описательных письменных текстов, посвященных интересным объектам культуры, истории, природы, в устный занимательный рассказ гида о них, структурированный и оформленный по законам жанра экскурсии. На последнем этапе работы над экскурсионным текстом студенту предлагается выступить с краткой экскурсионной речью перед группой, вжиться в роль гида и продемонстрировать приобретенные навыки и умения. Контроль полученных знаний и умений, а также готовности студентов проводить экскурсию на русском языке проходит на отборочном туре конкурса «Лучший экскурсовод» в рамках внеучебной работы.

Таким образом, в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» будущие переводчики учатся составлять связный целостный текст экскурсии на русском языке, развивают умение находить, компоновать и предъявлять материал о том или ином объекте или городе с учетом целевой группы. Участие в конкурсе стимулирует развитие навыков и умений самостоятельной творческой работы студентов.

Дисциплина «**Практическая фонетика и культура голоса первого иностранного языка**» нацелена на овладение

произношением и интонационными особенностями изучаемого языка, формирование фонационной культуры, обеспечивающей успешное взаимодействие субъектов общения на иностранном языке [14]. Культуру голоса можно считать сформированной, если студент говорит с хорошей дикцией, придает своей речи соответствующую ситуации эмоциональную окраску, использует логическое ударение, делает паузы там, где необходимо, варьирует силу голоса и темп для достижения выразительности речи, ее динамики, рационально использует фонационное дыхание [1, с. 124].

Все упражнения по подготовке к ситуации экскурсии можно разделить на аналитические, репродуктивные и продуктивные. На аналитическом этапе студенты работают над устно порождаемым текстом экскурсии на английском языке (видеозапись): отмечают паузы для дыхания, логические ударения, записывают транскрипцию незнакомых слов. Затем студенты озвучивают текст экскурсии по частям, обращая внимание на дикцию и интонацию. После этого текст экскурсии выучивается, студенты воспроизводят фрагменты экскурсии наизусть с соблюдением норм артикуляции и интонирования английского языка [2, с. 81].

Совершенствование фонационной культуры гида-переводчика происходит в ходе учебной экскурсии по маршруту «Зеленая линия». Студенты по очереди рассказывают об экскурсионных объектах на английском языке. Оказываясь в естественных условиях, будущие переводчики на практике осознают, как должен звучать их голос и в каком направлении необходимо его развивать. Проведение учебной экскурсии, как правило, сопровождается видеосъемкой, что позволяет произвести анализ голосовой экспрессии студентов.

Дисциплина «Фонетика и культура голоса» нацелена, таким образом, на формирование ситуативной составляющей голосовой культуры гида-переводчика, развивает полученные навыки и умения составления текста экскурсии на русском языке, экстраполируя их на изучаемый иностранный язык.

Целью дисциплины «**Культура невербального поведения на первом иностранном языке**» является формирование культуры невербального поведения специалиста и переводчика, необходимой для эффективного осуществления профессиональной переводческой деятельности в рамках различных коммуникативных ситуаций устного перевода [11]. Дисциплинарная часть компетенции понимается нами как способность *воспринимать и понимать невербальное поведение и паралингвистическую часть* устного сообщения и

*учитывать воспринятую информацию* при создании текста перевода, *сохранять логическую и эмоциональную составляющие* дискурса субъектов общения при *использовании соответствующих средств невербального общения, осуществлять переводческую деятельность в соответствии с нормами поведения взаимодействующих культур, ситуацией общения и этикетными нормами поведения переводчика*. В рамках данной дисциплины формируется часть дискурсивной компетенции специалиста и переводчика, направленная на усвоение паралингвистических средств общения и паттернов невербального поведения, типичных для различных ситуаций общения, в том числе и ситуации экскурсии. Последняя используется как образец ситуации, в которой переводчик в полной мере демонстрирует риторическую компетенцию, знания и умения использовать ситуативные клише и коммуникативные жесты, а также должен находить оптимальное решение по поводу необходимости дублирования коммуникативного поведения экскурсовода. На занятиях спецкурса студенты учатся анализировать и сопоставлять невербальное поведение экскурсовода и переводчика, делать выводы об этикетных нормах поведения устного переводчика в данной ситуации. Важным средством развития внутренней готовности к работе устного переводчика (в том числе и готовности работать в условиях стресса) выступает видеотренинг, позволяющий осуществлять контроль за развитием невербальной составляющей общения переводчика в данной ситуации. В процессе занятий у будущих переводчиков совершенствуется риторическая компетенция и формируется такое качество дискурсивной компетенции, как гибкость, ибо студенты научаются отслеживать невербальное поведение субъекта говорения и строить свое невербальное поведение в зависимости от экспрессии экскурсовода и этикета поведения в данной ситуации.

Дисциплина «**Устный перевод на первом иностранном языке**» преподается параллельно дисциплине «Культура невербального поведения на первом иностранном языке» и направлена на формирование у студентов основ базовой и специальной составляющих профессиональной компетенции переводчика, готовности к посреднической и медиативной деятельности в сфере профессионального и бытового дискурса с целью обеспечения информационного обмена и взаимодействия между представителями разных стран и культур [13]. В рамках данной дисциплины формируется часть дискурсивной компетенции, направленная на овладение *навыками и*

умениями осмысления, понимания и трансляции смысла креолизованного сообщения при опоре на контекст и ситуацию общения, соблюдения функциональных доминант различных речевых жанров, сохранения ситуативных маркеров и этикетного коммуникативного поведения. Ситуация экскурсии выступает в качестве одной из базовых ситуаций, моделируемых в ходе обучения. При этом используются два варианта названной ситуации: экскурсия по городу и экскурсия на предприятии. Сформированные на предыдущих дисциплинах навыки и умения составления и проведения экскурсии на русском, затем на иностранных языках развиваются на занятиях по устному переводу. Студенты учатся транслировать мысли другого человека, производя необходимые трансформации в тексте перевода и адаптируя текст перевода к принимающей культуре, соблюдать нормы культуры голоса и коммуникативного поведения в данной ситуации. Студентам предлагаются задания по анализу трудностей перевода той или иной информации, составлению глоссариев, устному переводу фрагментов экскурсий на русском и иностранном языках, по коррекции переводов.

Для формирования дискурсивной компетенции важно уметь действовать не только в моделируемых, но и в реальных ситуациях общения. Именно поэтому с целью контроля устойчивости развитых в учебной ситуации экскурсии знаний, навыков и умений мы предлагаем студентам участие в выездной обзорной экскурсии по городу. При этом студенты знают только название экскурсии, информация, сообщаемая экскурсоводом, им заранее не известна. В ходе экскурсии ведется видеосъемка, полученные видеоматериалы используются позднее для оценки уровня сформированности дискурсивной компетенции устного переводчика в данной ситуации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова Е. А. Формирование фонетических и фонационных навыков иноязычной устной речевой деятельности у студентов неязыкового вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2005.
2. Аристова Е. А., Протопопова О. В. Голосовая культура устного переводчика-пермяка // Индустрия перевода : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (Пермь, 3-5 июня 2013 г.). Пермь, 2013.
3. Вербицкий А. А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. М. : ИЦ ПКПС, 2004. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-194972.html>.
4. Гигиена голоса : метод. указания для лиц голосовых профессий: вокалистов, актеров, преподавателей, лекторов, экскурсоводов, студентов, руководителей и др.) / Г. М. Улезько. URL: [http://rech.wallst.ru/gygyena\\_golosa.html](http://rech.wallst.ru/gygyena_golosa.html).
5. Гребнева А. Н. Указательные жесты в ситуации УПП как ситуативный компонент невербального поведения экскурсовода и переводчика : дипломная работа. Пермь, 2007.
6. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе : пособие для учителя / С. С. Артемьева и др.; под ред. Е. И. Пассова. В. Б. Царьковой. М. : Просвещение, 1993.
7. Малая советская энциклопедия. М. : Сов. энциклопедия, 1960. Т. 10.
8. Мощанская Е. Ю. Устный последовательный перевод в ситуации экскурсии // Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация : мат-лы VIII междунар. науч.-практ. конф. / Институт междунар. связей. Екатеринбург : Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. 2006. С. 21-25.
9. Мощанская Е. Ю. Экскурсия по Перми : учеб. пособие по устному переводу (на немецком, русском языках). Пермь : ПГТУ, 2006.

В целом, следует отметить, что междисциплинарный подход к формированию дискурсивной компетенции устного переводчика в ситуации экскурсии предполагает развитие отдельных частей данной компетенции на разных дисциплинах практического цикла. В ходе дисциплины «Русский язык и культура речи» студенты учатся порождать связный и целостный текст экскурсии на русском языке, отвечающий стилистическим требованиям и ситуативным нормам коммуникативного поведения экскурсовода. На занятиях по дисциплине «Практическая фонетика и культура голоса первого иностранного языка» формируется умение правильно артикулировать звуки, расставлять логическое ударение и делать паузы, варьировать силу голоса и темп при озвучивании текста экскурсии на иностранном языке. Дисциплина «Устный перевод на первом иностранном языке» нацелена на формирование собственно дискурсивной компетенции переводчика в данной ситуации: студенты пробуют себя в качестве посредников коммуникации, выделяют трудности перевода, вырабатывают стратегию перевода в данной ситуации. В ходе занятий по дисциплине «Культура невербального поведения на первом иностранном языке» студенты учатся моделировать собственное невербальное поведение согласно этикету поведения переводчика в данной ситуации, отслеживать невербальное поведение экскурсовода и дублировать коммуникативные (указательные) жесты экскурсовода. На каждом из предметов прослеживаются следующие этапы формирования дискурсивной компетенции: аналитический, продуктивный и творческий. Успешность реализации междисциплинарного подхода к развитию дискурсивной компетенции в ситуации экскурсии подтверждается высоким уровнем владения названной компетенцией в реальных ситуациях устного перевода экскурсий.

10. Мощанская Е. Ю. Устный дискурс как объект восприятия и понимания в ситуации устного последовательного перевода: дидактический аспект // Человек в пространстве дискурса : коллект. моногр. Пермь : Прикамский социальный ин-т, 2013.
11. Рабочая программа дисциплины «Культура невербального поведения на первом иностранном языке» / Е. Ю. Мощанская. Пермь : ПНИПУ, 2014.
12. Рабочая программа дисциплины «Русский язык и культура речи» / О. В. Соболева., О. В. Протопопова. Пермь : ПНИПУ, 2014.
13. Рабочая программа дисциплины «Устный перевод на первом иностранном языке» / Е. В. Аликина, И. А. Авхачева, Е. Ю. Мощанская. Пермь : ПНИПУ, 2014.
14. Рабочая программа дисциплины «Фонетика и культура голоса» / Е. А. Аристова, Т. Г. Агапитова, Е. Ю. Мамонова, О. А. Иванова. Пермь : ПНИПУ, 2014.
15. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzen lernen und Übersetzen lehren, Alicante: Editorial Club Universitario. Vergriffen, 2002.

#### L I T E R A T U R E

1. Aristova E. A. Formirovanie foneticheskikh i fonatsionnykh navykov inoyazychnoy ustnoy rechevoy deyatelnosti u studentov neyazykovogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Perm', 2005.
2. Aristova E. A., Protopopova O. V. Golosovaya kul'tura ustnogo perevodchika-permyaka // Industriya perevoda : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Perm', 3-5 iyunya 2013 g.). Perm', 2013.
3. Verbitskiy A. A. Kompetentnostnyy podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. M. : ITs KPSP, 2004. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-194972.html>.
4. Gigiena golosa : metod. ukazaniya dlya lits golosovykh professiy: vokalistov, akterov, prepodava-teley, lektorov, ekskursovodov, studentov, rukovoditeley i dr.) / G. M. Ulez'ko. URL: [http://rech.wallst.ru/gygiena\\_golosa.html](http://rech.wallst.ru/gygiena_golosa.html).
5. Grebneva A. N. Ukazatel'nye zhesty v situatsii UPP kak situativnyy komponent neverbal'nogo povedeniya ekskursovoda i perevodchika : diplomnaya rabota. Perm', 2007.
6. Kontseptsiya kommunikativnogo obucheniya inoyazychnoy kul'ture v sredney shkole : posobie dlya uchitelya / S. S. Artem'eva i dr.; pod red. E. I. Passova. V. B. Tsar'kovoy. M. : Prosveshchenie, 1993.
7. Malaya sovetskaya entsiklopediya. M. : Sov. entsiklopediya, 1960. T. 10.
8. Moshchanskaya E. Yu. Ustnyy posledovatel'nyy perevod v situatsii ekskursii // Lingvistika, perevod i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : mat-ly VIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Institut mezhdunar. svyazey. Ekaterinburg : Ural. gos. un-t im. A. M. Gor'kogo. 2006. S. 21-25.
9. Moshchanskaya E. Yu. Ekskursiya po Permi : ucheb. posobie po ustnomu perevodu (na nemetskom, russkom yazykakh). Perm' : PGU, 2006.
10. Moshchanskaya E. Yu. Ustnyy diskurs kak ob'ekt vospriyatiya i ponimaniya v situatsii ustnogo posledovatel'nogo perevoda: didakticheskiy aspekt // Chelovek v prostranstve diskursa : kollekt. monogr. Perm' : Prikamskiy sotsial'nyy in-t, 2013.
11. Rabochaya programma distsipliny «Kul'tura neverbal'nogo povedeniya na pervom inostrannom yazyke» / E. Yu. Moshchanskaya. Perm' : PNIPU, 2014.
12. Rabochaya programma distsipliny «Russkiy yazyk i kul'tura rechi» / O. V. Soboleva., O. V. Protopopova. Perm' : PNIPU, 2014.
13. Rabochaya programma distsipliny «Ustnyy perevod na pervom inostrannom yazyke» / E. V. Alikina, I. A. Avkhacheva, E. Yu. Moshchanskaya. Perm' : PNIPU, 2014.
14. Rabochaya programma distsipliny «Fonetika i kul'tura golosa» / E. A. Aristova, T. G. Agapitova, E. Yu. Mamonova, O. A. Ivanova. Perm' : PNIPU, 2014.
15. Nord C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Selbstlernkurs zum Übersetzen lernen und Übersetzen lehren, Alicante: Editorial Club Universitario. Vergriffen, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. А. Мосина.

УДК 37.048.45:378.14:621  
ББК 4448.044+Н1р

ГСНТИ 14.27.05

Код ВАК 13.00.01

**Пантелеева Олеся Олеговна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Воронежский государственный архитектурно-строительный университет; 394006, г. Воронеж, ул. 20-летия Октября, д. 84; e-mail: olesia\_pant@mail.ru

**РЕЗУЛЬТАТИВНЫЕ СПОСОБЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТРОИТЕЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** довузовская подготовка; подготовительные курсы; самореализация; инженерное образование.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются вопросы организационных форм дополнительной подготовки будущих инженеров, затрагиваются проблемы мотивации к обучению в результате социальных последствий реформирования инженерно-технического образования. Определяется основная трактовка понятия «довузовская подготовка» как гаранта опережающего обучения, который определяет идеологию подготовки инженерных и технических кадров. Определяется ряд целевых компонентов системы довузовской подготовки, таких как подготовительные курсы, предпрофильная и профильная подготовка, академические и творческие конкурсы, дни открытых дверей, олимпиадные марафоны, профориентационное тестирование и др. Выявляются базовые формы довузовской подготовки, анализируется деятельность и результативность подготовительных курсов и профильной подготовки как наиболее эффективных для самоопределения и профориентации абитуриентов форм довузовской подготовки Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Результаты исследований обоснованно подтверждают, что в процессе осуществления довузовской подготовки происходит развитие творческих способностей слушателей, удовлетворение их интеллектуальных, культурных и нравственных интересов, обеспечение профессиональной ориентации молодежи по направлениям и специальностям университета. В процессе подготовительной деятельности появляется возможность адаптации абитуриентов к обучению в вузе, корректировка мотивационных и психологических установок на продолжение обучения.

**Panteleeva Olesya Olegovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering, Voronezh, Russia.

**EFFECTIVE WAYS OF PROFESSIONALLY ORIENTED FORMS AND METHODS OF TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS ON THE BASIS OF ANALYSIS OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION OF CIVIL ENGINEERING UNIVERSITY STUDENTS**

**KEYWORDS:** pre-university education; pre-study courses; self-realization; engineering education.

**ABSTRACT.** The article deals with the problems of organization of additional training of future engineers and considers the questions of motivation for learning as a result of social consequences of reforming engineering education. The article defines the general interpretation of the notion of “pre-university education” as a guarantee of proactive learning which determines the ideology of training engineering and technical staff. The author outlines a number of target components of the system of pre-university education, such as pre-study courses, pre-profile and profile training, academic and creative courses, doors open days, olympiad marathons, career-oriented testing, etc. The article also discloses the basic forms of pre-university education, analyzes the activity and results of the pre-study courses and profile training as the most effective forms of pre-university training for self-realization and career orientation of students in Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. The results of the undertaken research show that pre-university education develops the creative abilities of students, satisfies their intellectual, cultural and moral interests and facilitates the professional orientation of young people according to university education areas and specialties. Pre-university education gives a chance to adapt new entrants to the study at the university and to correct motivation and psychological aims during their study at the university.

В свете глобальных перемен нового времени возникают иные представления о мире, меняется менталитет социума. В настоящее время в связи с экономическими преобразованиями в России в условиях рыночных отношений кардинально меняются требования к подготовке специалистов, подразумевая их высокую профессиональную компетентность, конкурен-

тоспособность на рынке труда, способность быстро приспосабливаться к новым условиям. Возрастает интенсивность труда, усиливается напряженность, экономическая ситуация требует от работника высокого профессионализма и ответственности, постоянного совершенствования в своей профессии, социальной активности. В этой связи необходимым условием достижения же-

лаемого социального статуса и более высокого материального положения для современной молодежи является получение полноценного образования.

Следует, однако, отметить, что изменения, происходящие в обществе, не могут не влиять на такую важнейшую область человеческой деятельности, как сфера высшего профессионального образования. Обобщенная диагностика современных инженерных кадров обнаруживает отсутствие стремления к профессиональному и личностному совершенствованию, достижению более высоких результатов в труде, а также обуславливает текучесть кадров на предприятиях [1; 2], несмотря на тот факт, что в настоящее время особое внимание уделяется проблемам качества и эффективности на всех уровнях образования. Таким образом, возникающая в свете сказанного парадигма образования в России, влияющая на качество подготовки к профессиональной деятельности будущего студента, детерминирует, в свою очередь, новое понимание системы довузовской подготовки.

Обобщение данных многолетних наблюдений показывает, что современному старшекласснику свойственна низкая самоорганизация, невысок уровень социальной зрелости, отмечено пассивное отношение к происходящим в обществе преобразовательным процессам. В школьной программе сведены к минимуму предметы, развивающие творческий потенциал, ориентирование на прагматичный подход зачастую обнаруживает отсутствие предметов, необходимых для продолжения образования в высшей школе. Так, Воронежский государственный архитектурно-строительный университет осуществляет образовательные программы по техническим и технологическим направлениям, а также информационным и экономическим, где показательными результатами при поступлении соответственно являются математика, физика, обществознание, информатика. У студентов, поступивших в указанное заведение, отмечается слабая графическая подготовка, вызванная практически полным отсутствием в современной школьной программе предмета «Черчение». Данные обстоятельства существенно сказываются на уровне подготовки абитуриентов, поступающих в инженерно-технический вуз.

К тому же коммерциализация образовательных услуг, массовость и доступность получения высшего образования вызвали значительное сокращение числа обучающихся в России инженеров и увеличение спроса на профессии в области экономической и юридической сфер. Определенную роль в разрыве преемственности школы и

вуза сыграло также введение ЕГЭ и его уровень требований, направленность школьных учителей лишь на подготовку старшеклассников к сдаче ЕГЭ.

Иными словами, для осуществления преемственности в системе образовательной деятельности «школа – вуз» необходим тщательный анализ процесса образования учащихся старших классов.

На наш взгляд, преодолеть барьер, разделяющий среднее и высшее образование, перед поступлением в вуз помогает прежде всего подготовительная работа. Понятие «дополнительное образование» представляет собой сложившийся во многих странах, в том числе и в России, такой социальный институт, как «довузовское образование» или «довузовская подготовка». Находясь между средней и высшей школой, а по содержанию обучения – ближе к средней, довузовская подготовка неразрывно связана с высшей школой и может существовать только в ее системе, по сути, являясь гибкой педагогической подсистемой непрерывного образования [13, с. 10].

Необходим комплекс мероприятий, направленный на саморазвитие и самореализацию абитуриента, включающий активную познавательную деятельность, сочетание групповых и индивидуальных способов учебного взаимодействия преподавателей и абитуриентов и др. Это предполагает совершенствование системы довузовской подготовки с поиском ее эффективных форм и методов.

*Целью* данной статьи является определение наиболее результативных способов профессионально ориентированных форм и методов подготовки будущего специалиста на основе анализа довузовского образования строительного университета.

Довузовская подготовка – это период развития профессионального самосознания, когда у школьников появляется личностный смысл выбора профессии, приобретает опыт постижения своих реальных возможностей, происходит уточнение социально-профессионального статуса [9; 15].

Довузовская подготовка учащихся в системе «технический вуз – школа» может быть гарантом опережающего обучения, тем звеном в цепи непрерывного образования, которое определяет идеологию подготовки инженерных и технических кадров. Такая постановка требует детального теоретического и практического исследования организации среднего и высшего образования, учебных планов и программ, методов, средств обучения, которое позволит осуществить давнюю традицию – учитывать индивидуальные особенности ученика в образовательном процессе [6].

Обратимся к рассмотрению деятельности факультета довузовской подготовки Воронежского государственного архитектурно-строительного университета для определения форм и методов, наиболее эффективных для самоопределения и профориентации абитуриентов. В рамках деятельности факультета объективируется целый ряд целевых компонентов системы довузовской подготовки: подготовительные курсы, предпрофильная и профильная подготовка, академические и творческие конкурсы, дни открытых дверей, профориентационное тестирование и др. Остановимся более подробно на некоторых формах довузовской подготовки будущих инженеров.

Как известно, основополагающими в преемственности в обучении среднего и высшего образования являются подготовительные курсы, которые всегда были направлены на сглаживание разрыва между школой и вузом, обладая специфическими условиями для реализации содержательных и воспитательных аспектов преемственности в обучении, помогающие без отрыва от основного места учебы совершенствовать, корректировать и углублять свои знания, усвоенные в средней школе, в соответствии с требованием высшей школы, по математике, физике, русскому языку.

Так, одновременно с реализацией задачи повторения и закрепления наиболее важных разделов школьной программы выявляются существенные пробелы в зна-

ниях обучаемых, что позволяет обучать их в дальнейшем в соответствии с их возможностями и способностями. Осуществляется развитие познавательных потребностей, с одной стороны, и формирование научного мировоззрения учащихся в процессе преподавания указанных предметов – с другой. Помимо формирования у выпускников школ определенного уровня знаний, умений, навыков и подготовки к успешной сдаче ЕГЭ у абитуриентов появляется возможность иметь в качестве учителей и наставников преподавателей университета, специалистов с большим педагогическим опытом, которые в своей работе учитывают специфику дальнейшего обучения абитуриентов, осуществляя, таким образом, преемственные связи.

Следует отметить, что подготовительные курсы всегда были направлены на сближение связей между школой и вузом в организационных и воспитательных моментах. Возможна на курсах и корректировка мотивационных и психологических установок на продолжение обучения. Неслучайно абитуриенты, прошедшие подготовительные курсы, как правило, лучше адаптированы к обучению в вузе [14, с. 195].

Так, наблюдения показывают, что из 448 слушателей в 2011 году в Воронежский ГАСУ поступило 262 человека, в 2014 результативность поднялась до 546 поступивших из 827 обучавшихся и т. д. (результаты мониторинга отражены на рис. 1).



**Рис. 1. Количество обучавшихся на подготовительных курсах и поступивших в Воронежский ГАСУ**

Исходя из сказанного, можно констатировать, что около 69% слушателей подготовительных курсов Воронежского ГАСУ впоследствии становятся студентами указанного вуза.

На процесс профессионального становления влияют различные факторы: социально-экономические, социально-психологические, психологические, психофизиче-

ские. Стоит вопрос огромной важности: как построить образование таким образом, чтобы в его процессе у школьников сформировать личные качества, знания, мотивационные установки, способствующие самореализации личности в будущей профессиональной деятельности. Реализации данных задач, на наш взгляд, способствует организация профильных классов при университете.

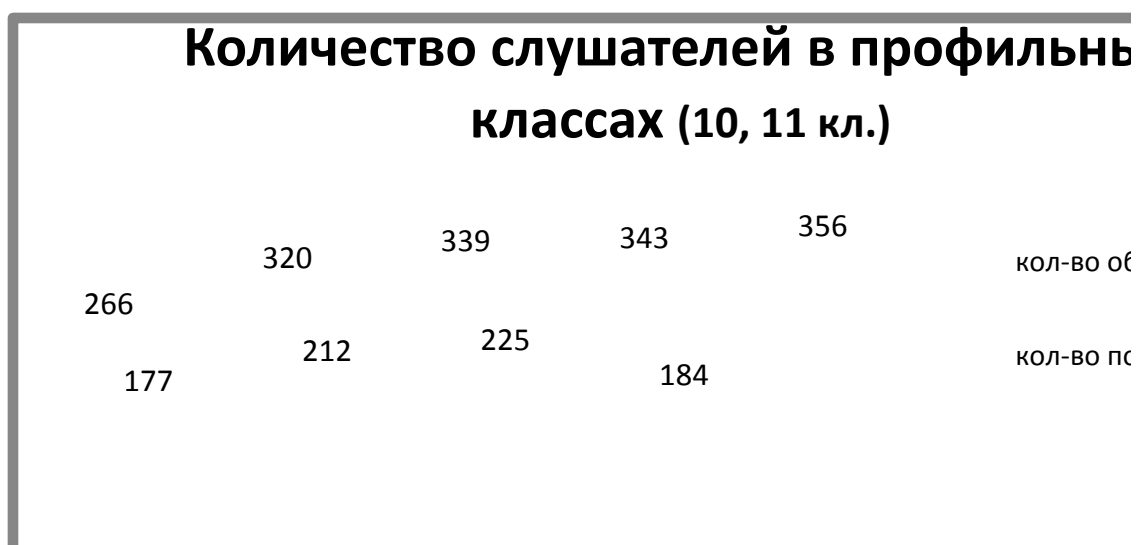
С целью повышения качества подготовки будущих абитуриентов Воронежского ГАСУ более двадцати лет сотрудничает со школами Воронежской, Липецкой областей, на базе которых формируются профильные классы. Согласно разработанной модели, в данных учебных заведениях организуются сессии, во время которых проходит дополнительное изучение математики, физики, информатики, обществознания силами профессорско-преподавательского состава ВГАСУ. Участники модели – старшеклассники, учащиеся 10-х и 11-х классов. Углубленное обучение школьников проводится в течение двух лет [11].

Подобный формирующий этап, на наш взгляд, не только помогает абитуриентам углубленно изучить предметы, необходимые в дальнейшем образовании, но и играет важнейшую роль в профессиональном самоопределении школьников. Как правило, благодаря такой системе подготовки учащиеся выпускных классов на завершающем этапе уже определились с выбором дальнейшей профессии и при поступлении в вуз осознанно подают заявление на конкретную специальность или направление. Деятельность в профильных классах

способствует мобилизации ресурсов за счет рационального использования и уплотнения учебного времени, создания требуемой методики обучения, целенаправленного отбора и содержания учебных предметов. Более того, многое в развитии интеллектуально-творческих способностей личности зависит от преподавателя-наставника, его личных и профессиональных качеств, методов обучения, избираемых им, учебных материалов, которые часто приходится создавать самому. Лишь творчески одаренный наставник может воспитывать обучающихся, способных к нестандартному мышлению. Грамотный учитель положительно влияет на развитие чувствительности у старшеклассников к стимулам окружения, свободное манипулирование объектами и идеями, умение дать конструктивную информацию о творческом процессе, поощрение самоуважения, рассеивание чувства страха перед оценкой и т. д. [3, с. 32; 5].

Целью профильного обучения школьников является формирование первичных знаний и умений выбранной профессии, предоставление возможности осуществления профессиональных проб, содействие в профессиональном самоопределении личности [8].

Мониторинг количественных показателей слушателей профильных классов показал, что после двухгодичной подготовки более 60% старшеклассников определяется с выбором будущей профессии и, успешно пройдя вступительные испытания, становится студентами Воронежского ГАСУ (результаты мониторинга отражены на рис. 2).



**Рис. 2. Количество слушателей в профильных классах и поступивших в Воронежский ГАСУ**

Итак, в настоящее время довузовская подготовка абитуриентов является динамично развивающейся системой, которая,

пройдя ряд промежуточных этапов, модифицировалась в многоэлементную структуру, позволяющую обеспечить работу с раз-



личными контингентами абитуриентов, с группами, имеющими различные по характеру запросы и потребности – от разовых консультаций до многолетней профильной подготовки [7].

В процессе функционирования подготовительных курсов профильной подготовки предоставляется, с одной стороны, возможность потенциальным абитуриентам университета повысить уровень своей подготовки, устранить пробелы и систематизировать знания по предметам вступительных испытаний, ознакомиться с процедурой и методикой вступительных испытаний в университет как по материалам ЕГЭ, так и по материалам, разрабатываемым преподавателями-предметниками подготовительных курсов [10]. С другой стороны, обучение на подготовительных курсах имеет обучающее, ориентационное, коррекционное, реабилитационное, адаптационное, стимулирующее, а для многих – и системно организующее назначение [12].

Можно утверждать, что превращение ученика в субъект учебной деятельности происходит только после появления у него цели собственной деятельности. В процессе вышеуказанной довузовской подготовки учащийся самоорганизуется и, осуществляя

выбор дальнейшего пути, ориентируется на один из собственных путей эволюции сложной системы, с которой он имеет дело, а также на свои ценностные предпочтения. Субъект выбирает наиболее благоприятный для себя путь, определяемый внутренними свойствами этой сложной системы [4]. В процессе осуществления довузовской подготовки происходит развитие творческих способностей слушателей, удовлетворение их интеллектуальных, культурных и нравственных потребностей, обеспечение профессиональной ориентации молодежи по направлениям и специальностям университета.

Таким образом, несмотря на разнообразие теоретической и методической литературы, свидетельствующей о совершенствовании довузовской подготовки в условиях вуза, на практике высшие учебные заведения далеко не в полной мере используют возможности подготовительных отделений. На наш взгляд, необходимо выделить ряд форм довузовской подготовки, являющихся наиболее эффективными, как предпосылки успешности обучения в вузе и необходимости подготовки абитуриента к высшему образованию для дальнейшего формирования личности студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетенции как компонента профессиональной подготовки менеджеров : монография / ВолгГТУ. Волгоград, 2004.
2. Банько Н. А. Формирование профессионально-педагогической компетенции у будущих инженеров : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2002.
3. Гладких В. В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза (системно-деятельностный подход) : дис. ... д-ра пед. Тамбов, 2011.
4. Гладких В. В. Формирование поликультурной среды вуза в рамках новой образовательной парадигмы : монография. Воронеж : ВАИУ, 2011.
5. Гладких В. В., Волюшкина Н. В. Организация интеллектуально-творческой деятельности обучающихся в условиях поликультурной информационной образовательной среды военного вуза: коллективная монография. Воронеж : Элист, 2010.
6. Глушков В. Ф. Теоретические основы довузовской подготовки учащихся в системе "Технический вуз – школа" : дис. ... доктора пед. наук. Новосибирск, 1997.
7. Губарева О. Н. Организационно-педагогическое проектирование деятельности довузовской подготовки абитуриентов в современных условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киров, 2012.
8. Князевский Д. А. Специфика довузовской подготовки школьников в учреждении дополнительного образования аэрокосмического профиля : дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2005.
9. Михайлова Э. П. Организационно-педагогические условия адаптации сельских школьников к обучению в вузе в процессе довузовской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2010.
10. Охтя Н. В. Повышение объективности оценки знаний слушателей подготовительных курсов САМГТУ // Вестник Самарского гос. технического ун-та. Серия: Психолого-педагогические науки. 2010. № 3. С. 139-144.
11. Пантелева О. О. О ходе работы с талантливой молодежью в Воронежском ГАСУ в рамках информационно-аналитической системы ОДАРМОЛ // Информационные технологии в работе с одаренной молодежью. Самара, 2015. С. 66-69.
12. Потанина О. В., Саксонова Л. П. Проблемы и перспективы формирования когнитивной компетенции слушателей подготовительных курсов // Наука и школа. 2010. № 6. С. 99-101.
13. Ременцов А. Н. Дополнительная подготовка иностранных граждан для обучения в вузах России в системе непрерывного профессионального образования : монография. М. : Техполиграфцентр, 1999.
14. Федорова Е. И. О преемственности в обучении математике на подготовительных курсах в вузе // Вестник Омского ун-та. 2014. № 2 (72). С. 194-197.
15. Черных А. И. Современный рынок труда и довузовская подготовка школьников // Сибирский педагогический журнал. 2008. № 4. С. 248-256.

## L I T E R A T U R E

1. Ban'ko N. A. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentsii kak komponenta professional'noy podgotovki menedzherov : monografiya / VolgGTU. Volgograd, 2004.
2. Ban'ko N. A. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy kompetentsii u budushchikh inzhenerov : dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2002.
3. Gladkikh V. V. Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie molodezhi v polikul'turnoy srede vuza (sistemno-deyatelnostnyy podkhod) : dis. ... d-ra ped. Tambov, 2011.
4. Gladkikh V. V. Formirovanie polikul'turnoy sredy vuza v ramkakh novoy obrazovatel'noy paradigmy : monografiya. Voronezh : VAIU, 2011.
5. Gladkikh V. V., Volynkina N. V. Organizatsiya intellektual'no-tvorcheskoy deyatelnosti obuchayushchikh v usloviyakh polikul'turnoy informatsionnoy obrazovatel'noy sredy voennogo vuza: kollektivnaya monografiya. Voronezh : Elist, 2010.
6. Glushkov V. F. Teoreticheskie osnovy dovuzovskoy podgotovki uchashchikh v sisteme "Tekhnicheskyy vuz – shkola" : di s.... doktora ped. nauk. Novosibirsk, 1997.
7. Gubareva O. N. Organizatsionno-pedagogicheskoe proektirovanie deyatelnosti dovuzovskoy podgotovki abiturientov v sovremennykh usloviyakh : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kirov, 2012.
8. Knyazevskiy D. A. Spetsifika dovuzovskoy podgotovki shkol'nikov v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya aerokosmicheskogo profilya : dis. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2005.
9. Mikhaylova E. P. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya adaptatsii sel'skikh shkol'nikov k obucheniyu v vuze v protsesse dovuzovskoy podgotovki : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2010.
10. Okhtya N. V. Povyshenie ob"ektivnosti otsenki znaniy slushateley podgotovitel'nykh kursov SAMGTU // Vestnik Samarskogo gos. tekhnicheskogo un-ta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. 2010. № 3. S. 139-144.
11. Panteleeva O. O. O khode raboty s talantlivoy molodezh'yu v Voronezhskom GASU v ramkakh informatsionno-analiticheskoy sistemy ODARMOL // Informatsionnye tekhnologii v rabote s odarennoy molodezh'yu. Samara, 2015. S. 66-69.
12. Potanina O. V., Saksonova L. P. Problemy i perspektivy formirovaniya kognitivnoy kompetentsii slushateley podgotovitel'nykh kursov // Nauka i shkola. 2010. № 6. S. 99-101.
13. Rementsov A. N. Dopolnitelnaya podgotovka inostrannykh grazhdan dlya obucheniya v vuzakh Rossii v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya : monografiya. M. : Tekhpoligrftsentr, 1999.
14. Fedorova E. I. O preemstvennosti v obuchenii matematike na podgotovitel'nykh kursakh v vuze // Vestnik Omskogo un-ta. 2014. № 2 (72). S. 194-197.
15. Chernykh A. I. Sovremennyy rynek truda i dovuzovskaya podgotovka shkol'nikov // Sibirskiy pedagogicheskyy zhurnal. 2008. № 4. S. 248-256.

Статью рекомендует д-р технич. наук, проф. В. Я. Мищенко.

УДК 378.147.88  
ББК 4448.027

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

**Патрушева Инга Валерьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и социальной педагогики, Тюменский государственный университет; 625000, г. Тюмень, пр. 9 мая, 5; e-mail: inga-p@mail.ru

### **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КЕЙС-МЕТОДА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** самостоятельная работа; кейс; кейс-метод; практикоориентированное обучение; профессиональный стандарт.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена актуальной проблеме организации самостоятельной работы студентов на основе компетентностного подхода. Целью является обоснование роли кейс-метода в развитии профессиональной компетентности будущих педагогов. Автором анализируются современные взгляды исследователей на потенциал самостоятельной работы в образовательном процессе вуза. Особое внимание уделено формированию готовности студентов к выполнению трудовых функций учителя начальных классов согласно профессиональному стандарту. Автор приходит к выводу, что наиболее эффективным способом «погружения» студентов в профессиональную деятельность в рамках самостоятельной работы является кейс-метод. На основе анализа современных исследований раскрывается роль кейс-метода в профессиональном образовании. Обобщается практический опыт использования кейс-метода в профессиональной подготовке будущих педагогов. Автором описывается методика организации самостоятельной работы студентов по решению кейса на примере профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Значительное внимание уделяется содержанию кейса и заданий к нему, которые в русле практикоориентированного обучения должны быть максимально приближены к реальной профессиональной деятельности педагога, отражать педагогические ситуации, возникающие в повседневной школьной практике и требующие применения знаний и умений в рамках трудовых функций учителя. Описаны критерии оценки результатов обучения с использованием кейс-метода, способы оценки преподавателем, самооценки и взаимооценки.

**Patrusheva Inga Valer'evna,**

Candidat of Pedagogy, Associate Professor of Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

### **APPLICATION OF THE CASE METHOD FOR ORGANIZATION OF INDEPENDENT LEARNING OF PEDAGOGICAL HIGHER SCHOOL STUDENTS**

**KEYWORDS:** independent learning; case; case method; practice-oriented education; professional standard.

**ABSTRACT.** Article is devoted to the urgent problem of organization of independent learning of students by means of competence-based approach. The aim of the article is to substantiate the role of the case method in the development of professional competence of future teachers. The author analyzes modern views of researchers on the potential of independent learning in university education process. Special attention is paid to the formation of preparation of students to function as elementary school teachers according to the professional standard. The author comes to the conclusion that the most effective way of "immersion" of students in professional activity within the framework of independent learning is the case method. On the basis of the analysis of modern researches, the author reveals the role of the case method in professional education and generalizes the practical experience of the use of the case method in professional training of future teachers. The article describes a special technique of organization of independent learning of students for the case solution on the example of professional training of bachelors in the field of Pedagogical Education (Primary education profile). Considerable attention is paid to the content of the case and the tasks to it. In line with practice-oriented education, these tasks should be brought as close as possible to the real professional activity of the teacher, should reflect the pedagogical situations arising in daily school practice and demanding knowledge and abilities within professional functions of the teacher. The article also describes the criteria of assessment of the results of training with the help of the case method, the ways of evaluation by the teacher, self-evaluation and mutual evaluation by schoolchildren.

Современные вызовы модернизации педагогического образования требуют пересмотра организации учебного процесса в вузе. Вышедший в 2013 году профессиональный стандарт «Педагог» ставит учреждения высшего профессионального образования перед необходимостью ориентироваться прежде всего на

практическую подготовку, формирование готовности и способности будущих педагогов выполнять трудовые функции в области обучения, воспитательной и развивающей деятельности в соответствии с получаемой квалификацией.

Увеличение в учебных планах доли внеаудиторной работы актуализирует зада-

чу разработки способов организации самостоятельной работы студентов на основе компетентного подхода и принципов практикоориентированности.

Как отмечают В. И. Загвязинский и И. Н. Емельянова, потенциал самостоятельной работы очень высок, она подготавливает обучающегося «к самообразованию, формирует готовность к самореализации и непрерывному самосовершенствованию» [5, с. 130].

Разные аспекты проблемы организации самостоятельной работы рассматриваются в трудах И. А. Зимней [6], П. И. Пидкасистого [10], А. А. Вербицкого [1], Н. Г. Лукиной [8], Ю. Б. Дроботенко [3] и др. Чаще всего под самостоятельной работой понимается форма организации учебного процесса в вузе, которая выполняется без непосредственного участия, но под общим руководством педагога. В качестве главного признака самостоятельной деятельности определяется не то, что обучающийся работает без помощи преподавателя, а то, что каждое действие, выполняемое обучающимся, им осознается, подчинено цели, которую он сам поставил.

По мнению профессора Л. С. Гребнева, самостоятельная работа представляет собой совокупность всей самостоятельной учебной деятельности студентов, которая осуществляется под мотивационным управлением преподавателя, рассматривается как основное средство целенаправленного систематического и познавательного обучения студентов, как средство развития профессиональной компетентности, индивидуальных качеств и способностей [2, с. 42].

Большинство современных исследователей в качестве основных целевых ориентиров самостоятельной работы выделяют развитие навыков исследовательской и профессиональной деятельности (В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая, Л. М. Конев, О. Р. Михайлова), развитие познавательных способностей и активности, формирование самостоятельности мышления, способностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самоорганизации (И. Н. Шумилова) [15, с. 182-186], переход от простых видов работы к более трудным, имеющим исследовательский характер (С. Н. Михалева, О. В. Ушникова) [9, с. 53-59], личностное профессиональное становление студентов в ходе освоения позиции субъекта в процессе самостоятельной работы (М. В. Крулехт) [7, с. 229-235].

Таким образом, главной задачей организации самостоятельной работы студентов в вузе является систематизация и закрепление полученных теоретических знаний и практических умений, формирование способности использовать полученные знания при решении профессиональных задач,

становление компетенций в области самообразования и саморазвития.

Управление самостоятельной работой студентов требует от преподавателя выбора форм и методов ее организации, разработки методических рекомендаций, продумывания системы сопровождения и контроля, выработки критериев и разработки средств оценивания результатов. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы заключается прежде всего в создании преподавателем дидактических и психологических условий для возникновения и развития у студентов потребности в самообразовании, стремления к активности и самостоятельности при решении учебных (профессиональных) задач.

Одной из важнейших проблем современного педагогического образования является отсутствие в вузах комплексной систематической работы по формированию у студентов готовности решать педагогические задачи, возникающие перед педагогом в повседневной работе. Чтобы это преодолеть, по мнению В. В. Серикова, «необходимо, чтобы задачи, включаемые в структуру профессионально-ориентированных модулей, представляли собой систему метапредметных проектов, а их решение предполагало создание студентами реального профессионального продукта...» [12, с. 32]. Поэтому в русле системно-деятельностного подхода к педагогическому образованию, заложенного в федеральных государственных образовательных стандартах, студента необходимо ставить в позицию учителя уже на этапе обучения в вузе.

В контексте вышесказанного наиболее эффективным способом «погружения» студентов в профессиональную деятельность в рамках самостоятельной работы является кейс-метод.

Кейс-метод (*case study* от англ. *case* – «случай») – обучение с помощью анализа конкретных ситуаций. Под ситуацией (кейсом) понимается письменное описание какого-либо случая, содержащего противоречие, проблему и требующего анализа и поиска разных вариантов решения. В профессиональном образовании проблема тесно связана с реальной практикой. Суть метода кейсов в том, что обучающимся предлагают осмыслить ситуацию, не только отражающую какую-либо практическую проблему, но и актуализирующую определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы [4, с. 105].

Главный акцент при использовании кейс-метода ставится не столько на развитие навыков решения проблемы, сколько на формирование аналитического мышления,

необходимого для выявления проблемы, ее формулировки, принятия решения [13].

Методика организации самостоятельной работы студентов по решению кейса включает 3 основных этапа:

1) подготовительный – разработка кейса, подготовка необходимых методических материалов и рекомендаций, определение критериев и показателей оценки, мотивирование студентов на решение кейса;

2) основной – организация самостоятельной работы студентов с кейсом;

3) заключительный – обсуждение результатов самостоятельной работы с кейсом, контроль и оценка достижения цели, организация взаимооценки и рефлексии.

Остановимся на некоторых ключевых аспектах применения кейс-метода на примере профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование».

В русле практикоориентированного обучения содержание кейса должно быть максимально приближено к реальной профессиональной деятельности педагога, отражать педагогические ситуации, возникающие в повседневной школьной практике, требующие применения знаний и умений в рамках трудовых функций учителя.

В связи с этим источниками кейса могут выступать видеозапись урока или воспитательного мероприятия (или его фрагмента), методическая разработка урока, внеклассного мероприятия, родительского собрания и т. п.; педагогическая ситуация, описанная учителями или наблюдаемая студентами в период практики (или видеозапись случая), фрагмент документального или художественного фильма и т. д. Практика в школе является ресурсом для создания банка таких материалов. Также источником могут выступить работы участников конкурса профессионального мастерства.

Основные требования, предъявляемые к описанию случая, следующие: он должен быть приближенным к действительности и позволять установить непосредственную связь с накопленным жизненным опытом студентов, ситуация, составляющая основу кейса, должна быть актуальной для сегодняшнего дня, содержать как типичные, так и частные проблемы, проблема должна быть обозреваемой и решаемой в условиях временных рамок, знаний и способностей студентов, ситуация должна соответствовать дидактическим целям самостоятельной работы, случай должен допускать различные варианты решения, давать возможность для творчества.

При разработке заданий к кейсу преподавателю следует ориентироваться на ком-

петенции и трудовые действия, которыми студент должен овладеть. Так, согласно профессиональному стандарту «Педагог» учитель начальных классов в рамках общепедагогической функции «обучение» должен владеть таким трудовым действием, как «формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования» и обладать соответствующими знаниями и умениями [11].

Для развития данного трудового действия задания кейса могут быть следующими: сформулировать цель и задачи урока на предложенную тему по формированию универсальных учебных действий (УУД), проанализировать содержание заданий, которые учитель дает детям на уроке с точки зрения формирования УУД, разработать методы, приемы обучения, эффективные для формирования конкретных универсальных учебных действий, оценить верность выбранных способов проверки результатов учебной деятельности учащихся (выделить факторы эффективности и неэффективности данных методов), сконструировать оценочные средства для проверки формируемых предметных и метапредметных результатов обучения на конкретном уроке (и приготовиться продемонстрировать фрагмент урока с их использованием на занятии), разработать методические рекомендации для учителя по использованию тех или иных методов и др.

В качестве дополнительных материалов к кейсу преподаватель может дать ссылки на литературу и источники в сети Интернет (сайт Министерства образования, официальные сайты школ, электронные научные издания, нормативно-правовые документы, методические материалы для учителей и т. п.), разработки уроков, мультимедийные презентации по соответствующей тематике, видеоматериалы и др. Если для выполнения кейса дается достаточное количество времени, то желательным ориентировать студентов на самостоятельный поиск информации, что создает дополнительный ресурс для развития исследовательских компетенций.

При разработке критериев оценки результатов обучения с помощью метода кейсов необходимо четко определить, какие компетенции будут формироваться и, соответственно, оцениваться. К критериям оценки могут относиться, например, умение планировать, способность работать в команде, умение выстраивать стратегию решения, аргументированность выбранных вариантов решения, адекватность используемых источников информации, способ-

ность находить оригинальные продуктивные решения, умение применять закономерности и принципы обучения и воспитания при решении кейса, знание возрастных особенностей и способность их учитывать в конкретной ситуации и т. д. Важно, чтобы студенты до начала работы познакомились с критериями оценки выполнения кейса.

Оценка качества выполнения кейса и достижения поставленной цели включает самооценку, взаимооценку, оценку преподавателем в соответствии с выделенными критериями и показателями. Например, обучающий кейс «Формирование универсальных учебных действий (УУД) на уроке русского языка» дается студентам с целью формирования аналитических и конструктивных умений в ходе проектирования учебно-воспитательного процесса. Оценка результатов выполнения данного кейса осуществляется по таким критериям, как умение анализировать учебную деятельность и делать обоснованные выводы, умение конструировать цели и содержание урока в соответствии с УУД, владение методикой контрольно-оценочной деятельности учащихся на уроке, способность презентовать результаты самостоятельной работы.

Способы предъявления кейса студентам могут быть различными. Традиционный вариант – печатный (в качестве самостоятельной работы на занятии или во внеаудиторной работе). В настоящее время большинство кейсов предоставляется студентам в электронном виде и с помощью средств общения в Интернете.

При предъявлении кейса для самостоятельной работы важно сопроводить материалы методическими рекомендациями по выполнению заданий с указанием конкретных сроков и режима консультирования с преподавателем. Инструкция к выполнению кейса должна включать четкие указания к действию. Вот один из примеров.

1. Внимательно изучите содержание кейса и дополнительные материалы.

2. Выполните все задания. Задания выполняются индивидуально. Результаты оформляются в печатном варианте.

3. Сконструированный фрагмент урока необходимо представить в ходе деловой игры на практическом занятии.

Педагогическое сопровождение данного вида самостоятельной работы может осуществляться в форме индивидуальных и групповых консультаций (в том числе по

подгруппам), а также с использованием социальных сервисов или специально созданного для этого сайта.

Важным этапом является организация обсуждения результатов самостоятельной работы с кейсом. Как правило, основная форма организации данной работы – групповая дискуссия. Кроме того, представление результатов может предполагать защиту проекта или мультимедийной презентации, деловую игру, построенную на моделировании варианта развития педагогической ситуации или демонстрации фрагмента урока.

Способы рефлексии могут быть различными: написание синквейна, прием «шесть шляп мышления» (Эдвард де Боно), обсуждение результатов (что получилось, что не получилось, почему), приемы технологии развития критического мышления («Плюс – минус – интересно», «Двух / трехчастный дневник», «Забор», «Галерея славы» и др.). Целесообразно в структуру кейса включить вопросы и задания для самооценки, например, «Оцените качество решения кейса по шкале: 3 – полностью справился со всеми заданиями, 2 – справился, но испытывал затруднения в ходе выполнения заданий, 1 – частично справился с заданиями, испытывал значительные затруднения в ходе решения кейса. Ответьте на вопросы: «Какие трудности Вы испытывали при выполнении заданий кейса?», «Какие личностные и профессиональные качества помогли Вам решить кейс?»».

Таким образом, анализ современных исследований и опыта профессионального педагогического образования показывает целесообразность использования кейс-метода для организации самостоятельной работы студентов. Для эффективного использования данного метода в профессиональном образовании преподавателю следует учитывать индивидуальные особенности студента (уровень подготовленности, сформированность профессионального сознания и т. п.), важность обратной связи (необходимо регулярно общаться со студентами в ходе выполнения заданий), связь учебных заданий с современной педагогической практикой.

Несомненно, требуется тщательная проработка содержания и способов предъявления кейса обучающимся, планирование педагогического сопровождения самостоятельной работы с кейсом, методическое и информационное обеспечение самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Самостоятельная работа студентов младших курсов // Высшая школа России. 1995. № 3. С. 137-145.
2. Гребнев Л. С. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1. С. 36-42.

3. Дроботенко Ю. Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
4. Емельянова И. Н., Волосникова Л. М., Неумоева-Колчеданцева Е. В., Задорина О. С. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций : учеб. пособие. Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 2014.
5. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теории обучения и воспитания. М. : Академия, 2013.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М. : Логос, 2002.
7. Крулехт М. В. Самостоятельная работа студентов как способ формирования основ профессионализма // Проблемы педагогики и психологии. 2011. №2. С. 229-235.
8. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003.
9. Михалева С. Н., Ушникова О. В. Анализ проблем и особенностей организации самостоятельной работы в вузе // Ученые записки ЗабГУ. 2014. №5 (58). С. 53-59.
10. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. М. : Педагогика, 1980.
11. Профессиональный стандарт педагога. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.
12. Сериков В. В. Педагог и его деятельность: обновление функций // Подготовка педагога новой формации в системе университетского образования: проблемы, практический опыт и перспективы : мат-лы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Тюмень, 22-23 янв. 2015 г.). Тюмень, 2015. С. 25-33.
13. Тимофеева Н. Б., Сентябова Т. А. Управление самостоятельной учебной деятельностью студентов с помощью кейс-метода // Современные проблемы науки и образования. №4. 2015. URL: <http://science-education.ru/pdf/2012/6/754.pdf>.
14. Урок русского языка во 2-м классе. URL: <http://festival.1september.ru/>.
15. Шумилова И. Н. Формы самостоятельной работы студента. Специфика их применения // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. №8. С. 182-186. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20585319>.

#### L I T E R A T U R E

1. Verbitskiy A. A. Samostoyatel'naya rabota studentov mladshikh kursov // Vysshaya shkola Rossii. 1995. № 3. S. 137-145.
2. Grebnev L. C. Vysshee obrazovanie v Boloskom izmerenii: rossiyskie osobennosti i ogranicheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 1. S. 36-42.
3. Drobotenko Yu. B. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v vuze pri izuchenii pedagogicheskikh distsiplin : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006.
4. Emel'yanova I. N., Volosnikova L. M., Neumoeva-Kolchedantseva E. V., Zadorina O. S. Razrabotka i ispol'zovanie kontrol'no-izmeritel'nykh materialov dlya otsenki kompetentsiy : ucheb. posobie. Tyumen' : Tyumen. gos. un-t, 2014.
5. Zagvyazinskiy V. I., Emel'yanova I. N. Teorii obucheniya i vospitaniya. M. : Akademiya, 2013.
6. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. M. : Logos, 2002.
7. Krulekht M. V. Samostoyatel'naya rabota studentov kak sposob formirovaniya osnov professionalizma // Problemy pedagogiki i psikhologii. 2011. №2. S. 229-235.
8. Lukinova N. G. Samostoyatel'naya rabota kak sredstvo i uslovie razvitiya poznavatel'noy deyatel'nosti studenta : dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2003.
9. Mikhaleva S. N., Ushnikova O. V. Analiz problem i osobennostey organizatsii samostoyatel'noy raboty v vuze // Uchenye zapiski ZabGU. 2014. №5 (58). S. 53-59.
10. Pidkasytyy P. I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatel'nost' shkol'nikov v obuchenii. M. : Pedagogika, 1980.
11. Professional'nyy standart pedagoga. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>.
12. Serikov V. V. Pedagog i ego deyatel'nost': obnovlenie funktsiy // Podgotovka pedagoga novoy formatsii v sisteme universitetskogo obrazovaniya: problemy, prakticheskiy opyt i perspektivy : mat-ly vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Tyumen', 22-23 yanv. 2015 g.). Tyumen', 2015. S. 25-33.
13. Timofeeva N. B., Sentyabova T. A. Upravlenie samostoyatel'noy uchebnoy deyatel'nost'yu studentov s pomoshch'yu keys-metoda // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. №4. 2015. URL: <http://science-education.ru/pdf/2012/6/754.pdf>.
14. Urok russkogo yazyka vo 2-m klasse. URL: <http://festival.1september.ru/>.
15. Shumilova I. N. Formy samostoyatel'noy raboty studenta. Spetsifika ikh primeneniya // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2011. №8. S. 182-186. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20585319>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. О. С. Задорина.

УДК 37.034-053»465.00/07»  
ББК 4410.051+4410.052

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.02

## **Бородина Елена Николаевна,**

аспирант, ассистент, кафедра эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 164; e-mail: borodina\_elena75@mail.ru.

### **РЕЗУЛЬТАТЫ ЭСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** нравственно-патриотическое воспитание; воспитательный потенциал русского искусства; полихудожественная деятельность детей старшего дошкольного возраста.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности, раскрываются воспитательные возможности синтеза искусств в приобщении детей к базовым национальным ценностям и ценностям отечественной культуры. Уточняются содержание и сущность понятия «нравственно-патриотическое воспитание», описываются критерии, показатели и уровневые характеристики нравственно-патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста. В статье раскрываются методические приемы художественной педагогики при организации нравственно-патриотического воспитания и возможности оптимизации воспитательного потенциала русского искусства на основе переживания детьми художественных образов – носителей нравственно-патриотических ценностей и воплощения нравственных чувств в полихудожественно-творческой деятельности, подчеркивается значение активных методов воспитания, включающих детей в ситуации эмоционального сопереживания главным героям художественных произведений русской живописи, литературы и музыкального искусства – носителей нравственно-патриотических ценностей.

## **Borodina Elena Nikolayevna,**

Post-graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **RESULTS OF AN EXPERIMENTAL STUDY OF MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN POLYARTISTIC ACTIVITIES**

**KEYWORDS:** moral and patriotic education; educational potential of Russian art; polyartistic activities of senior preschool children.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of moral and patriotic education of senior preschool children in polyartistic activity and discloses educational opportunities of the arts synthesis in attracting children to the basic national values and the values of the national culture. The author specifies the content and essence of the notion of "moral and patriotic education", outlines the criteria, indicators and level characteristics of moral and patriotic education of senior preschool children. The article also describes the techniques of artistic pedagogy in the organization of moral and patriotic education and the opportunities of optimization of the educational potential of Russian art on the basis of experiences of children of artistic images – carriers of moral and patriotic values and implementation of moral sentiments in polyartistic, artistic and creative activities, emphasizes the importance of active methods of education involving children in situations of emotional empathy with protagonists of artistic works of Russian painting, literature and music – carriers of moral and patriotic values.

Актуальным направлением современной российской образовательной политики выступает воспитание личности, об этом писал К. Д. Ушинский, подчеркивая, что «основной целью воспитания может быть только сам человек» [14, с. 261], укорененный в национальной культуре, ответственно относящийся к судьбе своей родины. Эти задачи сформулированы в нормативных документах Правительства и Министерства образования и науки Российской Федерации: Закон «Об образовании в Российской Федерации», «Национальная док-

трина образования РФ до 2025 г.», «Концепция патриотического развития и воспитания гражданина РФ», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования, Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011-2015 годы», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

В условиях реализации Федерального образовательного государственного стан-



дарта дошкольного образования [15] процесс нравственно-патриотического воспитания означает «педагогическое взаимодействие взрослого и детей в рамках единого культурно-смыслового пространства, которое способствует формированию эмоционально-действенного отношения к природе своей страны, чувства привязанности к окружающим, семье и родному дому, сопричастности к историко-культурному наследию» [10]. В этом случае нравственно-патриотическое воспитание детей реализуется на основе культуроцентрического подхода, основу которого составляет формирование у детей осознанной эмоционально-ценностной позиции по отношению к миру своей семьи, своего рода, родной природы, к истории и культурному наследию своего отечества: «Воспитательная миссия сегодня все более раскрывается как форма становления человеческого в человеке» [13].

Особую роль в трансляции растущей личности культурного опыта и традиций играет классическое и народное искусство той страны, в которой родился, растет и развивается ребенок: «В осознании принадлежности к своей национальной культуре находятся корни духовности, нравственности, гражданственности и самобытности личности ребенка» [12, с. 26]. Соприкосновение маленького человека с родным большим и настоящим искусством дает возможность эмоционального переживания нравственных ценностей, выраженных в художественных образах. Воспитание искусством – это не рассказ об искусстве, а удивительный процесс, когда искусство воздействует на чувства и мысли ребенка, побуждает к преобразению: «Благодаря своей образной форме искусство наилучшим способом приобщает ребенка к человеческому, указывает направление нравственного поступка, заставляет с большим вниманием, пониманием и состраданием относиться к чужой боли, к чужой радости, быть чутким к тем, кто с тобой рядом» [2, с. 132].

Полихудожественная деятельность, основанная на органичной связи зрительных, звуковых, двигательных, тактильных ощущений с художественным словом, расширяет возможности детей в выражении своих нравственных чувств, способствует пониманию собственного нравственного выбора при оценке героев художественных произведений или в специально созданных проблемных, игровых ситуациях. По мнению исследователя Н. Г. Куприной, в полихудожественной деятельности дети «входят в роль» образов и персонажей художественных произведений, «передают в различных действиях связанные с этой ролью эмоции, настроения, чувства, несложный игровой

сюжет... Важно, что в таких играх развиваются не только специфические художественные способности, но происходит и личностное развитие ребенка» [9]. Синтез искусств в полихудожественной деятельности способствует всестороннему, целостному восприятию детьми нравственно-патриотических идей и смыслов, развитию нравственных чувств через эмоциональную отзывчивость к художественным образам – носителям нравственных ценностей.

Культуроцентрический [11] и полихудожественный [3] методологические подходы к нравственно-патриотическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста взаимосвязаны между собой. Опора на эти подходы позволяет учесть в воспитательном процессе как особую значимость для ребенка опыта нравственных отношений, полученных в семье и его ближайшем социокультурном, этнокультурном окружении, так и важность эмоционально-образного переживания и проживания в полихудожественной деятельности нравственных ценностей для их освоения ребенком.

С учетом культуроцентрического и полихудожественного подходов цель нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста реализуется через следующие задачи: 1) формирование представлений о нравственно-патриотических ценностях через их художественное воплощение в произведениях искусства, соотносимых с личным опытом ребенка; 2) развитие эмоциональной отзывчивости к художественным образам с нравственно-патриотической проблематикой через их эмоциональное проживание и выражение своих чувств, эмоций в полихудожественной деятельности; 3) освоение моделей нравственного поведения в совместной с родителями и сверстниками полихудожественной деятельности, развитие способности к осознанному нравственному выбору в художественно-творческом самовыражении.

Экспериментальное исследование по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников проводилось с 2013 г. по 2015 г. на базе дошкольных образовательных учреждений г. Екатеринбурга: негосударственного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка «Успешинка» – детский сад № 415» и муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 196». За это время была разработана и апробирована авторская методика нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности.

В экспериментальном исследовании приняло участие 42 ребенка, 60 родителей, 7

педагогов в экспериментальной группе и 49 детей, 4 педагога, 55 родителей в контрольной группе, всего в экспериментальной работе приняли участие 91 ребенок от 5 до 7 лет, 60 родителей и 11 педагогов.

Для мониторинга воспитательного процесса нами были отобраны методики, наиболее близкие направлению нашего исследования: «Диагностика направленности ребенка на мир семьи» О. В. Дыбиной [5], диагностическая беседа с детьми 3-7 лет по курсу пропедевтики «Истоки» И. А. Кузьмина [6], мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе (М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева [10]), беседы о нравственно-патриотических ценностях по картинам художников (модифицированная методика Л. Б. Фесюковой «Беседы по картинкам»), диагностики социально-коммуникативного развития дошкольников в полихудожественных играх Н. Г. Куприной, тестовые задания для диагностики нравственной сферы дошкольников М. В. Корепановой, Е. В. Харламповой [8]. В дополнение к существующим методикам нами разработаны авторские игры-тесты, выявляющие уровень нравственно-патриотической воспитанности у детей в полихудожественной деятельности.

Обобщая подходы к педагогическому мониторингу нравственной сферы детей, мы выделили следующие критерии нравственно-патриотической воспитанности детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности.

*Образно-содержательный критерий* – наличие у детей представлений о родственных связях, истории и достижениях, культурных традициях своей семьи, своего рода, народа, национальных и государственных праздниках, отражающих победы и достижения в истории страны, наличие эмоционально-образного тезауруса, воплощающего нравственно-патриотические ценности в художественных образах народного творчества и классического искусства, понимание ценностно-смыслового содержания художественных произведений с нравственно-патриотической проблематикой, соотнесение с личностным опытом.

*Эмоционально-мотивационный критерий* – закрепление у детей эмоционально-чувственного опыта сопереживания, чуткости в отношениях с близкими людьми, эмоциональной отзывчивости на художественные образы – носители нравственно-патриотических ценностей, – сформированность интереса к произведениям искусства с нравственно-патриотической проблематикой, способность находить связь между происходящими событиями в жизни и содержа-

нием художественных произведений, нравственная оценка героев художественных произведений, желание поддерживать семейные традиции и традиции дошкольного образовательного учреждения, рассказывать о них, привносить в них творческие дополнения, устанавливать причинно-следственные связи между событиями в истории своей семьи, рода, народа.

*Действенно-практический критерий* – овладение моделями нравственного поведения в индивидуальной и коллективной полихудожественной деятельности, а именно: идентификация себя с положительными героями, стремление подражать их поведению, поступкам, наличие способности и заинтересованности к согласованному творческому взаимодействию с родителями, педагогами, сверстниками, умение выражать нравственные чувства через создание продуктов художественно-творческой деятельности с нравственно-патриотической тематикой, активное участие в мероприятиях, укрепляющих традиции семьи и дошкольного образовательного учреждения (при подготовке праздников, театрализованных представлений в семье и дошкольном образовательном учреждении, изготовлении праздничных подарков, поделок для украшения дома и т. д.).

На основе совокупности выделенных критериев и показателей мы определили уровни (высокий, средний, низкий) и разработали уровневые характеристики критериев нравственно-патриотической воспитанности для мониторинга в полихудожественной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Анализ результатов исходной диагностики показал, что у большинства детей экспериментальной и контрольной групп по всем критериям преобладали средний и минимальный уровни. При этом наиболее низкие результаты были продемонстрированы по действенно-практическому критерию, что связано с недостаточностью у детей опыта творческого самовыражения в различных видах художественной деятельности. Средний уровень преобладал в группах по эмоционально-мотивационному и образно-содержательному критериям.

Работа по нравственно-патриотическому воспитанию детей выстраивалась поэтапно. На первом этапе ставилась задача эмоционально-образного восприятия и эмоционально-чувственного переживания детьми художественных образов – носителей нравственно-патриотических ценностей. П. Ф. Каптерев, анализируя мышление ребенка дошкольного возраста, отмечал, что оно является прежде всего образным и чувственным [7].

Значимым для реализации поставленной задачи являлся отбор произведений живописи, литературы, музыки, произведений устного народного творчества, в которых запечатлены в художественно-образной форме модели нравственного поведения человека в семье, социальном окружении, мире природы. Это картины русских художников, пословицы и поговорки, разные истории, авторские и русские народные сказки, фрагменты мультфильмов и кинофильмов, в которых герои поступают нравственно, бережно, внимательно, с любовью относятся к близким людям, способны защитить то, что для них дорого, ценят и чтят традиции и ценности отечественной культуры.

Отбор художественных произведений для работы с детьми в рамках авторской методики осуществлялся на основе принципов интеграции, художественности, соответствия традиционным ценностям отечественной культуры, доступности детскому восприятию, яркой образной характерности, обращения к комплексу искусств. Мы считаем, что художественные образы, транслирующие нравственные смыслы и идеалы, демонстрируемые педагогом, не просто должны быть связаны с нравственно-патриотической тематикой, но и должны быть увлекательными для детей, вызывать их эмоциональную реакцию: восхищение, сопереживание, сорадование, удивление и пр. Только в этом случае дети их с интересом воспримут и запомнят. В частности, произведения русских художников, поэтов и писателей, композиторов раскрывают семейный уклад жизни русского народа, традиционные ценности, культуру семейных отношений, любовь к родине, к родной природе в близких и понятных детям образах. Классическая или народная музыка привносит необходимую эмоциональную яркость, теплоту и задушевность в восприятие художественных образов русской живописи или литературных сюжетов с нравственно-патриотической проблематикой.

Оптимальными для эмоционального погружения детей в мир художественных образов – носителей нравственно-патриотических идей – на первом этапе мы определили следующие темы занятий: «Мой дом – моя крепость», «Мой город – моя история», «Семейные радости – семейные праздники», «Великие семьи нашего Отечества» и др. На первых занятиях ребенок эмоционально включался в переживание событий, связанных с миром близких, дорогих и самых родных людей. Художественные произведения, посвященные образам семьи, отцовства, материнства, помогали ребенку соотнести опыт эмоциональных отношений в своей семье с

опытом и культурными традициями своего народа, проникнуться чувством важности и значимости для человека родственных связей, привязанности и «направленности на мир семьи» [5].

На первом этапе, связанном с задачей эмоционально-чувственного переживания детьми художественных образов – носителей нравственно-патриотических ценностей, – мы обращались к следующим методам: демонстрации художественных произведений, визуализации нравственно-патриотических идей, эмоциональной драматургии занятия. При объяснении нового материала мы опирались на метод поэтапных открытий, позволяющий постепенно «погружать» детей в тему занятия, подводить к пониманию идеи через переживание и эмоциональное заражение в процессе восприятия художественных, музыкальных, литературных произведений, участия в театрализациях музыкально-литературных композиций. Целостность эмоционального переживания нравственно-патриотических смыслов, обобщенных в художественных произведениях, обеспечивали методы одномоментности восприятия произведений разных видов искусства и привлечения личного опыта.

Задачей второго этапа было развитие у детей умений проявлять и выражать свои чувства к воспринимаемым образам в полихудожественной деятельности (рисование музыки, коллективные работы в техниках коллажа, аппликации на нравственно-патриотическую тематику, музыкальные театрализации, участие в исполнении музыкально-литературных композиций и т. д.) Тематика занятий мотивировала детей к самовыражению в творческой полихудожественной деятельности: «Я и мои игрушки», «Чудеса в моей комнате», «Животные в моей семье», «Игры с ребятами нашего двора», «Праздники в нашем городе», «Праздники моей страны» и т. д.

Процесс осмысления детьми нравственно-патриотических идей, воплощенных в художественных произведениях, на этом этапе осуществлялся через методы диалогового обсуждения, создания проблемных игровых ситуаций, контрастности художественных образов, самовыражения в полихудожественной деятельности. Это способствовало развитию у детей умений проявлять и выражать свои эмоции и чувства к воспринимаемым образам в ответах на вопросы, в творческой деятельности. Более развернуто на этом этапе использовались разнообразные виды этической беседы (беседа-сообщение, беседа-размышление, беседа-убеждение, беседа-наблюдение, обобщающая беседа и пр.).

Третий этап был связан с задачей выработки умений нравственного поведения у детей в коллективных формах полихудожественной деятельности – бережного, чуткого, доброго, ответственного отношения к окружающим сверстникам и взрослым.

Темы занятий на данном этапе были связаны с ситуациями нравственного выбора в различных жизненных ситуациях: «Страницы истории: герои Отечества – герои в моей семье», «Золотые семейные правила», «Путешествия моей семьи во времени», «О героях былых времен», «Прогулки по моему городу: новые старые знакомые» и т. д. Художественно-игровые сюжеты развертывались на занятиях совместными усилиями детей и педагога таким образом, чтобы дети имели возможность сравнить себя с хорошими героями, пытались подражать им в своих действиях, транслировать положительные образы сначала в ситуации игры, а затем и в ситуации реальной жизни.

Для реализации этой задачи мы обращались к следующим методам. Методы единства восприятия и созидания в каждом действии, пробуждения творческой самодеятельности, придумывания, сотворчества способствовали развитию у детей умений выражать свои чувства, сопереживать героям произведений в собственной продуктивной деятельности. С помощью методов познавательной игры, постановки эмоционально-отношенческих задач, индивидуальной и коллективной поисковой деятельности на занятиях происходило моделирование в играх ситуаций нравственного выбора, освоение детьми моделей нравственного поведения, развитие умений позитивного взаимодействия с окружающими.

На третьем этапе широко использовались разнообразные виды отчетных занятий, направленных на обобщение полученных детьми нравственно-патриотических представлений и их демонстрацию родителям, педагогам, сверстникам: выставки детского творчества, музыкальные праздники, театрализованные представления, отчетные концерты, творческие мастерские, экскурсии и пр. На таких занятиях – творческих отчетах – дети получали возможность проявить активность, самостоятельность, ответственность, обязательность, согласованность действий.

Организация взаимодействия детей, родителей и педагогов являлась важной ча-

стью содержания работы по нравственно-патриотическому воспитанию детей на всех этапах методики. Совместная деятельность детей и родителей осуществлялась в предварительных домашних заготовках к творческим заданиям (эскиз рисунка, план рассказа, подбор музыкальных, художественных, литературных иллюстраций к теме и т. п.), в подготовке проектов по темам занятий, в проведении совместных мероприятий, семейных праздников, тематических встреч, мастер-классов, презентаций семейного творчества и пр. Родители проявили активность при создании «методической копилки», куда вошли советы по комплектованию домашних библиотек, аудио- и видеоматериалов для семейного просмотра, видеозаписи познавательных передач и телеконсультаций для родителей, обзор библиотечных фондов on-line и пр. Личная заинтересованность родителей, их желание взаимодействовать с педагогами дошкольной образовательной организации способствовали созданию комфортной атмосферы в группах, реализации поставленных задач по нравственно-патриотическому воспитанию детей.

Результаты итоговой диагностики показали положительную динамику в нравственно-патриотическом воспитании детей экспериментальной группы по всем выделенным нами критериям: на 12% возросло количество детей с высоким уровнем по образно-содержательному критерию, на 14% – по эмоционально-мотивационному критерию, на 34% – по *действенно-практическому критерию*. Количество детей с минимальным уровнем снизилось до 0% по всем трем критериям. В контрольной группе динамика развития у детей 6-7 лет оказалась менее значительной: на 8,3% возросло количество детей с высоким уровнем по образно-содержательному критерию, на 8% – по эмоционально-мотивационному критерию, на прежнем уровне оказались результаты по *действенно-практическому критерию*.

Положительная динамика в результатах опытно-экспериментальной работы позволяет сделать вывод о продуктивности разработанной авторской методики и перспективности идеи нравственно-патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в полихудожественной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бородина Е. Н. Модель нравственно-патриотического развития детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. URL: [www.science-education.ru/123-20011](http://www.science-education.ru/123-20011).
2. Бородина Е. Н. Культурологический подход в нравственно-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2014. №12. С. 130-133.
3. Бутенко Н. В. Полихудожественный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста // Вестник ЧГПУ. 2012. №8. С. 29-34.

4. Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. Ростов н/Д : Феникс, 2007.
5. Дыбина О. В. и др. Диагностика направленности на мир семьи : учеб.-метод. пособие. М. : Центр пед. образования, 2009.
6. Истоковедение. Т. 15. М. : Истоки, 2013.
7. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М., 1987. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev\\_izbrannye-pedagogicheskie-sochineniya\\_1982/go,10;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_izbrannye-pedagogicheskie-sochineniya_1982/go,10;fs,0/).
8. Корепанова М. В., Харлампова Е. В. Диагностика развития и воспитания дошкольников в образовательной системе «Школа 2100» : пособие для педагогов и родителей. М. : РАО ; Баласс, 2005.
9. Куприна Н. Г. Музыка в личностном развитии ребенка // Педагогика искусства. № 4. 2014. URL: <http://art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm>.
10. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе / М. Ю. Новицкая, С. Ю. Афанасьева, Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева. М. : Дрофа, 2010.
11. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Степина. М. : Мысль. URL: <http://sbiblio.com/BIBLIO/content.aspx?dictid=89&wordid=795053>.
12. Нравственно-патриотическое и духовное воспитание дошкольников / под. ред. Н. В. Микляевой. М. : Сфера, 2013.
13. Погорелов С. Т. Воспитательная миссия общеобразовательной школы в современном социуме // Педагогическое образование в России. 2010. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-missiya-obsheobrazovatelnoy-shkoly-v-sovremennom-sotsiume>.
14. Ушинский К. Д. Избранные труды : в 4 кн. М., 2005. Кн. 4.
15. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>.

#### L I T E R A T U R E

1. Borodina E. N. Model' nrvstvenno-patrioticheskogo razvitiya detey starshego doshkol'nogo vozrasta v usloviyakh doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 3. URL: [www.science-education.ru/123-20011](http://www.science-education.ru/123-20011).
2. Borodina E. N. Kul'turotsentricheskii podkhod v nrvstvenno-patrioticheskom vospitanii detey doshkol'nogo vozrasta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №12. S. 130-133.
3. Butenko N. V. Polikhudozhestvennyy podkhod v khudozhestvenno-esteticheskom razvitii detey doshkol'nogo vozrasta // Vestnik ChGPU. 2012. №8. S. 29-34.
4. Volynkin V. I. Khudozhestvenno-esteticheskoe vospitanie i razvitie doshkol'nikov: uchebnoe posobie. Rostov n/D : Feniks, 2007.
5. Dybina O. V. i dr. Diagnostika napravlenosti na mir sem'i : ucheb.-metod. posobie. M. : Tsentr ped. obrazovaniya, 2009.
6. Istokovedenie. T. 15. M. : Istoki, 2013.
7. Kapterev P. F. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya / pod red. A. M. Arsen'eva. M., 1987. URL: [http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev\\_izbrannye-pedagogicheskie-sochineniya\\_1982/go,10;fs,0/](http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_izbrannye-pedagogicheskie-sochineniya_1982/go,10;fs,0/).
8. Korepanova M. V., Kharlampova E. V. Diagnostika razvitiya i vospitaniya doshkol'nikov v obrazovatel'noy sisteme «Shkola 2100» : posobie dlya pedagogov i roditeley. M. : RAO ; Balass, 2005.
9. Kuprina N. G. Muzyka v lichnostnom razvitii rebenka // Pedagogika iskusstva. № 4. 2014. URL: <http://art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-4-2014.htm>.
10. Monitoring patrioticheskogo vospitaniya v detskom sadu i nachal'noy shkole / M. Yu. Novitskaya, S. Yu. Afanas'eva, N. A. Vinogradova, N. V. Miklyaeva. M. : Drofa, 2010.
11. Novaya filosofskaya entsiklopediya : v 4 t. / pod red. V. S. Stepina. M. : Mysl'. URL: <http://sbiblio.com/BIBLIO/content.aspx?dictid=89&wordid=795053>.
12. Nrvstvenno-patrioticheskoe i dukhovnoe vospitanie doshkol'nikov / pod. red. N. V. Miklyaevoy. M. : Sfera, 2013.
13. Pogorelov S. T. Vospitatel'naya missiya obshcheobrazovatel'noy shkoly v sovremennom sotsiume // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2010. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-missiya-obsheobrazovatelnoy-shkoly-v-sovremennom-sotsiume>.
14. Ushinskiy K. D. Izbrannye trudy : v 4 kn. M., 2005. Kn. 4.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy standart doshkol'nogo obrazovaniya. URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Г. Куприна.

**Виноходова Мария Викторовна,**

соискатель, кафедра общей и профессиональной педагогики, Оренбургский государственный университет; 460018, г. Оренбург, пр. Победы, д. 13; e-mail: steepnoi@mail.ru

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КОНТЕНТ-АНАЛИЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ  
СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ценностные ориентации; старшекласники; отечество; ценность; контент-анализ.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена актуальной для российского образования проблеме формирования ценностных ориентаций у подрастающего поколения. Актуальность применения контент-анализа в педагогическом исследовании обусловлена тем, что являясь самым технологичным из аналитических методов, он в наибольшей степени подходит для систематического мониторинга больших информационных потоков и позволяет выявить глубинные черты и особенности ценностных ориентаций, социальных установок и представлений, что не всегда возможно с помощью тестов или анкетирования. Цель статьи – с помощью метода контент-анализа сочинений старшекласников на тему «Что я могу сделать для отечества?» провести анализ ценностных ориентаций, патриотических настроений обучающихся, выявить степень их заинтересованности в судьбе отечества. Выдвинутые в ходе контент-анализа гипотезы полностью подтверждены материалами исследования. На основе анализа выделенных категорий можно сделать вывод, что главными сферами применения своих сил по отношению к отечеству современные старшекласники считают карьеру, образование, благоустройство родного города и просто любовь к отечеству, которая и побуждает людей совершать поступки, направленные на его успешное развитие и процветание. У обучающихся развиты патриотические чувства и интерес к судьбе отечества, большинство занимает активную жизненную и гражданскую позицию. Контент-анализ, адаптированный к педагогической проблематике, позволяет исследовать различные психолого-педагогические феномены: социальные установки, ценностные ориентации, социальные представления современных старшекласников. Поэтому в педагогических исследованиях его можно успешно использовать при изучении различных феноменов, находящих отображение в текстах сочинений, анкет, опросов, проективных методик, нестандартизированных интервью на разных этапах эмпирического исследования в качестве основного или вспомогательного метода.

**Vinokhodova Mariya Viktorovna,**

Post-graduate Student of Department of General and Professional Pedagogy, Orenburg State University, Orenburg, Russia.

**APPLICATION OF THE CONTENT ANALYSIS TECHNIQUE TO STUDYING VALUE ORIENTATIONS  
OF SENIOR SCHOOLCHILDREN**

**KEYWORDS:** value orientations; senior schoolchildren; Fatherland; value; content analysis.

**ABSTRACT.** The article is devoted to an important problem of developing value orientations of the younger generation. The problem is rather urgent for the Russian education. The urgency of application of the content analysis technique to educational research is caused by the fact that being the most easily managed analytical method, it is the most suitable method for systematic monitoring of large information flows and allows discovering deep features and peculiarities of value orientations and social attitudes and images, that are not always discovered by means of tests or questionnaire surveys. By using the content analysis of essays «What I can do for my Fatherland», written by senior schoolchildren, the author of the article analyzes value orientations, patriotic feelings, attitudes to the contemporary social, political and economic situation and the level of interest of schoolchildren in the destiny of their Fatherland. The hypotheses put forward in the course of the content analysis are later proved by the results of the research. Based on the analysis of these categories, it may be concluded that the main spheres where contemporary schoolchildren think they could do something for their Fatherland include career, education, provision of urban amenities in their hometowns and, most importantly, love for their Homeland that encourages people to contribute to the successful development and prosperity of the Fatherland. Schoolchildren have patriotic feelings for their Fatherland and most of the respondents demonstrate an active attitude to life and their civil position. Thus, the content analysis adapted to educational research allows examining all kinds of psychological and educational phenomena such as social attitudes, value orientations and social images of contemporary senior schoolchildren. Therefore, the content analysis technique can be successfully used in educational research for the purpose of analyzing different phenomena in essays, questionnaires, surveys, projective tests and non-directive interviews at different stages of empirical research as the basic or an auxiliary research method.

**В** условиях современной политической нестабильности и общей ценностно-нормативной неопределенности одной из приоритетных задач современного образования становится формирование ценностных ориентаций подрастающего поколения. Важно обратиться к данной

проблеме именно в старшем школьном возрасте, когда начинается активное формирование ценностного отношения к различным явлениям действительности, наблюдается глубокое осмысление сложных социальных и политических вопросов [7]. Особый интерес представляет изучение вопросов на-

правленности будущих действий и поступков, детерминированных общими внешними условиями, отражающими актуальные ценности современного общества. Цель статьи – с помощью метода контент-анализа сочинений старшеклассников на тему «Что я могу сделать для отечества?» провести анализ ценностных ориентаций, патриотических настроений обучающихся, выявить степень их заинтересованности в судьбе отечества.

В современной системе методов научного познания контент-анализ является универсальным в работе с текстовыми материалами, что позволяет рассматривать его как один из общих методов исследования общественных и гуманитарных наук. Актуальность применения контент-анализа в педагогическом исследовании обусловлена тем, что, являясь самым технологичным из аналитических методов, он в наибольшей степени подходит для систематического мониторинга больших информационных потоков и позволяет выявить глубинные черты и особенности ценностных ориентаций, социальных установок и представлений, что не всегда возможно с помощью тестов или анкетирования [8].

Контент-анализ представляет собой исследовательскую технику для получения результатов путем анализа содержания текста о состоянии и свойствах социальной действительности [12]. Данный метод исследования зародился в США на рубеже XIX–XX вв. В истории его развития можно выделить несколько этапов: конец XIX – начало XX в. – период разнородного нестроого частотного анализа (П. П. Блонский, А. Геллер, В. А. Кузьмичев, Н. А. Рыбников, И. Янис) [4], середина XX в. – «классический» частотный контент-анализ, появление компьютерных технологий (Б. Барельсон, Г. Лассуэл, Ч. Осгуд, П. Солтер, Ф. Стоун) [9]; с 70-х гг. XX в. по настоящее время – анализ латентного (неявного) содержания текста, компьютерные пакеты контент-анализа (А. Н. Алексеев, Л. И. Бородкин, В. С. Дудченко, Л. М. Землянова, В. В. Ильин, З. В. Сикевич, И. Е. Штейнберг, Л. Н. Федотова, В. А. Ядов) [1; 3; 5; 6; 10; 15; 14; 16], система ВААЛ (В. И. Шалак и М. Н. Дымшиц) [11], компьютерный пакет ЛЕКТА (А. А. Иудин и А. М. Рюмин) [13].

Таким образом, метод контент-анализа используется в науке уже более ста лет, а в последние десятилетия его активно используют представители социогуманитарных наук (историки, языковеды, психологи, педагоги, искусствоведы). Большинство ученых (А. Н. Алексеев, Н. Н. Богомолова, В. С. Дудченко) [1; 2] проявляют единодушные в формулировании общих правил, которым должен отвечать контент-анализ:

систематичность, репрезентативность, повторяемость элементов содержания, статистическая значимость и формализация, достаточная частота встречаемости элементов содержания, соответствие процедуры определенной цели, задаче, четкое определение категорий.

Рассмотрим опыт применения метода контент-анализа в педагогическом исследовании при изучении ценностных ориентаций обучающихся. Для этого старшеклассникам было предложено в свободной форме изложить свои суждения на тему «Что я могу сделать для отечества?». Всего в исследовании приняли участие 150 старшеклассников г. Оренбурга (лицей №4, Губернаторский многопрофильный лицей). В ходе исследования анализировались патриотические настроения респондентов и степень их заинтересованности в судьбе отечества.

Бесспорно, контент-анализ не позволяет в полной мере раскрыть ценностное отношение обучающихся к отечеству. Однако он помогает сделать срез доминирующих эмоционально-окрашенных действий, характеризующих направленность их поступков. Цель данного контент-анализа – количественно определить и описать ценностное отношение старшеклассников и активность их гражданской позиции по отношению к отечеству.

Для проведения работы с исследуемыми был сформулирован ряд гипотез: все описанные обучающимися возможные и уже совершенные поступки в отношении отечества могут быть структурированы и объединены в характерные категории; у современных старшеклассников развиты патриотические чувства и интерес к судьбе отечества; поступки и возможные действия, описанные респондентами, затрагивают кризисные стороны общественной, политической и экономической жизни страны.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутыми гипотезами были определены следующие задачи: выявить направления и сферы возможных поступков старшеклассников, определить степень их заинтересованности в судьбе отечества, узнать, в каких направлениях необходима работа по формированию ценностных ориентаций, количественно оценить описанные в сочинениях поступки в отношении отечества.

С помощью контент-анализа фиксировалось содержание и частота одинаковых слов, высказываний, рассуждений, использованных в текстах сочинений старшеклассников, и определялось процентное соотношение встречаемости. В качестве единицы анализа и единицы кодирования было выбрано слово. Единицей выборки и контекстуальной единицей стало сочине-

ние. За единицу счета принята лексема (темы высказываний). Для изучения количественных и смысловых характеристик образовательного процесса определены категории анализа (ключевые понятия, которые

соответствуют решению поставленных задач). В соответствии с задачами исследования были выделены 15 базовых категорий, отражающих направленность поступков автора текста (таблица 1).

Таблица 1

**Категории контент-анализа**

№ п/п	Категория	Всего лексем
1	Карьера	145
2	Любовь к отечеству	126
3	Благоустройство города	103
4	Образование	76
5	Экологические акции	68
6	Соблюдение законов	60
7	Сохранение традиций	59
8	Защита отечества	47
9	Помощь социально-незащищенным категориям	46
10	Волонтерство	31
11	Политическая активность	29
12	Благотворительность	26
13	Защита животных	23
14	Спорт, ЗОЖ	7
15	Донорство	3
Итого		849

Весь массив работ был обработан на предмет поиска соответствия содержания заданным критериям. Таким образом, сочинения были рассмотрены по каждому из 15 критериев. При анализе текстов мы ста-

рались ничего не упустить – ни интонации фраз, ни общего контекста, ни индивидуального стиля работы. Результаты контент-анализа сочинений оформлены в таблице 2.

Таблица 2

**Суждения старшеклассников о своих поступках в отношении отечества**

Категории	Частота упоминания абсолютная, раз	Частота упоминания относительная, %
Образование	76	9
Карьера	145	17
Волонтерство	31	4
Благотворительность	26	3
Донорство	3	0,4
Экологические акции	68	8
Благоустройство города	103	12
Защита животных	23	3
Спорт и ЗОЖ	7	1
Помощь социально незащищенным категориям	46	5
Сохранение традиций	59	7
Любовь к отечеству	126	15
Защита отечества	47	5,6
Политическая активность	29	3
Соблюдение законов	60	7

На основании данных, представленных в таблице, можно сделать вывод, что, в целом, современные старшеклассники не апатичны и обладают активной жизненной позицией. Во всех сочинениях присутствует эмоционально-оценочный тон, обучающиеся видят недостатки современного общества и пытаются их преодолеть. При рассмотрении контекста работ становится очевидно,

что суждения продиктованы переживаниями за свою страну, а не безразличием. Только двое респондентов указали, что ничего не хотят сделать для отечества и не связывают свою жизнь с ним.

Большинство старшеклассников (относительная частота упоминаний – 17%) сферой применения своих поступков в отношении отечества определяют карьеру и ус-



пешное трудоустройство. Добросовестная работа и квалификация высококлассного специалиста, по их мнению, являются необходимыми условиями, способствующими процветанию родины. Любопытно, что профессиями, приносящими наибольшую пользу отечеству, старшеклассники называют научно-исследовательскую деятельность, политическую карьеру, государственную и дипломатическую службу.

Категория «Любовь к отечеству» занимает второе место в текстах сочинений старшеклассников (относительная частота упоминаний – 15%). Следует отметить, что это не свидетельствует о пассивной позиции. Любовь к отечеству, по мнению респондентов, выражается в создании патриотических организаций, кружков, воспитании подрастающего поколения, защите интересов родной страны, края. Данная категория положительно связана с категорией «Защита отечества» (относительная частота упоминаний – 5,6%). В своих сочинениях старшеклассники приводят примеры подвигов героев, в разное время защищавших отечество, ставят себя на их место, отмечают, что обязательно пойдут служить в армию, связывают свою жизнь с военной карьерой.

Третье место по относительной частоте упоминаний (12%) занимает категория «Благоустройство города». Старшеклассники активно участвуют в субботниках, создают проекты детских площадок, охраны культурно-исторических объектов. В заботе о родном городе – маленькой частице огромной страны, – по мнению большинства респондентов, заключается благополучие всего отечества.

Следует отметить, что категория «Образование» также важна для современных старшеклассников (относительная частота упоминаний – 9%). Получение образования и последующая карьера являются, по мнению испытуемых, важным условием развития страны. Однако у многих вызвал затруднения выбор сферы применения полученного образования. В сочинениях старшеклассники отмечают, что «чем больше людей с хорошим образованием, тем успешнее будет развиваться отечество».

Категория «Экологические акции» (относительная частота упоминаний – 8%) занимает пятое место по популярности. Старшеклассники в своих сочинениях указывают, что охрана природы является одной из актуальных проблем современного мира, описывают уникальные природные объекты Оренбургского края и предлагают проекты по их сохранению.

Категории «Соблюдение законов» и «Сохранение традиций» одинаково важны

для старшеклассников (относительная частота упоминаний – 7%). Сохранение культурно-исторических традиций нашей многонациональной страны видится большинством респондентов основой отечества. Они указывают на необходимость популяризации национальной культуры в других странах. Называя соблюдение законов одним из условий успешного развития страны, старшеклассники в основном выделяют участие в выборах и оплату налогов.

Категории «Помощь социально незащищенным категориям населения» и «Волонтерство» привлекли меньшее внимание (относительная частота упоминаний – 5% и 4% соответственно). Польза отечеству, по мнению большинства респондентов, состоит даже в таких небольших поступках, как помощь пожилому человеку при переходе через дорогу, помощь на улице, в транспорте.

Одинаковое процентное соотношение (относительная частота упоминаний – 3%) имеют категории «Политические акции», «Благотворительность» и «Защита животных». Следует отметить, что политическими акциями, способным принести пользу отечеству, старшеклассники назвали митинги и парады. Из анализа сочинений следует, что многие активно принимают участие в благотворительных концертах, сборе средств для нуждающихся, помогают приютам для животных.

Таким образом, выдвинутые в ходе контент-анализа гипотезы полностью подтверждены материалами исследования. На основе анализа выделенных категорий можно сделать вывод, что главными сферами применения своих сил по отношению к отечеству современные старшеклассники считают карьеру, образование, благоустройство родного города и просто любовь к отечеству, которая и побуждает людей совершать поступки, направленные на его успешное развитие и процветание. Не безразличным для обучающихся является также их профессиональная реализация, возможность быть полезным обществу и государству. У современных старшеклассников развиты патриотические чувства и интерес к судьбе отечества, большинство занимает активную жизненную и гражданскую позицию. Подводя итоги, следует сказать, что контент-анализ, адаптированный к педагогической проблематике, позволяет исследовать различные психолого-педагогические феномены: социальные установки, ценностные ориентации, социальные представления современных старшеклассников. Поэтому в педагогических исследованиях его можно эффективно использовать при изучении различных феноменов, находящихся отображение в текстах сочинений, анкет,

опросов, проективных методик, нестандартизированных интервью на разных этапах

эмпирического исследования в качестве основного или вспомогательного метода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев А. Н., Дудченко В. С. О специфике контент-анализа как социологического метода. Л. : ИСИ, 1976.
2. Богомолова Н. Н. Контент-анализ. М. : МГУ, 1992.
3. Бородин Л. И. Многомерный статистический анализ в исторических исследованиях. М. : Моск. ун-т, 1986.
4. Добренков В. И., Кравченко А. И. Методы социологического исследования : учебник. М. : ИНФРА-М, 2004.
5. Землянова Л. М. Современная американская коммуникативистика. М. : МГУ, 1995.
6. Ильин В. И. Драматургия качественного полевого исследования. СПб. : Интерсоцис, 2006.
7. Кирьякова А. В., Силкина И. А. Становление целостного и ценностного Образа Мира подростков: интеграция и преемственность : учеб.-метод. пособие для учителей инновационных школ. Оренбург : ООО «НикОс», 2011.
8. Литвинова В. Ю. Методология разработки методик контент-анализа и сферы его применения в педагогической диагностике // Известия Южного федерального ун-та. 2006. № 9-2. С. 131-134.
9. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под. ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. М. : УРАЛ, 1997.
10. Сикевич З. В. Социологическое исследование: практическое руководство. СПб. : Питер, 2005.
11. Система ВААЛ. URL: <http://www.vaal.ru>.
12. Таршиц Е. Я. Контент-анализ: принципы методологии (построение теоретической базы. Онтология, аналитика и феноменология текста. Программа исследования). М. : ЛИБРОКОМ, 2014.
13. Традиционные и компьютерные методы анализа документов в социологии : учеб. пособие. Нижний Новгород : ННГУ, 2010.
14. Федотова Л. Н. Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. М. : Ин-т социологии РАН, 2001.
15. Штейнберг И. Е., Ковалев Е. М. Качественные методы в полевых социологических исследованиях. М. : Логос, 1999.
16. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. М. : Добросвет, 1998.

#### L I T E R A T U R E

1. Alekseev A. N., Dudchenko V. S. O spetsifike kontent-analiza kak sotsiologicheskogo metoda. L. : ISI, 1976.
2. Bogomolova N. N. Kontent-analiz. M. : MGU, 1992.
3. Borodkin L. I. Mnogomernyy statisticheskiy analiz v istoricheskikh issledovaniyakh. M. : Mosk. un-t, 1986.
4. Dobren'kov V. I., Kravchenko A. I. Metody sotsiologicheskogo issledovaniya : uchebnik. M. : INFRA-M, 2004.
5. Zemlyanova L. M. Sovremennaya amerikanskaya kommunikativistika. M. : MGU, 1995.
6. Il'in V. I. Dramaturgiya kachestvennogo polevogo issledovaniya. SPb. : Intersotsis, 2006.
7. Kir'yakova A. V., Silkina I. A. Stanovlenie tselostnogo i tsennostnogo Obraza Mira podrostkov: integratsiya i preemstvennost' : ucheb.-metod. posobie dlya uchiteley innovatsionnykh shkol. Orenburg : ООО «NikOs», 2011.
8. Litvinova V. Yu. Metodologiya razrabotki metodik kontent-analiza i sfery ego primeneniya v pedagogicheskoy diagnostike // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo un-ta. 2006. № 9-2. S. 131-134.
9. Psikhologicheskaya diagnostika : ucheb. posobie / pod. red. K. M. Gurevicha i E. M. Borisovoy. M. : URAL, 1997.
10. Sikevich Z. V. Sotsiologicheskoe issledovaniya: prakticheskoe rukovodstvo. SPb. : Piter, 2005.
11. Sistema VAAL. URL: <http://www.vaal.ru>.
12. Tarshits E. Ya. Kontent-analiz: printsipy metodologii (postroenie teoreticheskoy bazy. Ontologiya, analitika i fenomenologiya teksta. Programma issledovaniya). M. : LIBROKOM, 2014.
13. Traditsionnye i komp'yuternye metody analiza dokumentov v sotsiologii : ucheb. posobie. Nizhniy Novgorod : NNGU, 2010.
14. Fedotova L. N. Analiz sodержaniya – sotsiologicheskii metod izucheniya sredstv massovoy kommunikatsii. M. : In-t sotsiologii RAN, 2001.
15. Shteynberg I. E., Kovalev E. M. Kachestvennye metody v polevykh sotsiologicheskikh issledovaniyakh. M. : Logos, 1999.
16. Yadov V. A. Strategiya sotsiologicheskogo issledovaniya. Opisaniye, ob'yasneniye, ponimaniye sotsial'noy real'nosti. M. : Dobrosvet, 1998.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. В. Кирьякова.

УДК 78.087.684.11  
ББК Щ310.70

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

### **Кондратенко Наталья Рафиковна,**

преподаватель, Уральский государственный педагогический университет; 624092, Свердловская обл., г. Верхняя Пышма, ул. Ленина, д. 127а, к. 168; e-mail: vivaclassic.ekb@yandex.ru

#### **«ПОСТАНОВКА ГОЛОСА» У НАЧИНАЮЩИХ ВОКАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** голос; голосовой аппарат; навык; начинающие вокалисты; постановка голоса; результат; урок; художественное представление.

**АННОТАЦИЯ.** Данная статья является результатом практической работы с начинающими вокалистами в детской школе искусств города Екатеринбурга и адресована студентам, педагогам, чья деятельность связана с работой, направленной на формирование голосового аппарата начинающего вокалиста. В статье на основе собственной практики и с учетом знаний и опыта выдающихся исследователей, педагогов и вокалистов происходит поиск формы организации образовательного процесса в условиях введения предпрофессиональных общеразвивающих программ в детские школы искусств. В статье приводится пример урока предмета по выбору «Постановка голоса» у обучающихся по программам «Фортепиано», «Народные инструменты», «Хоровое пение». Предложена форма проведения урока, основной целью которого является выработка и закрепление технических и художественных навыков в процессе становления голоса начинающего вокалиста в системе дополнительного музыкального образования. Данная форма деления урока на две части является экспериментальной, на сегодняшний день проходит апробацию в условиях детской школы искусств. Особое внимание в эксперименте обращено на выработку навыка художественного представления как неисследованного в вокальной педагогике и возможность применения его в будущем как базового при постановке голоса.

### **Kondratenko Natal'ya Rafekovna,**

Senior Lecturer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

#### **«TRAINING THE VOICE» OF BEGINNING VOCALISTS UNDER THE CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE FEDERAL STATE REQUIREMENTS**

**KEYWORDS:** voice; vocal apparatus; skill; beginning vocalist; training the voice; result; lesson; artistic performance.

**ABSTRACT.** The article is the result of practical work with beginning singers in a children's art school of the city of Ekaterinburg. The article is addressed to students and teachers, whose work is connected with training the vocal apparatus of a beginning vocalist. The article is based on the author's own experience, taking into account the knowledge and experience of outstanding researchers, teachers and singers. It presents a search for form of organization of education process in the conditions of introduction of pre-service general developmental programs in children's art school. The article describes an example of a lesson in the optional subject «Training the Voice» of the education programs «Piano», «Folk Instruments» and «Choir Singing». The author suggests a form of the lesson the aim of which is to develop and consolidate technical and artistic skills in the process of training the voice of a beginning singer in the system of additional music education. This method of dividing the lesson into two parts is experimental; today, it is being tested in a children's art school. Special emphasis in the given experiment is laid on the development of skills of artistic performance because they have not been properly studied yet in vocal pedagogy and possess a high potential for training the voice.

Существующую систему дополнительного музыкального образования по праву можно назвать явлением уникальным. Одним из феноменов этой системы является работа педагога музыкальной школы, который в процессе деятельности находится в непрерывном развитии своего педагогического потенциала. Эта тенденция связана в первую очередь с бережным отношением к традициям музыкального образования, заложенным еще в советские годы. Также нельзя отрицать и тот факт, что огромное количество музыкальных конкурсов, организованных в городе Екатеринбурге, в определенной степени способствует

выявлению творческих способностей учащихся и развитию их исполнительских навыков. Другая сторона этой медали – злоупотребление участием детей в этих мероприятиях, зачастую талантливых детей в целой серии подряд идущих конкурсов.

Способствуют развитию педагога-вокалиста и многочисленные семинары, мастер-классы, курсы повышения квалификации, проходить обучение на которых не реже одного раза в три года нас обязывает Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», № 273-ФЗ от 29.12.2012. Такая система дополнительного музыкального образования дает хорошую

основу не только для будущих музыкантов-исполнителей, но и для формирования личности человека с активной общественной позицией.

Однако смена образовательных парадигм и введение в процесс обучения дополнительных предпрофессиональных общеразвивающих программ в детские школы искусств привносят существенные изменения, преодолеть которые в будущем станет достаточно сложно.

Существующие вокальные отделения с каждым годом все более утрачивают свою

значимость, и как следствие ликвидации этих отделений в перспективе, возможно, снизит высокий сегодняшний уровень поющих детей в Екатеринбурге. С 2012 года школы искусств города Екатеринбурга имеют лицензии на новые предпрофессиональные общеразвивающие программы, в учебных планах которых существует лишь предмет «Постановка голоса», в качестве вариативной части одной из существующих предпрофессиональных программ, который в свою очередь предусматривает следующее количество занятий (таблица 1).

Таблица 1

## Учебный план по дисциплине «Постановка голоса»

Класс	1	2	3	4	5	6	7	8
Продолжительность учебных занятий (в неделях)	32	33	33	33	33	33	33	33
Количество часов на <b>аудиторные</b> занятия (в неделю) час/раз	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2	0,5/2
Общее количество часов на <b>аудиторные</b> занятия	32	33	33	33	33	33	33	33
	<b>263</b>							
Количество часов на <b>внеаудиторную</b> (домашнюю работу) в неделю	1	1	1	1	1,5	1,5	1,5	1,5
Общее количество часов на <b>внеаудиторную</b> (домашнюю работу) по годам	32	33	33	33	49,5	49,5	49,5	49,5
	<b>330</b>							
Общее количество часов по восьмилетке с 7 лет до 15 лет	2	2	2	2	2,5	2,5	2,5	2,5
	<b>593</b>							

Тогда как ранее на вокальных отделениях учебным планом было предусмотрено 2 часа в неделю по специальности (вокал), 0,5 часа музицирование, чаще всего это время педагоги отдавали работе над вокальным ансамблем.

Грядущие изменения и практика показывают, что потребность пересмотра педагогических позиций педагога-вокалиста сегодня становится вполне осознанной и необходимой. Для того чтобы сохранить целевые ориентиры, привитые педагогам-вокалистам в студенческие консерваторские годы и сохранить традиции существующих образовательных систем вокального искусства, необходимо пережить этот период, пересмотрев структуру урока и оптимизировав свои усилия, сохранить уровень и количество поющих детей. В современном обществе дополнительное музыкальное образование, привитие вокальных навыков не просто является инструментом, который обеспечивает сохранение существующих в Екатеринбурге вокальных традиций, а трансформируются в уникальный механизм становления личности ребенка и его адаптации в социальном пространстве. Ведь ни для кого ни секрет, что многие дети с помощью вокала преодолевали массу психологических комплексов, устраняли логопедические недостатки.

К счастью, желающих петь детей не становится меньше ни в школах искусств, ни в культурно-досуговых центрах, ни в коммерческих центрах развития. Другой вопрос, как за такое малое количество времени, отведенное федеральными государственными требованиями, можно поставить голос и не ограничивать себя сухим названием предмета «Постановка голоса», а еще и суметь сформировать у учащегося художественное представление об исполняемых произведениях.

По дополнительной предпрофессиональной общеразвивающей программе «Хоровое пение», предмету «Постановка голоса» (таблица 1) учащемуся выделен 1 час в неделю аудиторных занятий и 1 час в неделю для домашней (самостоятельной) работы, с 5 класса – 1,5 часа в неделю для домашней (самостоятельной) работы. Для работы с хрупким голосом начинающего вокалиста, не обладающим вокальными навыками, и впоследствии юного вокалиста, владеющего начальными навыками голосоведения, в существующих условиях возможен следующий вариант работы.

Наилучшим образом час нагрузки желательнее разделить по 0,5 часа 2 раза в неделю по 25 минут или по 20 и 25 минут. Для начального этапа работы с голосовым аппаратом этого времени вполне достаточно. Не

нужно забывать и о том, что по дополнительной предпрофессиональной общеразвивающей программе «Хоровое пение» специальности выделено 2-2,5 часа в неделю. Это значит, что голос ребенка будет выдерживать нагрузку в пределах 3-3,5 часов в неделю. Наша задача состоит в том, чтобы за один академический час в неделю попытаться выработать у учащихся и технические, и художественные навыки, не загубив при этом интерес к академическому пению, не нарушив голосовой режим.

Проанализировав учебный план и затраты времени (таблица 1), мы понимаем, что на домашнюю работу у учащегося должно уходить гораздо больше времени, нежели на работу на уроке. Возникает вопрос, как закрепить технические навыки и соединить их с художественным представлением о произведении, то есть сформировать художественное представление как важный исполнительский навык, являющийся мотивирующим фактором техническому навыку. Два урока в неделю по 0,5 часа предлагается разделить на технический урок и урок, направленный на работу с произведением, то есть формирующий художественное представление о произведении.

Технический урок построен следующим образом.

Упражнение на дыхание. Дыхание «сбачкой» [1, с. 58]. Это упражнение достаточно простое и легко осваивается учащимися. Способствует укреплению дыхательной системы вокалиста, тренировке диафрагмы. Учащиеся могут выполнять это упражнение дома ежедневно и во время самостоятельной работы.

Встать прямо, положив руку на живот (мысленно разделив его на три части от солнечного сплетения, на нижнюю треть). Рот приоткрыт (ощущение зевка), дыхание быстрое. Обратит внимание на то, чтобы живот

на выдохе все время подавался вперед. Акцентируя внимание на выдохе, найти удобный ритм выполнения этого упражнения.

Далее, должное внимание необходимо уделить распеваниям. Многие вокальные педагоги уделяют распевкам не менее 10 минут от урока для последующей работы с голосом в течение одного академического часа. В данном случае регламент времени урока осознанно сокращен до 0,5 часа. На урок пятиминутной распевки вполне достаточно. На уроке необходимо уделить внимание вокализам. Для работы лучше взять простые вокализы-упражнения Н. И. Татариновой или А. П. Бубновой. Вокализы Н. И. Татариновой при постановке детского голоса применяют в Академии хорового искусства им. В. С. Попова. Г. П. Стулова отмечает: «В. С. Попов призывает бережно относиться к детскому голосу. Давая характеристику качества голоса младших школьников (7-9 лет), он пишет: «В основе их диапазона лежат примарные тоны. Механизм голосообразования у мальчиков и девочек абсолютно идентичен, звук имеет ярко выраженный фальцетный характер, так как пение осуществляется краевым натяжением связок, а голосовая мышца еще только образуется...» [16, с. 31]» [20, с. 20]. Необходимо отметить, что бережное отношение к детскому голосу будет основой на протяжении всего домугационного периода формирования детского голоса, поскольку, даже сформировавшись к 10 годам, уже активная голосовая мышца по-прежнему требует контроля над голосовой нагрузкой начинающего вокалиста.

Вокализы-упражнения Н. И. Татариновой и вокализы для начинающих А. П. Бубновой удобны для пения с названием нот на определенную гласную либо слог. Удобны для формирования начальных певческих навыков сочетание гласных «а, и», «о, а» (рис. 1).



**Рис. 1. Пример вокализа-упражнения**

Такое сочетание используют на своих уроках многие вокальные педагоги, в частности, профессор кафедры музыкального образования УрГПУ Н. Е. Харюшина. Благодаря соединению дыхательных упражнений с работой над вокализами мы создаем условия для формирования технических навыков.

За один урок продолжительностью 20 минут, исключая дыхательные упражнения и распевки, можно детально проработать с остановками 1-3 простых вокализа-упраж-

нения. Нет необходимости брать больше, так как на закрепление того или иного вокального навыка при работе с начинающими уходит порой один академический час.

Пример второго получасового урока направлен на формирование не столько технических, а скорее художественных навыков. Задача урока – освоить приемы формирования художественного представления об исполняемом произведении как базового навыка при постановке голоса. Художественное представление – наглядный

образ, полученный в результате творческого замысла субъекта в соответствии с нормами и законами искусства. Определение получено в результате изучения понятий «представления» и «художественности».

Начало урока традиционное: упражнение на дыхание, распевание учащегося. Далее следует работа над произведением, которая не может происходить в отрыве от формирования художественного представления о нем. Постановка голоса неразрывно связана с художественно-образной частью изучаемого материала еще и потому, что вокальное творчество является частью огромного пласта музыкального искусства и музыкальной культуры. Тогда как культура в справочных изданиях характеризуется «как возделывание и более позднее определение – воспитание, образование, развитие» [18].

Формированию художественного образа как неотъемлемой части исполнительства уделяют внимание современные вокалисты-педагоги, работающие со студентами музыкальных учреждений Н. Ангуладзе, М. Г. Владимирова, С. В. Зализняк. О важности связи технических навыков и художественного образа упоминала на своих мастер-классах Е. В. Образцова. О ценности художественного образа произведения писал и великий итальянский певец Энрико Карузо, рассказывал на открытых уроках великий певец Лучано Паваротти: «Для итальянской вокальной школы точкой опоры является понимание пения как проявителя душевных движений: *Il canto che nell'anima si sente* – пение, которое слышится в душе» [1, с. 97]. «Пение есть истина, изливающаяся из сердца» [там же]. Н. Г. Тагильцева отмечает, что «процесс выявления в себе «образа художественного произведения», ощущение и осознание собственного переживания этого образа приводит к познанию и пониманию себя и другого человека» [21, с. 46]. Этот акт познания и понимания себя и другого (автора) и дает возможность исполнителю воссоздать представление о том образе, который презентуется затем слушателю.

Педагог по оперному классу Московской консерватории И. И. Силантьева на своих открытых уроках, на курсах повышения квалификации для педагогов детских школ искусств много рассказывала о первоисточнике вокального произведения, обращая пристальное внимание на литературный источник: прозаический или поэтический текст, жанры, стили. Техническая сторона, требующая постоянного внимания, в момент погружения в образ как бы отодвигается на второй план, и слушатель не замечает некоторых недостатков голосообразо-

вания, погрузившись вместе с исполнителем в суть произведения. «Что касается образных представлений, то механизмами их формирования может быть идентификация, когда ребенок олицетворяет себя с другим человеком, с героем или даже с определенным событием. В этом-то ему и помогает ассоциативность» [19, с. 45].

Здесь же хотелось бы привести пример открытого урока преподавателя по сольфеджио Академии хорового искусства имени В. С. Попова Л. Р. Тухмановой. Работая с учащимися 3 класса, педагог просила исполнять каждую ноту гаммы C-dur, ассоциируя ее с конкретными предметами. Необходимо отметить, что Л. Р. Тухманова предлагала примеры таких ассоциаций сообразно возрасту учащихся: ноту «ля» учащиеся ассоциировали с вкусной и сладкой конфеткой, ноту «до» – с домом, в котором надежно, уютно и тепло и пр. Дети действительно исполняли тон более точно, с более естественным свободным и интонационно верным звучанием. Для работы на начальном этапе формирования голоса мы берем простые формы произведений. Это старинные итальянские арии А. Скарлатти «*O cessate di piangermi*», К. Мронтеверди «Плач Ариадны», арии А. Кальдара, песни В. А. Моцарта «Праха», «Жил-был на свете мальчик», песни Р. Шумана «Совенок», «Вечерняя песня», Д. Шостаковича «Родина», для детей 7-8 лет – С. Сиротина «Домовой», «Веселый гусь», «Про жабу» и др. Из русских народных песен, в зависимости от типа голоса, можно предложить более продвинутым учащимся детской школы искусств «Не велят Маше за реченьку ходить», «У зори, у зореньки». Мальчикам домузационного периода вокально удобны песни «Как пойду я на быструю речку», «Калинка». В этих простых произведениях, особенно в песнях, художественное представление лежит как бы на поверхности. Стиль произведений заложен так называемым культурным кодом нации.

Примером для урока может служить разбор любого простого произведения. Начинаящему вокалисту нет необходимости давать произведение сложное, тем более на другом языке, можно начать работать с песни «Как пойду я на быструю речку» в обработке Е. Шендеровича. Данное произведение куплетной формы. Важная составляющая – русское слово. В слове заложены все необходимые для исполнения интонации.

Первый раз произведение исполняется с аккомпанементом, концертмейстером подчеркивается мелодия, которая повторяет голосовую линию, чтобы ребенок отчетливо услышал, в каких местах мелодия идет

вверх, спускается вниз, задерживается на одном тоне.

Вопросы учащемуся:

1. В каких местах мелодия поднимается вверх, спускается вниз, задерживается и тянется?

2. Какой текст исполняется на этих фразах? Произнесите.

3. Каков смысл этих слов? О чем оно?

Учащийся легко улавливает, что на фразе «сяду я на крутой бережок» мелодия сначала останавливается, тянется, затем поднимается вверх. Это легко запоминается. При повторном исполнении ученик забывает слова, и это верный признак того, что наглядный образ этого произведения представлен. Представление образа становится сильнее, нежели зазубренный ранее текст. Следующий этап формирования художественного представления в этом произведении можно перенести на другой урок, на котором нужно уточнить стиль, жанр, время происходящего в этом произведении. Если это русская песня – плясовая, хородовая, прибаутка или частушка, лирическая. Время – утро, день, вечер, ночь, возможно ли увидеть это событие в наши дни. Ответы на эти вопросы можно отработать в течение одного 25-минутного урока (5 минут – на распевку). Таким образом, сформированный наглядный образ этого произведения с учетом его жанра и времени, исторического времени у учащегося сформирован. Для закрепления навыка необходимо самостоятельно послушать народные песни в хорошем академическом исполнении, записать их названия. Домашнее задание или самостоятельная работа должны занимать 1 час в неделю, далее с 5-го класса – 1,5 часа в неделю. Цель домашнего задания – мотивация изучать этот предмет и закреплять полученные на уроке знания. Именно при выполнении домашнего задания у ребенка формируются мысли о его дальнейшей перспективе, связанной со стремлением петь. И, главное, чтобы у уча-

щегося получались простые практические элементы. Успешная «практическая деятельность создает путеводную нить для теоретической мысли, благодаря которой последняя способна не сбиваться с пути, ведущего к адекватному знанию» [12, с. 63]. Тезис достаточно громкий для учащегося школы искусств, но опыт ведущих педагогов-вокалистов – практиков подтверждает эти слова, так как мыслительная работа, воспоминание об уроке помогают получить положительный результат – владение своим голосом как средством выражения мысли. В работе используется принцип природосообразности Ж. Руссо и И. Песталоцци. Прежде чем дать задание, необходимо показать, как работает тот или иной навык, и спровоцировать успешной практикой у учащегося желание изучать этот предмет более подробно, нежели предложено в учебных планах вариативной части дополнительных предпрофессиональных программ.

Данный опыт урока был апробирован в течение 3 лет с 2012 по 2015 учебный год. В эксперименте приняли участие 7 учащихся детской школы искусств города Екатеринбурга, обучающихся по 7-летней программе «Народные инструменты», «Фортепиано», «Хоровое пение». В течение 2014 года 1 ученица стала лауреатом областного конкурса, 2 учащиеся районного конкурса, 1 ученица стала дипломантом всероссийского фестиваля. Сегодня эти учащиеся продолжают обучение в детской школе искусств по основной программе и посещают занятия по предмету «Постановка голоса».

В заключение хотелось бы отметить, что система дополнительного музыкального образования сегодня способствует мотивации педагогов на поиск путей собственного развития и совершенствование образовательного процесса, особенно в условиях реформ, зачастую направленных на примитивизацию образования в целом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ангуладзе Н. Homo cantor. М. : АГРАФ, 2003.
2. Аникеева З. И., Аникеев Ф. М. Как развивать певческий голос. Кишинев : Штиинца, 1981.
3. Вокальная школа Петербургской консерватории: Страницы истории : Сб. тр. СПб., 2008.
4. Вопросы вокальной педагогики : сб. тр. Вып. 5 / под ред. Л. Б. Дмитриева. Л. : Музыка, 1976.
5. Вопросы вокальной педагогики : сб. тр. Вып. 6 / под ред. Л. Б. Дмитриева. Л. : Музыка, 1982.
6. Голос и речь. 2010. №2 (2).
7. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение. Секреты вокального мастерства. М. : Феникс, 2006.
8. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2000.
9. Зи Ненси. Искусство дыхания. Шесть простых уроков для достижения успеха, здоровья и процветания. К., М. : София, 2003.
10. Козлянинова И. П., Чарели Э. М. Тайны нашего голоса. Екатеринбург : Диамант, 1992.
11. Ламперти Ф. Искусство пения. СПб., М., Кр., 2009.
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
13. Луканин В. М. Мой метод работы с певцами. Л., 1972.
14. Ниши К. Энергетическое дыхание. СПб. : Невский проспект, 2001.
15. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. Музыка на Украине, 1981.

16. Попов В. С. О развитии певческого голоса младших школьников // Музыкальное образование в школе. Вып. 16. М., 1985. С. 31.
17. Прянишников И. П. Советы обучающимся пению. М. : Гос. муз. изд-во, 1998.
18. Свободная энциклопедия: Википедия <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Культура>.
19. Силантьева И. И. Вокальное искусство в контексте практической философии // Вокальное образование начала XX века: юбилейный сб. науч. тр. М. : Новый Ключ 2008.
20. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М. : Прометей, 1992.
21. Тагильцева Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей // Известия Урал. гос. ун-та. Серия 1. Проблемы образования науки и культуры. 2009.
22. Фучито Сальваторе, Бейер Барнет Дж. Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо. СПб. : Композитор, 2005.

#### L I T E R A T U R E

1. Anguladze N. Homo cantor. М. : AGRAF, 2003.
2. Anikeeva Z. I., Anikeev F. M. Kak razvivat' pevcheskiy golos. Kishinev : Shtiintsa, 1981.
3. Vokal'naya shkola Peterburgskoy konservatorii: Stranitsy istorii : Sb. tr. SPb., 2008.
4. Voprosy vokal'noy pedagogiki : sb. tr. Vyp. 5 / pod red. L. B. Dmitrieva. L. : Muzyka, 1976.
5. Voprosy vokal'noy pedagogiki : sb. tr. Vyp. 6 / pod red. L. B. Dmitrieva. L. : Muzyka, 1982.
6. Golos i rech'. 2010. №2 (2).
7. Gontarenko N. B. Sol'noe penie. Sekrety vokal'nogo masterstva. М. : Feniks, 2006.
8. Dmitriev L. B. Osnovy vokal'noy metodiki. М. : Muzyka, 2000.
9. Zi Nensi. Iskusstvo dykhaniya. Shest' prostykh urokov dlya dostizheniya uspekha, zdorov'ya i protsvetaniya. К., М. : Sofiya, 2003.
10. Kozlyaninova I. P., Chareli E. M. Tayny nashego golosa. Ekaterinburg : Diamant, 1992.
11. Lamperti F. Iskusstvo peniya. SPb., М., Kr., 2009.
12. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. М. : Politizdat, 1975.
13. Lukanin V. M. Moy metod raboty s pevtsami. L., 1972.
14. Nishi K. Energeticheskoe dykhanie. SPb. : Nevskiy prospekt, 2001.
15. Ogorodnov D. E. Muzykal'no-pevcheskoe vospitanie detey v obshcheobrazovatel'noy shkole. Muzychna Ukraina, 1981.
16. Popov V. S. O razvitii pevcheskogo golosa mladshikh shkol'nikov // Muzykal'noe obrazovanie v shkole. Vyp. 16. М., 1985. С. 31.
17. Pryanishnikov I. P. Sovety obuchayushchimsya peniyu. М. : Gos. muz. izd-vo, 1998.
18. Svobodnaya entsiklopediya: Vikipediya <http://www.ru.wikipedia.org/wiki/Kul'tura>.
19. Silant'eva I. I. Vokal'noe iskusstvo v kontekste prakticheskoy filosofii // Vokal'noe obrazovanie nachala XX veka: yubileynyy sb. nauch. tr. М. : Novyy Klyuch 2008.
20. Stulova G. P. Razvitie detskogo golosa v protsesse obucheniya peniyu. М. : Prometey, 1992.
21. Tagil'tseva N. G. Iskusstvo v razvitii samosoznaniya detey // Izvestiya Ural. gos. un-ta. Seriya 1. Problemy obrazovaniya nauki i kul'tury. 2009.
22. Fuchito Sal'vatore, Beyer Barnet Dzh. Iskusstvo peniya i vokal'naya metodika Enriko Karuzo. SPb. : Kompozitor, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. Р. Сизова.



УДК 372.881.1:371.687  
ББК 4426.81-268.4

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

### **Романова Галина Владимировна,**

аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Институт иностранных языков, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, МАОУ «СОШ №76 им. Д. Е. Васильева», г. Лесной Свердловской области; 624205, г. Лесной, Свердловская обл., ул. Юбилейная, д. 6; e-mail: 34868@mail.ru

## **ПРИМЕНЕНИЕ ЭКРАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** иностранный язык; обучение иностранному языку; информационно-коммуникационные технологии; экранные технологии; интерактивная доска.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается использование экранных технологий на уроках иностранного языка, анализируются эволюция и перспективы развития данных технологий. Современные экранные технологии являются основой развития экранной культуры, стремительно и интенсивно развивающейся в обществе с конца XIX века как принципиально новой парадигмы коммуникации между людьми. Экранные технологии представляют собой подвид информационно-коммуникационных технологий и широко применяются при обучении подрастающего поколения иностранному языку. В образовательном процессе современные экранные технологии в основном реализуются с помощью следующих компонентов: компьютера или ноутбука, проекционной аппаратуры и сенсорного экрана или интерактивной доски. В статье рассматривается эволюция каждого компонента экранных технологий, особенности их применения в школьном языковом обучении. В статье отмечено, что первое техническое средство обучения, светопроекционный аппарат «Волшебный фонарь» (laterna magica, А. Кирхер, Германия, 1640), является прототипом современных технических средств экранных технологий и, в частности, такого современного презентационного вида, как интерактивная доска. Современная тенденция в развитии экранных технологий заключается в том, что экран способен заменить всю систему, частью которой он был первоначально. Несмотря на широкие возможности, предоставляемые экранными технологиями при обучении иностранному языку, существуют проблемы недостаточного оснащения школ сенсорными или интерактивными досками и неподготовленности учителей к применению современных экранных технологий в образовательном процессе.

### **Romanova Galina Vladimirovna,**

Post-graduate Student of Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; English Language Teacher of Municipal Autonomous Educational Establishment "School № 76", Lesnoy, Russia.

## **APPLICATION OF SCREEN TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT SECONDARY GENERAL SCHOOL**

**KEYWORDS:** foreign language; foreign language teaching; information and communication technologies, screen technologies; interactive whiteboard.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the use of screen technologies at foreign language lessons, analyzing their evolution and trends of development. Modern screen technologies are the basis of screen culture (a fundamentally new paradigm of communication between people), which has been developing in the society intensively since the late 19th century. Screen technologies are a subspecies of information and communication technologies. Nowadays, they are widely used in practical English language teaching. Modern screen technologies in the education process are based on the use of the following components: a PC / a laptop, projection equipment and a touch screen / an interactive board (a whiteboard). The author examines the evolution of every component of screen technologies and their distinctive features in school language learning. The article points out the fact that the first technical learning tool – the light-projection apparatus "Magic Lantern" (laterna magica, A. Kircher, Germany, 1640), is a prototype of the modern technical means of screen technologies, including the interactive whiteboard. The modern trend in the development of screen technologies consists in the fact that the screen is able to replace the entire system, a part of which it used to be. Despite all the opportunities of screen technologies in foreign language teaching, there are some serious problems in the education process: schools are insufficiently equipped with touch/interactive boards and teachers are not properly trained for their effective application in learning.

В последнее десятилетие современные экранные технологии, представляющие собой подвид информационно-коммуникационных технологий, стали широко использоваться при обучении подрастающего поколения иностранному языку. Культура массовых коммуникаций и культура информационного общества формируют экранную культуру как принципиально новую парадигму коммуникации между людьми,

стремительно и интенсивно развивающуюся с конца XIX века [8]. «Экранная культура складывается на основе синтеза компьютера с видеотехникой, средств связи и каналов передачи информации, образующих в совокупности информационный космос» [8, с. 6].

Современные экранные технологии являются основой развития экранной культуры – типа культуры, основным материальным носителем текстов которой является не

письменность, а «экранность», временный поток экранных изображений, который свободно вмещает поведение и устную речь участников коммуникации, письменные тексты, анимационное моделирование и многое другое. При этом «основным признаком экранной культуры, качественно отличающим ее от письменной культуры и культуры личного контакта, является динамический, ежесекундно меняющийся, диалоговый характер взаимоотношений экранного текста с партнером» [там же, с. 319], что также вносит специфику в процесс обучения иностранному языку с применением современных экранных технологий.

В психологии и методике обучения систематические исследования внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс начались еще в середине пятидесятых годов, для этих целей применяли первое поколение компьютерной техники. Однако работа в этом направлении была осложнена недостаточным материально-техническим оснащением кабинетов иностранного языка. «Повышение эффективности обучения иностранным языкам во многом зависит от учебно-материальной базы школы, от того какими средствами обучения располагает учитель и как он их использует в учебном процессе» [13, с. 34].

С 2005 года в России реализуются специальные федеральные программы по оснащению образовательных учреждений соответствующим времени оборудованием, что позволяет внедрять современные информационно-коммуникационные технологии, в том числе и экранные технологии, в сферу образования, а также проводить комплексные исследования в целях повышения эффективности и интенсификации обучения иностранному языку.

**Экранные технологии при обучении иностранному языку в современной школе** – это информационные процессы и методы работы с иноязычной информацией, осуществляемые с применением телекоммуникации и вычислительной техники, ведущим средством которых является экран как интерактивная поверхность, демонстрирующая необходимую для обучения иностранному языку иноязычную информацию. Под *интерактивной поверхностью* в данном случае понимается поверхность, с помощью которой возможно осуществлять на уроках иностранного языка интерактивный диалог, т. е. взаимодействие учащегося с программной системой, реализующее более развитые средства ведения диалога и обеспечивающее его возможностью выбора вариантов содержания иноязычного учебного материала и режима ра-

боты (на основе определения понятия «интерактивный диалог» [14, с. 107]).

Современные экранные технологии на уроках иностранного языка позволяют внедрять интерактивное обучение в образовательный процесс – «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [там же, с. 107]. При этом учащийся становится полноправным участником учебного процесса на уроке иностранного языка, опыт учащегося служит основным источником учебного познания, что способствует развитию активности и самостоятельному поиску знаний. Применяя современные экранные технологии, преподаватель иностранного языка создает условия для инициативы учащихся и выступает в роли помощника и одного из источника знаний.

Современные экранные технологии позволяют сочетать разные категории образовательных средств информационно-коммуникационных технологий: 1) входящие ресурсы (персональный компьютер, визуализатор, табло, софтвер приложение, учебная система реагирования); 2) выходящие ресурсы (проектор, интерактивные доски, дисплей: монитор, телевизор и т. д.); 3) другие инструменты (цифровая камера, цифровой рекордер, свитчер, др. инновации). Следует отметить, что на уроках иностранного языка преобладает использование выходящих ресурсов, что связано с демонстрационными формами подачи информации и техническим оснащением школ. Применение современных экранных технологий в школьном образовании является одним из способов повышения эффективности и интенсификации обучения современного поколения.

К техническим средствам современных экранных технологий относятся электронные вычислительные устройства с экраном, такие как персональные компьютеры, планшетные компьютеры, ноутбуки, мобильные телефоны, смартфоны, интерактивные доски и прочие разработанные и разрабатываемые сенсорные устройства. В образовательном процессе современные экранные технологии в основном реализуются с помощью следующих компонентов: 1) компьютера / ноутбука, 2) проекционной аппаратуры и 3) сенсорного экрана / интерактивной доски.

Мы считаем целесообразным рассмотреть эволюцию технических средств экранных технологий в школьном обучении и их перспективы развития.

В 1986 году было издано учебное пособие «Кабинет иностранного языка в средней школе» под редакцией Т. Ф. Гор-

буньковой, Н. П. Грачевой, С. П. Золотницкой и др., в котором было отмечено следующее: «Достижения научно-технического прогресса оказывают влияние и на учебно-материальную базу современной школы, свидетельствуя этому – внедрение в практику школы видеотехники, вычислительной и микропроцессорной техники. Недалеко то время, когда эта техника придет и на уроки иностранного языка» [13, с. 4-5]. На данный момент в образовательных учреждениях используется четвертое поколение компьютерной техники. В современном обществе формируется и развивается экранная культура, «вскрывается глубинная культурологическая суть компьютера (как основного – на близкое будущее – материального носителя «зрелой» экранной культуры), его главная функция – расширение границ человеческих сущностных сил» [8, с. 319].

Несомненно, что развитие экранных технологий характеризуется сменой «поколений» технических средств. До изобретения компьютера использование экрана при обучении иностранному языку не требовало от учащегося проявления особой активности, он должен был только аудиовизуально воспринимать иноязычную информацию, транслируемую на экране. **Особенность современных экранных технологий** заключается в том, что при работе с ними от обучающегося требуется обязательная активность производить некие действия и наблюдать результат своих действий.

«Первыми техническими средствами обучения были светопроjectionные аппараты, проецировавшие изображения, нанесенные на прозрачное стекло, в затемненном помещении на белую стену или специальный экран» [6, с. 103]. Светопроjectionный аппарат «Волшебный фонарь» (*laterna magica*) был изобретен физиком Афанасием Кирхером в Германии в 1640 году. Проекционный аппарат стали использовать в образовании для демонстрации статичных изображений во второй половине XIX века [12, с. 9]. В книге Н. И. Борисова «Волшебный фонарь в народной школе», опубликованной в 1869 году, указывалось, что стеклянные диапозитивы, которые демонстрировались при помощи проекционного фонаря, использовались в народных школах, в полковых учебных командах, в высших учебных заведениях. «Таким образом, чтения с туманными картинами ... научают народ и удовлетворяют его любознательности» [5].

Проекционный аппарат – оптическое устройство, формирующее изображения оптических объектов на рассеивающей поверхности, служащей экраном [16, с. 41]. Проекционную аппаратуру различают в за-

висимости от вида демонстрируемого экранного пособия: диапозитив / слайд (кадропроектор), диапозитив / диафильм (диапроектор), диапозитив / эпипособие (эпидиаскоп), диафильм (фильмоскоп, диапроектор), эпипособие / эпипособие (эпипроектор, эпидиаскоп, специальные видеокамеры), транспарант / кодопособие (кодоскоп: графопроектор, оверхед).

В 80-90-е годы XX века применение проекционной аппаратуры при обучении иностранному языку в школьной языковой лаборатории (учебный кабинет, оборудованный лингафонным устройством аудиоактивного типа) было настоятельно рекомендовано для повышения эффективности обучения иностранному языку [13, с. 8]. К экранным пособиям, используемым на уроках иностранного языка, авторы учебного пособия относят диапозитивы, транспаранты (кодопособия); к экранно-звуковым – диафильмы, кинофрагменты, кинокольцовки и кинофильмы. На транспарантах (кодопособиях) впервые появилась возможность фломастером, стеклоглафом или шариковой ручкой (при хорошем качестве пленки) сделать необходимые записи и графические изображения, проецируемые на экран, заменяя обычную школьную доску. Эта возможность записи информации и ее сохранения будет реализована и на современных сенсорных экранах.

Современная проекционная аппаратура, представленная на отечественном рынке огромным количеством моделей, в основном зарубежного производства, является, как правило, мультимедийной (многофункциональной). Многие модели сопряжены с компьютерами, которые тоже представляют собой мультимедийное устройство [12, с. 38]. Мультимедиапроекторы представляют собой устройства для проецирования на экран изображений, передаваемых с компьютера или от источника видеосигнала: видеомангитофона, видеокамеры, проигрывателя DVD-дисков, – позволяя учителю ИЯ демонстрировать разнообразные виды информационных объектов (текст, графика, анимация, видео и т. д.).

Таким образом, мы можем констатировать, что за время своего существования проекционная техника сильно видоизменилась, она прошла несколько этапов развития: светопроjectionный аппарат А. Кирхера, диапроектор, графопроектор (кодоскоп), эпипроектор, кадропроектор, эпидиаскопический проектор, фильмоскоп, кинопроектор, слайдпроектор, мультимедийная проекционная аппаратура, – демонстрируя на экране статичные изображения, динамичные изображения, не озвученные и с аудиосопровождением.

Экран долгое время не был подвержен существенным изменениям. Экран представлял собой белое полотно из ткани и других материалов, поверхность специального устройства, на которую проецировалось изображение. «Экран – натянутая на раму ткань или пленка из пластмассы, стеклянная пластина, покрытая спец. веществом, на поверхность которой проецируется кино-, фото-, телевизионное или рентгеновское изображение» [15, с. 639]. Первоначально экраном служила белая стена, позже появился экран, разновидности которого до сих пор используются в образовании, были изобретены информационное поле, жидкокристаллическая панель и плазменная панель, электронная доска, интерактивная доска и сенсорный экран.

Последние 30 лет происходят качественные изменения в технических средствах экранных технологий, традиционный экран преобразовался в интерактивное сенсорное устройство. **Современная тенденция в развитии экранных технологий** – экран заменяет всю систему, частью которой он был первоначально, экран используют в вертикальных и горизонтальных поверхностях, создан интерактивный стол, пол, класс и интерактивное стекло.

Мы считаем, что **светопроекторные аппараты**, первые технические средства обучения, были **прототипами современных технических средств экранных технологий** и, в частности, такого современного презентационного вида, как интерактивная доска. В процессе эволюции технических средств экранные технологии претерпели существенные изменения: проекционная аппаратура стала многофункциональной, экраны стали сенсор-

ными и интерактивными, к проекционной аппаратуре стало возможным подключение компьютеров и использование в образовательном процессе всех функций компьютерной техники с демонстрацией информационных объектов на большом экране.

«Создание искусственной иноязычной среды в процессе обучения иностранным языкам – один из важных проблемных вопросов современной методики» [6, с. 105]. Применение экранных технологий на уроках иностранного языка позволяет создать искусственную иноязычную среду и способствует созданию реальной иноязычной среды с использованием подключения к глобальной сети Интернет.

При этом следует отметить, что, несмотря на широкие возможности, предоставляемые экранными технологиями при обучении иностранному языку, существуют проблемы недостаточного оснащения школ сенсорными / интерактивными досками и неподготовленности учителей к применению современных экранных технологий в образовательном процессе.

По нашему мнению, в целях повышения эффективности и интенсификации обучения иностранному языку необходимо оснащать кабинеты иностранного языка интерактивными досками и проводить курсы повышения квалификации педагогических работников по обучению эффективной работе с современными экранными технологиями, что будет способствовать формированию и развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, обеспечив выпускников средних общеобразовательных школ качественным языковым образованием.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аудиовизуальные технологии обучения : учеб.-метод. комплекс дисциплины / сост. В. Н. Исаев, Ю. Н. Фролов; Бийский пед. гос. ун-т им. В. М. Шукшина. Бийск : БГПУ им. В. М. Шукшина, 2009.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : метод. основы. М. : Педагогика, 1988.
3. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Наука, 1995.
4. Бим И. Л., Садомова Л. В. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. 1998. №6. С. 4-10.
5. Борисов Н. И. Волшебный фонарь в народной школе, 1869 (по данным Александровского уездного земства за 1889-1895 годы). URL: <http://library.kr.ua/elib/borisov/fonar1.html>.
6. Борисова Ю. В. Применение современных технологий в практике преподавания иностранного языка горным инженерам // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе : сб. науч. тр. IV междунар. науч.-метод. конф., посв. 240-летию Горного ун-та. СПб., 2013. С. 103-106.
7. Вайсбурд М. Л. и др. Основные направления совершенствования учебного процесса по иностранному языку // Иностранный язык в школе. 1978. С. 35-44.
8. Введение в экранную культуру: новые аудиовизуальные технологии : учеб. пособ. / отв. ред. К. Э. Разлогов; авт. коллектив: О. В. Грановская и др. М. : Едиториал УРСС, 2005.
9. Гальскова Н. Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранный язык в школе. 2008. №5. С. 2-7.
10. Гершунский Б. С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М. : Педагогика, 1987.
11. Головкин Е. А. Инфокоммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства изучения иностранного языка // Иностранный язык в школе. 2007. №8. С. 60-66.
12. Информационные технологии и ТСО в образовательном процессе / Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. URL: [http://www.novsu.ru \(file/7040\)](http://www.novsu.ru (file/7040)).

13. Кабинет иностранного языка в средней школе / Т. Ф. Горбунькова, Н. П. Грачева, С. П. Золотницкая. М. : Просвещение, 1986.
14. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких и др. М. : Большая Российская энциклопедия, 2003.
15. Словарь иностранных слов. М. : Рус. яз., 1989.
16. Советская энциклопедия. М. : Советская энциклопедия, 1975. Т. 21.
17. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, England, 2007.

#### L I T E R A T U R E

1. Audiovizual'nye tekhnologii obucheniya : ucheb.-metod. kompleks distsipliny / sost. V. N. Isaev, Yu. N. Frolov; Biyskiy ped. gos. un-t im. V. M. Shukshina. Biysk : BGPU im. V. M. Shukshina, 2009.
2. Babanskiy Yu. K. Optimizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa : metod. osnovy. M. : Pedagogika, 1988.
3. Bespal'ko V. P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya. M. : Nauka, 1995.
4. Bim I. L., Sadomova L. V. Nekotorye aktual'nye problemy organizatsii obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannyi yazyk v shkole. 1998. №6. S. 4-10.
5. Borisov N. I. Volshebnyy fonar' v narodnoy shkole, 1869 (po dannym Aleksandriyskogo uездnogo zemstva za 1889-1895 gody). URL: <http://library.kr.ua/elib/borisov/fonar1.html>.
6. Borisova Yu. V. Primenenie sovremennykh tekhnologiy v praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka gornym inzheneram // Aktual'nye problemy gumanitarnogo znaniya v tekhnicheskome vuze : sb. nauch. tr. IV mezhdunar. nauch.-metod. konf., posv. 240-letiyu Gornogo un-ta. SPb., 2013. S. 103-106.
7. Vaysburd M. L. i dr. Osnovnye napravleniya sovershenstvovaniya uchebnogo protsessa po inostrannomu yazyku // Inostrannyi yazyk v shkole. 1978. №5. S. 35-44.
8. Vvedenie v ekrannuyu kul'turu: novye audiovizual'nye tekhnologii : ucheb. posob. / otv. red. K. E. Razlogov; avt. kollektiv: O. V. Granovskaya i dr. M. : Editorial URSS, 2005.
9. Gal'skova N. D. Obrazovanie v oblasti inostrannykh yazykov: novye vyzovy i priorityty // Inostrannyi yazyk v shkole. 2008. №5. S. 2-7.
10. Gershunskiy B. S. Komp'yuterizatsiya v sfere obrazovaniya: problemy i perspektivy. M. : Pedagogika, 1987.
11. Golovko E. A. Infokommunikatsionnye tekhnologii kak sredstvo modelirovaniya sotsiokul'turnogo prostanstva izucheniya inostrannogo yazyka // Inostrannyi yazyk v shkole. 2007. №8. S. 60-66.
12. Informatsionnye tekhnologii i TSO v obrazovatel'nom protsesse / Novgorodskiy gos. un-t im. Yaroslava Mudrogo. URL: [http://www.novsu.ru \(file/7040\)](http://www.novsu.ru (file/7040)).
13. Кабинет иностранного языка в средней школе / Т. Ф. Горбун'кова, Н. П. Грачева, С. П. Золотницкая. М. : Prosveshchenie, 1986.
14. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad; redkol.: M. M. Bezrukikh i dr. M. : Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya, 2003.
15. Slovar' inostrannykh slov. M. : Rus. yaz., 1989.
16. Sovetskaya entsiklopediya. M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1975. T. 21.
17. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Pearson Education Limited, Edinburgh Gate, Harlow, England, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

**Садькова Марина Анатольевна,**

аспирант, кафедра физики, теории и методики обучения физике, Забайкальский государственный университет; 620000, г. Екатеринбург, ул. Просторная, д. 83, к. 226; e-mail: marina702005@yandex.ru

### **РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФИЗИКЕ НА ИСТОРИКО-БИОГРАФИЧЕСКОМ МАТЕРИАЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** универсальные учебные действия; проектная деятельность; историко-биографический компонент содержания физики; средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); электронный образовательный ресурс (ЭОР).

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается проблема развития универсальных учебных действий через проектную деятельность школьников по физике на историко-биографическом материале, поскольку формирование у учащихся современных представлений о физике как элементе культуры не представляется возможным без обращения к личности великих ученых. Приводятся примеры жизни и творчества выдающихся ученых и инженеров в качестве содержательной основы проектов школьников по физике, способствующих развитию личностных универсальных учебных действий. Предлагаются примеры тем проектных исследований в соответствии с личностно значимыми проблемами школьников подросткового возраста. Ряд коммуникативных действий соотносится с приемами их развития в ходе реализации проектов на конкретном учебном материале, а также уточняются приемы развития регулятивных универсальных учебных действий через проектную деятельность по физике на историко-биографическом материале. Автор вводит классификацию типов историко-биографических проектов по физике по объему и характеру изучения материала. В статье конкретизируются средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), используемые в ходе реализации проектов, ориентированных на конечный продукт. В качестве формы публикации проектов предлагается электронный образовательный ресурс.

**Sadykova Marina Anatol'evna,**

Post-graduate Student of Department of Physics, Theory and Methods of Teaching Physics, Zabaikalsky State University, Ekaterinburg, Russia.

### **DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LEARNING ACTIONS OF PUPILS IN PROJECT ACTIVITY IN PHYSICS WITH HISTORICAL-BIOGRAPHICAL CONTENT**

**KEYWORDS:** universal learning actions; project activity; historical-biographical component of the content of physics; tools of information and communication technologies; electronic educational resource.

**ABSTRACT.** The article deals with the problem of development of universal learning actions through project activity of schoolchildren in physics with historical-biographical content, because the formation of the pupils' modern vision of physics as an element of culture is impossible without turning to the persons of outstanding scientists. The article provides examples of life and creative activity of eminent scientists and engineers as a basis of content of school projects in physics, facilitating the development of personal universal learning actions. It also presents the topics of projects in accordance with personally important problems of teenage schoolchildren. The article correlates a number of communicative actions with the techniques of their development in the course of realization of projects on a concrete learning material and clarifies the techniques of development of regulatory universal learning actions through project activity of schoolchildren in physics with historical-biographical content. The author introduces a classification of types of historical-biographical projects by volume and character of study of the material. The article specifies the tools of information and communication technologies, used in the course of projects realization oriented towards the end product. The projects may be published on the web-pages of electronic educational resources.

**Ф**едеральные государственные образовательные стандарты второго поколения построены на идеях системно-деятельностного подхода, предполагающего наличие конкретных видов деятельности в процессе обучения, которые задаются и реализуются в определенной системе. Необходимым условием освоения основной образовательной программы является формирование универсальных учебных действий (УУД). В соответствии с Программой развития УУД, универсальные учебные дей-

ствия характеризуются как «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2].

ФГОС должен обеспечивать формирование и развитие УУД, а через них – достижение личностных и предметных результатов обучения. Личностные результаты отражают сформированность мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки, основанного на диалоге культур, осознании своего места в поли-

культурном мире. Достижение предметных результатов изучения физики означает формирование у учащихся научных представлений о ключевых теориях, типах и видах отношений, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами, наличие нового знания в рамках учебного предмета, умения его преобразования и применения. Кроме того, программа развития УУД на ступени основного общего образования включает формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Проектная деятельность организуется на определенном учебном материале. Формирование у учащихся современных представлений о физике как элементе культуры, развивающемся в тесной взаимосвязи с другими элементами культуры и культурой в целом, не представляется возможным без обращения к личности великих ученых. Л. А. Бордонская, рассматривая взаимосвязь науки и культуры, выделяет содержательные основы общекультурной составляющей науки: наука как элемент культуры, наука и искусство как явления мировой культуры, культурное наследие, жизнедеятельность творческих личностей, история науки в контексте культуры.

Наука делается людьми, поэтому каждая из выделенных составляющих может быть реализована в процессе обучения физике через выявление различных аспектов жизни и творчества отдельных ученых и инженеров в ходе проектной деятельности школьников. Так, в процессе знакомства с жизнедеятельностью Н. Коперника, Г. Галилея, И. Ньютона, Дж. К. Максвелла, А. Эйнштейна и других ученых учащиеся осознают степень взаимного влияния науки и культуры, открывают для себя физику, находя в ней личные смыслы. Исследуя диалог науки и искусства в художественном творчестве Леонардо да Винчи, А. Дюрера, И. Гете, В. Брюсова, А. Платонова, в научном творчестве С. Морзе, Д. Блохинцева, Э. Шредингера и др., учащиеся формируют представления о науке и искусстве как явлениях мировой культуры. Знакомясь с научным наследием отдельных ученых: их научными трудами (Э. Торричелли «О движении свободно падающих и брошенных тяжелых тел», Х. Гюйгенс «Качающиеся часы, или о движении маятника» и др.), экспериментальными установками (электрическая свеча Яблочкова, интерферометр Майкельсона и др.), приборами (первый воздушный термометр Галилея, первый ртутный термометр Фаренгейта и др.), техническими решениями (цепные передачи в механизмах Леонардо да

Винчи и др.), учащиеся соприкасаются с мировым культурным наследием.

Предлагаемые учащимся проекты с историко-биографическим содержанием могут различаться по объему и характеру изучения материала в ходе проектной деятельности. По нашему мнению, целесообразны три типа проектов: монопроекты, полипроекты и параллель-проекты.

Монопроекты (от греческого *monos* – единственный) направлены на получение и первичную обработку информации об отдельных сторонах жизни и творчества ученых-физиков. Например, «Принцип красоты, эстетическое начало в научном творчестве Н. Коперника», «Мировоззренческие и нравственные позиции А. Д. Сахарова», «Музыка в жизни и научном творчестве М. Планка».

Полипроекты (от греческого *poly* – многочисленный, обширный) направлены на изучение и представление в единстве и целостности информации, отражающей самые разные аспекты жизни и творческой деятельности ученого или инженера. Например, «Диалог науки и искусства в жизни и творчестве Леонардо да Винчи», «Творчество Галилео Галилея в истории науки и культуры в целом».

Параллель-проекты (от греческого *parallellos* – идущий рядом) предполагают глубокое осмысление жизни и творчества двух и более ученых, будь то представители разных эпох или современники, единомышленники или научные оппоненты, друзья или неприятели, теоретики или практики. Например, «Фундаментальные споры эпох: система мира Птолемея и Коперника», «Споры о первенстве и плагиате: Исаак Ньютон и Готфрид Лейбниц», «Диалог Ньютона и Эйнштейна о пространстве и времени», «Физики России начала XXI века» и др.

Проекты историко-биографического содержания выполняются с использованием средств ИКТ и ориентированы на конечный продукт. Так, продуктами могут быть баннер для оформления кабинета физики, настенный (настольный) биографический календарь, электронный биографический справочник, журнал и т. д. Разнообразие видов продуктов проектной деятельности школьников по физике ограничивается уровнем развития умения работы в среде готовых прикладных компьютерных программ, системах поиска информации, а также уровнем предметных знаний. Готовые проектные продукты публикуются на страницах школьного электронного образовательного ресурса (ЭОР) в любом доступном медиаформате. Они предназначены

для учащихся, учителей и всех тех, кто интересуется историей физики.

Согласно классификации УУД, предложенной разработчиками Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения, выделяются 4 основных вида универсальных учебных действий: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Развитие личностных УУД ориентировано на три вида действий: формирование готовности подростка к личностному самоопределению, установление учащимися связи между целью деятельности и ее мотивом, а также нравственно-этическая ориентация, обеспечивающая личностный моральный выбор на основе социальных и личностных ценностей. Рассмотрим возможность развития каждого из указанных

видов действий через проектную деятельность школьников по физике на историко-биографическом материале.

Формирование готовности подростка к личностному самоопределению на основе становления гражданской идентичности осуществляется в ходе реализации любого типа историко-биографических проектов по физике при изучении жизни и научного творчества ученых и инженеров. А. Г. Асмолов определил показатели сформированности гражданской идентичности учащихся в средней общеобразовательной школе. Выделим те из них, развитие которых возможно через выполнение историко-биографических проектов по физике, и приведем примеры жизни и творчества отдельных ученых и инженеров, способствующие такому развитию (таблица 1).

Таблица 1

**Историко-биографический материал по физике в содержании проекта как средство формирования готовности школьника к личностному самоопределению**

Некоторые показатели сформированности гражданской идентичности школьников	Примеры творчества ученых и инженеров в содержании проектов школьников
- гражданский патриотизм, любовь к родине, чувство гордости за свою страну	А. Ф. Иоффе, М. В. Ломоносов, И. В. Курчатов, А. С. Попов и др.
- уважение и принятие других народов России и мира, межэтническая толерантность	А. Эйнштейн, Н. Бор, Ф. Ж. Кюри и др.
- уважение личности и ее достоинства, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им	Э. Резерфорд, М. Фарадей, М. Планк, А. Эйнштейн и др.
- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья своего и других людей	Династия Беккерель, семья Бернулли, Пьер и Мария Кюри, М. Фарадей и С. Бернар и др.
- потребность в самовыражении и самореализации, социальном признании	Г. Маркони, Н. Тесла и др.
- сформированность позитивной моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении	А. Эйнштейн, Н. Бор, М. Планк и др.

Установление учащимися связи между целью проектной деятельности и ее мотивом (смыслообразование) получает развитие через реализацию лично значимых проектов. Старший школьный возраст, по мнению Д. И. Фельдштейна, является сензитивным для формирования ценностных ориентиров. В этом возрасте особо актуальными для школьников являются проблема нравственно-этического развития и общечеловеческих ценностей (В. А. Крутецкий, В. В. Игнатова), проблема личной и гражданской идентификации в обществе (И. Ю. Шустова), проблема взаимоотношения между человеком и природой, человеком и наукой, человеком и религией, наукой и искусством и т. д. (Ж. М. Гозман, Т. В. Снегирева, С. Т. Посохова и др.), проблема личной ответственности за результат своей деятельности (К. Муздыбаев, Т. Н. Сидорова, А. Т. Панов, А. Л. Слободский) и т. д.

В ходе работы над моно-, поли- или параллель-проектами по физике на историко-

биографическом материале учащиеся обращаются к собственным переживаниям, осознают их, формируя содержательную основу проекта, что способствует развитию их личностных УУД. Приведем примеры тем проектных исследований по физике на историко-биографическом материале в соответствии с лично значимыми проблемами школьников подросткового возраста (таблица 2).

Развитие коммуникативных УУД возможно через проектную деятельность. Исходя из концепции универсальных учебных действий, осваиваемых детьми и подростками на протяжении всего периода школьного обучения (А. Г. Асмолов и др., 2007), выделим ряд коммуникативных действий и соотнесем их с приемами, обеспечивающими развитие указанных действий через проектную деятельность школьников на историко-биографическом материале (таблица 3).



Таблица 2

**Историко-биографический материал в содержании  
лично значимых проектов школьников по физике любого типа**

Отдельные лично значимые проблемы	Примерные темы проектов по физике на историко-биографическом материале
Проблема нравственно-эстетического развития	<ul style="list-style-type: none"> <li>- «Диалоги» Г. Галилея как памятник культурного наследия человечества</li> <li>- Принцип красоты, эстетическое начало в научном творчестве Н. Коперника</li> <li>- Красота фундаментальных физических экспериментов (опыты П. Н. Лебедева)</li> <li>- Мировоззренческие и нравственные позиции А. Д. Сахарова</li> <li>- Философские идеи Н. Бора</li> <li>- Музыка в жизни и научном творчестве М. Планка</li> </ul>
Проблема общечеловеческих ценностей	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Борьба за национальную независимость своего народа (Н. Коперник, М. В. Ломоносов)</li> <li>- Уважение ценностей семьи, любви (Пьер и Мария Кюри, М. Фарадей и С. Бернар)</li> </ul>
Проблема личной и гражданской идентификации в обществе	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Участие в политической деятельности своего государства (Н. Бор, А. Эйнштейн)</li> <li>- Участие в государственной деятельности (Г. Галилей, И. Ньютон, Д. И. Менделеев, С. И. Вавилов, М. Планк)</li> <li>- Никола Леонар Сади Карно: родиться в эпоху перемен</li> </ul>
Проблема взаимоотношений между человеком и природой, человеком и наукой, человеком и религией, наукой и искусством и т. д.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Научные ошибки и заблуждения ученого (И. Ньютон, Г. Герц, А. Ф. Иоффе)</li> <li>- Диалог научного и художественного взгляда на мир (А. Эйнштейн и Ф. М. Достоевский, П. Шеллинг и А. С. Пушкин, Дж. Максвелл и П. И. Чайковский)</li> <li>- Диалог представителей естественных и общественных наук (Х. Гюйгенс и Б. Спиноза (Голландия), И. Ньютон и О. Кромвель, Дж. Локк (Англия); М. В. Ломоносов, Л. Эйлер и Д. Фонвизин (Россия))</li> <li>- Религия и наука (Г. Галилей, М. В. Ломоносов, А. Эйнштейн, Д. И. Менделеев, К. Э. Циолковский)</li> </ul>
Проблема личной ответственности за результат своей деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Участие в борьбе за мир (А. Эйнштейн, Н. Бор, И. В. Курчатов, Ф. Жолио-Кюри)</li> </ul>

Таблица 3

**Коммуникативные УУД и приемы их развития через проектную деятельность по физике на историко-биографическом материале**

Коммуникативные УУД	Основные приемы их развития
Общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности (обмен информацией)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- внимательно выслушать товарища, обратить внимание на логику изложения материала, иллюстрацию ответа конкретными примерами, обоснование оценки ответа;</li> <li>- ясно и четко изложить собственную точку зрения, подобрать и аргументировать все «за» и «против» при обсуждении идей других участников и др.</li> </ul>
Действия с учетом позиции другого участника	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самостоятельно регулировать взаимодействие с партнерами на всех этапах работы над совместным проектом;</li> <li>- перейти от утверждения своей позиции в решении проблемы к обсуждению оптимальных путей совместного ее решения и др.</li> </ul>
Организация учебного сотрудничества с учителем и сверстниками	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участвовать в дискуссиях между участниками проекта (с соблюдением правил эффективного ведения дискуссии);</li> <li>- совместно учителем и участниками планировать деятельность по созданию проекта;</li> <li>- вести самостоятельный поиск конкретных биографических или исторических сведений и фактов, необходимых для создания проектного продукта и др.</li> </ul>
Работа в группе	<ul style="list-style-type: none"> <li>- критически оценить отобранную информацию, ранжировать ее по значимости, ограничить по объему;</li> <li>- оценить собственные силы и время;</li> <li>- оценить результат своей работы, сравнить его с тем, что было заявлено в цели;</li> <li>- увидеть ошибки и не допускать их в будущем и др.</li> </ul>
Речевые действия как средства регуляции собственной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>- подготовить мультимедийную электронную презентацию для представления своего проекта;</li> <li>- создать план и последовательность слайдов,</li> <li>- составить текст и рисунки для отдельных слайдов;</li> <li>- написать сценарий выступления и др.</li> </ul>

Познавательные УУД включают общеучебные и логические действия, а также действия постановки и решения проблем. В рамках настоящей статьи рассмотрим возможности развития одного из видов общеучебных познавательных УУД – смыслового чтения. Приемам развития смыслового чтения в современной психологии и дидактике уделяется большое внимание (А. Г. Асмолов, И. А. Зимняя, А. В. Усова, Э. Ландау и др.). Так, с целью осылаения историко-биографической информации для дальнейшего продуктивного ее использования в проектах учащиеся учатся правильно формулировать вопросы к тексту. Исходя из уровней креативной постановки таких вопросов, выделенных Э. Ландау, приведем конкретные примеры.

1. Вопросы, ориентированные на будущее, например: какое влияние оказало открытие ученого (Л. И. Мандельштам, А. Г. Столетов и др.) на последующее развитие науки, техники и культуры?

2. Оценочные вопросы: какие условия сложились для того, чтобы именно этот ученый (Дж. К. Максвелл, Л. Больцман, А. Эйнштейн и др.) совершил данное открытие? Оказали ли влияние мировоззренческие взгляды и ценностные установки ученого (А. Д. Сахаров, Н. Бор, М. Планк и др.) на оценку собственного открытия и его дальнейшего толкования?

3. Воображаемые вопросы: что изменилось бы в истории развития цивилизации, если бы ученый (И. Ньютон, Э. Резерфорд, А. Эйнштейн и др.) выбрал другую область деятельности?

4. Субъективные вопросы: как я оцениваю роль человека во взаимоотношениях науки и религии (Г. Галилей и Дж. Бруно)? Как можно комментировать слова А. Эйнштейна «Я боюсь, что когда-нибудь обязательно наступит день, когда технологии превзойдут простое человеческое общение. И тогда мир получит поколение идиотов»?

5) Описательные вопросы: какие события детства и юности содействовали становлению творческой индивидуальности ученого (Т. Юнг, Н. Тесла, Дж. К. Максвелл)? Каковы основные научные достижения ученого?

Развитие способности к регуляции подростками своей деятельности возможно в трех аспектах (А. Г. Асмолов и др.): формирование способности личности к целеполаганию и построению жизненных планов во временной перспективе, развитие регуляции учебной деятельности, саморегуляция эмоциональных и функциональных состояний.

Выделим приемы развития регулятивных УУД в указанных выше аспектах через реализацию проектной деятельности школьников по физике на историко-биографическом материале (таблица 4).

Таблица 4

#### Приемы развития регулятивных УУД через проектную деятельность

Регулятивные УУД	Приемы развития
Целеполагание и построение жизненных планов во временной перспективе	- увидеть проблему и преобразовать ее в цель проекта; - совместно (самостоятельно) планировать и оценивать работу каждого (себя); - найти информацию в предложенных источниках; - работать по плану и др.
Регуляция учебной деятельности	- составить хронологическую карту проекта с учетом рационального использования своего времени
Саморегуляция эмоциональных и функциональных состояний в ходе осуществления проектной деятельности	- составить индивидуальный план работы на одну (две, три) недели; - подвести итог выполнения своего задания и др.

Учащиеся, знакомясь с жизнью и творческой деятельностью ученых и инженеров, изучая их вклад в развитие науки и культуры в целом, в рамках проектной деятельности по физике осуществляют поэтапное

движение к цели своей деятельности. Такая работа гарантирует участникам развитие универсальных учебных действий, а значит, достижение ими результатов обучения на необходимом уровне.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2010.
2. Бордонская Л. А. Физика и культура // Ученые записки ЗабГУ. Серия «Физика, математика, техника, технология». 2014. № 3 (56). С. 117-131.
3. Бордонская Л. А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя : монография. Чита : ЗабГПУ, 2002.
4. Бордонская Л. А., Серебрякова С. С. Историко-культурный компонент физической науки в подготовке учителя физики : учеб.-метод. пособие по курсам «Взаимосвязь науки, техники и культуры в истории человечества», «Историко-культурный компонент физической науки в учебном курсе физики». Чита : ЗабГПУ, 2014.
5. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе. М. : Просвещение, 2011.

6. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в процессе социализации : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000.
7. Крутецкий ВА. Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1972.
8. Ландау Э. Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. М., 2002.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
10. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2002.
11. Садыкова М. А. Открытый электронный образовательный ресурс в сопровождении проектной деятельности школьников // Сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф., посв. 85-летию кафедры химии, географии и методики их преподавания и 85-летию естественно-географического фак. ФГБОУ ВПО ПГСГА. Самара : Инсома-Пресс, 2014. С. 77-82.
12. Садыкова М. А. Состояние проблем раскрытия историко-биографического материала через проектную деятельность школьников и возможные пути их решения // Ученые записки ЗабГУ. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения» № 6 (59) С. 152-159
13. Садыкова М. А., Серебрякова С. С. Изучение историко-биографического материала на основе метода проектов с использованием ИКТ в обучении физике // Физическое образование: проблемы и перспективы развития : тез. докл. Междунар. науч.-метод. конф. М., 2013. С. 221-225.
14. Садыкова М. А. Универсальные учебные действия учащихся в реализации проектов по физике «Языковые памятники выдающимся ученым и инженерам» с использованием ИКТ // Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития : тез. докл. Междунар. науч.-метод. конф. М., 2015. С. 130-134.
15. Шустова И. Ю. Самоанализ и «Я» старшеклассника // Новые ценности образования. 2005 № 2(21).
16. Щербakov Р. Н. Ценностные аспекты процесса обучения и воспитания на уроках физики : монография. М. : Прометей, 1998.
17. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности. Избр. труды: В 2 т. М. : Воронеж, 2005.
18. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации, 2012.

#### L I T E R A T U R E

1. Asmolv A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. i dr. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli. Sistema zadaniy : posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 2010.
2. Bordonskaya L. A. Fizika i kul'tura // Uchenye zapiski ZabGU. Seriya «Fizika, matematika, tekhnika, tekhnologiya». 2014. № 3 (56). S. 117-131.
3. Bordonskaya L. A. Otrazhenie vzaimosvyazi nauki i kul'tury v shkol'nom fizicheskom obrazovanii i podgotovke uchitelya : monografiya. Chita : ZabGPU, 2002.
4. Bordonskaya L. A., Serebryakova S. S. Istoriko-kul'turnyy komponent fizicheskoy nauki v podgotovke uchitelya fiziki : ucheb.-metod. posobie po kursam «Vzaimosvyaz' nauki, tekhniki i kul'tury v isto-rii chelovechestva», «Istoriko-kul'turnyy komponent fizicheskoy nauki v uchebnoy kurse fiziki». Chita : ZabGGPU, 2014.
5. Ivanova E. O., Osmolvskaya I. M. Teoriya obucheniya v informatsionnom obshchestve. M. : Prosveshchenie, 2011.
6. Ignatova V. V. Pedagogicheskie faktory dukhovno-tvorcheskogo stanovleniya lichnosti v protsesse sotsializatsii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2000.
7. Krutetskiy VA. Osnovy pedagogicheskoy psikhologii. M. : Prosveshchenie, 1972.
8. Landau E. Odarennost' trebuyet muzhestva: Psikhologicheskoe soprovozhdenie odarennogo rebenka. M., 2002.
9. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Politizdat, 1975.
10. Polat E. S., Bukharkina M. Yu. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M. : Akademiya, 2002.
11. Sadykova M. A. Otkrytyy elektronnyy obrazovatel'nyy resurs v soprovozhdenii proektnoy deyatel'nosti shkol'nikov // Sb. st. III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posv. 85-letiyu kafedry khimii, geo-grafii i metodiki ikh prepodavaniya i 85-letiyu estestvenno-geograficheskogo fak. FGBOU VPO PGSGA. Samara : Insoma-Press, 2014. С. 77-82.
12. Sadykova M. A. Sostoyanie problem raskrytiya istoriko-biograficheskogo materiala cherez proektnuyu deyatel'nost' shkol'nikov i vozmozhnye puti ikh resheniya // Uchenye zapiski ZabGU. Seriya «Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya» № 6 (59) S. 152-159
13. Sadykova M. A., Serebryakova S. S. Izuchenie istoriko-biograficheskogo materiala na osnove metoda projektov s ispol'zovaniem IKT v obuchenii fizike // Fizicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya : tez. dokl. Mezhdunar. nauch.-metod. konf. M., 2013. S. 221-225.
14. Sadykova M. A. Universal'nye uchebnye deystviya uchashchikhsya v realizatsii projektov po fizike «Yazykovye pamyatniki vydayushchimsya uchenym i inzheneram» s ispol'zovaniem IKT // Fiziko-matematicheskoe i tekhnologicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya : tez. dokl. Mezhdunar. nauch.-metod. konf. M., 2015. S. 130-134.
15. Shustova I. Yu. Samoanaliz i «Ya» starsheklassnika // Novye tsennosti obrazovaniya. 2005 № 2(21).
16. Shcherbakov R. N. Tsennostnye aspekty protsessa obucheniya i vospitaniya na urokakh fiziki : monografiya. M. : Prometey, 1998.
17. Fel'dshteyn D. I. Psikhologiya razvitiya cheloveka kak lichnosti. Izbr. trudy: V 2 t. M. : Voronezh, 2005.
18. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, 2012.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 159.922.76:372.879.6  
ББК Ю962.19+4511.0

ГСНТИ 14.29.33, 14.29.05, 15.81.45, 15.41.25

Код ВАК 13.00.04, 19.00.10

### **Алмазова (Мазалова) Светлана Леонидовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 236; e-mail: almazsvet80@rambler.ru

### **Пушкарева Инна Николаевна,**

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания, заместитель директора по научной и инновационной деятельности, Институт физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 257; e-mail: inna.ru.80@mail.ru

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психологическое сопровождение; адаптивная физическая культура; адаптивный спорт; дети с ограниченными возможностями здоровья; федеральные государственные образовательные стандарты; жизненные компетенции; здоровый образ жизни.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются значение и содержание процесса психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях при проведении занятий по адаптивной физической культуре, а в системе дополнительного образования – при организации деятельности в области адаптивного спорта. Описывается значение физической культуры в формировании жизненных компетенций учащихся, развитии навыков ведения здорового образа жизни в соответствии с современными федеральными государственными образовательными стандартами. Рассматриваются те основные специфические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, которые должны учитываться в процессе занятий адаптивной физической культурой и спортом. Говорится о значимости психологической подготовки специалистов по адаптивной физической культуре и спорту. Как итог приводятся основные положения психологического кодекса деятельности данных специалистов.

### **Almazova (Mazalova) Svetlana Leonidovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Education and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Pushkareva Inna Nikolaevna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Theoretical Foundations of Physical Education, Deputy Director for Scientific and Innovative Activity, Institute of Physical Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ADAPTIVE PHYSICAL TRAINING AND SPORTS**

**KEYWORDS:** psychological support; adaptive physical education; adaptive sports; children with special educational needs; federal state educational standards; life competences; healthy lifestyle.

**ABSTRACT.** The article deals with the meaning and content of the process of psychological support of children with special educational needs in educational institutions at lessons of adaptive physical training and in the system of additional education – in organization of activities in the field of adaptive sports. It describes the role of physical training in the process of formation of life competences of children and in the development of skills of healthy lifestyle in accordance with the modern Federal State Educational Standards. The authors analyze the main specific features of children with special educational needs which should be considered in the course of adaptive physical training and going in for sports. It stresses the importance of psychological education of specialists in adaptive physical training and sports. As a result of their study, the authors formulate the main provisions of the psychological code of professional activity of such specialists.

Сопровождение в широком смысле обозначает содействие и является особой формой помощи, осуществляющейся по отношению к людям любого возраста, имеющим различные проблемы социального, психологического, физиологического

характера и нуждающимся в поддержке и целенаправленном воздействии с целью улучшения их состояния и создания условий для благополучного развития, становления и адаптации. Особую актуальность сопровождение приобретает в отношении

лиц с ограниченными возможностями здоровья, а также их родителей и педагогов. М. Р. Битянова, И. В. Дубровина, И. И. Майчук, Л. М. Шишицына и др. рассматривают направленное сопровождение в рамках психологической службы системы общего и специального образования [5; 10; 14; 15]. Процесс сопровождения в образовательных организациях, а также в рамках дополнительного образования должен осуществляться всеми специалистами (учителями, воспитателями, психологами, тренерами, медицинскими работниками) и представлять собой систему профессиональной деятельности, направленной на создание условий для успешного обучения, воспитания и развития детей. Если рассматривать психологическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья, то это, в первую очередь, деятельность психолога по созданию комплексной системы психолого-педагогических, клинико-психологических и психотерапевтических условий для успешной адаптации, реабилитации и личностного становления детей [10].

В сопровождении важно в объективно существующей ситуации, среде создать максимально благоприятные условия для развития. Для этого необходимо аккуратно, тактично и ненавязчиво направлять ребенка, помогая ему делать самостоятельный выбор, принимать решения и нести за это ответственность.

Взрослый человек, сопровождая ребенка по жизненному пути, должен идти вместе с ним, анализируя и учитывая его желания, потребности, индивидуальные особенности, при необходимости давая советы, показывая собственный пример решения различных проблем и выхода из трудных ситуаций, помогая ребенку понимать и принимать самого себя [5].

Каким бы специалистом ни осуществлялось сопровождение ребенка, оно должно включать изучение индивидуальных характеристик и специфических особенностей, установление контакта, планирование дальнейших действий по созданию максимально благоприятных условий для развития (как целостного, так и отдельных параметров) и достижения желаемых результатов, включая в данный процесс родителей.

Более подробно остановимся на психологическом сопровождении в адаптивной физической культуре и спорте, так как спортивная деятельность предполагает постоянную работу – над самим собой, своими возможностями и способностями, – требует больших физических и психологических усилий, преодоления различных трудностей, достижения результатов, а это сложно для детей, особенно имеющих различные

отклонения в развитии. В связи с этим данным категориям лиц требуется особая постоянная психологическая поддержка и помощь, которую могут оказывать как профессиональные специальные психологи, работающие в образовательных организациях и системе дополнительного образования, так и педагоги по физической культуре и тренеры.

Адаптивная физическая культура – широкое понятие, охватывающее комплекс мер оздоровительного характера, направленных на реабилитацию и адаптацию к среде людей с ограниченными возможностями здоровья, а также предполагающее преодоление различных психологических барьеров, которые могут мешать ощущению полноценности жизни и осознанию собственной ценности и значимости. Адаптивная физическая культура оказывает положительное влияние на целостное развитие организма и личности: развиваются физические и психологические параметры. Происходит положительное воздействие на сознание, возникают потребности самосовершенствоваться и вести активный и здоровый образ жизни [6; 9; 16].

Адаптивный спорт является разновидностью физической культуры, при этом в нем идет ориентация на соревнование, достижение результатов, их сравнение с успехами других людей. Это повышает психологическую нагрузку на лиц с ограниченными возможностями здоровья, хотя в то же время и стимулирует раскрытие резервных сил и возможностей – как физических, так и личностных [7].

В современных федеральных государственных образовательных стандартах образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья большое значение придается физическому воспитанию, развитию, участию в спортивных соревнованиях, играх. Так, для умственно отсталых учащихся основными задачами реализации адаптивной физической культуры являются следующие: формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни, воспитание интереса к физической культуре и спорту, формирование потребности в систематических занятиях физической культурой и доступными видами спорта (легкая атлетика, гимнастика, лыжная подготовка), совершенствование двигательных качеств, коррекция недостатков познавательной сферы, психомоторного развития, развитие и совершенствование волевой сферы, воспитание нравственных качеств и свойств личности, развитие восприятия собственного тела, своих возможностей [12]. Для обучающихся с нарушениями слуха ос-

новные задачи содержания предметной области по физической культуре такие: развитие представлений о собственном теле, возможностях и ограничениях его физических функций, формирование понимания связи телесного самочувствия с настроением, собственной активностью, самостоятельностью, независимостью, развитие умения вести здоровый и безопасный образ жизни, участие в спортивных школьных и внешкольных мероприятиях, расширяющих сферу коммуникации, в том числе со слышащими сверстниками. Задачи физической культуры для обучающихся с нарушениями зрения – формирование схемы тела, укрепление здоровья, владение двигательными умениями и навыками, также формирование навыков здорового и безопасного образа жизни, повышение мобильности, накопление двигательного опыта, содействие гармоничному физическому, нравственному и социальному развитию, формирование умений саморегуляции. Также в коррекционно-развивающей области в курсе «Адаптивная физическая культура» предполагается развитие навыков пространственной ориентировки, свободного безбоязненного передвижения, развитие компенсаторных возможностей, совершенствование жизненно необходимых двигательных навыков, преодоление скованности, пассивности. Для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи преимущественными задачами физической культуры являются формирование представлений о значении физической культуры для укрепления здоровья, развитие кинестетической и кинетической основы движений, преодоление дефицитарности психомоторной сферы, развитие информативной, регулятивной, коммуникативной функций речи. Для учащихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата задачами в области физической культуры являются освоение доступных способов передвижения, формирование умения следить за своим физическим состоянием, коррекция познавательной деятельности, психомоторного развития и воздействие на личностную сферу. При расстройствах аутистического спектра специфическими требованиями к освоению указанной программы учащимися являются понимание правил поведения и желание включаться в доступные подвижные игры и занятия. При задержке психического развития ведущие задачи в целом аналогичны описанным выше для других категорий детей с ограниченными возможностями здоровья [13].

Таким образом, в целом физическая культура необходима для укрепления здоровья – физического, социального, психологического, – позитивно влияет на все сто-

роны развития, способствует ведению здорового образа жизни, успешной учебе и социализации, помогает овладеть умением организовывать здоровьесберегающую жизнедеятельность, развивать навыки систематического наблюдения за собой, то есть в целом формирует жизненные компетенции учащихся. Наилучшие результаты в гармоничном развитии личности детей могут быть достигнуты при сочетании занятий по физической культуре со специально разработанными коррекционно-психологическими программами, которые преследуют аналогичные цели реализации: всестороннее развитие, умение следить за собой, в том числе с точки зрения внешнего облика, воспитание нравственности и осознанности поведения. Например, может быть применена психологическая программа по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых девушек [3; 4].

Для достижения глобальных задач адаптивной физической культуры и спорта необходимо постоянное психологическое сопровождение детей, для успешности которого большую роль играют отслеживание и учет их способностей, возможностей, личностных особенностей: волевых качеств, эмоциональных реакций, коммуникативных навыков, лидерских склонностей, стрессоустойчивости, направленности личности, мотивации к различным видам деятельности, уровня притязаний, темперамента и др. Для этого можно использовать мало и строго формализованные методы диагностики: наблюдение, беседу, опросники, анкеты, тесты, проективный метод [1; 2; 11]. Углубленное психодиагностическое обследование может провести специальный психолог, объяснив затем педагогу по адаптивной физической культуре или тренеру индивидуальные особенности детей, которые необходимо будет учитывать в работе. Также психолог образовательной организации или системы дополнительного образования должен продолжать психологическое сопровождение постоянно, решая возникающие актуальные проблемы, предотвращая возможные трудности или подготавливая к ним воспитанников или учащихся. Это относится к конфликтным ситуациям между детьми, между педагогом / тренером и учащимися / воспитанниками, снижению мотивации к деятельности, негативным поведенческим проявлениям и т. д. Но не только психолог, а и педагог по адаптивной физической культуре или тренер должен сам осуществлять психологическое сопровождение детей, с которыми он работает, начиная его с диагностического изучения [11]. Для этого необходимо учитывать рекомендации психолога, а также постоянно на-

блюдать за детьми, выявлять возникающие проблемы, помогать их решать. К такой деятельности сами педагоги по адаптивной физической культуре и тренеры должны быть психологически готовы, так как работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья сложна, требует больших усилий, терпения, энергии, постоянного самосовершенствования [18].

Учителя и тренеры должны четко представлять специфические особенности развития той или иной категории детей с ограниченными возможностями здоровья, а также учитывать индивидуальные характеристики каждого воспитанника. Специфика в целом касается как физических, так и личностных аспектов развития. Это зависит от того, какова структура нарушения, что является первичным. Так, при умственной отсталости первично органическое поражение головного мозга, что ведет за собой нарушение интеллектуального развития, также имеется специфика развития личности, проявляющаяся в неполной осознанности окружающего мира и самого себя, неадекватных самооценке и поведенческих реакциях и др. При задержке психического развития на первый план выступают нарушения внимания и незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантильность, сниженная работоспособность. У детей с двигательными, зрительными, слуховыми нарушениями имеются затруднения ориентировки в пространстве, восприятия окружающего мира и самого себя (в том числе и схемы собственного тела), может быть слабость волевых процессов, эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, эгоцентризм, затруднения коммуникации, не всегда соответствующий реальности уровень притязаний. Такие категории лиц, как дети с речевыми нарушениями, с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, испытывают затруднения в коммуникации, в самовыражении, могут быть замкнуты; дети с расстройствами аутистического спектра находятся в «собственном» мире, эмоционально отстранены [8; 9].

Учитывая специфические особенности развития различных категорий детей с отклонениями развития и признавая значимость психологического сопровождения физического воспитания и обучения таких детей, можно описать основные требования к деятельности педагогов по адаптивной физической культуре и тренеров с психологической точки зрения организации и осуществления данного процесса. Данные условия мы предлагаем обозначить как **психологический кодекс специалиста по адаптивной физической культуре и**

**спорту.** Опишем основные положения этого кодекса ниже.

Необходимо выявлять и учитывать индивидуальные особенности и возможности каждого ребенка. Для этого требуется постоянно наблюдать за поведением и всеми реакциями воспитанника, учитывать рекомендации других специалистов.

Нужно разбираться в сущности нарушений в поведении ребенка на занятиях физической культурой и спортом (связаны ли они с внутрисемейными проблемами, с отношением к нему педагога / тренера или сверстников в коллективе на спортивных занятиях).

Следует создавать психологически комфортную атмосферу для воспитанников: оказывать поддержку, объяснять все спокойно, быть терпеливым, сдержанным в проявлении негативных эмоций, проявлять уважение к детям, не повышать на них голос, не применять физических воздействий, стимулировать их самостоятельность и активность, осуществлять положительное подкрепление желательных действий, не создавать напряжения однозначными установками на обязательную победу.

Необходимо создавать «ситуации успеха» для детей с заниженной самооценкой, неуверенных в себе и своих силах, тревожных, со сниженными волевыми процессами. Для детей с завышенной самооценкой и неадекватно высоким уровнем притязаний нужно организовывать ситуации для оценивания детьми самих себя и своих возможностей.

Требуется повышать мотивацию к занятиям: показывать положительные результаты детей, поощрять, вызывать у них интерес к спортивной деятельности как к процессу, который доставляет моральное и физическое удовольствие, вводить особые интересные «ритуалы» начала и конца занятия (возможно, игровые задания), сюрпризные моменты, карточки поощрений (наклейки, фишки, звездочки и др.).

Нужно анализировать негативные реакции воспитанников – как и почему они произошли, при этом данные проявления не следует подкреплять, а наоборот, нужно лишить похвалы, каких-либо поощрений (но не кричать и не наказывать).

Необходимо решать межличностные конфликты в группе, поддерживать благоприятную коммуникацию: давать упражнения на развитие командного духа, на умение сотрудничать, помогать друг другу (можно для этого делить детей парами, мини-группами, каждый раз меняя местами; также возможен вариант проигрывания создавшегося конфликта, затем – его обсуждение с целью нахождения различных вы-

ходов, а потом проигрывание ситуации заново с положительным финалом; при необходимости нужно проводить индивидуальные беседы).

Следует всегда быть тактичным, не допускать грубых и оценочных суждений по отношению к воспитанникам, не оскорблять и не унижать их (даже при условии их поведенческих проблем или неуспеха в спортивной деятельности). Необходимо быть спокойным, уравновешенным, в меру строгим и требовательным, последовательным, мудрым, являться примером для воспитанников: интересной личностью, активным, целеустремленным, жизнерадостным человеком. Нельзя допускать проявлений злости и агрессии, негативных эмоциональных всплесков.

Также важно взаимодействовать с родителями: рассказывать о возможностях воспитанников, обсуждать возникающие

проблемы, приглашать их на открытые занятия, давать рекомендации по отношению к занятиям с детьми дома, тактично обсуждать их влияние на детей (говорить об их поощрении, поддержке активности и самостоятельности).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для наиболее эффективного достижения задач адаптивной физической культуры и спорта данная деятельность детей должна постоянно поддерживаться, подкрепляться, сопровождаться психологически. В связи с этим педагоги по физической культуре и тренеры, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья, должны быть готовы к процессу психологического сопровождения сами, а при необходимости иметь возможность обратиться за помощью к профессиональным специальным психологам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова О. В. Психолого-педагогическая диагностика : учеб. пособие. Екатеринбург, 2014.
2. Алмазова С. Л. Методы психологической диагностики : учеб. пособие. Екатеринбург, 2010.
3. Алмазова С. Л. Психологическая программа по формированию жизненных компетенций у умственно отсталых девушек в условиях современной модернизации образования // Изучение природных и социально-экономических систем. Инновации в системе образования : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. Сухум, 2015. С. 29-32.
4. Алмазова С. Л. Психологические условия организации процесса осознания умственно отсталыми старшеклассницами себя как представителя пола : метод. рекомендации. Екатеринбург, 2010.
5. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998.
6. Евсеев С. П., Томилова М. В., Евсеева О. Э. Технологии дополнительного профессионального образования по адаптивной физической культуре : учеб. пособие. М. : Советский спорт, 2013.
7. Исаков Э. В. Развитие адаптивного спорта: организация, экономика и управление : практикум. М. : М-ОСТ, 2010.
8. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М : Академия, 2007.
9. Литош Н. Л. Адаптивная физическая культура. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями в развитии : учеб. пособие. М. : Спорт Академ Пресс, 2002.
10. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб. : Речь, 2008.
11. Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахитенко В. А., Серова Л. К. Методики психодиагностики в спорте : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Физ. культура». М. : Просвещение, 1990.
12. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Министерство образования и науки Российской Федерации, 19 дек. 2014 г. М., 2014.
13. Приказ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Министерство образования и науки Российской Федерации, 19 дек. 2014 г. М., 2014.
14. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / под ред. Л. М. Шипицыной. М. : Владос, 2003.
15. Психологическая служба в современном образовании : рабочая книга / под ред. И. В. Дубровиной. СПб. : Питер, 2009.
16. Ростомашвили Л. Н. Адаптивное физическое воспитание детей со сложными нарушениями развития. М. : Советский спорт, 2009.
17. Селитренникова Т. А. Управление процессом адаптивного физического воспитания в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I–V вида // Адаптивная физическая культура. 2012. № 3. С. 22-24.
18. Чернышева Л. Г. Психологическое сопровождение адаптации студентов – будущих специалистов по адаптивной физической культуре // Адаптивная физическая культура. 2007. № 1. С. 28-30.

#### L I T E R A T U R E

1. Almazova O. V. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika : ucheb. posobie. Ekaterinburg, 2014.
2. Almazova S. L. Metody psikhologicheskoy diagnostiki : ucheb. posobie. Ekaterinburg, 2010.
3. Almazova S. L. Psikhologicheskaya programma po formirovaniyu zhiznennykh kompetentsiy u umstvenno otstalykh devushek v usloviyakh sovremennoy modernizatsii obrazovaniya // Izuchenie prirodnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh sistem. Innovatsii v sisteme obrazovaniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Sukhum, 2015. S. 29-32.



4. Almazova S. L. Psikhologicheskie usloviya organizatsii protsessa osoznaniya umstvenno otstalymi starshklassnitsami sebya kak predstavatelya pola : metod. rekomendatsii. Ekaterinburg, 2010.
5. Bityanova M. R. Organizatsiya psikhologicheskoy raboty v shkole. M. : Sovershenstvo, 1998.
6. Evseev S. P., Tomilova M. V., Evseeva O. E. Tekhnologii dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya po adaptivnoy fizicheskoy kul'ture : ucheb. posobie. M. : Sovetskiy sport, 2013.
7. Isakov E. V. Razvitie adaptivnogo sporta: organizatsiya, ekonomika i upravlenie : praktikum. M. : M-OST, 2010.
8. Lebedinskiy V. V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste : ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. vuzov. M : Akademiya, 2007.
9. Litosh N. L. Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura. Psikhologo-pedagogicheskaya kharakteristika detey s narusheniyami v razvitii : ucheb. posobie. M. : Sport Akadem Press, 2002.
10. Mamaychuk I. I. Psikhologicheskaya pomoshch' detyam s problemami v razvitii. SPb. : Rech', 2008.
11. Marishchuk V. L., Bludov Yu. M., Plakhitenko V. A., Serova L. K. Metodiki psikhodiagnostiki v sporte : ucheb. posobie dlya stu. ped. in-tov po spets. «Fiz. kul'tura». M. : Prosveshchenie, 1990.
12. Prikaz «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovaniya obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami)». Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, 19 dek. 2014 g. M., 2014.
13. Prikaz «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya». Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, 19 dek. 2014 g. M., 2014.
14. Psikhologo-pedagogicheskoe konsul'tirovanie i soprovozhdenie razvitiya rebenka: posobie dlya uchitelya-defektologa / pod. red. L. M. Shipitsynoy. M. : Vlados, 2003.
15. Psikhologicheskaya sluzhba v sovremennom obrazovanii : rabochaya kniga / pod red. I. V. Dubrovinoy. SPb. : Piter, 2009.
16. Rostomashvili L. N. Adaptivnoe fizicheskoe vospitanie detey so slozhnymi narusheniyami razvitiya. M. : Sovetskiy sport, 2009.
17. Selitrennikova T. A. Upravlenie protsessom adaptivnogo fizicheskogo vospitaniya v spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh I–V vida // Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura. 2012. № 3. S. 22-24.
18. Chernysheva L. G. Psikhologicheskoe soprovozhdenie adaptatsii studentov – budushchikh spetsialistov po adaptivnoy fizicheskoy kul'ture // Adaptivnaya fizicheskaya kul'tura. 2007. № 1. S. 28-30.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Е. С. Набойченко.

УДК 37.015.324.2:37.035.6  
ББК Ю969+4420.055.2

ГСНТИ 14.23.01, 15.81.21

Код ВАК 13.00.02; 19.00.07

### **Валиев Равиль Азатович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: rw1973@mail.ru

### **Максимова Людмила Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, директор Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; член ассоциации профессоров славянских стран (АПСС); 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: maximova70@mail.ru

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МАЛОЙ РОДИНЕ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** идентичность; идентификация; ценности; педагогическая деятельность; компоненты и диагностика региональной идентичности.

**АННОТАЦИЯ.** Воспитание любви и ценностного отношения детей к родному краю является одним из условий первичной социализации ребенка, основанной на удовлетворении базовой психологической потребности в принадлежности к определенному сообществу. Ярким примером регионально ориентированной программы, отражающей специфику уральского региона, направленной на формирование ценностного отношения к малой родине, выступает программа «Грани Урала». Условием эффективности внедрения данной программы выступает необходимость подготовки соответствующих педагогических кадров. В качестве фактора психологической готовности к педагогической деятельности в области формирования любви к малой родине предлагается наличие у педагога психологической связи с территорией проживания, наиболее полно отражающееся в феномене региональной идентичности личности. На основе исследования отечественных и зарубежных источников в статье выполнен анализ данного феномена и содержательно описаны когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный компоненты региональной идентичности. Автором предложены подходы к диагностике региональной идентичности личности, основанные на использовании психосемантических и нарративных методов исследования. Представленные в статье направления психологической работы с педагогами могут стать основой целенаправленной работы по подготовке педагогических кадров для реализации регионально ориентированных образовательных программ.

### **Valiev Ravil' Azatovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University; Association professors of slavonic countries (APSP), Ekaterinburg, Russia.

### **Maksimova Lyudmila Aleksandrovna,**

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

## **REGIONAL IDENTITY OF THE TEACHER AS A FACTOR OF PSYCHOLOGICAL PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE FIELD OF EDUCATION OF VALUE-ORIENTED ATTITUDE TO ONE'S BIRTHPLACE**

**KEYWORDS:** identity; identification; values; educational activity; components and diagnostics of regional identity.

**ABSTRACT.** Cultivation of value-oriented attitude and love of one's native town or village is one of the conditions of primary socialization of a child, based on satisfaction of the principal psychological need of belonging to a certain community. The program "Facets of the Urals", reflecting the specificity of the Urals Region, is a vivid example of a regional program of formation of value-oriented approach to one's birthplace. The necessity to train corresponding pedagogical specialists is the indispensable condition of effective implementation of this program. The author argues that one of the factors defining the preparation of a teacher to work in the field of fostering a love of one's birthplace is the presence of a psychological tie of the teacher with the place he/she lives in, which is more clearly reflected in the phenomenon of regional identity of a person. On the basis of analysis of home and foreign researches of the given problem, the article describes and analyzes the cognitive, value-oriented, emotional and regulatory components of regional identity of a person. The authors suggest various approaches to the diagnostics of the regional identity of a person, based on the use of psycho-semantic and narrative methods of study. The presented directions of psychological work with teachers may become the foundation for special activity in training pedagogical personnel for the realization of regional educational programs.

**Н**еобходимость разработки и внедрения в педагогическую практику образовательных программ, формирующих

любовь к малой родине у детей, осознается многими педагогами и психологами. Воспитание любви и ценностного отношения детей к родному краю является одним из условий первичной социализации ребенка, основанной на удовлетворении базовой

<sup>1</sup> Исследование проводится при финансовой поддержке Правительства Свердловской области и Российского гуманитарного научного фонда (грант 14-16-66003).

психологической потребности в принадлежности к определенному сообществу. Действие механизма идентификации себя с конкретными социальными группами предполагает установление схожести по культурному, национальному, религиозному, языковому и в том числе территориальному признакам.

Ярким примером регионально ориентированной программы, отражающей специфику уральского региона, направленной на формирование ценностного отношения к малой родине, выступает программа «Грани Урала». Задачами данной программы являются воспитание положительного отношения ребенка к уральскому региону как месту своего проживания, формирование чувства эмоциональной сопричастности ребенка к малой родине, выражающегося в переживании за события, происходящие на Урале, обеспечение детей в доступной для них форме информацией о самобытности уральского региона [7].

В качестве условия эффективности внедрения данной программы выступает необходимость подготовки соответствующих педагогических кадров. Здесь мы встречаемся с неготовностью большинства педагогов образовательных организаций к практической реализации подобной регионально ориентированной программы. Это проявляется как в нехватке знаний об истории, культуре, обычаях и традициях народностей, проживающих на территории уральского региона, так и в отсутствии психологической готовности к работе подобного рода, выражающейся в том числе и в несформированности у самого педагога ценностного отношения к малой родине. И если проблему нехватки знаний можно разрешить через организацию лектория, обеспечение необходимыми учебно-методическими пособиями и т. п., то задачу формирования личностной готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности решить гораздо сложнее.

Понятие психологической готовности к профессиональной деятельности многоаспектно. Мы будем рассматривать данный феномен в контексте задачи воспитания у подрастающего поколения ценностного отношения к малой родине. В этом случае в качестве фактора психологической готовности к педагогической деятельности выступает наличие у педагога личностной связи с территорией проживания, т. к. невозможно воспитать у подрастающего поколения любовь к малой родине, если сам педагог не испытывает подобного чувства, не проявляет в своих высказываниях, суждениях и поведении искреннего уважения, эмоцио-

нальной сопричастности и ценностного отношения к региону своего проживания.

Психологическую связь между территорией проживания и индивидом полнее всего отражает понятие «*региональной идентичности*». М. П. Крылов под региональной идентичностью понимает системную совокупность культурных отношений, связанных с понятием «малая родина» [9]. Понятие региональной идентичности является, по сути, междисциплинарным и рассматривается представителями целого ряда наук. В рамках научных исследований в области социологии, географии, политологии, регионоведения, культурологии рассматриваются определенные аспекты региональной идентичности [2; 4]. Психолого-педагогические исследования в основном посвящены разработке проблемы субъективной взаимосвязи внешнего пространства существования индивида и внутреннего пространства личности [1; 6].

В отличие от других видов социальной идентичности (религиозной, национальной, этнической), региональная идентичность предполагает географически локализованную территорию. Носитель региональной идентичности способен к ценностному, эмоциональному, пространственно-временному самосоотнесению с территорией проживания.

Е. В. Головнева при описании структуры региональной идентичности выделяет когнитивный, ценностный, эмоциональный и регулятивный компоненты [2].

*Когнитивный компонент* представляет собой систему знаний о специфике региона (особенностях языка, истории, традициях, ландшафта, климата и т. п.). При описании региональной идентичности Д. Н. Замятин использует термин «географические образы», под которым понимаются «устойчивые пространственные представления, которые формируются в различных сферах культуры в результате какой-либо человеческой деятельности (как на бытовом, так и на профессиональном уровне)» [4, с. 192].

На формирование образа региона оказывают влияние многие факторы. Это и природный ландшафт, и исторические события, и люди, связанные с нанесенными на карте географическими объектами, и совокупность символов, связанных с территорией и закрепленных в общественном сознании через произведения литературы, живописи, архитектуру и т. п. В программе повышения квалификации педагогов, реализующих регионально ориентированную программу «Грани Урала», предусмотрено получение педагогами общих сведений об уникальном культурно-историческом наследии уральского региона: истории освое-

ния уральских земель, уникальном экономическом и географическом положении, самобытном искусстве и литературе, обычаях и традициях народов Урала, что позволит актуализировать когнитивный компонент региональной идентичности педагога.

*Ценностный компонент* региональной идентичности предполагает рассмотрение территории проживания как пространства, наделенного индивидуально-ценностным содержанием. Данные исследований свидетельствуют о том, что ценности региональной культуры, несмотря на современные миграционные процессы, глобализацию в области культуры, обладают высокой устойчивостью [11]. Зарубежные исследования в области изучения региональной идентичности (*place identity, place attachment*) рассматривают территорию проживания как символическое пространство, обладающее ценностным содержанием [16; 18]. Символическую природу имеют объекты материального и нематериального характера: архитектурные сооружения, природные памятники, название региона, известные соотечественники, значимые события, ритуалы (праздники, обычаи) и пр. В связи с тем фактом, что физическое пространство бытия современного человека постоянно изменяется, особенно при проживании в крупных населенных пунктах и мегаполисах, изменения не могут не отражаться во внутреннем самоощущении человека, не проявляться на экзистенциальном уровне.

Актуализации данного компонента региональной идентичности способствуют любые резкие изменения физического пространства. Это могут быть как отъезд из дома, так и внешние изменения городской территории, сопровождающиеся сносом старых кварталов и объектов, имеющих символическое значение. В Екатеринбурге в качестве примера может послужить острая полемика, связанная с возможностью переноса фонтана «Каменный цветок». Напомним, образ каменного цветка, описанный в уральских сказах, является одним из центральных символов Урала.

Включение в программу повышения квалификации педагогов тренинговых занятий, ролевых игр, посвященных моделированию изменений, позволит слушателям осознать культурно-ценностную идентификацию с регионом своего проживания.

*Эмоциональный компонент* региональной идентичности представлен совокупностью осознанно и бессознательно возникающих переживаний человека по отношению к своему месту проживания. При этом чувства и эмоции могут носить как положительный, так и негативный характер.

В зарубежных исследованиях при описании феномена эмоциональной связи личности с внешним пространством достаточно активно используются термины «чувство места» (*sense of place*), «идентификация с местом» (*place identity*) и «привязанность к месту» (*place attachment*) [14; 17]. В настоящий момент нет единых теоретико-методологических подходов к трактовке данных понятий. Одни исследователи рассматривают «чувство места» как совокупность трех составляющих: привязанность к месту, заключающаяся в эмоциональном взаимодействии с местом, зависимость от места, рассматриваемая как волевой процесс, определяющий поступки и действия человека по отношению к месту, идентификация с местом, представляющая чувство принадлежности к определенной территории. Другие изучают данный феномен во взаимосвязи социально-культурного и биофизического аспектов [12].

Учитывая вышесказанное, в структуру программы повышения квалификации педагогов целесообразно включить групповые занятия с психологом, направленные на «отыгрывание» эмоций, связанных с территорией проживания, на перевод негативных переживаний в другую модальность. Опираясь на теории К.-Г. Юнга, отметим, что образ дома является одним из архетипических символов, вызывающих преимущественно положительные эмоции. Психологу в процессе работы с педагогами важно представить родной город/регион проживания в качестве источника положительных эмоций.

*Регулятивный компонент* региональной идентичности связан прежде всего с различными видами деятельности субъекта, осуществляемыми в пределах территории проживания. Как было сказано выше, зависимость от места может рассматриваться как волевой процесс, определяющий поступки и действия человека по отношению к месту. По данным американских исследователей, степень зависимости от места проживания субъекта отражает уровень обеспечения в физической среде условий для реализации потребностей личности (в отдыхе, самореализации и т. п.) [14]. Также в рамках данного компонента региональной идентичности рассматриваются вопросы направленности личности на сохранение, приспособление и преобразование своего жизненного пространства.

На формирование данного компонента региональной идентичности работают определенные территориально ориентированные ритуалы (традиции посещения знаковых мест города, следование определенным маршрутам передвижения и пр.), посещение городских праздников и других

важных для города мероприятий, совершенные действия, направленных на поддержание чистоты и порядка в родном городе – квартале – дворе, участие в работе региональных общественных организаций. При высоком уровне развития регулятивного компонента региональной идентичности субъект готов принимать на себя ответственность за судьбу региона, активно участвовать в общественной жизни, защищая региональные интересы [17]. С целью актуализации регионального компонента возможно предложить педагогам разработать регионально ориентированные социальные проекты, предусматривающие организацию деятельности детей по улучшению условий жизни в родном городе, проведению общественно полезных мероприятий.

В качестве психологического механизма обеспечения готовности педагога к осуществлению новых для него видов деятельности может выступать механизм амплификации, предполагающий «установление тесных взаимосвязей между ценностью профессиональной самореализации и ориентацией на разнообразие, новизну деятельности» [10, с. 98]. Амплификация предполагает стремление к расширению границ своей жизнедеятельности. Противоположным полюсом данного механизма является симплификация, рассматриваемая как обеднение своего жизненного опыта, упрощение средств и способов деятельности, выражающееся в отказе от ценностей самореализации в профессиональной деятельности. Поэтому важным направлением психологической поддержки педагога в процессе реализации новых образовательных программ может выступать индивидуальное консультирование, посвященное определению возможностей и принятию ценностей саморазвития в профессии.

В связи с отсутствием единых теоретико-методологических подходов к определению понятия «региональная идентичность», его многомерностью становится актуальной задача подбора соответствующих средств и методов психологической диагностики. В настоящий момент в литературе представлен ряд диагностических подходов, основанных на использовании метода анкетирования [9], рефлексивного теста-самоотчета [6] и опросников.

В связи с тем что диагностика региональной идентичности в основном ориентирована на измерение переживаний личности

по отношению к среде проживания, наиболее подходящими для подобных исследований выступают психосемантические и нарративные методы, т. е. методы, позволяющие диагностировать субъективный опыт человека.

Психосемантические методы диагностики личности основаны на использовании испытуемыми навыков рефлексии, самоанализа и направлены на оценку личностных смыслов, индивидуальных различий, заложенных в системе категориальных процессов личности [13]. При использовании метода Q-сортировки (*Q-technique*, *Q-sort*) испытуемому предъявляются наборы утверждений, напечатанных на карточках, и предлагается рассортировать их от «наиболее характерных» до «наименее характерных» для предмета исследования. Количество и содержание карточек варьируется в зависимости от задач исследования. При исследовании региональной идентичности целесообразно предложить карточки, ориентированные на диагностику когнитивного, эмоционального, ценностного и регулятивного компонентов.

Нарративные методы предполагают репрезентацию испытуемым прошлого опыта. В качестве нарративного приема может использоваться своеобразный самоотчет испытуемого, выраженный в письменном описании истории своей жизни с обязательной фиксацией индивидуальных переживаний по отношению к месту своего рождения и проживания. Целесообразно в инструкцию включить вопросы, инициирующие воссоздание конкретных событий, вызвавших переживание, описание собственных мыслей и действий по отношению к этим событиям, свое отношение к внешним изменениям среды проживания [2]. По мнению Д. Мэсси, идентичность с территорией проживания выражается в том, какие именно истории и как рассказываются [14].

Таким образом, предположив, что региональная идентичность выступает фактором готовности педагога к осуществлению профессиональной деятельности в области формирования любви подрастающего поколения к малой родине, мы рассмотрели содержание данного понятия в единстве его компонентов и предложили подходы к диагностике данного феномена. Предложенные в статье направления работы с педагогами могут стать основой целенаправленной работы по подготовке педагогических кадров для реализации регионально ориентированных образовательных программ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Плешакова А. Ю., Чупина В. А. Учет факторов активизации и ингибции субъектности при воздействии стресс-факторов городской среды в системе образования // Педагогическое образование в России. 2014. №10. С. 22-28.
2. Валиева Т. В. Методы исследования индивидуальной психологической культуры // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2013. №2. С. 68-72.

3. Головнева Е. В. Региональная идентичность как форма коллективной идентичности и ее структура // *Лабиринт*. 2013. №5. С. 42-50.
4. Замятин Д. Н. Идентичность и территория // *Идентичность как предмет политического анализа : сб. ст. по итогам Всерос. науч.-теоретич. Конф. (ИМЭМО РАН, 21-22 окт. 2010 г.)*. М. : ИМЭМО РАН, 2011. С. 186-203.
5. Казакова Г. М. Российская региональная идентичность: современный культурологический курс // *Вести Моск. гос. ун-та культуры и искусств*. 2008. №6. С. 16-20.
6. Киричек О. Я. Изучение психологических особенностей региональной идентичности личности на обособленной территории России // *Актуальные проблемы психологического знания*. 2012. №1. С. 3-9.
7. Коротаева Е. В. Программа Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине // *Педагогическое образование в России*. 2014. №3. С. 108-111.
8. Костарева Е. Н. Смысловая организация самосознания при изменении жизненной ситуации человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2013.
9. Крылов М. П. Региональная идентичность в Европейской России. М. : Новый хронограф, 2010.
10. Минюрова С. А. Модель стратегий саморазвития человека в профессии // *Вестник Университета Российской академии образования*. 2008. №5. С. 96-99.
11. Назукина М. В. Региональная идентичность в современной России: типологический анализ : автореф. дис. ... канд. полит. наук. Пермь, 2009.
12. Резниченко С. И. Привязанность к месту и чувство места: модели и феномены // *Социальная психология и общество*. 2014. №3. С. 15-27.
13. Шмелев А. Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантике // *Вопросы психологии*. 1982. № 4. С. 17-27.
14. Korpela K. Place-identity as a product of environment self-regulation // *Journal of Environmental Psychology*. 1989. V. 9.
15. Massey D. A. A global sense of place // *Space, place and gender*. Cambridge. Polity press. 1994. P. 146-156.
16. Paasi A., Zimmerbauer K. Theory and practice of region: a contextual analysis of the transformation of Finish region // *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*. 2011. P. 163-178.
17. Raagmaa g Regional identity and Social Capital in regional Economic Development and Planning // *European Planning Studies*. 2002. Vol. 10. № 1.
18. Tuan Y.-F. Space and Place: Humanistic Perspective // *Human Geography. An Essential Antology*. Oxford : Blackwell. 1996. P. 444-487.

#### L I T E R A T U R E

1. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Pleshakova A. Yu., Chupina V. A. Uchet faktorov aktivizatsii i in-gibitsii sub"ektnosti pri vozdeystvii stress-faktorov gorodskoy sredy v sisteme obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. №10. S. 22-28.
2. Valieva T. V. Metody issledovaniya individual'noy psikhologicheskoy kul'tury // *Vestnik Ural'skogo instituta ekonomiki, upravleniya i prava*. 2013. №2. S. 68-72.
3. Golovneva E. V. Regional'naya identichnost' kak forma kollektivnoy identichnosti i ee struktura // *Labyrinth*. 2013. №5. S. 42-50.
4. Zamyatin D. N. Identichnost' i territoriya // *Identichnost' kak predmet politicheskogo analiza : sb. st. po itogam Vseros. nauch.-teoretich. Konf. (IMEMO RAN, 21-22 okt. 2010 g.)*. М. : IMEMO RAN, 2011. S. 186-203.
5. Kazakova G. M. Rossiyskaya regional'naya identichnost': sovremennyy kul'turologicheskii diskurs // *Vesti Mosk. gos. un-ta kul'tury i iskusstv*. 2008. №6. S. 16-20.
6. Kirichek O. Ya. Izuchenie psikhologicheskikh osobennostey regional'noy identichnosti lichnosti na obosoblennoy territorii Rossii // *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya*. 2012. №1. S. 3-9.
7. Korotaeva E. V. Programma Grani Urala»: formirovanie u doshkol'nikov tsennostnogo otnosheniya k maloy rodine // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. №3. S. 108-111.
8. Kostareva E. N. Smyslovaya organizatsiya samosoznaniya pri izmenenii zhiznennoy situatsii cheloveka : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Ekaterinburg, 2013.
9. Krylov M. P. Regional'naya identichnost' v Evropeyskoy Rossii. М. : Novyy khronograf, 2010.
10. Minyurova S. A. Model' strategiy samorazvitiya cheloveka v professii // *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya*. 2008. №5. S. 96-99.
11. Nazukina M. V. Regional'naya identichnost' v sovremennoy Rossii: tipologicheskii analiz : avtoref. dis. ... kand. polit. nauk. Perm', 2009.
12. Reznichenko S. I. Privyazannost' k mestu i chuvstvo mesta: modeli i fenomeny // *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo*. 2014. №3. S. 15-27.
13. Shmelev A. G. Kontseptsiya sistem znacheniy v eksperimental'noy psikhosemantike // *Voprosy psikhologii*. 1982. № 4. S. 17-27.
14. Korpela K. Place-identity as a product of environment self-regulation // *Journal of Environmental Psychology*. 1989. V. 9.
15. Massey D. A. A global sense of place // *Space, place and gender*. Cambridge. Polity press. 1994. P. 146-156.
16. Paasi A., Zimmerbauer K. Theory and practice of region: a contextual analysis of the transformation of Finish region // *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*. 2011. P. 163-178.
17. Raagmaa g Regional identity and Social Capital in regional Economic Development and Planning // *European Planning Studies*. 2002. Vol. 10. № 1.
18. Tuan Y.-F. Space and Place: Humanistic Perspective // *Human Geography. An Essential Antology*. Oxford : Blackwell. 1996. P. 444-487.

УДК 376.1:37.013.42  
ББК 4424.46+4466.46

ГСНТИ 14.29.05

Код ВАК 13.00.03

**Горбунова Наталия Евгеньевна,**

старший преподаватель, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 241; e-mail: NatalyGorbunova@mail.ru

**Труфанова Галина Константиновна,**

старший преподаватель, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 241; e-mail: ya.trufanova-galina@yandex.ru

**Хлыстова Елена Викторовна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 241; e-mail: slem6704@mail.ru

**АНАЛИЗ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ БУЛЛИНГА  
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** буллинг; дискриминация; инклюзивная школа; дети с ограниченными возможностями здоровья; факторы риска; подростки с задержкой психического развития.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме жестокого обращения в детско-подростковой среде. При этом акцент сделан на одной из злободневных проблем современной системы образования – дискриминации в инклюзивной школе. В статье рассмотрены факторы возникновения буллинга при совместном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья с нормально развивающимися сверстниками. Приведены данные эмпирического исследования, в котором изучались агрессивность, принадлежность к основным ролям буллинг-структуры, статусные позиции в коллективе, склонность к виктимному поведению у подростков с задержкой психического развития (ЗПР) на основании методик опросник «Уровень агрессивности» (А. Басса и А. Дарки, в адаптации А. К. Осницкого), адаптированный опросник «Школьная травля» (К. Rigby, P. Slee), социометрический тест (Дж. Морено), методика исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова), проективные методики «Кактус» (М. А. Панфилова) и «Человек под дождем» (Е. Романова, Т. Сытько). Обнаружено, что агрессия является фактором риска появления деструктивных явлений в данном коллективе, причем в ситуации буллинга подростки с ЗПР склонны занимать позицию жертвы. Проведенный эксперимент доказывает, что среди детей с отклонениями в развитии существует большая вероятность попадания в ситуацию школьной травмы, в том числе из-за своей повышенной агрессивности в поведении. Обозначена необходимость психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, создания психологами специальных программ, позволяющих предупредить и скорректировать агрессию в учебных группах инклюзивных образовательных организаций.

**Gorbunova Nataliya Evgen'evna,**

Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Trufanova Galina Konstantinovna,**

Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, 3<sup>rd</sup> Year Post-graduate Student, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Khlystova Elena Viktorovna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**RISK OF BULLYING IN THE PSYCHO-PEDAGOGICAL ENVIRONMENT OF AN INCLUSIVE SCHOOL**

**KEYWORDS:** bullying, discrimination; inclusive school; children with special educational needs; risk factors; adolescents with mental retardation.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of violence among children and adolescents. Special stress is laid on one of the vital problems of the modern education system – on discrimination in inclusive school. The article deals with the factors causing bullying in co-education of children with special educational needs and normally developing children. It provides the result of an empirical study of aggressiveness, belonging to the basic roles in a bullying structure, status in a group and predisposition to victim behavior of adolescents with mental retardation on the basis of the following methods: questionnaire “Level of Aggressiveness” of A. Bass and A. Dark (adapted by A.K. Osnitskiy), adapted questionnaire “School Bullying” (by K. Rigby, P. Slee), sociometric test (by G. Moreno), method of assessment of predisposition to victim behavior (by O.O. Andronnikova), and project methods “Cactus” (by M.A. Panfilova) and “Man in the Rain” (by E. Romanova & T. Syt'ko). It has been found that aggression is a risk factor of appearance of destructive phenomena in the given group, and in case of bullying, adolescents with mental retardation are apt to take the position of a victim. The undertaken experiment shows that children with special educational needs display a high possibility of being the object of bullying at school, also because of their high degree of aggressiveness of behavior. The article highlights the necessity of psycho-pedagogical support of children with special educational needs and creation of special programs of prevention and correction of aggression in academic groups of inclusive educational institutions.

Для всех сфер современного российского общества характерно развитие процессов гуманизации, в том числе и для системы образования, что предполагает отказ от «образовательной дискриминации» (А. П. Валицкая, Н. М. Назарова, В. А. Рабош, Н. Я. Семаго и другие). Это создает необходимые предпосылки для перехода от принципа социальной полезности к принципу социальной толерантности, к признанию и уважению прав и достоинства каждого человека независимо от его способностей или убеждений [4].

Процессы реформирования системы специального образования привели к реструктуризации системы социальной интеграции и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), а значит, поставили все субъекты образовательного процесса перед проблемой определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образования.

Положения Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», требования Федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ диктуют обеспечение максимальной доступности в получении образования каждого ребенка вне зависимости от региона проживания, тяжести нарушения развития, способности к освоению академической программы. Современные тенденции развития специального образования, безусловно, выдвигают новые задачи перед специалистами в области коррекционной педагогики и психологии, так как появление инклюзивной формы обучения детей с ОВЗ ведет за собой и новые проблемы, требующие глубокого анализа.

Наиболее острой психологической проблемой является процесс социального взаимодействия в школьных коллективах, состоящих из обучающихся со специфическим и нормативным развитием. Это связано с тем, что инклюзивная форма образования является основанием для появления внушительной дисгармонии в сфере общения и межличностных отношений между детьми с ОВЗ и их нормально развивающимися сверстниками.

Проявления жестокости в детской среде многообразны: от безобидных шуток и прозвищ до тяжелых насильственных действий. Подобные действия – притеснение, дискриминация, травля – называются буллингом.

Явление буллинга не является новым для современной психологии. На этот феномен обратили внимание западные ученые еще в начале XX века. Д. Лейн и Э. Миллер описали школьную травлю, рассматривая буллинг как длительный процесс сознатель-

ного жестокого отношения, физического и (или) психического, со стороны одного или группы детей к другому ребенку (другим детям) [8]. За рубежом исследованием данного феномена также занимались А. Бартини, К. Босворт, Б. Глейзер, А. Гольдштейн, А. Гутгенбюль, И. Колмен, Д. А. Лэйн, Д. П. Мак-Ларен, Е. Мунте, Д. Олвеус, В. Т. Ортон, К. Пеллегрини, А. Пикас, Е. Роланд, Т. В. Сейджер, М. Селигманн, А. Сурандер, Д. П. Таттум, П. П. Хайнеманн, А. М. Хорн, М. Шефферы, в России – И. С. Бердышев, Е. Н. Волкова, А. В. Гришина, Е. Ю. Зотова, И. С. Кон, М. Г. Нечаева, В. Р. Петросянс, Н. А. Польская, О. А. Селиванова, Ю. А. Скороцкий, Г. У. Солдатова, Д. Н. Соловьев, Т. С. Шевцова. Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблеме школьной травли, в настоящее время этот вопрос в рамках инклюзивного обучения является малоизученным.

Актуальность изучения проблемы буллинга в инклюзивном образовательном пространстве обусловлена следующими факторами.

1. *Снижение авторитета учителя в школе как сдерживающего агрессию фактора.*

2. *Общее ухудшение психического здоровья детей*, что проявляется в незначительных срывах эмоциональной сферы при сохранном интеллекте. В конкретных ситуациях это проявляется как низкая толерантность к фрустрации, раздражительность, импульсивность.

3. *Низкий уровень развития коммуникативных навыков у современных детей.*

4. Акцентирование внимания в практической психологии на идеях лидерства, конкуренции, при этом – *малое количество психологических программ, посвященных развитию гибкости и бесконфликтности в межличностном взаимодействии.*

5. *Обострение социального неравенства среди детей* (дети из обеспеченных семей, дети из семей с низким уровнем материального благополучия).

В инклюзивном классе риск возникновения буллинга, на наш взгляд, кроме вышеперечисленных факторов, определяется следующим.

1. Наличие у детей с ОВЗ специфических физических и психологических особенностей. Речь идет о наличии видимых недостатков в строении тела и лица (аномалии конечностей, осанки, дефекты строения черепа, изменения формы черт лица, специфическая походка, расстройства речи, навязчивые движения и т. д.), дополнительных технических средств коррекции имеющихся дефектов (наличие звукоусиливающей аппаратуры, приборов для коррекции зрения, инвалидной коляски, костылей, ортоданти-



ческих конструкций и т. д.), поведенческих (гиперактивность, неусидчивость, пассивность, медлительность, конфликтность и т. д.) и личностных особенностей (ранимость, тревожность, застенчивость, неуверенность в себе, прямолинейность, конфликтность, замкнутость и т. д.), трудностей в обучении (снижение интеллекта, нарушения письма, чтения, счета и т. д.).

2. Психологическая неподготовленность общества к принятию детей с ОВЗ. В ее основе лежат негативные социальные установки, страхи, отсутствие толерантности, низкий уровень осведомленности об особенностях таких детей. Наличие данного фактора во многом обусловлено преобладанием в России сегрегационной модели образования детей с ОВЗ вплоть до настоящего времени.

3. Некомпетентность педагогов в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ. Педагоги также могут спровоцировать ситуацию школьной травли ребенка с ОВЗ при недостатке (отсутствии) специальных психологических знаний. Н. А. Польская отмечает, что «педагогический коллектив школы прямо или косвенно может быть включен в ситуацию буллинга, демонстрируя пренебрежение или прямое давление в отношении уязвимых учеников, потворствуя организованной травле или даже поощряя ее» [11].

Этот фактор также дополняется дефицитом методических разработок для педагогов инклюзивных классов по организации благоприятного межличностного взаимодействия между обучающимися с учетом имеющихся психофизических особенностей детей с ОВЗ, так как на сегодняшний день существуют лишь единичные случаи эффективного «включения» детей с ОВЗ в общеобразовательное пространство. Поэтому вопросы оптимизации межличностного взаимодействия детей с отклонениями в развитии со здоровыми сверстниками остаются открытыми.

4. Профессиональное выгорание педагогов, приводящее к потере чувствительности к происходящим психологическим процессам в школьной группе. Появление поправок в законах, внедрение новых стандартов, расширение требований к профессиональным и личностным качествам педагога требуют от современных учителей больших интеллектуальных и эмоциональных «вложений» в свой труд. Подобные перегрузки приводят к повышению внимания к академической составляющей образовательного процесса, при этом – к снижению социально-психологической, что в итоге негативно сказывается на формировании благоприятного климата в классном коллекти-

ве, на профессиональной и личностной самореализации педагога.

5. Низкий уровень информированности родителей о психологических особенностях детей с ОВЗ. Этот фактор затрагивает как вопросы возможности совместного обучения детей с ОВЗ с нормативно развивающимися сверстниками, так и вопросы их личностного взаимодействия. Так, С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак указывают на то, что «родители «обычных» детей опасаются, что ребенок с особенностями развития (особенно с тяжелыми нарушениями) будет мешать, отвлекать учителя и детей, что снизит уровень знаний всего класса» [6, с. 18–19]. Психолого-педагогическая неграмотность приводит и к тому, что родители затрудняются дать совет своему здоровому ребенку в вопросе выстраивания взаимоотношений с необычным сверстником, могут рекомендовать неадекватные формы общения с ребенком с ОВЗ.

Отсутствие научно-исследовательских разработок, посвященных проблеме буллинга в инклюзивном образовательном пространстве, недостаток объективных данных экспериментальных исследований вызывают особый исследовательский интерес у представителей педагогической и психологической науки.

Известно, что причины жестокого поведения детей могут быть различны: чувство неприязни, месть, зависть, борьба за власть, восстановление справедливости, нейтрализация соперника, подчинение лидеру, самоутверждение, а также агрессивное поведение отдельных личностей.

Агрессивность – одна из распространенных характеристик поведения детей с ОВЗ, выражающаяся в виде импульсивности реакций, стремлении подчинить себе детский коллектив, вербальных угрозах, жестоких физических действиях. Часто такое поведение ребенка связано с состоянием фрустрации, когда ребенок с какими-либо психофизическими отклонениями не способен в полной мере удовлетворить свои желания в потребности в учебе, общении, труде. Таким образом, со временем фрустрации накапливаются, усиливаются и закрепляют агрессивное поведение.

Для анализа агрессивности как провоцирующего фактора возникновения буллинга в инклюзивной образовательной среде было проведено изучение склонности к агрессивности детей с ОВЗ на примере подростков с задержкой психического развития (ЗПР). Важно отметить, что именно эта категория детей, аномалия развития которых относится к слабовыраженным отклонениям, чаще всего оказывается в инклюзивных условиях обучения.

В исследованиях З. И. Калмыковой, Л. В. Кузнецовой, В. И. Лубовского, И. И. Мамайчук, У. В. Ульяновской отмечается наличие в личностной сфере детей с ЗПР инфантильных черт характера, проявляющихся в повышенной внушаемости, уходе от ответственности, неадекватной самооценке, слабо сформированной саморегуляции [3], то есть механизм возникновения агрессивного поведения определяется неустойчивостью деятельности, недифференцированностью самооценки, невозможностью реального прогноза собственной деятельности, неадекватностью целеполагания, неопределенностью представлений о будущем [13, с. 118-119].

Основываясь на положении о единстве основных закономерностей нормального и аномального развития (Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, А. Р. Лурия) [7], мы предполагаем, что подростки с ЗПР, наравне с нормально развивающимися сверстниками, чаще попадают в группу риска по участию в школьном буллинге на основе работы механизмов агрессивных реакций.

Исследование проводилось с февраля по апрель 2015 года на базе ГКОУ СО «Специальной (коррекционной) школы-интерната № 18» г. Екатеринбурга. Экспериментальную выборку составили 48 подростков в возрасте 13-14 лет (возраст, когда проблема буллинга приобретает наибольшую силу по своей сложности и противоречивости), обучающихся по общеобразовательной программе для детей с ЗПР. Для решения экспериментальных задач подобраны следующие методики: опросник «Уровень агрессивности» (А. Басса и А. Дарки) (в адаптации А. К. Осницкого) [9], адаптированный опросник «Школьная травля» (К. Rigby, P. Slee) [14], социометрический тест (Дж. Морено) [1], методика исследования склонности к виктимному поведению (О. О. Андронникова) [2], проективные методики «Кактус» (М. А. Панфилова) [10] и «Человек под дождем» (Е. Романова, Т. Сытько) [12].

Анализ полученных экспериментальных данных (по методике «Уровень агрессивности») [9] показал, что подростки с ЗПР отличаются высоким уровнем индекса агрессивности (у 75% испытуемых), особенно по шкале «Вербальная агрессия», что свидетельствует о наличии враждебных реакций на окружающую действительность, раздражения, негативизма.

В дополнение к вышесказанному можно отнести данные, полученные в ходе интерпретации рисунков «Кактус» [10]. У большинства респондентов (73% испытуемых) отмечены проявления агрессивности, эгоцентризма, демонстративности, тревожности и импульсивности. Рисунки были

схожи по следующим параметрам: крупный рисунок, расположенный в центре листа, сильный нажим, вычурность форм, внутренняя штриховка кактуса, большое количество иголок (длинные, сильно торчащие, близко расположенные друг другу), выбор темных цветов.

Результаты проективной методики «Человек под дождем» [12] говорят о наличии у детей с ЗПР личностных качеств, присутствующих поведению жертвы (в буллинге) [15]: избегание неприятных воздействий, негативизм, потребность в одобрении, ощущение собственной малоценности, нежелание общаться, плохая адаптированность и острая потребность в защите (эти характеристики встречаются в рисунках 64% детей).

Для выявления и установки основных ролей буллинг-структуры в школьном коллективе были обработаны экспериментальные данные по опроснику «Школьная травля» [14]. У 71% подростков обнаружены черты, характерные для роли жертвы (конформный тип личности, недоразвитость социальных навыков, агрессивное поведение), которая сходна с ролью наблюдателя, то есть положение такого ребенка в буллинг-структуре носит пассивный характер, а это значит, что в дальнейшем существует большой риск виктимизации личности.

Распределение социального статуса в школьном коллективе играет немаловажную роль в изучении риска попадания в буллинг-группы детей с ОВЗ. Полученные при проведении социометрического теста (Дж. Морено) [1] данные позволяют говорить о том, что в коллективе испытуемых высокий статус занимают дети с позицией жертвы (67% респондентов), а низкий статус – агрессора (33% респондентов). Такое распределение статусных позиций в коллективе подростков с ЗПР в будущем может привести к усилению виктимного поведения внутри группы.

Предположение о риске возникновения виктимного поведения у испытуемых доказывают проанализированные результаты опросника О. О. Андронниковой [2]. Предельные значения в группе подростков проявились в тех шкалах, которые максимально приближены к проявлению виктимности (у 71% испытуемых): «Склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению», «Склонность к гиперсоциальному поведению», «Склонность к зависимому и беспомощному поведению» и «Реализованная виктимность». Из вышеизложенного следует, что подростки с ЗПР имеют склонность к проявлениям агрессивного поведения и занимают основные позиции в буллинг-структуре.

Таким образом, данные эксперимента свидетельствуют о том, что среди детей с ОВЗ существует большая вероятность попадания в ситуацию буллинга, при этом одним из наиболее явных факторов риска является агрессивное поведение (в его различных интерпретациях) детей с отклонениями в развитии. Полученные данные также позволяют констатировать высокие показатели риска виктимизации группы подростков с ОВЗ, что при неблагоприятном стечении обстоятельств может привести к активному принятию роли жертвы. Это обуславливает необходимость создания психологами специальных программ, позволяющих предупредить и скорректировать агрессию в учебных группах инклюзивных школ.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что буллинг является актуальной проблемой современного общества. Изучение различных аспектов школьной травли, безусловно, можно назвать острой психолого-педагогической проблемой, так как по-

следствия участия ребенка в буллинге могут быть разными – от легких (они оставляют незначительный след, с которым при своевременно начатой работе можно быстро справиться) до длительных неизгладимых (посттравматические стрессовые расстройства, ухудшение психического и физического здоровья, снижение образовательного и профессионального функционирования, трудности общения, дезадаптация, криминализация поведения) [5].

Модернизация системы образования, появление инклюзивной формы обучения детей с ОВЗ ведет за собой новые проблемы, требующие глубокого анализа факторов риска возникновения буллинга, его механизмов, форм, особенностей поведения участников. Предупреждение явлений дискриминации по отношению к детям с ОВЗ является актуальной задачей государства, которая требует тщательного анализа условий формирования благоприятных межличностных взаимодействий в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Альманах психологических тестов. М. : КСП, 1996.
2. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков. Новосибирск, 2005.
3. Бажукова О. А. Социально-дезадаптивное поведение как предмет психолого-педагогического исследования // Актуальные проблемы специального образования. 2005. №4 С. 149-153.
4. Беленкова Л. Ю. Инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии инновации в образовании // Инновации в образовании. 2011. № 1. С. 59-64.
5. Бердышев И. С., Нечаева М. Г. Медико-психологические последствия жестокого обращения в детской среде. Вопросы диагностики и профилактики : практическое пособие для врачей и социальных работников. URL: <http://old.homekid.ru/bullying/bullyingPart1.html>.
6. Брызгалова С. О., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. №3. С. 14-20.
7. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М. : Академия, 2003.
8. Лейн Д., Миллер Э. Детская и подростковая психотерапия. СПб., 2001.
9. Осницкий А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М. : Нальчик, 1996.
10. Панфилова М. А. Игротерапия общения. М. : Гном и Д, 2001.
11. Польская Н. А. Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39-49.
12. Романова Е. В., Сытько Т. И. Проективные графические методики: методические рекомендации. СПб. : Речь, 1992.
13. Тригер Р. Д. Суждения младших школьников с задержкой психического развития и дружбе // Изучение личности аномального ребенка. М., 1997.
14. Rigby K., Slee P. T. Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims // Journal of Social Psychology. 1991. Vol. 131. P. 615-627.
15. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. NY: Blackwell, 1993.

#### L I T E R A T U R E

1. Al'manakh psikhologicheskikh testov. M. : KSP, 1996.
2. Andronnikova O. O. Psikhologicheskie faktory vozniknoveniya viktirnogo povedeniya podrostkov. Novosibirsk, 2005.
3. Bazhukova O. A. Sotsial'no-dezadaptivnoe povedenie kak predmet psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniya // Aktual'nye problemy spetsial'nogo obrazovaniya. 2005. №4 S. 149-153.
4. Belenkova L. Yu. Innovatsionnye podkhody k obrazovaniyu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: ot integratsii k inklyuzii innovatsii v obrazovanii // Innovatsii v obrazovanii. 2011. № 1. S. 59-64.
5. Berdyshev I. S., Nechaeva M. G. Mediko-psikhologicheskie posledstviya zhestokogo obrashcheniya v det-skoy srede. Voprosy diagnostiki i profilaktiki : prakticheskoe posobie dlya vrachey i sotsial'nykh ra-botnikov. URL: <http://old.homekid.ru/bullying/bullyingPart1.html>.

6. Bryzgalova S. O., Zak G. G. Inklyuzivnyy podkhod i integririrovannoe obrazovanie detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Spetsial'noe obrazovanie. 2010. №3. S. 14-20.
7. Lebedinskiy V. V. Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste : ucheb. posobie dlya stud. psikhol. fak. vuzov. M. : Akademiya, 2003.
8. Leyn D., Miller E. Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya. SPb., 2001.
9. Osnitskiy A. K. Psikhologiya samostoyatel'nosti. Metody issledovaniya i diagnostiki. M. : Nal'chik, 1996.
10. Panfilova M. A. Igroterapiya obshcheniya. M. : Gnom i D, 2001.
11. Pol'skaya N. A. Vzaimosvyaz' pokazateley shkol'nogo bullinga i samopovrezhdayushchego povedeniya v podrostkovom vozraste // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2013. № 1. С. 39-49.
12. Romanova E. V., Syt'ko T. I. Proektivnye graficheskie metodiki: metodicheskie rekomendatsii. SPb. : Rech', 1992.
13. Triger R. D. Suzhdeniya mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya i druzhbe // Izuchenie lichnosti anomal'nogo rebenka. M., 1997.
14. Rigby K., Slee P. T. Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims // Journal of Social Psychology. 1991. Vol. 131. P. 615-627.
15. Olweus D. Bullying at school: what we know and what we can do. NY: Blackwell, 1993.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Ю. А. Токарева.

УДК 159.923  
ББК Ю953

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

**Зеер Эвальд Фридрихович,**

доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: kafedrappr@mail.ru

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ЧЕЛОВЕКА<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** жизнеспособность; жизнестойкость; предикторы жизнедеятельности; личностная беспомощность.

**АННОТАЦИЯ.** Актуальность обсуждаемой в статье проблемы обусловлена особенностями жизнедеятельности человека в постиндустриальном обществе, характеризующемся ростом жизненно опасных трудностей, нарастающей социальной напряженностью и необходимостью «сохранения устойчивости человека в весьма неустойчивом обществе» (Д. И. Фельдштейн). Потребность в психологической поддержке и помощи людям, испытывающим проблемы в жизни, побудила ученых к исследованию жизнеспособности и жизнестойкости человека. Эти два близких по смыслу феномена характеризуют социально-психологическую напряженность в современном обществе, обусловленную возросшим числом информационных потоков, ускорением ритма жизни, психоэмоциональными расстройствами. Анализ понятий жизнеспособности и жизнестойкости позволил установить основные предикторы, обуславливающие их проявление. К факторам развития жизнеспособности и формирования жизнестойкости относятся индивидуальные и физиологические характеристики человека, психофизиологические свойства, социально-психологические качества, жизненный опыт и направленность личности. Их структурные характеристики обобщены в статье. Важное место в статье занимает анализ особенностей проявления жизнеспособности и жизнестойкости на разных стадиях становления личности: дошкольном и школьном возрастах, юности и зрелости, пожилом возрасте и старости. Полноценная жизнедеятельность человека обеспечивается развитием этих двух важных смыслообразующих жизнь качеств, которые обуславливают самосохранение и долголетие человека.

**Zeer Eval'd Fridrikhovich,**

Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF DEVELOPMENT OF VIABILITY AND FORMATION OF RESILIENCE OF MAN

**KEYWORDS:** viability; resilience; predictors of life; personal helplessness.

**ABSTRACT.** The urgency of the discussed issue is caused by the peculiarities of life activity of man in the post-industrial society, characterized by the growth of life-threatening factors, growing social tensions and the need to "preserve the stability of a person in a very fragile society" (D. I. Feldstein). The need for psychological support and assistance to people experiencing problems in life prompted scientists to study the viability and resilience of man. These two closest in meaning phenomena characterize the modern society socio-psychological tension, which is due to the growing number of information flows, acceleration of the life rhythm, and psycho-emotional disorders. The analysis of the notions of viability and resilience allows one to establish the main predictors that contribute to their manifestation. The factors of development of viability and the formation of resilience include individual and physiological characteristics, physiological properties, socio-psychological qualities, life experience and personal orientation. Their structural characteristics are summarized in the article. An important place in the article is occupied by the analysis of peculiarities of manifestation of vitality and viability at different stages of personality development: preschool age, school age, adolescence, maturity, advanced age and old age. Versatile human life activity is ensured by the development of these two important sense-making life qualities that contribute to self-preservation and long life of a person.

### **П**онятия жизнеспособности и жизнестойкости человека

Современное постиндустриальное общество характеризуется большой степенью неопределенности, усложнением бытия, ростом жизнеопасных трудностей, нарастающим социальной направленности. Неизме-

римо ускорились социально-экономические условия жизнедеятельности, темпы развития и движения общества. Изменяющийся неустойчивый мир обусловил необходимость приспособления, адаптации к новым реалиям жизни человека. Актуальным стала проблема обеспечения стабильности, устойчивости, уравновешенности жизни. Необходимость оказания психологической поддержки и помощи человеку породила в последние годы огромное число исследований отклоняющихся форм жизнедеятель-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект № 115040940101 «Пространственно-временные особенности профессиональной транспективы субъекта постиндустриального общества».

ности. Можно выделить две группы исследовательских задач: развитие жизнеспособности и формирование жизнестойкости человека.

Аморфность этих двух близких понятий затрудняет их дифференциацию. Следуют также учесть многочисленные родственные понятия: сопротивляемость, стрессоустойчивость, жизнеосуществление, самозффективность, саморегуляция и др.

Рассмотрим понятия жизнеспособности и жизнестойкости в контексте психологических исследований. Родовым понятием является жизнедеятельность – социально-природная функция человека, проявляющаяся как поведение и осуществляемая как деятельность. Жизнеспособность человека рассматривается как интегральная способность сохранения им своей нормативной жизнедеятельности, актуализируемая в связи с необходимостью решения жизненных задач и обеспечивающая динамическое удержание жизни в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия. Субъективно жизнеспособность воспринимается как удовлетворенность собственной жизнью [4, с. 6].

Феномен жизнеспособности континуален личностной беспомощности. В деятельностном аспекте жизнеспособность проявляется в адаптации к окружающей среде, саморегуляции, саморазвитии и самоактуализации.

Жизнестойкость – качество человека, обнаруживающееся в сложных ситуациях, трудностях, невзгодах и требующее мобилизации его жизненных сил, личностных ресурсов для преодоления неблагоприятных обстоятельств жизни. При изучении психологических процессов противостояния стрессам, переживаемым проблемным ситуациям американские ученые С. Мадди и С. Кобейса ввели понятие *hardiness* (крепость, выносливость), которое Д. А. Леонтьев предложил обозначить как «жизнестойкость» [2].

Термины «жизнеспособность» и «жизнестойкость» стали активно использоваться в последние годы отечественными психологами при исследовании проблем эмоциональной стабильности, стрессоустойчивости, преодоления жизненных трудностей, кризисных и экстремальных ситуаций, ухудшения здоровья, личностного развития в трудных обстоятельствах, утраты трудоспособности и др. Следует также иметь в виду, что жизнеспособность и жизнестойкость проявляются на психофизиологическом, социально-психологическом и личностно-смысловом уровнях и исследуются в различных отраслях человекознания: пси-

хофизиологии, психотерапии, психологии труда, геронтологии и др.

С. Мадди определяет жизнестойкость как интегральную черту личности, ответственную за успешность преодоления жизненных трудностей. Жизнестойкость позволяет сопротивляться негативным влияниям среды, повышает стрессоустойчивость человека, позволяет прогнозировать желаемое будущее [9]. В будущем всегда присутствует неизвестность. Жизнестойкость позволяет совладать с неопределенностью будущего, преодолеть возникающую тревогу и личностную беспомощность, трансформируя их в ситуацию развития [6, с. 116].

Таким образом, жизнестойкость можно определить как интегративную способность сохранения человеком своей целостности и индивидуальности, обеспечивающую динамическое удержание жизни в постоянном сопряжении с требованиями социального бытия и человеческого предназначения. Субъективно жизнестойкость воспринимается как удовлетворенность собственной жизнью.

В качестве проявлений жизнестойкости можно выделить активное долголетие, стрессоустойчивость, адаптивность, саморегуляцию, самоактуализацию, самоуправление, самоорганизацию, преодоление экзистенциальных и профессиональных кризисов.

Обобщая определения жизнестойкости в психологической литературе, А. Н. Фомина выделяет его основные смыслообразующие моменты. Жизнестойкость является:

- определенным ресурсом, потенциалом (что может включать различные психологические свойства), который может быть востребован ситуацией;

- является интегральным психологическим свойством личности, развивающимся на основе установок активного взаимодействия с жизненными ситуациями;

- интегральной способностью к социально-психологической адаптации на основании динамики смысловой саморегуляции [7, с. 16].

Анализируя определение жизнестойкости других отечественных исследователей, можно отметить общность характеристик, с незначительным несущественным отличием, обусловленным функциональным проявлением в различных областях жизнедеятельности. К ним относятся работы Л. А. Александровой, С. А. Богомаз, Д. А. Леонтьева, М. В. Логиновой, Т. В. Наливайко, Е. И. Рассказовой, Е. А. Рыльской, А. Н. Фоминой и др.

Аморфность терминологического поля жизнестойкости приводит к тому, что это понятие перекрывается многочисленными

родственными понятиями с похожими референтами: сопротивляемость, самоэффективность, рентабельность, субъектность.

Родовым же понятием терминов жизнеспособности и жизнестойкости выступает жизнедеятельность – процесс становления и развития человека в конкретных социально-экономических и прочих внешних условиях и под влиянием выполняемой им деятельности. Жизнедеятельность человека реализуется в игре, познании, общении и труде в постоянном взаимодействии со средой.

Жизнеспособность и жизнестойкость обеспечивают психологическую безопасность человека, которая обуславливает его нормативную жизнедеятельность.

Психологическая безопасность личности выражается в ее способности сохранять эмоциональную устойчивость и проявляется в сопротивляемости деструктивным внешним и внутренним воздействиям. Психологическим механизмом безопасности характеризуются переживания защищенности / незащищенности в трудных ситуациях: конфликтах, кризисах, деформациях социальных отношений, травм, угроз и других невзгод [6].

### ***Психологические предикторы<sup>2</sup>, обуславливающие жизнеспособность и жизнестойкость человека***

Основываясь на анализе понятий жизнеспособности и жизнестойкости, рассмотрим основные детерминанты, обуславливающие их развитие.

1. С точки зрения уровня подхода, к ним прежде всего относятся индивидуальные, физиологические, соматические и психические характеристики человека: здоровье, пол, возраст, телесность, а также наследственность. Нельзя сказать, что они однозначно определяют жизнеспособность и жизнестойкость человека. Люди с ограниченными возможностями здоровья часто демонстрируют высокую жизнестойкость. Исследования Т. В. Наливайко и Е. А. Рьльской показали, что виды, формы жизнеспособности и жизнестойкости у женщин и мужчин проявляются по-разному, динамика проявления жизнестойкости с возрастом существенно изменяется, перестраивается. И, конечно, на все индивидуальные характеристики этих качеств влияет наследственность [3; 4].

2. Следующим фактором, определяющим жизнеспособность и жизнестойкость, являются психофизиологические особенности человека, нейродинамические особенности, к которым следует отнести силу процессов возбуждения, уравновешенность и подвижность нервных процессов. Нервно-психическую устойчивость их сочетания

определяют тип высшей нервной деятельности и темперамент. Очевидно, что наиболее оптимален сильный тип высшей нервной деятельности, но это утверждение не является бесспорным.

Люди со слабым типом высшей нервной деятельности при определенных условиях проявляют стойкость и мужество.

Положительно влияет на жизнеспособность и жизнестойкость человека его психическая активность, которая определяет адаптивность к неблагоприятным условиям жизнедеятельности, способствует преодолению трудностей и изменяет социально-экономические условия. К психодинамическим свойствам, детерминирующим жизнеспособность и жизнестойкость, относится его эмоциональность, которая также влияет неоднозначно. Эмоциональные люди сильнее переживают трудности и невзгоды, в большей мере подвержены депрессиям, в меньшей степени стрессоустойчивы. Но способность к мобилизации своих внутренних, психофизиологических ресурсов у них выше. Эмотивность положительно сказывается на жизнеспособности.

3. Важной характеристикой жизнеспособности и жизнестойкости человека являются его социально-психологические качества. К ним относятся такие качества личности, как интернальность, оптимизм, экстра- и интроверсия, волевые характеристики: целеустремленность, настойчивость, решительность, сверхнормативная активность, самостоятельность, психологическая устойчивость. На регуляцию жизнеспособности и жизнестойкости влияют психологические качества, характеризующие взаимоотношение личности с собой: самоотношение, самоактуализация, саморегуляция, самооценка, самоэффективность, спонтанность, самопринятие, удовлетворенность собой, самоконтроль.

К качествам, деструктивно влияющим на жизнеспособность и жизнестойкость, относятся отсутствие мотивации и воли к жизни «смысловой вакуум» (В. Франкл), выученная беспомощность, аддиктивные расстройства, состояние дистресса, социально-психологическая неустойчивость и др.

4. На развитие жизнеспособности и жизнестойкости и ее проявление большое влияние оказывает жизненный опыт человека, который может иметь позитивный или негативный характер. В процессе переживания трудных жизненных событий, имеющих проблемный характер: неудача, трудность, стресс. Личность вынуждена принимать решения с учетом своих личностных ресурсов и потенциала: внешние обстоятельства (экономические условия, семья, социально-профессиональный статус)

<sup>2</sup> Предиктор – параметр, фактор, обуславливающий возможность прогнозирования какого-либо явления или процесса.

и внутренние, интерперсональные качества (образованность, способность, позитивные черты характера, ценностно-смысловые ориентации, психическое и соматическое здоровье и др.).

На успешности преодоления проблемных, стрессовых и нетипичных, неопределенных ситуаций положительно сказываются социальная и профессиональная мобильность, адаптивность, трудоспособность, готовность к риску, к встрече с неизвестностью, отсутствие предупреждения к возможным ошибкам и неудачам.

Смыслообразующей характеристикой жизненного опыта человека является понятие субъектности, которое обозначает готовность и способность к активной, сознательной и целенаправленной реализации накопленного опыта при решении всех проблемных, стрессовых и экстремальных ситуаций.

Проявление субъектности в деятельности и поведении, в процессах восприятия, в принятии решений, связано прежде всего с индивидуальными особенностями освоенной человеком преобразующей активности – особенностями постановки и решения задач (мысленных или предметных). Спе-

цифика субъектности определяется функциями регуляции активности действий, которые актуальны в данный момент для человека или актуальны с точки зрения перспективы [1].

5. Структурообразующей функцией жизнеспособности и жизнестойкости выступает направленность личности: смысло-жизненные ориентации, готовность к трудностям и неудачам, восприятие неблагоприятных событий как вызов к их преодолению, ориентация на сохранение и сбережение здоровья. Этот уровень жизнедеятельности в большей степени носит социально обусловленный характер, определяет стилевые характеристики поведения, влияет на поддержание и обеспечение здоровьесбережения, социально-профессиональное самосохранение и долголетие. Одной из важных характеристик направленности выступает прогнозирование позитивного будущего. Именно это качество определяет вектор развития жизнеспособности и жизнестойкости в течение всего онтогенеза.

В таблице 1 обобщены факторы, обуславливающие жизнеспособность и жизнестойкость человека на разных уровнях его жизнедеятельности.

Таблица 1

**Предикторы, детерминирующие жизнеспособность и жизнестойкость человека**

Уровни проявления жизнедеятельности	Структурные характеристики жизнеспособности и жизнестойкости
1. Индивидуальные характеристики	Соматическое и психическое здоровье, пол, телесность, возраст, наследственность.
2. Психофизиологические свойства	Нейродинамические свойства (сила процессов возбуждения, уравновешенность и подвижность нервной системы. Тип высшей нервной деятельности и темперамент, психическая активность и эмоциональность (эмотивность).
3. Социально-психологические качества	Интернальность, экстра- и интроверсия, волевые качества (целеустремленность, настойчивость, самостоятельность, решительность), черты характера (самоотношение, саморегуляция, самоактуализация, самооценка, самопринятие, самоконтроль, жизнеспособность).
4. Жизненный опыт (бытие)	Образованность, обучаемость, статус, толерантность к неопределенности, мобильность, адаптивность, трудоспособность, готовность к риску, субъектность.
5. Социально-психологическая направленность	Смысло-жизненные ориентации, готовность к неблагоприятным ситуациям и событиям. Стил поведения, социально-профессиональное самосохранение, прогнозирование позитивного будущего.

Смыслосодержательным предиктором, обеспечивающим (обуславливающим) жизнеспособность и жизнестойкость человека, выступает самосохранение – гармонизация внутреннего психического развития и внешних условий жизнедеятельности. Способность сохранять целостность своей личности в процессе жизнедеятельности определяется адаптационным потенциалом личности, который зависит от нервно-пси-

хической устойчивости, самооценки личности, ощущения социальной поддержки, контактов с окружающими, моральной нормативности личности, ориентации на соблюдение требований общества.

К технологиям самосохранения можно отнести следующие.

1. Техники прогнозирования и самостроительства будущего.



2. Технология распознавания и противодействия манипуляциям.

3. Технология самоменеджмента (рациональное распределение времени, принятие и поддержание собственного имиджа, отказ от самомониторинга).

4. Технология управления конфликтами и возрастными кризисами.

5. Технология сохранения внутренней свободы от психологического насилия.

6. Техники, связанные с самопорождением доминирующих мыслей об успехе.

В тесной связи с технологиями профессионального самосохранения личности находится поддержка здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни – все, что благотворно влияет на физическое и психологическое здоровье человека. Здоровьесбережение обеспечивается следующими процессами:

- развитие саногенного (позитивного) мышления;
- установление и поддержание доброжелательных контактов с окружающими;
- преодоление стрессов, их разрядка;
- поддержание физической активности;
- поиск прекрасного в мире и его создание (в том числе и собственными руками);
- развитие навыков саморегуляции своих эмоций (а не их ограничение);
- сохранение желания быть хозяином своей судьбы, активным ее субъектом, принятие ответственности, а не бегство от нее;
- самореализация в разнообразных жизненных сферах, а не только в работе;
- развитие толерантности [5].

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно отметить, что важным предиктором жизнеспособности и жизнестойкости является активность личности, ее субъектность, способность к регуляции и самосо осуществлению своей жизнедеятельности.

#### **Особенности проявления жизнеспособности и жизнестойкости на разных стадиях становления личности**

Жизнь человека со дня рождения до старости сопровождается изменениями его физиологических, психофизиологических и социально-психологических характеристик. Развивающую функцию выполняют социальная ситуация, потребности и ведущая деятельность. Они обуславливают динамику развития, возрастную дифференциацию, основные психологические новообразования на разных стадиях становления. Среди многообразных психофизиологических свойств и психологических качеств важную жизнеосуществляющую функцию выполняют жизнеспособность и жизнестойкость.

Рассмотрим их проявление на разных стадиях становления личности.

1. На стадии раннего детства решающее значение принадлежит жизнеспособности ребенка: его индивидуальным свойствам – соматическому и психологическому здоровью, обеспечивающим адаптацию и удержание жизни в сопряжении с условиями жизнедеятельности и социального бытия. Важными предпосылками жизнеспособности в этом возрасте выступают нейродинамические и психофизиологические свойства, психическая активность и эмоциональность. К свойствам, негативно влияющим на нормальное развитие ребенка, относятся ограниченные возможности здоровья, неврозы, психосоматические и аддиктивные расстройства, гиперреактивность, повышенная эмоциональность и др. Следует также учитывать неблагоприятные условия жизнедеятельности: климат, географическое местожительство, питание, бытовые условия, семейные отношения и др.

В общем, можно констатировать, что развитая жизнеспособность обеспечивает адаптацию индивида к меняющемуся миру детства.

В дошкольном возрасте жизнеспособность утрачивает свою актуальность, но зарождаются (первые) предвестники развития жизнестойкости в игровой деятельности и общении со сверстниками и взрослыми. Это проявление способности сохранять постоянный уровень активности, позитивное настроение, нервно-психическая устойчивость в различных жизненных ситуациях и игре. В игровой деятельности приобретается опыт социального общения, формируются уверенность в себе, самооценка, саморегуляция, самоконтроль определяющие актуализацию жизнестойких свойств психики: волевых качеств, социальной компетентности, коммуникативности.

На перестройку психологической организации личности в этом возрасте большое влияние оказывают кризисы дошкольного детства: кризис 3-х лет и завершения развивающей функции игры в связи с переходом к учебной деятельности. На успешное преодоление дисгармонии развития и эмоциональную устойчивость положительно влияет способность к адаптации и саморегуляции своего поведения с переходом к обучению в школе. А интегральной психологической характеристикой, содействующей благоприятному переходу от игровой к учебной деятельности, выступает сформированная к этому времени жизнеспособность.

2. В школьном возрасте наиболее психологически уязвимым является подростничество, в связи с физиологической и психофизиологической перестройкой организма усиливается значение жизнеспособности: способности к сохранению своей цело-

стности, внутренней согласованности быстро изменяющихся психофизиологических свойств, освоение дисгармонии развития телесности.

Формирование таких психологических новообразований, как чувство взрослости, обобщенная самооценка, потребность в самоутверждении и саморегуляция, инициирует развитие нормативной жизнестойкости – преодоление неблагоприятных условий и психофизиологического развития, кризисов подросткового возраста, неадаптированность, восприятие социальной среды, активное преодоление негативного влияния среды и жизненных трудностей.

К факторам, обуславливающим активизацию жизнеспособности и жизнестойкости, относятся разного рода поведенческие девиации, отсутствие мотивации к учебе, делинквентное поведение, а также элементы выученной беспомощности.

В возрасте ранней юности на развитие жизнестойкости оказывают влияние позитивное отражение жизни, оптимизм, определение новых смысложизненных ориентаций, нравственное и социально-профессиональное самоопределение.

Смыслообразующую функцию успешного развития личности выполняет кризис социально-профессионального самоопределения. Отсутствие четких планов на будущее дезорганизует жизнедеятельность юношей. Преодолению неопределенности будущего способствует уже сложившийся уровень жизнеспособности. Развивающую функцию выполняет прогнозирование своего будущего.

Интегральным психологическим свойством, определяющим развитие жизнестойкости, становятся формирующийся социально-личностный потенциал, социальные навыки, эффективные модели поведения, копинг-стратегии и стили поведения.

К ситуациям, детерминирующим востребованность жизнестойкости, относятся чувство одиночества, неадаптированность, состояние дистресса, аморфность социально-профессиональных планов и перспектив будущего.

3. В юности – возрасте начала самостоятельной жизнедеятельности – происходят огромные социально-психологические изменения: наступает личностная зрелость, которая формируется в процессе преодоления новых разнообразных жизненных обстоятельств – это социально-экономическая самостоятельность, получение профессионального образования, возникновение сексуально-партнерских отношений, вступление в брак, создание семьи, возникновение родительства.

Успешному преодолению неблагоприятных условий жизни способствует развитая к этому времени жизнеспособность. На развитие же жизнестойкости оказывает влияние кризис социальных и профессиональных экспектации. Позитивный настрой, оптимизм, благоприятные условия жизнедеятельности, перспективы профессионального роста, карьеры инициируют развитие адекватной самооценки и позитивного самосознания, стимулируют социально-профессиональную жизнестойкость – готовность к преодолению трудностей и возможной профессионально-личностной дезадаптации.

В случае же превышения возможностей сложившегося уровня жизнеспособности и жизнестойкости результатом этого опять же может стать развитие личностной беспомощности, неуверенности в будущем, неудовлетворенности собой, профессиональной деятельностью, семейными отношениями. Наступает кризис бесперспективности и безысходности.

Кардинальная перестройка всей жизнедеятельности приводит к образованию новых смысложизненных ориентаций и установок. Усложнение жизни, неизбежно порождающее трудности, обуславливает необходимость адаптации к изменениям, характеризующимся большой степенью неопределенности, актуализирует жизнеспособность личности и способствует формированию навыков жизнестойкости. Важное значение приобретают накопленный в предыдущие годы опыт преодоления социально-экономических и профессиональных трудностей, а также способности трансформировать эти неблагоприятные обстоятельства в ситуации развития личности – стимулирования саморегуляции и самоорганизации жизни.

Периодически возникающие неудачи в социально-бытовой сфере, возможное отсутствие перспектив профессионального роста, противоречия во взаимоотношениях с коллегами, отсутствие желаемых достижений порождают неудовлетворенность своей жизнью, социальным окружением и приводят к развитию личностной беспомощности – приверженности к апатии, депрессии, тревожности, пессимизму, неуверенности в своей деятельности, нерешительности и утрате перспектив будущего.

4. Наиболее продуктивным периодом становления личности, реализации и выполнения себя является зрелый возраст. Именно в этом возрасте решающее значение приобретают жизнеспособность и жизнестойкость человека. Социально-экономическое состояние, бытовые условия, семейные отношения, социально-профессиональный

статус, перспективы будущего зависят от способности личности преодолевать неудачи, трудности и неблагоприятные ситуации.

Деструктивные жизненные обстоятельства отрицательно влияют на нормативное развертывание жизни, искажают индивидуальную траекторию развития. Предельные социально и профессионально обусловленные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты порождают психическую напряженность, тревожность, стрессы, эмоциональную неустойчивость и дезорганизацию социально-профессионального сознания.

Преодоление этих социально-профессиональных невзгод обуславливает необходимость в поддержке и сохранении своей целостности, динамического поддержания смысловых ориентаций, развития смысловости, самоорганизации и саморегуляции всей своей жизнедеятельности, стрессоустойчивости, толерантности к неопределенности, самоконтроля и сверхнормативной активности. Весь этот ансамбль свойств, качеств и черт характера определяет жизнестойкость человека. Несформированность же этого интегрального качества приводит к искажению психологически индивидуальной траектории жизнедеятельности человека.

На нормативное развитие жизнеспособности в зрелости влияют кризисы нереализованности и утраты перспектив развития. Актуальным становится поддержание и сохранение достигнутого социально-профессионального статуса, повышение своего профессионального образования и квалификации. В отдельных случаях возможна, а иногда и необходима смена профессии и места работы. Важно обеспечить себе перспективы профессионального самосохранения, преодоление развивающейся социально-профессиональной беспомощности и противодействие профессионально-личностной дезадаптации.

На социально-профессиональное самосохранение начинает оказывать влияние ухудшающееся соматическое и психическое здоровье. Здоровьесбережение становится залогом дальнейших профессиональных достижений и психологического благополучия.

5. В пожилом возрасте жизнеспособность влияет прежде всего на переживание нормативного кризиса утраты профессиональной востребованности. Конечно, часть пенсионеров продолжает работать и иногда весьма успешно, но в любом случае на осознаваемом и неосознаваемом уровне признается социально-профессиональная несостоятельность и неполноценность. Некото-

рое увеличение пенсионного возраста не снижает ощущение личностной беспомощности и эмоционального неблагополучия.

Особую актуальность приобретает переживание своего здоровья – нездоровья. Часть пожилых людей продолжает работать, другая – реализует себя в социально-бытовой сфере, некоторые вынуждены заниматься поддержкой своего здоровья и борьбой с разного рода заболеваниями.

Дифференциация пожилых людей на обозначенные три группы во многом зависит от копинг-стратегии жизнедеятельности. Ведущим фактором, обеспечивающим полноценную, активную жизнь большинства пожилых, является жизнеспособность человека, обусловленная индивидуальными и психофизиологическими свойствами, а также приобретенными социально-психологическими качествами и опытом поддержания здорового образа жизни. Для части пенсионеров, продолжающих профессионально трудиться, особое значение приобретает сохранение жизнестойкости – адаптации к своим изменяющимся психофизиологическим свойствам, социально-психологическим качествам, поддержание работоспособности и профессиональной квалификации, а в отдельных случаях – смены профессии, должности и места работы и, конечно, поддержания своего здоровья.

Жизнестойкость становится весьма востребованной для лиц с ограниченными возможностями здоровья, пожилых людей с хроническими заболеваниями. Реализация жизнестойкости обуславливает для этих пожилых людей мобилизацию всех жизнеобеспечивающих качеств человека, а также опыта преодоления жизненных невзгод, актуализацию саморегуляции эмоциональных состояний, поддержание ощущения своей дееспособности и востребованности окружающими родственниками.

Наступающая же старость итожит ресурсные возможности жизнеспособности и жизнестойкости, которые обеспечивают самосохранение и долголетие человека.

В заключение подчеркнем, что целостность и полноценность жизнедеятельности человека мы рассматривали сквозь призму его нормативного становления в онтогенезе. Мы не анализировали проявление жизнеспособности и жизнестойкости сотрудников силовых структур, а также людей, переживающих запредельные трудности и экстремальные ситуации, связанные с риском для жизни. Для этих лиц жизнеспособность и жизнестойкость приобретают особую актуальность и требуют специального рассмотрения.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М. : ИП РАН, 1994.
2. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. А. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006.
3. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006.
4. Рылская Е. А. Психология жизнеспособности человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014.
5. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / под ред. Э. Ф. Зеера. М. : МПСИ, 2005.
6. Сухов А. Н. Социальная психология безопасности. М. : Академия, 2002.
7. Фоминова А. Н. Жизнестойкость личности. М. : Прометей, 2012.
8. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М. : Академия, 2010.
9. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. № 2. Vol. 63. P. 265-274.

## L I T E R A T U R E

1. Brushlinskiy A. V. Problemy psikhologii sub"ekta. M. : IP RAN, 1994.
2. Leont'ev D. A., Rasskazova E. A. Test zhiznestoykosti. M. : Smysl, 2006.
3. Nalivayko T. V. Issledovanie zhiznestoykosti i ee svyazey so svoystvami lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk. Yaroslavl', 2006.
4. Ryl'skaya E. A. Psikhologiya zhiznesposobnosti cheloveka : avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk. Yaroslavl', 2014.
5. Symanyuk E. E. Psikhologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti / pod red. E. F. Zeera. M. : MPSI, 2005.
6. Sukhov A. N. Sotsial'naya psikhologiya bezopasnosti. M. : Akademiya, 2002.
7. Fominova A. N. Zhiznestoykost' lichnosti. M. : Prometey, 2012.
8. Tsiring D. A. Psikhologiya lichnostnoy bespomoshchnosti: issledovanie urovney sub"ektnosti. M. : Akademiya, 2010.
9. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental // Journal of Personality Assessment. 1994. Oct. № 2. Vol. 63. R. 265-274.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 169.9.019(Выготский Л. С.)  
ББК Ю91(2)61-730

ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51

Код ВАК 13.00.02

### **Кубасов Александр Васильевич,**

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной) школе, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: kubas2002@mail.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПСИХОЛОГИИ В ТЕАТРАЛЬНЫХ РЕЦЕНЗИЯХ Л. С. ВЫГОТСКОГО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** Л. С. Выготский; культурно-историческая концепция; театральная рецензия; психология искусства.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена формированию культурно-исторической концепции психологии Л. С. Выготского в ранний период его творчества, когда в провинциальных газетах города Гомеля появляются его рецензии на театральные постановки. В них неразрывно соединено научное и искусствоведческое начала. Анализируя балетные и драматические спектакли, Выготский использует в научно-популярной форме те идеи и понятия, которые в будущем составят основу его культурно-исторической концепции психологии. Ученый удачно сопрягает научный и публицистический курсы. Его рецензии фактически рассчитаны на двух адресатов: на обычного читателя и на читателя, знающего основы науки психологии. В театральные рецензии проявилась одна из формообразующих идей Выготского – теория знака и знаковости. Ученый заложил основы того, что позже получит название «вторичных знаковых систем». Итогом размышлений над проблемами искусства в их связи с психологией станет фундаментальный труд «Психология искусства», впервые опубликованный через три десятилетия после смерти ученого.

### **Kubasov Aleksandr Vasil'evich,**

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Methods of Teaching School Subjects in a Special (Correctional) School, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **FORMATION OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGICAL CONCEPTION IN THEATRICAL REVIEWS OF L. S. VYGOTSKIY**

**KEYWORDS:** L. S. Vygotskiy, historical-cultural conception, theatrical review, art psychology.

**ABSTRACT.** The article deals with the formation of the historical-cultural conception of L. S. Vygotskiy at the early stage of his creative activity, when the provincial newspapers of Gomel' began to publish his critical reviews of theatrical productions. These reviews inseparably combine the scientific and the critical principles. Analyzing ballets and dramas, L. S. Vygotskiy uses popularly formulated ideas and notions, which would later form the foundation of his historical-cultural conception of psychology. The scholar combines scientific and publicistic kinds of discourse rather nicely. His reviews are actually meant for two addressees: a regular reader and the reader acquainted with the fundamentals of psychology. Theatrical reviews reflect one of the basic ideas of L. S. Vygotskiy – the theory of sign and signemic nature. The scholar laid the foundation of what later would be called “secondary sign systems”. The results of his reflection on the problems of art and their connection with the science of psychology would be published in his fundamental work “The Psychology of Art”, first published three decades after the author's death.

Американский психолог Майкл Коул передает свои разговоры с А. Р. Лурья, которые состоялись в 1977 году, незадолго до смерти ученого. В них, в частности, дается оценка учителя Александра Романовича, Льва Семеновича Выготского. Коул пишет: «Он повторял снова и снова: «Это был гений»» [7]. Гений способен творить в разных сферах с одинаковым успехом. Представляет интерес сам процесс формирования ключевой культурно-исторической концепции психологии Л. С. Выготского, отразившийся не только собственно в психологических исследованиях, но и в текстах, казалось бы, далеких от науки.

Во вступительной статье к собранию сочинений Л. С. Выготского А. Н. Леонтьев отмечал, что тот «писал блестящие теат-

ральные рецензии» [8, с. 13]. Однако сами рецензии, опубликованные в 1922-1923 годах на страницах газет города Гомеля, длительное время лежали под спудом в депозитариях библиотек. Сегодня эти рецензии доступны как для историков театра, так и для психологов. Уже в этих текстах, рассчитанных на массового читателя, просвечивают «первообразы» тех идей, которые впоследствии разовьются в целостную культурно-историческую концепцию психологии человека. М. Г. Ярошевский считает, что вместо понятия «культурно-историческая теория» Л. С. Выготского более адекватным является другое – «инструментальная психология» [15, с. 85]. Однако позиция современного ученого не получила достаточно широкого распространения, и прежняя де-

финиция используется по-прежнему широко и рассматривается как ядро учения гения психологии.

В основе многих заметок Л. С. Выготского, содержащих психолого-педагогические инклюзии, лежит формирующаяся в это время его культурно-историческая теория психологии. В отличие от давних современников молодого рецензента, читателю XXI века доступно то, что ученым будет написано впоследствии, после 1922-1923 гг. Поэтому между ранними театральными рецензиями и поздними работами по психологии возникают комплементарные отношения, позволяющие видеть «точки роста» и будущее их воплощение в крупных работах специального содержания.

Первые рецензии Л. С. Выготского отличает соединение научного и публицистического дискурсов. В последующих заметках по каким-то причинам научное начало все больше приглушается. Рецензии приобретают характер живого пронизательного оперативного отклика театроведа и искусствоведа на текущие события культурной жизни провинциального города. По мнению современного исследователя, «три обстоятельства – язык культуры, владение широким философским контекстом, глубокое знание современной научной психологии – во многом определили подход Выготского к решению психологических проблем» [1]. Поэтому проблему формирования культурно-исторической концепции психологии надо рассматривать в широком культурно-научном аспекте. Отмечена и такая особенность культурно-исторической психологии, как ее интегративный характер [6, с. 5; 16]. Один из важнейших компонентов культурно-исторической теории Льва Семеновича – это знак и знаковость, многообразии знаковых систем в окружающей человека действительности, умение ориентироваться в них, «прочитывать» их, переходить из одной в другую и, в конце концов, умение создавать свои собственные знаковые системы.

Пример ранних заметок Л. С. Выготского – «Гастроли Е. В. Гельцер» (образцовый опыт научного комментирования этой рецензии представлен в работе В. С. Собкина и В. С. Мазановой [13]). В размышлениях Л. С. Выготского очевидна складывающаяся теория искусства и речи как систем, в основе своей семиотических. Классический балетный танец для него – это знаковая система в ее «чистом виде», не замутненная жизнеподобным содержанием. Самым важным здесь для автора рецензии является передача с помощью этой системы смысла, причем беспредметного, который невозможно передать с помощью какого-то

другого языка, например, с помощью сюжетного словесного пересказа: «Он (классический танец – А. К.) – беспредметен. Он ничего не изображает, ни о чем не рассказывает, не выражает никакого конкретного, определенного психологического переживания. Классический танец в такой же мере равнодушен к воспроизведению естественного движения и выражению *маленького психологического смысла*, как музыка – к звукоподражанию; он так же, как и музыка, строит автономно живой пластикой *искусственных* форм, одушевленных ритмом – *свой особый мир большого смысла*, не душевного, а духовного. Как музыка, потрясает он человеческую душу *искусственным* построением, и так же не переводим ни на какой другой язык, как и она. Все приемы его техники именно на то и рассчитаны, чтобы сразу перерезать все существующие связи и ассоциации между движением и элементарной душевностью. <...> Вся техника классического танца – полеты, прыжки, вращение тела, пуанты и прочее – есть система *искусственного* движения, носящая в себе свой внутренний закон – опять как музыка» («Гастроли Е. В. Гельцер». 1922. № 3, с. 4) [11].

У классического танца нет направленности на какой-либо денотат, в этом смысле классический танец абстрактен и условен. Однако это не означает его бессмысленности. С помощью «живой пластики искусственных форм» балет создает «свой особый мир большого смысла», который волнует зрителя точно так же, как волнует его столь же абстрактная и отнюдь не жизнеподобная музыка. Родство музыки и танца в том, что они обращены не к «элементарной душевности» (природное нематериальное начало), а к духу, сверхприродному, метафизическому началу в человеке.

В. С. Собкин и В. С. Мазанова на основе детального анализа рецензии приходят к выводу о том, что в анализируемой рецензии заключена «ключевая для его (Л. С. Выготского – А. К.) психологических представлений оппозиция натурального и культурного, которая нашла отчетливое выражение в исследованиях развития высших психических функций» [13, с. 47]. Нам представляется, что вместо категории оппозитивности продуктивнее использовать категорию комплементарности, дополнительности. Ведь «культурное» может вырасти только на почве «натурального», без него оно не может существовать, не может познаваться вне соотношения с ним. Поэтому танец – это вторичная знаковая система.

Если балет являет собой пример «беспредметного искусства», то драматический театр, напротив, всегда тяготеет к жизнепо-

добию, к осмыслению быта. Театр по природе своей психологичен. Однако для Л. С. Выготского и драма являет собой не просто слепок с действительности, а двойную реальность. За жизнеподобными ситуациями должна сквозить логика, типизация, условность. На сценических подмостках должна быть создана другая знаковая система, переданная с помощью специфических выразительных средств, другого языка. Театр, по мнению Л. С. Выготского, не должен превращаться в дублирование жизни, между ними должна сохраняться некая грань, которая не позволяет спектаклю стать подобием бытовой жизненной истории. Во многих последующих рецензиях на различные театральные постановки «чрезмерная бытовая плотность» будет вызывать критику рецензента. Именно с таких позиций он пишет о гастролях труппы театра Соловцова в Гомеле: «Мизансцены – эти сценические шахматы – расположение на подмостках живых фигур, их игра, а не переходы с одного места на другое и уходы в уборную разгримироваться. Динамическое, драматическое соответствие их, вопрос и ответ фигур, вызов и борьба, шахматный ход, который не делается же впустую, чтоб удобнее фигуре стать или чтоб виднее, но что-то такое подвигает вперед в игре, грозит, сбивает, укрепляет, подготавливает нападение, создает защиту, оказывает сопротивление – приближает игру к развязке, к сценическому мату. Это был человек (со второго акта), с начинающимся безумием, убивающий мужа любимой им женщины, и это все было превосходно, а грандиозные психологические пружины этого убийства так и не были нажаты. <...> Последний акт, кроме некоторого неприятного привкуса психологического натурализма и клиники, эффектен и силен. Какая-то чрезмерная бытовая плотность осела на эти роли, упростила их до персонажей бытовой комедии незначительного конфликта» («Гастроли Соловцовской труппы». 1922. № 3, с. 4) [11].

Ключевая концептуальная метафора в этом фрагменте – шахматы и условия игры в них. В рецензии, посвященной Е. В. Гельцер, Л. С. Выготский сравнивал музыку и балет, здесь же объяснительным потенциалом наделяется сопоставление двух других знаковых систем и делается попытка уяснить недостатки реализации одной через сравнение с другой. В шахматах есть условия игры, есть система передвижения фигур, есть противостояние воли и логик двух противников. В увиденных постановках Л. С. Выготский не увидел «сценических шахмат», так как не было искусно созданной новой знаковой системы, которая бы позволила зрителю испытать катарсис, по-

чувствовать пружины конфликта, остро пережить подобный шахматному «сценический мат».

Психология актера тоже входила в сферу интересов Л. С. Выготского. Игра актера – это вторичная знаковая система. В анализируемом спектакле актер должен был сыграть «начинающееся безумие», которое завершится убийством. Рецензент, очевидно, был стеснен отведенным ему местом, поэтому замечания его достаточно скупы. Однако ясно, что психология для него – это интенции, мотивированный поток эмоций, волевые усилия и поступки героя, то, что создает в итоге характер персонажа, позволяет почувствовать «грандиозные психологические пружины», тогда как на сцене было всего лишь внешнее проявление безумия.

И еще один момент, принципиально важный для искусства. Актер, сколь бы он ни был органичен в своей роли, не должен впадать, по мнению Л. С. Выготского, в «психологический натурализм и клинику». Для рецензента «привкус психологического натурализма и клиники» неприятен, видимо, потому, что нарушает границу между жизненным и эстетическим. Утрачивается образная структура произведения, подменяемая плоской фотографичностью. Вариация такого подхода видна в более поздней рецензии. Л. С. Выготский намечает здесь типологию актеров: «Есть актеры, дающие фотографии ролей; есть такие, что дают лишь приметы по паспорту; есть вылепливающие скульптурные маски; есть поющие о своих ролях музыкально – и еще много-много комнат есть в доме театра. Эйдельман дает как бы душевный дневник своих ролей. Это, без сомнения, интимная и психологическая игра прежде всего» («Еврейский театр. Бенефис С. И. Эйдельман». 1923. № 36, с. 3) [12].

В иронической заметке, посвященной спектаклям театра «Красный факел», психопатология авторов текста выводится за рамки искусства: «Есть что-то общее в первых двух пьесах, показанных на этой неделе. Их объединяет неврастеническая радость. Андреев и Гиппиус, после гимнов отчаянию и черным колодцам одиночества, захотели написать радость. Вы знаете, как радуются глубокие меланхолики – у чуткого человека невольно слезы на глаза навертываются от этой чрезмерно умиленной, заостренно-хрупкой и болезненной веселости. Ну, и мастера радоваться: для этого им необходимы либо похороны, либо самоубийство – самые подходящие предлоги» («Гастроли Красного Факела. Зеленое кольцо – Младость – Монна Ванна». 1923. № 40, с. 3) [12].

В последующих психологических трудах Л. С. Выготского феномен знака, знаковойности и знаковых систем приобретает все

более глубокий смысл. Одна из базовых составляющих процесса воспитания состоит в том, что ребенок с помощью взрослых учится овладевать разными знаковыми моделирующими системами, присваивает их, интериоризирует, а затем и сам становится субъектом, порождающим свои тексты-смыслы, свои знаковые системы. Это отразилось в такой, например, работе Л. С. Выготского, как «Орудие и знак в развитии ребенка» [2]. Дальнейшая разработка идей ученого в области общей и специальной педагогики идет по пути их конкретизации и преломления в частных вопросах [9; 10; 13].

Со временем ученый отчетливо сформулирует общую знаковую природу искусства: «Новое искусство, которое хочет сказать новое слово, раньше всего должно овладеть новым языком. То, что докатилось до нас, есть далекий отзвук этих поисков нового театрального языка. Всякая художественная форма, в том числе и театральная, есть в сущности язык. С этой точки зрения все отдельные компоненты игры актера приобретают тоже знаково-символический характер, в частности, жест актера: что такое стилизованный жест? Это жест откровенно театральный, подчиненный стилю, а не психологическому или житейскому правдоподобию, потому что актер этого театра играет не лицо, которое изобразил автор, не живого человека, а сценический образ, им самим созданный, не сливаясь с ним, не растворяясь в нем, а оставаясь все время над ним» («Первая ласточка. "Дыбук" в постановке Рубина». 1923. № 32, с. 4) [12].

Теория знака и значения будет подробно разработана и развита в фундаментальной работе Л. С. Выготского «Мышление и речь». Стоит подчеркнуть, что идеи Льва Семеновича сыграли важнейшую роль в становлении отечественной семиотики, в формировании идей тартуской школы (Ю. М. Лотман и близкие к нему ученые).

Если первым важнейшим компонентом *культурно-исторической* концепции Л. С. Выготского является слово «культура», то вторым – слово «историзм». Историзм видения тех или иных проблем, поиск адекватного подхода к ним обусловили диалектическую подвижность, релятивность, отказ ученого от поиска абсолютных, раз и навсегда данных истин. Это проявляется в подходе к проблемам психологии вообще и к психологии актера в частности. В рецензиях, помещенных в гомельской газете, можно заметить, что Л. С. Выготский остро чувствует, что язык театра, как и всякий другой язык, должен меняться в условиях глобального общественного переворота 1920-х годов, вместе с языком должна меняться и психология актера. Но новое не дается в го-

товом виде, новое нужно найти, интуитивно нащупать, выработать, воплотить.

Будучи по духу новатором, Л. С. Выготский обращал особое внимание на первопроходцев в области искусства. Одним из безусловных ниспровергателей прежних авторитетов в театре для него являлся В. Э. Мейерхольд. Рецензента привлекает «биомеханика» в качестве одной из областей «поэтической инженерии». С помощью биомеханики, полагал Л. С. Выготский, его великий современник «подготавливает театральную революцию в мировых размерах» («Октябрь в поэзии». 1922. № 6, с. 4) [11]. Биомеханика – это новый театральный язык нового времени, система знаков, позволяющая передать определенный смысл. Через десять лет Л. С. Выготский четко сформулирует мысль о детерминированности психологии актера временем. По словам Л. С. Выготского, «психология актера выражает общественную идеологию его эпохи», «она так же менялась в процессе исторического развития человека, как менялись внешние формы театра, его стиль и содержание» [2, с. 323]. Эмоции актера важны не сами по себе, а своей способностью заражать зрителя в зале, вызывать и активизировать его переживания. Размышления Л. С. Выготского созвучны тем, что занимали его выдающегося современника – М. М. Бахтина, разрабатывавшего идею диалогичности искусства. От имманентного исследования психологии, присущего предшественникам, Л. С. Выготский переходит к контекстуальному, историческому. Он замечает, что «эмоции актера, поскольку они являются фактом искусства, выходят за пределы его личности, составляют часть эмоционального диалога между актером и публикой. <...> Они (эмоции – А. К.) становятся понятными, лишь будучи включены в более широкую социально-психологическую систему, часть которой они составляют» [2, с. 325].

В рецензии «Гастроли Белорусского театра» (1923. № 42, с. 4) возникает словосочетание-формула «воля к театру», которая является калькой с понятия «воля к власти», одного из ключевых в философии Фридриха Ницше. Для немецкого ученого воля к власти – это универсальный принцип всего сущего. Знакомство Л. С. Выготского с философией Ф. Ницше не подлежит сомнению. В своей фундаментальной работе ученый определяет позицию дефектологии как принципиально не совпадающую с полюсами: христианским, с одной стороны, и ницшеанским – с другой. У Ф. Ницше, по словам Л. С. Выготского, «индивидуальная психология показана как воля к власти, могуществу, как первичное стремление. Уче-



ние о социальной полноценности как конечной точке сверхкомпенсации одинаково четко отделяет психологию и от христианского идеала слабости, и от ницшеанского культа индивидуальной силы» [3, с. 42]. Отталкиваясь от более поздней работы, мы можем предположить, что понятие «воля к театру» – это тоже «первичное стремление», универсальный принцип театрального искусства. В научных трудах по дефектологии Лев Семенович будет уделять проблеме воли значительное внимание. Так, он будет сочувственно цитировать Э. Сегена, считавшего, что недостаток воли является главным недостатком детей с умственной отсталостью [4, с. 148, 357-358].

Рецензии Л. С. Выготского на театральные постановки заканчиваются в 1923

году, однако это не означало прекращения размышлений ученого над проблемами искусства в его связи с психологией. Обобщением и итогом размышлений над проблемами театра и литературы станет книга «Психология искусства», защищенная в виде диссертации в 1925 году. Первое издание книги вышло лишь через 40 лет, в 1965 году. Однако и это еще не было последней работой психолога в области искусства. Позже появляются другие работы обобщающего характера. Можно также констатировать, что уже в работах прикладного характера в 1922-1923 годах Л. С. Выготский вырабатывает свою ключевую концепцию психологии, связанную с культурно-историческим подходом к ее методологическим основам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вересов Н. Культурно-историческая психология Л. С. Выготского: трудная работа понимания. Заметки читателя. URL: <http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf>.
2. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка // Выготский Л. С. Собр. соч. В. 6 т. Т. 6. Научное наследие. М. : Педагогика, 1984.
3. Выготский Л. С. К вопросу о психологии творчества актера // Выготский Л. С. Собр. соч. В. 6 т. Т. 6. Научное наследие. М. : Педагогика, 1984.
4. Выготский Л. С. Основные проблемы дефектологии // Выготский Л. С. Собр. соч. В. 6 т. Т. 5. М. : Педагогика, 1983.
5. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч. В. 6 т. Т. 3. М. : Педагогика, 1983.
6. Зинченко В. П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации // Вопросы психологии. 1993. № 4. С. 5-19.
7. Коул М. Размышления над портретом А. Р. Лурия. URL: [http://luria.ucsd.edu/Epilog\\_to\\_Making-of-Mind.pdf](http://luria.ucsd.edu/Epilog_to_Making-of-Mind.pdf).
8. Леонтьев А. Н. О творческом пути Л. С. Выготского // Выготский Л. С. Собр. соч. В. 6 т. Т. 1. Научное наследие. М. : Педагогика, 1982.
9. Назарова Н. М. Теоретико-методологические основания истории специальной педагогики // Специальное образование. 2007. № 4. С. 5-9.
10. Приходько, О. Г, Кондрашова, А. А. Социальное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья // Специальное образование. 2014. № 3. С. 83-92.
11. Ранние работы Л. С. Выготского: литературоведческие заметки и театральные рецензии в газете «Наш понедельник» (Гомель), 1922 г. // Психологический журнал Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2011. № 4.
12. Ранние работы Л. С. Выготского: литературоведческие заметки и театральные рецензии в газете «Наш понедельник» (Гомель), 1923 г. // Психологический журнал Междунар. ун-та природы, общества и человека «Дубна». 2012. № 1.
13. Собкин, В. С., Мазанова, В. С. Опыт комментариев к одной театральной рецензии Л. С. Выготского // Национальный психологический журнал. 2014. № 1(13). С. 37-48.
14. Туманова Т. В. Реализация идей Л. С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей // Специальное образование. 2012. № 1. С. 127-138.
15. Ярошевский М. Г. Переживание и драма развития личности (последнее слово Л. С. Выготского) // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 82-91.
16. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: Quest for Synthesis. Black well. Cambridge, 1991.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Veresov N. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya L. S. Vygotskogo: trudnaya rabota ponimaniya. Zаметki chitatelya. URL: <http://nveresov.narod.ru/NLO.pdf>.
2. Vygotskiy L. S. Orudie i znak v razvitiy rebenka // Vygotskiy L. S. Sobr. soch. V. 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo. M. : Pedagogika, 1984.
3. Vygotskiy L. S. K voprosu o psikhologii tvorchestva aktera // Vygotskiy L. S. Sobr. soch. V. 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo. M. : Pedagogika, 1984.
4. Vygotskiy L. S. Osnovnye problemy defektologii // Vygotskiy L. S. Sobr. soch. V. 6 t. T. 5. M. : Pedagogika, 1983.
5. Vygotskiy, L. S. Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy // Vygotskiy L. S. Sobr. soch. V. 6 t. T. 3. M. : Pedagogika, 1983.
6. Zinchenko V. P. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: opyt amplifikatsii // Voprosy psikhologii. 1993. № 4. S. 5-19.

7. Koul M. Razmyshleniya nad portretom A. R. Luriya. URL: [http://luria.ucsd.edu/Epilog\\_to\\_Making-of-Mind.pdf](http://luria.ucsd.edu/Epilog_to_Making-of-Mind.pdf).
8. Leont'ev A. N. O tvorcheskoy puti L. S. Vygotskogo // Vygotskiy L. S. Sobr. soch. V. 6 t. T. 1. Nauch-noe nasledstvo. M. : Pedagogika, 1982.
9. Nazarova N. M. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya istorii spetsial'noy pedagogiki // Spetsial'noe obrazovanie. 2007. № 4. S. 5-9.
10. Prikhod'ko, O. G, Kondrashova, A. A. Sotsial'noe razvitie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Spetsial'noe obrazovanie. 2014. № 3. S. 83-92.
11. Rannie raboty L. S. Vygotskogo: literaturovedcheskie zametki i teatral'nye retsenzii v gazete «Nash ponedel'nik» (Gomel'), 1922 g. // Psikhologicheskiy zhurnal Mezhdunar. un-ta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna». 2011. № 4.
12. Rannie raboty L. S. Vygotskogo: literaturovedcheskie zametki i teatral'nye retsenzii v gazete «Nash ponedel'nik» (Gomel'), 1923 g. // Psikhologicheskiy zhurnal Mezhdunar. un-ta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna». 2012. № 1.
13. Sobkin, V. S., Mazanova, V. S. Opyt kommentariyev k odnoy teatral'noy retsenzii L. S. Vygotskogo // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 2014. № 1(13). S. 37-48.
14. Tumanova T. V. Realizatsiya idey L. S. Vygotskogo v logopedii: sistemnyy podkhod k probleme obshchego nedorazvitiya rechi u detey // Spetsial'noe obrazovanie. 2012. № 1. S. 127-138.
15. Yaroshevskiy M. G. Perezhivanie i drama razvitiya lichnosti (poslednee slovo L. S. Vygotskogo) // Voprosy filosofii. 1993. № 3. S. 82-91.
16. Van der Veer R., Valsiner J. Understanding Vygotsky: Quest for Synthesis. Black well. Cambridge, 1991.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Е. С. Набойченко.

УДК 159.944.4-057.36  
ББК Ю98-69+Ю962.3

ГСНТИ 03.23.07

Код ВАК 07.00.09

**Кузнецов Антон Александрович,**

преподаватель, кафедра пожарно-спасательной и газодымозащитной подготовки, Уральский институт ГПС МЧС России; 620062, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22; e-mail: kuznetzoff.aa@yandex.ru

**Набойченко Евгения Сергеевна,**

доктор психологических наук, профессор, кафедра психологии в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: dhona@mail.ru

**МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ И КАЧЕСТВЕННЫЕ МОДЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ КУРСАНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ МЧС**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психологические детерминанты; педагогические условия; склонность к риску; стрессоустойчивость; агрессивность; идеальная модель; психолого-педагогическое сопровождение; тренинг стрессоустойчивости; качественная модель.

**АННОТАЦИЯ.** В статье обсуждаются вопросы формирования профессионально значимого качества стрессоустойчивости у курсантов высшей школы МЧС на этапе подготовки в системе высшего образования. Описаны методики исследований, направленных на диагностику таких факторов профессиональной пригодности, как готовность к риску, интернальный локус контроля, стрессоустойчивость курсантов, и анализируются результаты проведенных исследований. Рассматривается методика построения качественной модели будущего сотрудника МЧС, основанная на выявленных корреляционных зависимостях уровня стрессоустойчивости личности курсанта. Определены идеальная, допустимая и критичная модели сформированности психологических детерминант стрессоустойчивости. Показано на конкретном примере применение качественной модели курсанта для определения профессиональной пригодности и разработки индивидуальной программы по формированию или развитию профессионального качества будущего сотрудника МЧС, количественные показатели по которому указывают на необходимость психолого-педагогического сопровождения. Приводятся основные подходы к формированию психологических детерминант стрессоустойчивости курсантов высшей школы МЧС, даются рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению в процессе обучения на основе сопоставления индивидуальных моделей курсантов. Обсуждается необходимость комплексного подхода в создании психолого-педагогических условий для формирования стрессоустойчивости и роль мотивирующих факторов в процессе подготовки будущих специалистов МЧС.

**Kuznetsov Anton Aleksandrovich,**

Senior Lecturer, Department of Firefighting and Gas Rescue Training, Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Ekaterinburg, Russia.

**Naboychenko Evgeniya Sergeevna,**

Doctor of Psychology, Professor of Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**METHODS OF FORMATION AND QUALITATIVE MODELS OF PSYCHOLOGICAL FORMATION OF STRESS RESISTANCE DETERMINANTS**

**KEYWORDS:** psychological determiners; pedagogical conditions; risk liability; stress resistance; aggressiveness; ideal model; psychological and pedagogical support; stress resistance training; qualitative model.

**ABSTRACT.** The article discusses the questions of forming stress resistance as an important professional quality among the cadets of EMERCOM at the training stage of higher education system. The authors describe research techniques directed at diagnostics of professional suitability factors (such as risk liability, internal locus of control, and stress resistance) and results of the conducted researches. The article also considers the method of building a qualitative model of a future EMERCOM employee, based on correlated characteristics of stress resistance level. The authors show an ideal, accepted and critical model of psychological formation of stress resistance determinants. Concrete examples demonstrate the application of the qualitative model of the EMERCOM cadet for competence measurement and development of individual professional stress resistance properties. The quantitative measurements show the need for psychological and pedagogical support. The authors also describe the main approaches to the formation of stress resistance determinants among the cadets of EMERCOM, and give recommendations for psychological and pedagogical support of the education process based on comparison of individual models. The article also argues the necessity of a complex approach to creating conditions for psychological and pedagogical support and the role of motivation in the process of training of the future EMERCOM employees.

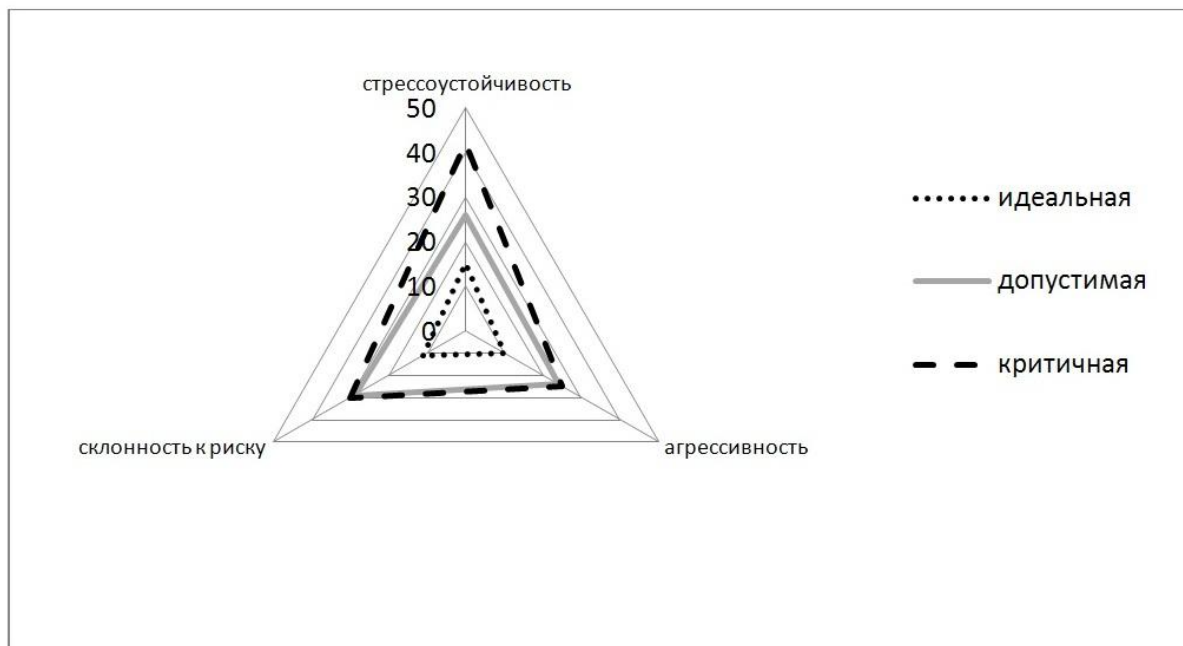
Повседневная профессиональная деятельность сотрудников силового ведомства МЧС характеризуется воздействием большого количества стрессогенных фак-

торов. А потому профессиограмма сотрудника предъявляет повышенные требования к профессионализму и психологическим качествам личности, обеспечивающим ее эффектив-

ность в экстремальных условиях. В частности, как отмечают исследователи, в подобных условиях в качестве важнейших факторов профессиональной пригодности к данному виду деятельности выступают готовность к риску, интернальный локус контроля, стрессоустойчивость (В. Глебов, Л. Корнейчук, Ю. Корнейчук, И. Мухин, Ю. Соловов).

Нами в течение нескольких лет проводились исследования (на 197 испытуемых), результаты которых прямо или косвенно подтверждают связь стрессоустойчивости в

экстремальных ситуациях с уровнем агрессивности и склонности к риску. На основе выявленных корреляционных зависимостей уровня стрессоустойчивости личности курсанта высшей школы МЧС, склонности к риску и уровня агрессивности мы разработали качественную модель будущего сотрудника (рис. 1), позволяющую формализовать состав наиболее существенных качеств личности, позволяющих судить о профессиональной пригодности курсанта высшей школы МЧС.



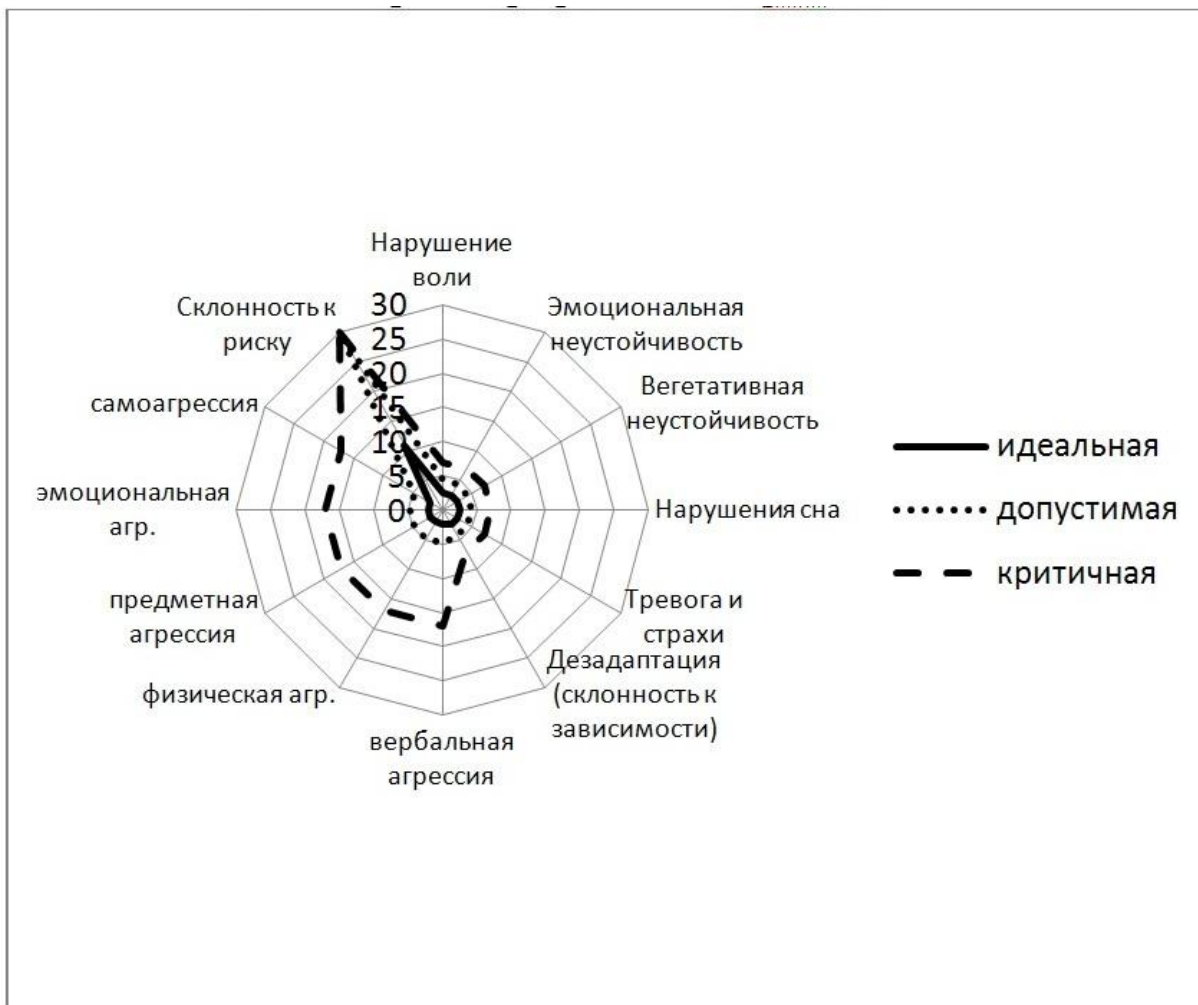
**Рис. 1. Качественная модель сотрудника, принимаемого на службу в МЧС**

В качестве диагностического инструментария для оценки стрессоустойчивости, агрессивности и склонности к риску были выбраны следующие методики: симптоматический опросник «Самочувствие в экстремальных условиях» (А. Волков, Н. Водопьянова), опросник «Тест агрессивности» (Л. Г. Почебут) и тест «Исследование склонности к риску» (А. Г. Шмелев).

При диагностировании вышеуказанных качеств у курсантов высшей школы МЧС и занесении полученных данных в предлагаемую качественную модель мы имеем возможность сделать вывод о про-

фессиональной пригодности курсанта. По совокупности показателей для каждого курсанта показатели не должны выходить за пределы допустимой модели; если показатели выходят за пределы допустимой модели, то требуется дополнительная работа по формированию того или иного качества будущего сотрудника.

Что касается более детального изучения свойств личности в разрезе психологических детерминант стрессоустойчивости, мы также предлагаем качественные модели, при которых прослеживаются сильные и слабые стороны профессионала (рис. 2).



**Рис. 2. Детальная качественная модель**

Для качественного формирования кадров силового ведомства показатели отдельного курсанта высшей школы МЧС должны укладываться в рамки между идеальной и допустимой моделями.

На основании исследований нами была разработана и апробирована программа психолого-педагогического сопровождения процесса формирования стрессоустойчивости у курсантов МЧС. Для этого были выбраны несколько из уже применяемых на практике в других сферах методов, часть их была адаптирована под цели подготовки курсантов МЧС, чья профессиональная деятельность будет реализовываться в экстремальных условиях. Некоторые из методов послужили в качестве отправной точки, и

на их основе были разработаны собственные тренинги и методики.

При использовании разработанных нами тренингов в процессе обучения было выявлено, что можно получить желаемый результат; при этом разработанная программа тренингов применима как при групповой работе, так и в индивидуальной форме. При систематическом использовании рекомендованных курсанту тренингов на основе индивидуального подбора в соответствии с качественной моделью у курсанта формируется навык самостоятельной реабилитации. На рис. 3 приводится пример модели одного из курсантов, полученной в результате опроса, проведенного после программы тренингов, давшей положительные результаты.



**Рис. 3. Пример работы качественной модели**

Особое внимание следует обратить на психолого-педагогическое сопровождение, влияющее на закрепление мотивов будущей трудовой деятельности, подготовленность к преодолению трудностей и к действиям в экстремальных условиях, формирование смысловых ориентаций, поскольку молодые люди еще не вполне восприимчивы к образованию смысловой сферы, формированию мировоззренческой позиции. Проведение специальных тренингов, симуляций, психологических консультаций на основе диагностики, при необходимости

проведение психокоррекции, а также использование других форм работы с курсантами МЧС не только позволит выявить и дать возможность проявить способности к выбранному виду деятельности, но и поможет закрепить мотив выбора профессии, сформировать профессиональные компетенции, повысить стрессоустойчивость, умелость в управлении волевыми процессами и положительными эмоциями, владение собой, преодолевать объективные и субъективные трудности, усилить стремление к самореализации в будущей профессии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М. : МГУ, 1980.
2. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009.
3. Волович В. Г. С природой один на один (адаптация и выживание в экстремальных условиях). М. : Воениздат, 1989.
4. Волович В. Г. На грани риска (выживание в экстремальных условиях). М. : Мысль, 1986.
5. Гофштейн А. Упор – на психологическую устойчивость. О концепции соревнований поисково-спасательных формирований // Гражданская защита. 1997. № 9. С. 83-84.
6. Корнейчук Ю. и др. Методика психофизиологического отбора спасателей войск ГО // Гражданская защита. 2003. № 10.
7. Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2000.
8. Левитов Н. Д. Определение психического состояния // Психические состояния : хрестоматия / сост. Л. В. Куликов. СПб. : Питер, 2001.
9. Лесников В. А., Пляскина И. В., Софронов В. С., Бойко П. А. Прогноз структуры психических травм у людей в чрезвычайных ситуациях // Проблемы безопасности в ЧС. 2003. № 5.
10. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004.
11. Никитина Т. Н. Психологическое сопровождение контингентов, участвующих в ликвидации чрезвычайных ситуаций : метод. пособие. М. 2001.
12. Об аварийно-спасательных службах и статусе спасателя : ФЗ РФ от 22.08.95, № 151-ФЗ // Консультант.
13. Почебут Л. Г. Социальная психология : учеб. пособие для вузов. СПб., 2010.
14. Приемы практической саморегуляции : практ. пособие. М. : ПАВС. 1992.

## L I T E R A T U R E

1. Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya. M. : MGU, 1980.
2. Vodop'yanova N. E. Psikhodiagnostika stressa. SPb. : Piter, 2009.
3. Volovich V. G S prirodoy odin na odin (adaptatsiya i vyzhivanie v ekstremal'nykh usloviyakh). M. : Voenizdat, 1989.
4. Volovich V. G. Na grani riska (vyzhivanie v ekstremal'nykh usloviyakh). M. : Mysl', 1986.
5. Gofshteyn A. Upor – na psikhologicheskuyu ustoychivost'. O kontseptsii sorevnovaniy poiskovo-spasatel'nykh formirovaniy // Grazhdanskaya zashchita. 1997. № 9. S. 83-84.
6. Korneychuk Yu. i dr. Metodika psikhofiziologicheskogo otbora spasateley voysk GO // Grazhdanskaya zashchita. 2003. № 10.
7. Krayg G. Psikhologiya razvitiya. SPb. : Piter, 2000.
8. Levitov N. D. Opredelenie psikhicheskogo sostoyaniya // Psikhicheskie sostoyaniya : khrestomatiya / sost. L. V. Kulikov. SPb. : Piter, 2001.
9. Lesnikov V. A., Plyaskina I. V., Sofronov V. S., Boyko P. A. Prognoz struktury psikhicheskikh travm u lyudey v chrezvychaynykh situatsiyakh // Problemy bezopasnosti v ChS. 2003. № 5.
10. Nasledov A. D. Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh : ucheb. posobie. SPb. : Rech', 2004.
11. Nikitina T. N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie kontingentov, uchastvuyushchikh v likvidatsii chrezvychaynykh situatsiy : metod. posobie. M. 2001.
12. Ob avariyno-spasatel'nykh sluzhbakh i statuse spasatelya : FZ RF ot 22.08.95, № 151-FZ // Konsul'tant.
13. Pochebut L. G. Sotsial'naya psikhologiya : ucheb. posobie dlya vuzov. SPb., 2010.
14. Priemy prakticheskoy samoregulyatsii : prakt. posobie. M. : PAVS. 1992.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

УДК 159.922.736.3:159.923  
ББК Ю941.5-8

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Лосинец Елена Васильевна,**

аспирант, кафедра общей и профессиональной психологии, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского; 241035, г. Брянск, мк. Московский, д. 38/1, к. 89; e-mail: elena-losiniec@yandex.ru

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ  
В КОНТЕКСТЕ ЗАМЕЩАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** доминанта; потребности; личностный ресурс; замещающее поведение; замещающее удовлетворение.

**АННОТАЦИЯ.** В статье представлена систематизация научных знаний, концепций, взглядов по проблеме неудовлетворенных потребностей подростков в контексте замещающего поведения. Автором уточнено определение понятия «замещающее поведение подростков». В предлагаемой работе, признавая ценность различных психологических исследований для понимания теоретических положений проблемы неудовлетворенных потребностей подростков в контексте замещающего поведения, показано, что систематические препятствия в удовлетворении потребностей могут способствовать развитию разнообразных видов замещающего поведения. Причем некоторые из них могут повышать адаптационные возможности подростка, другие – сильно их снижают. Кроме того, проведенная работа позволит расширить представления об особенностях замещающего поведения подростков. Так как существует дефицит знаний в области взаимодействия педагогов, психологов и родителей с подростками, имеющими проявления замещающего поведения, несовершенна научно-методическая база для подбора стратегий действий и поведения всех участников образовательного процесса, актуальность данной темы не вызывает сомнения.

**Losinets Elena Vasil'evna,**

Post-graduate Student of Department of General and Professional Psychology, Bryansk State University named after I.G. Petrovsky, Bryansk, Russia.

**CONTENT ANALYSIS OF THE PROBLEM OF THE NEEDS OF ADOLESCENTS  
IN THE CONTEXT OF REPLACEMENT BEHAVIOR**

**KEYWORDS:** dominant; needs; personal resource; replacement behavior; replacement satisfaction.

**ABSTRACT.** The article presents the systematization of scientific knowledge, concepts and views on the problem of unsatisfied needs of adolescents in the context of replacement behavior. The author clarifies the definition of "replacement behavior of adolescents." Recognizing the value of various psychological studies for understanding the theoretical positions of unsatisfied needs of adolescents in the context of replacement behavior, the author shows that systematic obstacles in meeting the needs may contribute to the development of various types of replacement behavior. And some of them can increase the adaptive capacity of a teenager, others considerably lower it. In addition, the undertaken work may expand our understanding of the peculiar features of the replacement behavior of adolescents. The problem described in the article is topical since there is a shortage of knowledge in the field of cooperation between teachers, psychologists and parents with teenagers who have signs of a replacement behavior, the scientific-methods basis for the selection of strategies, actions and behavior of all participants of the education process is far from being perfect.

**В** современных условиях у молодого поколения не всегда имеются возможности самореализоваться, самоутвердиться, достичь успеха в социально значимой деятельности. Поэтому основной задачей современного образования является подготовка молодого поколения к постоянно происходящим технологическим и социальным изменениям, к быстро изменяющемуся внешнему миру. Технологии саморазвития личности занимают первостепенное значение и предполагают широкое использование внутренних психологических ресурсов.

Идею о важной роли внутреннего мира в деятельности и психическом развитии человека выдвинул русский ученый А. А. Ух-

томский. В основе формирования потребностей лежит идея доминанты. Согласно его теории, «под именем «доминанты»... понимается более или менее устойчивый очаг повышенной возбудимости центров, чем бы он ни был вызван...» [26, с. 18]. Доминанта является мощным активатором деятельности и придает поведению личности определенную направленность. В процессе деятельности личность, обретая опыт успеха и неуспеха, учится самостоятельно управлять собой, развивая и совершенствуя свои способности [26].

Данное положение подтверждает К. Обуховский, указывая на то, что «потребности – это то, что необходимо человеку для существования его организма, разви-



тия его личности и достижения психической свободы» [19, с. 12]. Удовлетворение материальных, социальных и духовных потребностей существенно влияет на активность самой личности, а также на поведение различных групп, направляя их на саморазвитие, самодвижение. Особое значение приобретают потребности в самопознании, самообразовании, самоутверждении, самоопределении, саморегуляции, самоактуализации. Как раз они и являются источниками для развития мотивации самосовершенствования [19; 27].

Неудовлетворенность потребностей личности всегда отражается на ее поведении. Некоторые виды поведения могут просто отражать какую-либо неудовлетворенную потребность. Мышление и поступки личности часто указывают на глубокие переживания неудовлетворенности потребностей. Человек всегда будет стремиться повторить те действия, которые вызывают у него положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребности, и избегать тех, которые ассоциируются с недостаточным удовлетворением.

Если потребность долго не удовлетворяется, то напряжение может перерасти в психическую напряженность. Подтверждая эту мысль, М. Ю. Бурькина отмечает, что возникшее внутреннее напряжение в результате неудовлетворения личностных потребностей имеет границы и «может переходить в запредельное состояние», что приводит к поиску новых способов удовлетворить важные для подростка потребности. Бессознательные попытки снять «потребностное напряжение» толкают подростка на замещающие способы удовлетворения актуальных потребностей, не всегда адекватные по отношению к себе и к обществу, тем самым формируя устойчивые виды замещающего поведения [5; 6].

В нашем понимании замещающее поведение подростков – это система социально обусловленных замещающих действий, которые организуют активность человека на снятие внутреннего напряжения и являются условием замещающего удовлетворения актуальных потребностей подростков. Данная работа отражает возможные последствия неудовлетворения потребностей в подростковом возрасте. Сегодня подросток самостоятельно пытается решить свои проблемы, справиться со своими эмоциями, удачами и неудачами. Несовершенство процессов регуляции, управления личностными ресурсами и недостаточное развитие навыков конструктивного взаимодействия с окружающими могут привести к развитию различных видов замещающего поведения.

Более того, в современной ситуации подростки оказались в сложном положении. Их потребности не всегда удовлетворяются адекватным способом и часто препятствуют, во-первых, пониманию и уважению со стороны взрослых, во-вторых, не всегда есть условия и возможности для участия подростка в значимых для него общественных делах. Данное противоречие лишает подростков возможности занимать активную позицию в делах общества, что в свою очередь может привести к возникновению сильного внутреннего напряжения и отставания в развитии. Своевременное обращение внимания на потребности подростков позволит сократить число дезадаптированных детей, направляемых в специальные образовательные учреждения.

Е. В. Емельянова рассматривает потребности как личностный ресурс подростка. Это прежде всего: 1) потребность во внимании и принятии без оценок и осуждения, в теплоте, заботе и мудрости взрослых; 2) потребность в конкретных правилах и границах, которые помогают подростку социализироваться и удерживаться от различных форм отклонений в поведении; 3) потребность в активном развитии и обучении через приобретение жизненного опыта; 4) потребность в интересных событиях; 5) потребность в удовольствии; 6) потребность в признании и уважении; 7) потребность в общении и признании сверстниками; 8) потребность смело отстаивать свое мнение; 9) потребность в самореализации и самовыражении; 10) потребность в умении ставить и достигать цели [8].

Автор отмечает, что если эти ресурсы обращены в правильном направлении, социализация и развитие подростка проходят благополучно. Если же направление не найдено, процесс развития усложняется, замедляется и доставляет серьезные проблемы не только самому подростку, но и его окружению [8].

Основываясь на позиции автора, мы можем предположить, что если этот вектор так и не найден, то бессознательные попытки снять напряжение неудовлетворенности личностных потребностей толкают подростка на замещающие способы их удовлетворения, не всегда адекватные по отношению к себе и к обществу, тем самым формируя устойчивые виды замещающего поведения, что может привести в дальнейшем к дисгармоничному развитию личности, так как потребности подростков выражаются в слишком драматизированном виде, отличаются напряженностью и требуют быстрого удовлетворения.

Поэтому в контексте нашего исследования особое внимание обращаем на куль-

турно-историческую концепцию Л. С. Выготского. Центральной проблемой подросткового возраста автор считал проблему интересов (доминант). В этот период старые интересы заменяются новыми, что приводит к возникновению совершенно новой системы потребностей и мотивов [7].

Автор выделяет появление у подростков следующих потребностей: 1) потребность к самоутверждению, быть полезным обществу и взрослым, 2) потребность соответствовать не только требованиям окружающих людей, но и собственным требованиям и самооценке, 3) потребность найти и сохранить свое место в окружающей социальной среде.

Если подростки длительное время не удовлетворяют свои потребности, то происходят резкие изменения в поведении: упрямство, драчливость, негативизм по отношению к учителям, родителям и т. д. Подросток даже может ступить на путь противоправных действий.

А. Е. Личко главной чертой поведения подростков считает реакцию эмансипации, которая выражается в стремлении освободиться из под опеки взрослых. Однако подросткам важно не столько противоречие взрослым, сколько признание быть самостоятельными и независимыми, что не всегда возможно в период экономических кризисов. Выделенная А. Е. Личко реакция группирования со сверстниками отвечает определенным эмоциональным потребностям подростков, которые не хотят или не могут понять мир взрослых [16].

Систематические препятствия в удовлетворении потребностей могут вызвать различные защитные реакции, которые преобразуются в разнообразные виды замещающего поведения. Причем некоторые из них могут повышать адаптационные возможности подростка, а некоторые – сильно их снижают, порой загоняя личность в узкие рамки, не давая возможности полноценно жить.

Как показывают психологические исследования (А. И. Захаров, С. Г. Зубанова, О. Е. Аксенова, Е. Н. Колодич, Д. В. Санцевич, Н. А. Юркевич и др.), в подростковом возрасте характерны различные страхи: нападения, замкнутого пространства, возможных стихий, пожаров и т. д. Источниками таких страхов могут быть неудовлетворенные потребности в безусловной любви и потребности в безопасности, отсутствие опоры в ближайшем окружении, ощущение незащищенности, ненадежности и непонятности окружения, что приводит к поиску обходных путей (замещений) для удовлетворения жизненно необходимых потребностей личности [9].

По мнению В. А. Аверина, последствия таких ситуаций могут быть разными, могут привести к нарушениям в общем развитии личности. Среди таких последствий автор выделяет «возрастающую неуверенность как в самом себе, так и в других людях», которая может отразиться на характере подростка в виде «предвзятого отношения к людям, конфликтности и обособленности «Я»».

Таким образом, в контексте нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что появление страхов в подростковом возрасте, возможно, есть результат неудовлетворенных потребностей подростков в безопасности, в безусловной любви. Подтверждая эту мысль, мы опираемся на мысль В. Н. Мясищева о том, что потребности являются важнейшим элементом в психической деятельности и поведении личности: «Различное протекание жизненных процессов отражается в ритмическом характере напряжения потребностей. В зависимости от условий жизни потребность нарастает, обостряется, удовлетворяется и угасает», не удовлетворяется и замещается [18, с. 25].

Подростки, не осознавая своих истинных потребностей, заменяют их «псевдопотребностями», приводящими к развитию замещающего поведения. В своих исследованиях А. А. Крылов приводит следующий пример, подтверждающий замещающее удовлетворение актуальных потребностей. Автор пишет, что тот, кто не может получить удовлетворение от своей работы, находит такие замещающие виды деятельности, как принятие пищи или всевозможные хобби, которые носят характер компенсаций [11].

Исследования С. В. Березина, К. С. Лисецкого, М. Е. Серебряковой и др. показывают, что возникающие социальные трудности, дефицит средств и возможностей в удовлетворении потребностей подростка могут вызывать в поведении агрессивность, наступательность, жадность, карьеризм и т. д. [2].

М. Ю. Бурькина отмечает, что «переживание дисгармонии личностных потребностей детей приводит к формированию замещающего поведения», под которым автор понимает «комплекс фиксированных адаптивных и неадаптивных действий, направленных на снятие напряжения, возникшего вследствие неудовлетворения личностных потребностей» [6, с. 59].

Дисгармония личностных потребностей понимается М. Ю. Бурькиной как «устойчивое напряженное психическое состояние, вызванное несоответствием способов взаимодействия ребенка с предметом своей личностной потребности ее возрастному содержанию и проявляющееся в различных формах замещающего поведения» [6, с. 33].

Ряд исследователей (Э. Фромм, М. Л. Покрасс, Н. В. Кучевская, О. В. Максименко, Е. А. Савина, Ж. Нюттен и др.) утверждает, что деформация личностных потребностей означает отказ от собственной позиции, своей точки зрения, что неизменно приводит к неуверенности в себе и формирует ряд фиксированных видов замещающего поведения (отстранение, заискивание перед более сильными личностями, разнообразные зависимости).

В своей концепции иерархии потребностей А. Маслоу обозначил, что неудовлетворенные потребности побуждают личность к определенным действиям. Они могут негативно влиять на развитие, психическое состояние и поведение человека. Автор обозначил ряд стратегий поведения, связанных с неудовлетворенностью базовых потребностей [17].

- Потребность в безопасности – взрослые-невротики в стремлении к безопасности напоминают маленьких детей. Реакцию испуга может вызывать у них все, что происходит не так как привык человек. Он оказывается не готов к встрече с неизвестным, неожиданным для него. Жизнь проходит в постоянной напряженности, ожидании каких-то опасностей. Он не может расслабиться и насладиться жизнью в полной мере, радоваться каждому мгновению, замечать все прелести дарованной ему жизни.

- Потребность в принадлежности и любви – человек, которому не хватает любви, занимает активную, наступательную, порой агрессивную позицию для того, чтобы восполнить нехватку в безусловной любви и привязанности. В. В. Монастырский и др. показывают, что нарушение адаптации связано с неудовлетворением потребности в любви и принадлежности.

- Потребность в признании – удовлетворение данной потребности способствует появлению чувства уверенности в себе, своей значимости, своей необходимости обществу. Неудовлетворение данной потребности, как пишет А. Маслоу, вызывает чувство слабости, зависимости от окружающих его людей, обстоятельств и ситуаций.

- Потребность в самоактуализации – способность к адекватному восприятию мира, себя и окружающих людей. Самоактуализированные люди способны понимать свои истинные потребности, желания, интересы и реализовывать их в своей жизни, ставить цели и адекватными способами достигать их.

- Потребность в познании и понимании – развитие когнитивных способностей является условием адаптации личности и служит удовлетворению ее базовых потребностей. Как отмечает А. Маслоу, невозмож-

ность реализации когнитивных потребностей может стать причиной серьезных заболеваний: депрессия, интеллектуальная деградация, искажение вкусов и т. д.

Так, если человек не имеет возможности получить необходимую информацию он, с одной стороны, может стать подозрительным, утратит веру во все. А с другой – возможно пассивное отношение к жизни. В этом случае человек становится безынициативным, безвольным, зависимым от обстоятельств. С позиции А. Маслоу, если в раннем детстве большую часть жизни удовлетворялись основные базовые потребности, то зарождались «основы повышенной фрустрационной толерантности», вырабатывался «особый иммунитет к возможной фрустрации» данных потребностей. Это означает, что такие люди впоследствии обладают сильным характером, их не страшат трудности, они умеют ставить цели и идти к их достижению. Ребенок, подросток, окруженный вниманием, заботой, любовью со стороны родителей и других близких родственников, став взрослым, не будет зависеть от своих потребностей. Такой человек не боится осуждения со стороны окружающих его людей, не ищет их любви, способен сам ее дарить, умеет по-настоящему дружить [17].

Интересна мысль А. Маслоу по поводу реверсии потребностей, т. е. об их подмене. Так, некоторые люди, занимающие активную, порой агрессивную позицию, могут демонстрировать уверенность в себе не для того, чтобы удовлетворить потребность в самоутверждении, а ради получения любви от окружающих людей. Данное положение в рамках нашего исследования мы можем трактовать как неосознанное стремление личности получить то, что она недополучила в детстве от своих родителей. Впоследствии, взрослея и не понимая, чего ему не хватает, человек пытается доказать всему миру и прежде всего родителям, какой он хороший, что он заслуживает любви. В этом случае личность демонстрирует замещающее поведение.

Совокупность сформировавшихся потребностей, как отмечает Л. П. Шиповская, оказывает значительное влияние на поведение личности, на ее выбор жизненной стратегии, индивидуального пути развития. Автор выделяет разумные и извращенные (искаженные) потребности. Для многих стремление к удовлетворению негативных потребностей (курение, употребление алкоголя, наркотиков и т. д.) связано с тем, что через их реализацию люди удовлетворяют другие значимые для них потребности, которые они не могут реализовать естественным, более разумным способом [27].

По мнению Ю. М. Орлова, потребность и мотив, вызывающие соответствующее поведение, не согласованы и, более того, не осознаются. В этом случае происходит деформация поведения. Например, человек может начать есть не потому, что ему не хватает питательных веществ, а потому, что его просто обидели. Как отмечает Ю. М. Орлов, такое пищевое поведение не является «истинным», т. е. оно не соответствует своей идее – есть для утоления голода и наслаждения пищей. Это псевдоповедение, которое соответствовало определенной ситуации и способствовало разрешению проблемы одиночества и заброшенности [20].

М. Ю. Бурыкина выделяет два вида замещающих действий: адекватные и неадекватные. Адекватное замещение приводит на определенный промежуток времени к разрядке и положительной оценке состояния удовлетворения личностной потребности. В этом случае если нет, например, матери, то она замещается человеком, который сможет удовлетворить возникшую потребность. Неадекватное замещение – когда реальный человек замещается, например, игрушкой, когда ребенок предпочитает игры не своего возрастного периода и обращается к прошлому опыту. Такое замещение неприемлемо для ребенка и может только навредить.

Многие исследователи (В. П. Шейнов, А. А. Тхакохов, В. В. Понкратов, Н. В. Першеина, М. Н. Заостровцева и др.), занимаясь проблемой противоправного поведения подростков, заостряют внимание на основной причине, которая заключается в неудовлетворенности потребности в признании, уважении со стороны окружающих людей. Об этом говорится и в исследованиях А. А. Реана. Когда самооценка подростка не соответствует оценке родителей, учителей и другого окружения, «развивается резкое ощущение личностного дискомфорта»

[22, с. 133]. Чаще всего в этой ситуации подросток находит группу сверстников, в которой его поддержат, оценят в соответствии с его представлениями или даже выше, чем он думал о себе [22].

Й. Лангмейер и З. Матейчек в своих исследованиях рассматривали тип личности, характеризующийся замещающим удовлетворением аффективных и социальных потребностей. Так, в «ябедничестве» авторы усмотрели определенную форму замещающего удовлетворения потребности в принадлежности к группе, когда дети не могут в силу разных обстоятельств быть включенными в какую-либо группу. Данные виды замещающего поведения могут способствовать развитию таких качеств, как чрезмерное любование собой, злорадство при боли других вместо положительного чувства дружбы и сочувствия и т. д. С позиции авторов, замещающее удовлетворение потребностей свойственно детям, которым в семье не уделялось достаточно времени и внимания [13].

Теоретический анализ литературы показал, что неудовлетворение актуальных потребностей не только в подростковом возрасте, но и в остальных возрастных периодах может привести к серьезным проблемам. За замещающим поведением маскируется дисгармония личностных потребностей. Несответствие содержания потребностей подростка выбранным способам их удовлетворения формирует защитный механизм, который искажает видение реальности, образ предмета актуальной потребности подростка, способствуя увеличению или уменьшению адаптационных возможностей [5]. Надеемся, что проведенная систематизация научных знаний, позиций и взглядов исследователей на данную проблему будет способствовать обогащению психолого-педагогической теории, социальной и психолого-педагогической практики.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В. А. Психология детей и подростков. СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 1998.
2. Березин С. В., Лисецкий К. С., Серебрякова М. Е. Подростковый наркотизм: семейные предпосылки. Самара : Самарский ун-т, 2001. URL: <http://www.psycheya.ru/>.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб. : Питер, 2008.
4. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной психологии / сост. Л. М. Семенюк. М. : Моск. психолого-социального ин-т ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006.
5. Бурыкина М. Ю. Замещающее поведение детей и подростков в контексте материнского отношения : монография. Брянск : Курсив, 2009.
6. Бурыкина М. Ю. Дисгармония личностных потребностей детей и подростков как детерминанта замещающего поведения // Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения : мат-лы 2-ой междунар. заочн. науч.-практ. конф. Владимир : Владимир. Гос. ун-т, 2011. С. 99-109.
7. Выготский Л. С. Развитие интересов в переходном возрасте / под ред. Д. Б. Эльконина // Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. С. 6-40.
8. Емельянова Е. В. Психологические проблемы современного подростка и их решение в тренинге. СПб. : Речь, 2008.
9. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб. : Речь, 2005.
10. Казанская В. Г. Подросток: от аидова порога к ценностям жизни. Психологические особенности суицидальной направленности подростка / под ред. А. С. Обухова. М. : Нац. кн. центр, 2015.
11. Казанская В. Г. Подросток: социальная адаптация. СПб. : Питер, 2011.

12. Крылов А. А. Психология. URL: <http://www.klex.ru>.
13. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. URL: <http://www.koob.ru>.
14. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М. : МГУ, 1971.
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975.
16. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М. : МГУ, 1982. С. 288-318.
17. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2008.
18. Мясичев В. Н. Психология отношений. URL: [www.koob.ru](http://www.koob.ru).
19. Обуковский К. Галактика потребностей. Психология влечений человека. СПб. : Речь, 2003.
20. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. М. : Просвещение, 1991.
21. Психология подростка / под ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003.
22. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб. : Прайм-Еврознак, 2008.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000.
24. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М. : Нар. образование, 1998.
25. Тхакохов А. А. Причины и условия противоправного поведения несовершеннолетних // Молодой ученый. 2014. №4. С. 882-884.
26. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб. : Питер, 2002.
27. Шиповская Л. П. Человек и его потребности. М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2013.

#### L I T E R A T U R E

1. Averin V. A. Psikhologiya detey i podrostkov. SPb. : Izd-vo Mikhaylova V. A., 1998.
2. Berezin S. V., Lisetskiy K. S., Serebryakova M. E. Podrostkovyy narkotizm: semeynye predposylki. Samara : Samarskiy un-t, 2001. URL: <http://www.psycheya.ru/>.
3. Bozhovich L. I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb. : Piter, 2008.
4. Bozhovich L. I. Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze // Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii / sost. L. M. Semenyuk. M. : Mosk. psikhologo-sotsial'nogo in-t ; Voronezh : NPO «MODEK», 2006.
5. Burykina M. Yu. Zameshchayushchee povedenie detey i podrostkov v kontekste materinskogo otnosheniya : monografiya. Bryansk : Kursiv, 2009.
6. Burykina M. Yu. Disgarmoniya lichnostnykh potrebnoyey detey i podrostkov kak determinanta zameshchayushchego povedeniya // Otklonyayushcheesya povedenie cheloveka v sovremennom mire: problemy i resheniya : mat-ly 2-oy mezhdunar. zaochn. nauch.-prakt. konf. Vladimir : Vladimir. Gos. un-t, 2011. S. 99-109.
7. Vygotskiy L. S. Razvitie interesov v perekhodnom vozraste / pod red. D. B. El'konina // Sobranie sochineniy : v 6 t. M. : Pedagogika, 1984. T. 4. S. 6-40.
8. Emel'yanova E. V. Psikhologicheskie problemy sovremennogo podrostka i ikh reshenie v treninge. SPb. : Rech', 2008.
9. Zakharov A. I. Dnevnye i nochnye strakhi u detey. SPb. : Rech', 2005.
10. Kazanskaya V. G. Podrostok: ot aidova poroga k tsennostyam zhizni. Psikhologicheskie osobennosti suitsidal'noy napravlenosti podrostka / pod red. A. S. Obukhova. M. : Nats. kn. tsentr, 2015.
11. Kazanskaya V. G. Podrostok: sotsial'naya adaptatsiya. SPb. : Piter, 2011.
12. Krylov A. A. Psikhologiya. URL: <http://www.klex.ru>.
13. Langmeyer Y., Mateyчек Z. Psikhicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. URL: <http://www.koob.ru>.
14. Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy i emotsii. M. : MGU, 1971.
15. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M. : Politizdat, 1975.
16. Lichko A. E. Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov // Psikhologiya individual'nykh razlichiy. Teksty / pod red. Yu. B. Gippenreyter, V. Ya. Romanova. M. : MGU, 1982. S. 288-318.
17. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. SPb. : Piter, 2008.
18. Myasishchev V. N. Psikhologiya otnosheniya. URL: [www.koob.ru](http://www.koob.ru).
19. Obukhovskiy K. Galaktika potrebnoyey. Psikhologiya vlecheniy cheloveka. SPb. : Rech', 2003.
20. Orlov Yu. M. Voskhozhdenie k individual'nosti. M. : Prosveshchenie, 1991.
21. Psikhologiya podrostka / pod red. A. A. Reana. SPb. : Praym-Evroznak, 2003.
22. Rean A. A., Kolominskiy Ya. L. Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya. SPb. : Praym-Evroznak, 2008.
23. Rubinshteyn S. L. Osnovy obshchey psikhologii. SPb. : Piter, 2000.
24. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M. : Nar. obrazovanie, 1998.
25. Tkhakokhov A. A. Prichiny i usloviya protivopravnogo povedeniya nesovershennoletnikh // Molodoy uchenyy. 2014. №4. S. 882-884.
26. Ukhomskiy A. A. Dominanta. SPb. : Piter, 2002.
27. Shipovskaya L. P. Chelovek i ego potrebnosti. M. : Al'fa-M ; INFRA-M, 2013.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. М. Ю. Буркина.

**Махароблидзе Анна Валикоевна,**

старший преподаватель, кафедра теории и практики менеджмента, Высшая школа экономики и менеджмента, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: Makharoblidzeann@mail.ru

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ  
ВРЕМЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** временная компетентность; структура временной компетентности; адаптивность; коммуникативная компетентность; профессиональная компетентность.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена рассмотрению теоретических аспектов изучения временной компетентности. Выявлены актуальность и необходимость наличия у личности данного феномена как основы его психологического здоровья и успеха в любой деятельности. Автором проанализированы психологические подходы, посвященные изучению данного феномена. Несмотря на множество различных научных исследований по изучению временной компетентности личности, нет единого подхода, охватывающего все его составляющие части. Большинство авторов определяют ее как определенную способность, другие – как набор факторов, позволяющих человеку выполнять свои обязанности в заранее установленные сроки, или факторов, способствующих развитию других видов компетентностей. Разнообразие подходов к исследованию временной компетентности личности свидетельствует о неоднозначности данного феномена, о разносторонних связях с личностными характеристиками и другими видами компетентностей, в частности, такими, как коммуникативная компетентность или составной компонент профессиональной компетентности. Обобщив точки зрения ученых, автор предпринял попытку выделения общей структуры временной компетентности личности. Перечислены основные показатели, составляющие основу данного феномена. Знание основных составляющих временной компетентности позволит в дальнейшем разработать психологические технологии ее формирования и развития.

**Makharoblidze Anna Valikoevna,**

Senior Lecturer of Department of Theory and Practice of Management, Higher School of Economics and Management, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin. Ekaterinburg, Russia.

**THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF TEMPORAL COMPETENCE OF A PERSON**

**KEYWORDS:** temporal competence; structure of temporal competence; adaptability; communicative competence; professional competence.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the consideration of theoretical aspects of the study of the temporal competence. It reveals the urgency and necessity of the presence of this phenomenon in a person as a basis of the person's psychological health and success in any activity. The author analyzes the psychological approaches, devoted to the study of this phenomenon. Despite a number of various scientific researches on the study of the temporal competence of a person, there is no uniform approach covering all its components. Most of the authors define it as a certain ability, others as a set of factors allowing the person to carry out his duties in previously established periods, or the factors promoting the development of other types of competence. A large variety of approaches to the research of the temporal competence of a person testifies to the ambiguity of this phenomenon, to its versatile connections with personal characteristics and other types of competences, in particular, with the communicative competence or the compound component of the professional competence. Having generalized the points of view of scholars, the author makes an attempt to single out the general structure of the temporal competence of a person. The article enumerates the main indicators lying at the basis of this phenomenon. Knowing the main components of the temporal competence will allow developing further psychological technologies of its formation and development.

**Н**а сегодняшний день вопрос изучения временной компетентности личности становится как никогда актуальным. Человек, стремящийся соответствовать требованиям современного общества, с каждым днем все больше ускоряет темп своей деятельности, старается, с одной стороны, выполнять любое дело с минимумом временных затрат, с другой стороны, – не допускать ошибок. К сожалению, это удается не каждому.

Наличие у человека временной компетентности является одним из условий его активной жизненной позиции, определяет успех его деятельности, его психологическое здоровье и благополучие. Отсутствие данного показателя приводит к неконструктивному взаимодействию, к постоянным стрессам и, как результат, к эмоциональному выгоранию человека [1].

Существует несколько подходов к определению понятия «временная компе-

тентность». Многие исследователи рассматривают временную компетентность как набор различных обособленных личностных характеристик.

С точки зрения А. К. Болотовой, временная компетентность означает адекватность восприятия человеком времени, наличие навыков планирования, способность грамотно расставлять приоритеты и определять лимиты межличностного общения, уважать время других людей в процессе общения с ними, стабильно пользоваться правилами тайм-менеджмента, включая умение перепоручать дела [5]. Это способность налаживать и сохранять в течение определенного времени актуальные социальные контакты, умение увеличивать либо уменьшать временные лимиты в процессе общения, изменять временное пространство общения в зависимости от создавшейся ситуации [4].

Временная компетентность предполагает высокий уровень развития следующих коммуникативных способностей: адекватное восприятие времени, понимание временных ограничений в процессе общения, увеличение или уменьшение времени межличностного взаимодействия с учетом своего временного ресурса, а также правильное распределение приоритетов во времени. Такое понимание временной компетентности диктует стратегию построения программ социально-психологических тренингов развития коммуникативных умений [4].

И. Я. Яксина определяет данное понятие с позиции взаимодействия. С ее точки зрения, временная компетентность – это совокупность знаний и умений, связанных с правильной оценкой времени, определением временных ограничений в процессе общения, ощущением течения времени и оптимальным использованием временного ресурса в процессе взаимодействия [15].

И. С. Калинин компетентность во времени рассматривает через факторы, дающие возможность человеку вовремя выполнять запланированные дела. К факторам временной компетентности он относит четкое понимание своих целей, их гармоничную согласованность с целями близких людей и с целями организации, стабильное планирование своего времени, письменную фиксацию задач, сроков, ресурсов, умение перепоручать дела другим, гармоничное соотношение времени, отведенное на работу и на отдых, стабильную работу над собой по приобретению навыков самоорганизации, наличие силы воли, умение контролировать себя, определение показателей внешнего контроля, способность преодолевать препятствия, избавляться от незапланированного хаоса [6].

С точки зрения К. Роджерса, временная компетентность способствует развитию коммуникативной компетентности, упрощая создание атмосферы понимания и принятия в ситуации на данный момент и оптимизируя развитие созидательной активности личности в настоящем и будущем [3].

С точки зрения А. Маслоу, под компетентностью во времени понимается способность субъекта жить настоящим, чувствовать связь прошлого, настоящего и будущего, т. е. воспринимать жизнь как единое целое [11].

Предложенные определения отражают данное понятие односторонне, не вскрывают глубинные, сущностные характеристики. Временную компетентность необходимо рассматривать как интегральную характеристику, включающую не только совокупность знаний, умений, навыков, способностей, обеспечивающих продуктивную реализацию алгоритма деятельности во времени, но и систему психологических параметров, которые существуют во внутреннем, когнитивном плане и не всегда четко фиксируются и воспринимаются субъектом [9].

Таким образом, выше были рассмотрены различные подходы к определению компетентности во времени, большинство авторов определяют ее как определенную способность (А. Маслоу), другие – как набор факторов, позволяющих человеку выполнять запланированные дела, укладывать в заранее установленные сроки (С. И. Калинин), или факторов, способствующих развитию других видов компетентностей, в частности, таких, как коммуникативная компетентность (К. Роджерс), или как компонент профессиональной компетентности (И. Я. Яксина, А. К. Болотова).

С точки зрения А. К. Болотовой, компетентность во времени является одним из важнейших требований для специалистов, работающих в сфере менеджмента и управления. Данная компетентность является одной из основных составляющих коммуникативной компетентности и профессиональной компетентности личности [5].

В рамках своих исследований А. К. Болотова связывает временную компетентность с такими личностными характеристиками, как уровень личностной тревожности, который, по ее мнению, приводит к увеличению ошибок в восприятии времени, следовательно, к проблемам с пунктуальностью и проявлению уважения к чужому времени. Согласно известной концепции восприятия времени у лиц с разной структурой ритма работоспособности (Н. И. Моисеева), жаворонки относятся к числу людей оптимистичных и деятельных, совы – тревожных, деятельных и философствующих [5].

С точки зрения Б. И. Цуканова, каждый человек оценивает время, ориентируясь на свою субъективную единицу времени. Эта единица носит название «действительное настоящее». Смысл данной единицы заключается в том, что у каждого человека имеется своеобразный индивидуальный шаг, измеряющий время субъекта. Оно является жесткой психологической константой, которая в течение жизни не меняется. У одних это выражается в торопливости, тревожности, нетерпении, ощущении цейтнота, торопливости речедвигательных реакций, такие люди постоянно жалуются на острую нехватку времени, поэтому весьма трудно налаживают социальные контакты. Другие никогда не испытывают дефицита времени, медлительны и неповоротливы, но в силу этого могут пренебрегать временем других, неконструктивно относиться к временному бюджету [14].

Одно из важнейших требований компетентности во времени – это умение правильно распоряжаться своим временем, что определяется рациональным распределением приоритетов во времени. Учитесь эффективно использовать время следует начинать с выявления тех факторов, которые снижают продуктивность его распределения. В настоящее время все эти тактики обучения получили название «временной менеджмент» и ориентированы на развитие временной компетентности в приемах организации деятельности и управления [4].

Б. Г. Ананьев объясняет связь познания времени с межличностным взаимодействием логикой развития, так как любая жизнедеятельность протекает во времени и создает основу единства познания, деятельности и общения [2].

И. Я. Яксина определяет деятельность человека как вид социальной активности, которая связана как с межличностными отношениями, так и со временем, т. к. имеет временные характеристики ритмичности, прерывности, последовательности, периодичности и т. д.

Играя важную роль в установлении продуктивных, длительных, прочных социальных контактов, временная компетентность приобретает особую значимость в системе межличностных взаимодействий [15].

В течение определенного времени в научных исследованиях таких ученых, как Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, процесс межличностного общения рассматривался как определенный вид деятельности и как самостоятельное явление [10]. Исследовались процессы, способствующие построению доверия в отношениях (Н. Н. Обозов, Л. А. Петровская, Л. Я. Гозман, А. Г. Ковалев), изучались при-

чины возникновения проблем в процессах коммуникации (Л. И. Божович, Н. А. Лабунская, А. И. Донцов) [13]. Однако изучение влияния времени на процессы межличностных коммуникаций остается малоисследованным в современной психологии.

В исследовании И. Я. Яксиной была произведена попытка изучить основополагающую роль времени в контексте межличностных отношений.

Умение ставить четко определенные во времени цели, удачно строить процесс взаимодействия, изменять временные лимиты процесса общения, осведомленность и осознанность во временных рамках взаимодействия, правильная оценка временных лимитов межличностных отношений, т. е. временная компетентность личности составляет основополагающий компонент компетентности в общении и способствует развитию и совершенствованию коммуникативной компетентности, создавая атмосферу понимания участников межличностного взаимодействия.

С точки зрения И. Я. Яксиной, диалог является одним из компонентов пространственно-временной организации межличностного взаимодействия, поскольку психическое формируется в процессе отражения и перевода на внутренний план различных пространственно-временных императивов, составляющих содержательную специфику реальностей объективного мира. Таким образом, психическое воздействие является функцией психологического пространства и времени. Эффективность данного процесса обеспечивается взаимной пространственно-временной согласованностью структур, взаимодействующих между собой систем, в том числе и субъектов диалогического общения [15].

В ряде исследований в качестве операциональной единицы научного анализа категорий психологического воздействия выделяются временные параметры (Б. И. Цуканов, А. К. Болотова, А. В. Шленская) межличностного взаимодействия, описаны индивидуальные показатели субъективного отражения времени «единица времени», т-тип личности (Б. И. Цуканов), которые удовлетворяет критериям «действительного настоящего», в пределах которого субъективно переживаемое время возникает в форме ближайшего будущего, а исчезает в форме мгновенно прошедшего, приобретая черты реально переживаемой длительности в структуре «действительного настоящего». Выделение собственной единицы времени, измеряющей ход переживаемого человеком времени, позволяет изучать проблему субъективного (психологического) времени в рамках принципа объективности.



По мнению А. К. Болотовой, компетентность во времени является составляющей коммуникативной компетентности и, соответственно, развитие компетентности во времени будет идти через развитие коммуникативной компетентности. Средства регуляции коммуникативных актов представляют собой неотъемлемую часть социализации личности, и в процессе их освоения действуют те же законы, что и в ходе естественного приобщения к коммуникативной культуре социума. Поэтому развитие компетентности во времени предполагает не замену старого опыта новым и более эффективным, а личностный рост и развитие путем изучения более эффективных способов увеличения личного времени [4].

Индивидуальную способность к регуляции времени А. К. Болотова рассматривает как стремление планировать свое время, умение выстраивать правильную последовательность выполнения различных операций, направлять все свои силы на деятельность, выполняемую в данный момент, при этом сохраняя психические резервы до завершения деятельности и устанавливая оптимальный ритм труда [5].

Компетентность во времени, с точки зрения В. И. Дендериной, включает правильную постановку целей с учетом имеющегося времени, грамотное построение взаимодействия в зависимости от временных лимитов, увеличивая либо ограничивая его, и умение конструировать проблему во времени.

Все эти умения в комплексе могут расширять и дополнять понимание компетентности в общении и профессиональной компетентности личности [12].

Такое понимание временной компетентности личности как одной из составляющих профессиональной компетентности в целом позволяет использовать временную компетентность в качестве одного из критериев профессиональной адаптированности человека. Следовательно, «пространство» деятельности определенным образом организуется субъектом во времени. Выполнение профессиональной деятельности предполагает синхронизацию и встраивание личности в определенные пространственные и временные рамки [5].

Занимаясь профессиональной деятельностью, человек развивает способность к организации времени. Наличие временной компетентности в профессиональной деятельности проявляется в навыках планирования работы с учетом производительности, периодичности интервалов и оптимальной скорости, тем самым организуя время труда и личных занятий [7].

Анализ взаимосвязи показателей временной компетентности личности в различные периоды профессиональной деятельности будущего специалиста и показатель профессиональной адаптированности также обосновывают представление о временной компетентности как составной части профессиональной компетентности обучаемого [8].

Исходя из этого временной фактор можно рассматривать как один из показателей адаптированности личности к своей профессии. Следовательно, временная компетентность выступает в качестве ведущей составляющей регуляционных возможностей, определяющих его успешную социализацию, включенность в деятельность и профессиональную адаптацию [4].

С точки зрения К. А. Абульхановой-Славской, чем больше самоактуализирована личность, тем больше у нее проявляется ценность времени, а временная компетентность является одной из характеристик самоактуализации [1].

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы. Существует несколько различных точек зрения по поводу определения понятия «временная компетентность». Обобщив точки зрения ученых, можно выделить общую структуру данного феномена. Итак, временная компетентность состоит из следующих показателей.

1. Адекватное восприятие времени (А. К. Болотова), правильная оценка субъектом единиц времени, наличие у него «чувства времени» (И. Я. Яксина), способность субъекта жить настоящим и осознавать, чувствовать его, при этом ощущать его неразрывность с прошлым и будущим, т. е. видеть свою жизнь целостной (А. Маслоу).

2. Наличие навыков планирования времени (А. К. Болотова), регулярное его планирование, письменная фиксация предстоящих задач, сроков их осуществления, а также ресурсов, необходимых для их реализации, постоянная работа над совершенствованием навыков самоорганизации (С. И. Калинин).

3. Умение рационально расставлять приоритеты в делах (А. К. Болотова), способность предвидеть помехи, побеждать незапланированный хаос (С. И. Калинин).

4. Умение оптимально строить взаимодействие во времени (И. Я. Яксина), сужать или расширять временные рамки общения (В. И. Дендерина, А. К. Болотова, И. Я. Яксина), при этом не пренебрегать временем другого (А. К. Болотова).

5. Умение делегировать полномочия, обязанности (А. К. Болотова, С. И. Калинин), умение доверить другим выполнение обязанностей, избавление от мысли о том, что человек только сам может выполнить

работу без ошибок, тем самым взваливая на себя неподъемный труд.

6. Осознание и упорядочивание личных целей, их гармоничная согласованность с целями близких людей и организации (С. И. Калинин), умение ставить реальные временные цели (В. И. Дендерина), умение вовремя отказываться от чужих, навязанных целей.

7. Оптимальное соотношение работы и отдыха (С. И. Калинин), рациональный режим дня.

8. Наличие твердой воли, самоконтроля (С. И. Калинин).

Таким образом, разнообразие подходов к исследованию временной компетентности личности свидетельствует о неоднозначности данного феномена, об ее разносторонних связях с личностными характеристиками, а также с другими видами компетентностей, что в свою очередь предъявляет повышенные требования к ее изучению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. М., 2001.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М., 2001.
3. Архангельский Г. А. Методика ТМ-диагностики. СПб. : Питер, 2004.
4. Болотова А. К., Макарова И. В. Развитие временной компетентности в социально-психологическом тренинге. М., 2002.
5. Болотова А. К. Психология организации времени. М. : АСПЕКТ ПРЕСС, 2006.
6. Калинин С. И. Тайм-менеджмент. СПб. : Речь, 2006.
7. Конопкин О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения // Психология личности в социалистическом обществе: активность и развитие личности. М., 1989. С. 183-192.
8. Конопкин О. А., Моросанова В. И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. 1989. №5. С. 142-154.
9. Кузьмина О. В. Механизмы развития временной компетентности как условия социальной активности молодых специалистов // Образование в современном мире: проблемы миграции, управления и экономики, социального партнерства. Екатеринбург, 2009. С. 190-193.
10. Маклаков А. Г. Общая психология. СПб. : ПИТЕР, 2003.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М. : Смысл, 1999.
12. Моросанова В. И., Коноз Е. М. Диагностика и психологическая саморегуляция при экстраверсии и нейротизме. Набережные Челны : Ин-т управления, 2001.
13. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб. : ПИТЕР, 2006.
14. Цуканов Б. И. Время в психике человека. Одесса : Астропринт, 2000.
15. Яксина И. Я. Содержание и социально-психологические особенности межличностного взаимодействия. М., 2007.

#### L I T E R A T U R E

1. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. M., 2001.
2. Anan'ev B. G. Chelovek kak predmet poznaniya. M., 2001.
3. Arkhangel'skiy G. A. Metodika TM-diagnostiki. SPb. : Piter, 2004.
4. Bolotova A. K., Makarova I. V. Razvitie vremennoy kompetentnosti v sotsial'no-psikhologicheskom treninge. M., 2002.
5. Bolotova A. K. Psikhologiya organizatsii vremeni. M. : ASPEKT PRESS, 2006.
6. Kalinin S. I. Taym-menedzhment. SPb. : Rech', 2006.
7. Konopkin O. A. Funktsional'naya struktura samoregulyatsii deyatelnosti i povedeniya // Psikhologiya lichnosti v sotsialisticheskom obshchestve: aktivnost' i razvitie lichnosti. M., 1989. S. 183-192.
8. Konopkin O. A., Morosanova V. I. Stilevye osobennosti samoregulyatsii deyatelnosti // Voprosy psikhologii. 1989. №5. S. 142-154.
9. Kuz'mina O. V. Mekhanizmy razvitiya vremennoy kompetentnosti kak usloviya sotsial'noy aktivnosti molodykh spetsialistov // Obrazovanie v sovremennom mire: problemy migratsii, upravleniya i ekonomiki, sotsial'nogo partnerstva. Ekaterinburg, 2009. S. 190-193.
10. Maklakov A. G. Obshchaya psikhologiya. SPb. : PITER, 2003.
11. Maslou A. Novye rubezhi chelovecheskoy prirody. M. : Smysl, 1999.
12. Morosanova V. I., Konoz E. M. Diagnostika i psikhologicheskaya samoregulyatsiya pri ekstraversii i neyrotizme. Naberezhnye Chelny : In-t upravleniya, 2001.
13. Kh'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti. SPb. : PITER, 2006.
14. Tsukanov B. I. Vremya v psikhike cheloveka. Odessa : Astroprint, 2000.
15. Yaksina I. Ya. Soderzhanie i sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti mezhlichnostnogo vzaimodeystviya. M., 2007.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

УДК 159.947  
ББК Ю980.9

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

**Прядеин Валерий Павлович,**

профессор, доктор психологических наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: prvalpavl@yandex.ru

**ФАКТОРЫ ВОЛИ В СТРУКТУРЕ ОТВЕТСТВЕННОСТИ, ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ, СТИЛЕ И МОТИВАЦИИ ИСПОЛНИТЕЛЬНОСТИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** воля; ответственность; исполнительность; стиль; мотивация.

**АННОТАЦИЯ.** К сотрудникам внутренних дел предъявляются достаточно высокие психологические требования, которые неразрывно связаны с выполнением профессиональных обязанностей. Полицейский должен обладать волей – преодолевать внутренние и внешние препятствия и трудности, самостоятельно принимать решения, брать ответственность на себя и гарантировать достижение результата, выполняя распоряжения и приказы начальников, т. е. быть исполнительным. Желательно, чтобы эти характеристики уже были у будущих полицейских и учитывались при поступлении в вуз. Вместе с тем, даже пристальный анализ литературы не позволяет однозначно определить рассматриваемые понятия, тем более их соотношение. В статье впервые последовательно анализируется факторное соотношение воли с ответственностью, исполнительностью, стилем и мотивацией исполнительности у представителей юношеского возраста с учетом гендерных различий.

**Pryadein Valeriy Pavlovich,**

Doctor of Psychology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**WILLPOWER FACTORS IN THE STRUCTURE OF RESPONSIBILITY, SENSE OF DUTY, STYLE AND MOTIVATION OF THE SENSE OF DUTY**

**KEYWORDS:** will; responsibility; sense of duty; style; motivation.

**ABSTRACT.** The internal affairs staff should meet rather high psychological demands which are inseparably connected with their execution of professional activity. A policeman/policewoman should possess a strong will to be able to overcome external and internal obstacles and difficulties, take personal decisions, take responsibility upon himself/herself and guarantee the solution of the problem, execute the commands and orders of the authorities, i.e. to be dutiful. It is desirable that the future policemen/policewomen possess these properties and they be taken into account at the stage of entering a higher educational institution. At the same time, even a close analysis of special literature does not make it possible to give an unambiguous definition of these notions, to say nothing of their interrelationship. The article presents the first attempt to successively analyze the factorial correlation between will and responsibility, duty, style and motivation of duty in teenage representatives taking into consideration their gender distinctions.

Вопределение места воли в структуре других психологических феноменов (ответственности, исполнительности, стиле и мотивации исполнительности). К сожалению, следует констатировать, что до сих пор нет единства взглядов на ответственность и волю человека, их психофизиологические основания, социальные проявления и критерии. Исполнительность как самостоятельная категория в психологии практически не рассматривалась. Об исполнительности вскользь говорится как о составной части деятельности или волевого действия. Исключением в этом плане является работа В. Ф. Сафина [13], который выделяет несколько уровней исполнительности: вынужденно-принудительный, конформный, волевой и ответственный.

В самом общем виде под *исполнительностью* мы понимали подчинение субъекта требованиям и командам других лиц, процесс реализации поставленных ими задач и

целей. Под *стилем исполнительности* мы понимали способы выполнения действий, связанных с подчинением другим лицам, в процессе реализации поставленных ими задач и целей. В самом общем виде под *мотивацией исполнительности* мы понимали побуждение субъекта к конкретным действиям и поведению определенным образом.

*Воля* рассматривалась как способность субъекта преодолевать внешние и внутренние препятствия и трудности в деятельности и жизнедеятельности на пути к достижению самостоятельно поставленных целей. Под *ответственностью* подразумевали гарантирование субъектом достижения результата (цели) собственными силами на основе самостоятельно принятого решения, осознанного долга и совести.

Несложно заметить, что связующим звеном, объединяющим эти три понятия, является цель. Вместе с тем, исполнителю цель задается извне, а сам процесс реализации исполнительного действия зачастую и

является целью. В этой связи возникает вопрос об отношении исполнителя к данной цели и тех мотивах, которые им движут в процессе достижения цели. Исполнитель, как правило, лишен права выбора и решения о начале исполнительного действия. В этом смысле исполнительное действие изначально экстерналино по своей природе. Хотя исполнитель и может нести ответственность в виде наказания за качество выполняемого действия и за конечный результат перед лицом, давшим это задание, но не отвечает за деятельность в целом.

В рамках исполнительности для выполнения своих функциональных обязанностей, как правило, достаточно произвольных усилий на уровне обыденной нормы, таких усилий, которые мог бы прикладывать субъект в течение длительного времени, не испытывая при этом утомления и усталости. Объяснение видится в том, что любая биологическая система стремится к равновесию. Большинство исполнителей предпочитают «гору обойти», чем штурмовать ее, достигая того же самого результата – пункта за «горой».

В этом смысле ответственное действие, по-видимому, отличается от исполнительного большим контролем в ходе его выполнения, а от волевого тем, что для его запуска не нужно волевых усилий.

Не вызывает возражения отнесение В. А. Иванниковым [2; 3] воли к большому классу произвольных процессов. Вместе с тем, вызывает сомнение утверждение В. А. Иванникова о том, что «волевая регуляция осуществляется через намеренное осознанное изменение смысла действия или через создание нового, дополнительного смысла действия» [4, с. 99]. Естественным для субъекта является отказ от продолжения выполнения простого, не связанного с актуально переживаемой потребностью, ненамеренного произвольного действия. Это действие не становится волевым от того, что его надо продолжить, по просьбе экспериментатора, во благо других лиц. Да, действие меняет свою структуру, переходит из разряда ненамеренного в действие намеренное, обретающее цель и смысл, но это уже другое действие, отличное от исходного. Воли как таковой, усилий по преодолению внутренних и внешних препятствий и трудностей субъект при этом, естественно, не прилагает. Может ли новое действие, приобретая смысл, перейти в разряд волевых? Наверное, да, но только тогда, когда его выполнение в очередной раз надоеет субъекту и когда для достижения конечного результата понадобятся дополнительные побуждения, придется затратить дополнительные усилия. Оговоримся, речь пойдет о

возможном волевым регулированием, волевым процессе, если цели действия были определены самим субъектом.

Ранее [10] мы рассматривали и другой вариант продолжения выполнения субъектом простых ненамеренных произвольных действий – действий по приказу, отказаться от которых испытуемые не имели права (обязательные действия). Они не перешли в разряд волевых, несмотря на значительные прикладываемые усилия (отсутствии корреляций с жизненными характеристиками воли).

В процессе деятельности иногда происходит переход произвольных действий в разряд волевых. Это случается тогда, когда для достижения первоначально поставленной цели субъект затрачивает дополнительную, ненормативную энергию, использует дополнительную мотивацию, побуждения. Однако не менее часто субъект отказывается выполнять действия с «новым смыслом», действия, изначально по своей природе относимые к исполнительским, а не волевым. Воля здесь не причем. Просто эти действия изначально были не интересны субъекту или для их продолжения было недостаточно стимулов.

Вместе с тем, мы считаем, что воля как бы «просыпается» в моменты, связанные с необходимостью изменения обыденного поведения, когда «выплескивается» накопленный опыт по преодолению внешних и внутренних препятствий и трудностей, проявляется отношение субъекта к этим трудностям, актуализируются навыки и умения по преодолению трудностей. Безусловно, лица, имеющие соответствующие психофизиологические предпосылки, при прочих равных условиях, проще справятся с ними. Так, не вызывает сомнения, что лица с сильной нервной системой потенциально более готовы действовать в экстремальных ситуациях, чем лица со слабой нервной системой.

Опираясь на гипотезу Е. А. Климова [6] об амбифлекторной природе психики, можно предположить, что воля – это отклонение от нормального, устойчивого состояния психики, мобилизация всех сил и резервов организма для поддержания высокого уровня работоспособности в нетипичных условиях или при неожиданно возникших препятствиях и трудностях.

Начиная с одних из первых исследований индивидуального стиля деятельности В. С. Мерлина [8; 9] и Е. А. Климова [5], к проблеме «стиля» сохраняется устойчивый интерес [1]. Вместе с тем, необходимо отличать индивидуальный стиль деятельности как устойчивую характеристику личности от стиля исполнительности, который может как меняться в зависимости от ряда переменных (авторитета лица, отдавшего распоряжение,

согласия или не согласия с поставленной целью и путями ее достижения, времени, отпущенного для достижения намеченного результата и т. д.), так и быть относительно устойчивым, независимым, несмотря на разный характер выполняемых действий.

Очевидно, что произвольные действия, в том числе исполнительские и волевые, могут реализовываться как ответственными, так и менее ответственными субъектами. Однако роль воли в исполнительности и ответственности не столь очевидна. Ранее [12] мы отмечали, что если субъект заставляет себя быть ответственным, значит, он безответственный, ответственность у него не сформирована во внутреннем плане. Ответственный субъект, как правило, не может поступить против своих убеждений, совести. Если он прогнозирует, что на пути к достижению самостоятельно поставленной цели могут возникнуть непреодолимые для него трудности, он не возьмется за ее достижение. Вполне возможен вариант, когда исполнительность субъекта может перерасти в ответственность. Происходит это тогда, когда исполнитель осознает поставленную цель как свою личную, когда ему не нужно дополнительной мотивации для начала деятельности, когда он считает выполнение поставленной задачи своим долгом. Достижение результата становится делом его чести, если будет необходимо он найдет резервы в своем организме, проявит волю.

**Методика.** Воля диагностировалась по интегральному показателю 5, включавшему ответы на 62 вопроса [10], суммарному показателю 4 (ответы на 36 вопросов), состоящему из сумм образованных на основе факторного анализа показателей: 3 – ответственность при достижении результата (О), 2 – эмоциональная саморегуляция (Э) и 1 – решительность преодоления трудностей (Р).

Идея системно-функционального анализа отдельных свойств и качеств личности принадлежит А. И. Крупнову [7], с ним же был разработан первоначальный вариант вопросника по диагностике ответственности, состоящий из 210 вопросов. Окончательный вариант, прошедший все этапы статистической обработки и проверку на надежность и валидность, состоит из 70 вопросов [11].

Качество ответственности, имеющее сложный интегративный характер, рассматривалось в вопроснике с позиции единства природно-заданной (операционной) и прижизненно-приобретенной (содержательной) сфер. В **операционную** сферу вошли следующие компоненты, которые раскрывались с помощью полярных – гармонических и агармонических параметров: *динамический* (эргичность – аэргичность),

*эмоциональный* (стеничность – астеничность), *регуляторный* (интернальность – экстернальность). **Содержательная** сфера состояла из следующих компонентов и гармонических и агармонических параметров: *мотивационный* (социоцентричность – эгоцентричность), *когнитивный* (осмысленность – осведомленность), *результативный* (предметность – субъектность).

*Качественные характеристики рассматриваемых параметров*

*Эргичность* – субъект характеризуется самостоятельным, без дополнительного контроля, неоднократно подтвержденным на практике, тщательным выполнением трудных и ответственных заданий.

*Аэргичность* – нерешительность и необязательность субъекта, характеризующаяся перенесением выполнения ответственных заданий на последний момент, низкой помехоустойчивостью субъекта.

*Стеничность* – положительные эмоции или их появление от возможности или при выполнении ответственных дел.

*Астеничность* – отрицательные эмоции при необходимости выполнения, в ходе реализации и при неуспехе в ответственном деле.

*Интернальность* – независимость субъекта от внешних обстоятельств при выполнении ответственных дел. Отсутствие попыток поиска «объективных» причин, объясняющих неуспех в тех или иных начинаниях.

*Экстернальность* – реализация ответственных дел ставится в зависимость от других людей и внешних обстоятельств. Объяснение неудач в деятельности и жизнедеятельности посредством стечения обстоятельств, природными факторами, противодействием других людей и т. п.

*Социоцентричность* – социально значимая мотивация, выраженная в выполнении ответственных дел из-за желания быть среди людей, коллектива, общества. Мотивация, связанная с чувством долга, преобладанием общественных интересов над личными.

*Эгоцентричность* – преобладание личностно значимой мотивации, выраженной в желании обратить на себя внимание в процессе реализации ответственных дел, получить поощрение, вознаграждение, избежать личных осложнений, возможного наказания.

*Осмысленность* – схватывание стержневой основы ответственности, ее сути, глубокое и целостное представление о качестве. Философское осмысление ответственности, рассмотрение ее с позиции свободы, необходимости, долга, совести и других категорий.

*Осведомленность* – недостаточное понимание ответственности, обращение внимания на одну неспецифическую сторону качества. Возможна подмена понятия от-

ветственности исполнительностью. Рассмотрение ответственности со стороны наказания субъекта.

*Предметность* – продуктивность, самоотверженность и добросовестность субъекта при выполнении коллективных дел. Приоритет общественного над личным. Ответственность за добровольно взятые на себя обязательства.

*Субъектность* – завершение ответственных дел, связанных с личностным благополучием, самореализацией, с развитием различных сторон и качеств личности. Возможно, сочетание личностно значимого результата с эгоцентрической мотивацией в ущерб социуму.

Кроме основных параметров рассматривались и дополнительные показатели: *трудности*, возникающие в процессе выполнения ответственных дел, являются существенным препятствием для их осуществления, и *искренность* – субъект приукрашивает себя, желает казаться в глазах значимых других лучше, чем есть на самом деле.

На основе этих исходных параметров подсчитывались как суммарные гармонические и агармонические показатели в операционной и содержательной сферах, так и для характеристики ответственности субъекта в целом.

Исполнительность рассматривалась по аналогичным, но имеющим качественно иное содержание параметрам. Было введено лишь два дополнительных показателя. Первый характеризовал *переход исполнительности в ответственность*, второй – *преобладание исполнительности*.

Стиль и мотивация исполнительности диагностировались при помощи специально созданных вопросников, прошедших статистическую обработку на выборке в 360 человек. В результате факторизации матриц интеркорреляций были выделены стили и мотивы исполнительности и показатели, их характеризующие. Ниже приводятся качественные характеристики различных стилей и мотивации исполнительности (таблица 1).

Таблица 1

### Качественные характеристики различных стилей и мотивации исполнительности

<b>Стили исполнительности</b>
<b>Ответственный</b>
<i>Гарантия достижения результата.</i> Ответственность в деятельности: субъект самостоятелен, не требует дополнительного контроля, гарантирует завершение начатого (ответственность, надежность, самостоятельность, гарантия достижения результата).
<i>Альтруизм, долг.</i> Субъект руководствуется чувством долга и совести. Выраженная эмпатия и соучастие к страждущим. Трезвая оценка своих способностей (совесть, эмпатия, чувство долга, готовность оказать помощь и поддержку).
<i>Осторожность принимаемого решения.</i> Тщательность выполнения заданий (педантичность, переживание за конечный результат – выраженность эмоционального компонента ответственности).
<i>Суммарный.</i> Гарантирование достижения на основе самостоятельно принятого решения, чувства долга и совести, с осознанием возможного наказания за не выполнение обещанного.
<b>Исполнительный</b>
<i>Вне зависимости от обстоятельств.</i> Исполнительность субъекта вне зависимости от характера выполняемой работы.
<i>Ориентация на распоряжение.</i> Ориентация исполнительности субъекта на распоряжения начальства, руководства.
<i>Безропотное выполнение приказа.</i> Точное следование указаниям. Ориентация на предписания, нормативные требования. Безинициативность.
<i>Суммарный.</i> Подчинение собственного «Я» требованиям начальства, педагогов, родителей. Безропотное выполнение приказов, распоряжений.
<b>Волевой</b>
<i>Решительный.</i> Целеустремленность, решительность, воля.
<i>Работоспособность, помехоустойчивость.</i> Высокая работоспособность, стремление к выполнению сложных дел, умение преодолевать субъективные трудности.
<i>Экстремальный.</i> Склонность к работе в экстремальных условиях, связанных с риском. Социальная ориентация. Обязательность, самокритичность.
<i>Суммарный.</i> Способность преодолевать внешние и внутренние трудности на пути к достижению цели.
<b>Ситуативный</b>
<i>Из-за невозможности отказаться.</i> Выраженное нежелание что-либо делать. Низкая самооценка собственных возможностей. Негативное отношение к выполнению поручений.
<i>В зависимости от настроения.</i> Отказ от деятельности, необязательность, лень. Зависимость от настроения. Жизнь сегодняшним днем.
<i>Социальное равнодушие.</i> Скептицизм, эгоцентризм, стремление к материальному благополучию.
<i>Суммарный.</i> Безразличное, «наплевательское» отношение к деятельности и жизнедеятельности. Халатное отношение к поручениям и обязанностям.

<b>Мотивация исполнительности</b>
<b><i>Ради поощрения, награды, денег (поощрение)</i></b>
<i>Награда.</i> Деятельность и выполнение поручений за реальное вознаграждение, награду.
<i>Деньги.</i> Прилежание при учебе в школе в зависимости от поощрения со стороны учителей и вознаграждения от родителей. Готовность ради денег терпеть неприятности и делать все, что потребуют на работе. Деньги – стимул исполнительности.
<i>Стимул-реакция.</i> Исполнительность в надежде на возможное поощрение.
<i>Сумма.</i> Основной движущей силой исполнительности являются деньги, зарплата.
<b><i>Избегание наказания (наказание)</i></b>
<i>Избегание.</i> Считает, что для избегания наказания за плохое выполнение своих обязанностей, бездеятельность возможны различные методы: хитрость, невзятие ответственности на себя и др. Уверенность, что наказание – один из основных методов воздействия на человека, на качество выполняемой им работы.
<i>Предупреждение.</i> Мотив учебы в школе и выполнения работы – избегание наказания в той или иной форме. Отсюда – соблюдение сроков выполняемой работы и осторожность в деятельности.
<i>Боязнь.</i> Соблюдение рабочей дисциплины, чтобы не получить взыскание. Стремление быть незаметным, ничем не выделяться среди окружающих. Исполнительность и наказание – неразрывные понятия.
<i>Сумма.</i> Делает работу, выполняет поручения из-за страха наказания. Принятие наказания как должного явления и стремление его избежать при личной бездеятельности.
<b><i>Карьера, карьерный рост (карьера)</i></b>
<i>Честолюбие.</i> Честолюбие, карьеризм, стремление быть замеченным, быть на виду. Оперативное выполнение поручений.
<i>Ориентация на руководство.</i> Для занятия «места под солнцем» хороши все методы: хитрость, критика окружающих и т. п.
<i>Показная старательность.</i> Ради карьеры готов терпеть все. Стремление выделиться среди окружающих за счет более качественного выполнения работы. Ориентация на мнение руководства.
<i>Сумма.</i> Стремление к карьере любыми способами.
<b><i>Безропотное выполнение распоряжений (приказ)</i></b>
<i>Отсутствие «Я».</i> Выраженная исполнительность как черта характера. Отсутствие стремления «хватать звезды с неба».
<i>Реализация распоряжений.</i> Безропотное и безукоснительное выполнение распоряжений начальства. Доведение дел до конца.
<i>Приказ – закон.</i> Покорность обстоятельствам. Подчинение власти и силе. Отсутствие сомнений при выполнении приказов.
<i>Сумма.</i> Исполнительность, доходящая до безропотной покорности.
<b><i>Исполнительность как чувство долга, обязанности (долг)</i></b>
<i>Черта характера.</i> Человек слова. Сформированное со школьных времен чувство долга. Пунктуальность и обязательность.
<i>Добросовестность.</i> Постоянная готовность к предстоящей работе. Добросовестность и тщательность выполняемой работы.
<i>Обязательность.</i> Правильный образ жизни. Качественное выполнение обязанностей. Стремление быть лучшим.
<i>Сумма.</i> Субъект гарантирует выполнение обязанностей, обещанного.

Испытуемыми были 93 студента колледжа (35 девушек и 58 юношей) в возрасте 16-17 лет.

#### **Результаты и их обсуждение**

В табл. 2 приведены соотношения рассматриваемых связей. По их количеству можно говорить о приоритете операционной сферы над содержательной. Это преобладание в большей мере характерно для гармонических связей у юношей. Наибольшее количество корреляционных связей показателей воли идет с показателями динамики, эмоциональности и регуляции, т. е. с параметрами, в большей мере имеющими природные предпосылки. Показатели воли в большей мере связаны с показателями ответственности, чем с показателями исполнительности.

Остановимся на некоторых принципиальных особенностях в связях между рассматриваемыми параметрами у юношей и девушек (таблица 2).

Достижению результативного компонента ответственности (общественно и лично значимого результата) у юношей способствует воля – корреляции 3, 4 и 5 показателей воли с ответственностью на 1-0,1% уровне значимости. Аналогичные связи у девушек не значимы. Однако за счет значимых связей у юношей суммарные показатели, характеризующие возраст, оказались также значимыми. Вывод напрашивается сам собой – неправомерность делаемых заключений относительно всей выборки (возраста) без учета гендерных различий.

Таблица 2

**Количество интеркорреляционных показателей воли с показателями ответственности и исполнительности**

Сфера		Показатели	Воля			
			Юноши (n=58)	Девушки (n=35)	Возраст (n=93)	Сумма (Ю+Д+В)
Ответственность	операционная (О)	гармонические	13	5	13	31
		агармонические	9	5	11	25
		сумма	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>56</b>
	содержательная (С)	гармонические	6	1	5	12
		агармонические	3	1	4	8
		сумма	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>20</b>
сумма (О + С)		<b>31</b>	<b>12</b>	<b>33</b>	<b>76</b>	
Исполнительность	операционная (О)	гармонические	5	3	3	11
		агармонические	9	3	9	21
		сумма	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>32</b>
	содержательная (С)	гармонические	3	-	1	4
		агармонические	3	3	-	6
		сумма	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>10</b>
сумма (О + С)		<b>20</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>42</b>	

Подобная картина наблюдается и у ряда показателей характеризующих исполнительность. Так, за счет связи динамической эргичности с показателями воли 3, 4 и 5 у юношей связь аналогичных суммарных характеристик оказывается значимой, хотя подобных связей эргичности исполнительности с волей у девушек нет. Третий показатель воли у юношей – ответственность за достижение результата, способствует и достижению общественно значимого результата исполнительности (1%). Аналогичная связь у девушек отсутствует (0,00), зато суммарный показатель связан также на 1% уровне значимости. Можно отметить и связь интернальности исполнительности у юношей с ответственностью за достижение результата и суммарной характеристикой воли. Подобных связей у девушек нет. Невольно возникает желание «ревизии» работ, выполненных без учета гендерных различий. Еще большим подтверждением сказанному являются положительные реципрокные связи осведомленности исполнительности (5%) со 2, 4 и 5 показателями воли у девушек и отрицательные (1%) – у юношей. Аналогичные суммарные показатели, характеризующие возраст в целом, приближаются к нулю, т. е. на уровне суммарных показателей происходит взаимоуничтожение зависимостей. Психологический смысл происходящего, по-видимому, состоит в следующем. У девушек слабое представление о том, что они исполняют, заставляет привлечь волю. У юношей, наоборот, большая неопределенность, слабое представление о том, что они делают (осведомленность исполнительности) ведет к отказу от волевой активности. Другими словами, воля у юношей в исполнительности не будет «подключаться» до тех пор, пока они будут находиться в состоянии неведения

о том, что делают. У девушек, наоборот, неопределенность ведет к «подключению» волевых механизмов. Однако на уровне суммарных показателей из-за отсутствия связей мы просто лишены возможности оценить картину происходящего.

Есть и другие гендерные особенности, проявляющиеся на уровне единичных корреляционных связей показателей.

Только осмысленность ответственности у юношей способствует решительности в преодолении трудностей (1% уровень значимости), а осмысленность исполнительности, наоборот, ведет к снижению эмоциональной саморегуляции. Данному снижению способствует и социоцентрическая мотивация. Объяснение видится в том, что эмоциональная саморегуляция у юношей вступает в противоречие с исполнительностью после осознания ее сути и при попытках подвести под эту базу социоцентрическую мотивацию (исполнительность во благо людей, народа...). Впрочем, подобного рода отличия есть и у девушек. Так, чем больше девушкам приходится напрягать волю (3, 4 и 5 показатели), тем меньше у них положительных (стенических) эмоций при исполнительности, и, наоборот, чем больше стеничность, тем меньше требуется воля. Кстати, у юношей эти связи имеют тенденцию к положительной значимости, а у суммарных показателей связи приближаются к нулю, т. е. связи, по сути, реципрокные. Чем больше у юношей преобладание исполнительности, тем меньше задействована воля, и, наоборот, чем меньше воля, тем больше преобладание исполнительности (отрицательные связи на 5-1% уровне).

Переход исполнительности в ответственность у юношей происходит только при



поддержке одного из параметров воли – ответственности при достижении результата. У девушек (как и в параметре, характеризующем возраст в целом) такому переходу не способствует только одна характеристика воли – эмоциональная саморегуляция.

После вращения по Кайзеру в каждой из рассматриваемых групп выделилось по 5 факторов (табл. 3). Первый фактор у юношей соответствует третьему фактору у девушек и третьему, характеризующему возраст в целом (1-я группа факторов – I, III, III). Соответственно, 2-я группа факторов – II, V, V; 3-я группа факторов – III, IV, I; 4-я группа факторов – IV, II, II, и 5-я группа факторов – V, I, IV. В таком соотношении они и будут рассматриваться. Анализироваться будут факторные нагрузки не ниже 1-0,1% уровня значимости корреляций. У девушек они составили 0,33 и 0,43; у юношей – 0,26 и 0,42; у суммарных показателей (возраст) – 0,20 и 0,33. Исходя из особенностей образования суммарных показателей (на базе одного параметра или реципрокных отношений) большее внимание мы будем обращать на гендерное сходство и различие в факторных нагрузках.

*Первую группу факторов* объединяют наибольшие факторные нагрузки в гармонических характеристиках ответственности. У девушек по сравнению с юношами наблюдается большая полярность рассматриваемых показателей, т. е. гармоническим параметрам оппозицию составляют агармонические. Относится это и к операционной сфере исполнительности.

Существенным отличием факторной структуры у девушек является отсутствие высоких нагрузок по параметрам воли, которые есть у юношей.

Психологический смысл видится в следующем. Ответственность девушек в большей мере сочетается с исполнительностью. Это видно и по факторной нагрузке 58, говорящей о переходе исполнительности в ответственность (у юношей 06). Заметим, что это в большей мере касается операционных компонентов (динамики, эмоций, регуляции).

У юношей проявлению динамических и содержательных характеристик ответственности соответствуют параметры воли и большая осмысленность ответственности. В общем виде можно говорить о единстве в реализации отдельных компонентов ответственности и исполнительности у девушек и ответственности и воли у юношей (таблица 3).

В заключение нельзя не отметить, что преобладание исполнительности у девушек идет на фоне пассивности (аэргичности) не только при исполнительности, но и при реализации ответственности. И последнее: приоритет в совместно достигаемом резуль-

тате юноши отдадут социально значимому (предметность), а девушки – личностному (субъектному) результату.

*Во вторую группу факторов* вошли показатели исполнительности и воли у юношей и воли с частичным включением показателей исполнительности и ответственности у девушек. Отметим, что ни у девушек, ни у юношей воля не влияет на достижение результата ответственности и исполнительности.

Воля у юношей находится в оппозиции к агармоническим проявлениям исполнительности: преобладанию исполнительности в целом, аэргичности и экстернальности ответственности, – но содействует интернальности ответственности и эргичности исполнительности, т. е. динамическим компонентам.

Проявление воли у девушек соотносится с осведомленностью исполнительности и положительными эмоциями ответственности, т. е. можно говорить, как и в первой группе факторов, практически об отсутствии влияния воли на процессы исполнительности и ответственности. Не будет большой натяжки, если эти факторы мы назовем факторами воли.

*Третью группу факторов* можно смело назвать группой исполнительности, в большей мере отражающей гармонические характеристики у юношей с возможным переходом исполнительности в ответственность и агармонические параметры у девушек с преобладанием исполнительности. Небольшие вкрапления показателей воли и ответственности, а также незначительные факторные нагрузки агармонических показателей исполнительности у юношей не меняет целостной картины – общность методических приемов при диагностике исполнительности.

*Четвертая группа факторов* состоит из агармонических характеристик ответственности у девушек и юношей. У девушек в этом факторе наблюдается преобладание динамических (агармонических) характеристик исполнительности и, естественно, в оппозиции к ним находятся параметры преобладания ответственности и интернальности. Отсутствие результативных компонентов свидетельствует о вторичном, прикладном значении этих факторов.

Оставшиеся факторы достаточно сложно назвать группой. У девушек в этот фактор, имеющий наибольший процент объяснимой дисперсии, с наибольшими нагрузками вошли содержательные характеристики исполнительности – социоцентрическая мотивация и достижение социально значимого результата (предметность). Не случайно здесь же находится показатель, характеризующий переход исполнительности в ответственность, и все (кроме эргичности) гармонические показатели ответственности.

Таблица 3

**Факторный анализ воли, ответственности, исполнительности**

Показатели			№	Факторы после вращения																
				Девушки (Д)					Юноши (Ю)					Возраст (В)						
				I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V		
Воля	Решит. преод. трудн. (Р)		1			30		<b>53</b>	<b>41</b>	<b>-29</b>							<b>40</b>		<b>43</b>	
	Эмоц. саморегуляция (Э)		2					<b>65</b>		<b>-49</b>						<b>-20</b>	<b>24</b>	<b>-17</b>	<b>44</b>	
	Ответст. достиж. рез-та (О)		3			31		<b>81</b>	<b>42</b>	<b>-53</b>	<b>36</b>				<b>-22</b>			<b>52</b>	<b>-29</b>	<b>42</b>
	Суммарный (Р+Э+О)		4					<b>85</b>	<b>46</b>	<b>-61</b>					<b>-28</b>			<b>52</b>	<b>-25</b>	<b>58</b>
	Интегральный		5					<b>84</b>	<b>47</b>	<b>-63</b>					<b>-30</b>			<b>53</b>	<b>-28</b>	<b>56</b>
Ответственность	Опера- цион- ная сфера (О)	Динами- ческий	Эргичн.	6			<b>80</b>			<b>74</b>							<b>72</b>		17	
			Аэргичн.	7		<b>64</b>	<b>-59</b>			<b>30</b>		<b>76</b>		<b>-17</b>	<b>72</b>	<b>-20</b>				<b>-29</b>
		Эмоцио- нальный	Стеничн.	14	<b>51</b>	<b>38</b>		34	<b>79</b>					22	19			<b>73</b>		
			Астеничн.	15		<b>54</b>	<b>-35</b>							<b>65</b>				<b>67</b>		
		Регуля- торный	Интернал.	16	32	71			<b>62</b>	<b>-40</b>	23			<b>21</b>			<b>68</b>	<b>-24</b>	19	
			Экстернал.	17		<b>76</b>			<b>-23</b>	<b>41</b>		<b>61</b>				<b>66</b>	<b>-20</b>	<b>32</b>	<b>-21</b>	
		Σ гармонических		20	<b>39</b>	<b>74</b>		33	<b>89</b>	<b>-23</b>				<b>21</b>			<b>87</b>			
	Σ агармонических		21		<b>81</b>	<b>-50</b>			<b>31</b>		<b>83</b>				<b>84</b>	<b>-17</b>	17	<b>-27</b>		
	Содер- жа- тель- ная сфера (С)	Мотива- ционный	Социоцен.	8	<b>75</b>	28			<b>62</b>	<b>32</b>							<b>65</b>	<b>20</b>	<b>-25</b>	
			Эгоцентр.	9		<b>80</b>						<b>71</b>			<b>76</b>			19		
		Когни- тивный	Осмыслен.	10	<b>74</b>				<b>63</b>				22		<b>25</b>	18	<b>59</b>	19		
			Осведомл.	11		<b>83</b>		30				<b>75</b>			<b>76</b>					
		Резуль- тативн.	Предметн.	12	<b>66</b>		<b>52</b>		<b>84</b>						<b>24</b>		<b>80</b>			
			Субъектн.	13	<b>35</b>		<b>61</b>	29	<b>64</b>					<b>34</b>	<b>36</b>	<b>24</b>	<b>50</b>		<b>33</b>	
		Σ гармонических		22	<b>83</b>		<b>36</b>		<b>90</b>						<b>27</b>		<b>85</b>	<b>20</b>		
	Σ агармонических		23		<b>84</b>		33	<b>32</b>		23	77		17	<b>82</b>	<b>20</b>			<b>27</b>		
	О+С	Σ гармонич. (Г)		24	<b>67</b>		<b>62</b>		<b>97</b>					<b>26</b>		<b>94</b>				
		Σ агармонических (А)		25		<b>94</b>						<b>96</b>			<b>97</b>		19			
		Общая сумма (Г+А)		26	<b>52</b>	<b>74</b>	<b>36</b>		<b>75</b>			<b>61</b>		<b>23</b>	<b>64</b>	<b>70</b>				
		Ответственность (Г-А)		27	<b>46</b>	<b>-54</b>	<b>54</b>		28	<b>71</b>		<b>-66</b>			<b>-66</b>	<b>70</b>				
	Трудности		18		<b>78</b>				<b>28</b>				<b>72</b>		<b>71</b>	<b>32</b>				
Искренность		19			<b>55</b>	<b>-32</b>		25	<b>-22</b>	<b>32</b>					<b>44</b>					
Исполнительность	Опера- цион- ная сфера (О)	Динами- ческий	Эргичн.	28	<b>46</b>		<b>56</b>	31		23	<b>-32</b>	<b>62</b>		<b>34</b>	<b>72</b>		<b>21</b>		<b>34</b>	
			Аэргичн.	29		<b>34</b>	<b>-47</b>	<b>56</b>			<b>79</b>				<b>-23</b>	<b>21</b>		<b>74</b>	<b>-30</b>	
		Эмоцио- нальный	Стеничн.	30	<b>52</b>			28	<b>-55</b>	<b>31</b>		<b>55</b>		<b>46</b>	<b>73</b>					
			Астеничн.	31			<b>-37</b>	<b>70</b>			<b>47</b>	<b>47</b>	23		<b>25</b>	<b>23</b>	<b>-17</b>	<b>54</b>		
		Регуля- торный	Интернал.	32	<b>54</b>	<b>-33</b>	<b>43</b>		<b>-42</b>		<b>-22</b>	<b>74</b>			<b>80</b>					
			Экстернал.	33		32		<b>75</b>			<b>74</b>	<b>28</b>						<b>76</b>		
		Σ гармонических		42	<b>59</b>	<b>-29</b>	<b>44</b>		<b>-40</b>	<b>26</b>	<b>-29</b>	<b>76</b>		<b>41</b>	<b>90</b>		17		<b>24</b>	
	Σ агармонических		43		30	<b>-38</b>	<b>78</b>			<b>89</b>	22	23			<b>25</b>		<b>87</b>	<b>-23</b>		
	Содер- жа- тель- ная сфера (С)	Мотива- ционный	Социоцен.	36	<b>93</b>					<b>41</b>	<b>78</b>			<b>63</b>		<b>32</b>	<b>26</b>	<b>-43</b>		
			Эгоцентр.	37				<b>82</b>					<b>84</b>	<b>36</b>			<b>50</b>	<b>54</b>		
		Когни- тивный	Осмыслен.	34	<b>71</b>						23	<b>65</b>			<b>61</b>			<b>24</b>		
			Осведомл.	35	<b>38</b>	<b>33</b>		<b>48</b>	<b>55</b>		<b>71</b>	22			04		19	<b>74</b>		
		Резуль- тативн.	Предметн.	38	<b>93</b>							<b>88</b>			<b>78</b>		<b>31</b>		<b>-19</b>	
			Субъектн.	39			30	<b>81</b>					30		<b>74</b>	<b>45</b>		<b>38</b>	<b>51</b>	
		Σ гармонических		44	<b>96</b>						<b>27</b>	<b>90</b>			<b>77</b>		<b>30</b>	<b>24</b>	<b>-30</b>	
	Σ агармонических		45				<b>86</b>			<b>37</b>	<b>34</b>		<b>76</b>	<b>36</b>		<b>74</b>	<b>42</b>			
	О+С	Σ гармонич. (Г)		46	<b>89</b>						<b>94</b>			<b>94</b>		<b>27</b>				
		Σ агармонич. (А)		47				<b>92</b>			<b>80</b>	<b>34</b>		<b>35</b>	20	19		<b>95</b>		
		Общая сумма (Г+А)		48	<b>67</b>			<b>73</b>			<b>47</b>	<b>78</b>		<b>34</b>	<b>71</b>			<b>66</b>		
		Исполнит-ть (Г-А)		49	<b>57</b>	<b>-33</b>	31	<b>-58</b>			<b>-70</b>	<b>57</b>			<b>63</b>		<b>24</b>	<b>-70</b>		
	Переход исполн. в ответ-ть		40	36	<b>-37</b>	<b>58</b>					<b>61</b>			<b>32</b>	<b>67</b>				<b>31</b>	
Преобладание исполнит-ти		41		<b>34</b>	<b>-50</b>	<b>60</b>			<b>67</b>		23	<b>-26</b>		<b>27</b>		<b>63</b>	<b>-30</b>			
% объяснимой дисперсии				21	16	15	15	10	18	15	17	13	7	17	14	18	14	7		

Примечание. Здесь и в последующих таблицах нули и запятые опущены, значимые факторные нагрузки выделены.

У юношей одна из наибольших нагрузок приходится на субъектность – достижение лично значимого исполнительского результата. Этому способствуют эгоцентрическая мотивация, положительные эмоции и активность (эргичность). Происходит это без участия со стороны воли. Более того, суммарные характеристики воли находятся в оппозиции. Другими словами, чем выше исполнительность субъекта, тем меньше необходима воля. Субъектный результат исполнительности соотносится с аналогичным результатом в ответственности. Можно сказать, что в этой группе представлены факторы успешного достижения общественно значимого результата у девушек и субъектно значимого личного результата у юношей.

Факторное (совместное) рассмотрение воли, ответственности и исполнительности показало, что в определенных условиях они

могут быть связаны между собой. Воля может ситуационно присутствовать при решении частных задач как в исполнительности, так и в ответственности, но по своей природе не соотносима с ними. Вместе с тем, остается достаточно актуальным вопрос последовательного сопоставления, нахождения факторных структур воли и исполнительности, воли и ответственности, воли и мотивации исполнительности, воли и стиля исполнительности у представителей юношеского возраста с учетом гендерной специфики. Для равнозначного сопоставления воли с другими характеристиками (исполнительностью, стилем и мотивацией исполнительности) в работе мы специально остановились только на рассмотрении двух факторов после вращения на Кайзеру (несмотря на недостижение в ряде случаев 50% уровня объяснимой дисперсии) (таблица 4).

Таблица 4

**Факторный анализ воли и ответственности**

Показатели				Факторы после вращения						
				Девушки		Юноши		Возраст		
				I	II	I	II	I	II	
Воля	Решительность в преодолении трудностей (Р)			34	-02	<b>47</b>	-17	<b>43</b>	-12	
	Эмоциональная саморегуляция (Э)			15	-27	28	-33	25	-32	
	Ответственность для достижения результата (О)			<b>53</b>	-38	<b>62</b>	-34	<b>58</b>	<b>-33</b>	
	Суммарный (Р+Э+О)			<b>45</b>	-28	<b>62</b>	-40	<b>57</b>	<b>-35</b>	
	Интегральный			<b>44</b>	-27	<b>64</b>	-38	<b>58</b>	<b>-33</b>	
Ответственность	Операционная сфера (О)	Компоненты	Динамический	Эргичность	74	-35	76	-12	76	-21
				Аэргичность	-42	<b>69</b>	-18	79	-27	76
			Эмоциональный	Стеничность	73	-09	76	00	75	-01
				Астеничность	-16	<b>58</b>	09	<b>68</b>	02	<b>65</b>
			Регуляторный	Интернальность	78	-29	74	-09	75	-16
				Экстернальность	-12	<b>83</b>	-31	<b>69</b>	-26	74
			Σ гармонических			<b>88</b>	-29	<b>93</b>	-08	<b>92</b>
	Σ агармонических			-30	<b>87</b>	-16	<b>90</b>	-21	<b>89</b>	
	Содержательная сфера (С)	Компоненты	Мотивационный	Социоцентричность	72	27	52	04	59	12
				Эгоцентричность	-11	<b>88</b>	17	<b>64</b>	06	<b>73</b>
			Когнитивный	Осмысленность	65	13	59	31	60	26
				Осведомленность	16	<b>81</b>	-03	<b>70</b>	03	<b>74</b>
			Результативный	Предметность	86	10	81	15	83	11
				Субъектность	59	25	71	16	66	20
			Σ гармонических			<b>87</b>	19	<b>83</b>	22	<b>84</b>
	Σ агармонических			21	<b>87</b>	42	<b>71</b>	32	<b>78</b>	
	О+С			Σ гармонических (Г)	97	-06	96	07	96	02
				Σ агармонических (А)	-03	<b>99</b>	15	<b>96</b>	07	<b>98</b>
				Общая сумма (Г+А)	74	<b>67</b>	76	<b>64</b>	75	<b>66</b>
				Ответственность (Г-А)	70	<b>-68</b>	67	<b>-63</b>	69	<b>-65</b>
Трудности			37	<b>68</b>	27	<b>70</b>	30	<b>69</b>		
Искренность			<b>63</b>	-26	39	-16	<b>47</b>	-22		
% объяснимой дисперсии				33	29	34	25	33	26	

При рассмотрении факторных структур мы обращали внимание только на факторы, в которых были представлены показатели воли с другими рассматриваемыми параметрами.

Факторные структуры воли и ответственности в мужской, женской и суммарной

выборках (характеризующей возраст в целом), представленные в табл. 5, достаточно близки по своему содержанию.

Их психологический смысл сводится к тому, что воля способствует реализации только уже имеющихся, сформированных состав-

ляющих ответственности субъекта и остается «равнодушной» к ее негативным проявлениям. Об этом свидетельствуют значимые факторные нагрузки суммарного и интегрального показателей воли и гармонических показателей ответственности. Следует отметить, что девушки, в отличие от юношей, склонны преувеличивать собственную волю и ответственность (факторная нагрузка «искренности» у девушек значима и равна 0,63), а юноши более решительны в преодолении трудностей при реализации ответственности (значимая факторная нагрузка равная 0,47). Соответствующие им нагрузки у юношей и девушек не значимы (0,39 и 0,34).

Исходя из факторного анализа воли и исполнительности, представленного в табл. 5, можно констатировать, что у девушек воля в структуре исполнительности не играет

сколько-нибудь существенной роли (отсутствие значимых факторных нагрузок показателей воли).

Второй фактор у юношей представляет оппозицию показателей воли агармоническим характеристикам исполнительности и преобладанию исполнительности в целом.

Однако об абсолютном характере этого заключения говорить не приходится из-за отсутствия значимых факторных нагрузок в мотивационном и результирующем компонентах исполнительности.

Другими словами, у юношей воля может противостоять компонентам исполнительности в операционной сфере (пассивности, отрицательным эмоциям, экстерсальности) и не влиять на результат исполнительности в целом (таблица 5).

Таблица 5

**Факторный анализ воли и исполнительности**

Показатели				Факторы после вращения							
				Девушки		Юноши		Возраст			
				I	II	I	II	I	II		
Воля	Решительность преодоления трудностей (Р)			09	-13	10	-42	14	-33		
	Эмоциональная саморегуляция (Э)			02	-03	-11	-55	-01	-40		
	Ответственность достижения результата (О)			07	-36	36	-65	30	-56		
	Суммарный (Р+Э+О)			08	-24	16	-75	20	-59		
	Интегральный			07	-23	17	-76	20	-60		
Исполнительность	Операционная сфера (О)	Компоненты	Динамический	Эргичность	81	-02	71	-35	78	-23	
				Аэргичность	-11	83	-18	76	-17	80	
			Эмоциональный	Стеничность	66	21	74	-16	71	01	
				Астеничность	03	76	39	54	24	61	
			Регуляторный	Интернальность	81	-12	76	-18	76	-15	
				Экстерсальность	00	81	29	68	18	71	
	Σ гармонических			89	02	90	-29	90	-15		
	Σ агармонических			-04	95	19	88	09	91		
	Содержательная сфера (С)	Компоненты	Мотивационный	Социоцентричность	74	04	71	38	69	26	
				Эгоцентричность	23	66	49	17	41	38	
			Когнитивный	Осмысленность	74	17	58	28	63	24	
				Осведомленность	19	57	24	67	22	61	
			Результативный	Предметность	82	07	87	04	84	09	
				Субъектность	31	61	53	06	47	27	
			Σ гармонических			86	11	84	27	82	23
			Σ агармонических			31	77	58	43	48	58
	О+С	Σ гармонических (Г)			98	08	98	-01	97	06	
		Σ агармонических (А)			13	97	45	82	31	89	
		Общая сумма (Г+А)			72	69	87	48	80	59	
		Исполнительность (Г-А)			65	-71	51	-73	56	-69	
	Переход исполнительности в ответственность				71	-17	68	-13	71	-16	
	Преобладание исполнительности				-07	81	-04	70	-06	74	
	% объяснимой дисперсии				29	28	33	27	31	26	

Второй фактор у возрастных характеристик исполнительности соотносится со вторым фактором у юношей, но не отражает возраст в целом, т. к. базируется только на значимых факторных нагрузках воли у юношей при их отсутствии у девушек.

В факторном анализе воли и стиля исполнительности, представленном в табл. 6, обращает на себя внимание противостояние воли ситуативному стилю исполнительности, который характерен для субъектов:

а) выполняющих задания из-за невозможности отказаться, с низкой самооцен-

кой, сомневающих в собственных возможностях, что порождает нежелание что-либо делать и негативное отношение к выполнению поручений;

в) у которых деятельность во многом зависит от настроения, живущих сегодняшним днем, с преобладающей необязательностью, отказом от деятельности и ленью при реализации порученного;

с) социально равнодушных, скептически относящихся к заданному, с выраженным эгоцентризмом, ищущих при выполнении задания прежде всего личную выгоду.

В целом, субъекты с ситуативным стилем исполнительности отличаются безалаберностью, попустительством, эгоцентризмом, скептицизмом, безразличным, «наплевательским» отношением к деятельности и жизнедеятельности, халатным отношением к поручениям и обязанностям.

Исходя из того что любая биологическая система стремится к состоянию равновесия, можно предположить, что волевой стиль реагирования при выполнении исполнительских действий относительно непродолжителен, фрагментарен и при отсут-

ствии самостоятельно поставленных субъектом целей не имеет отношения к воле как таковой вообще (отсутствие значимых факторных нагрузок у девушек и юношей). Объяснение видится в том, что при реализации чужих распоряжений представители юношеского возраста не видят смысла в приложении дополнительных усилий.

Малое сопряжение воли со структурой исполнительности нашло отражение и в стиле исполнительности – у представителей юношеского возраста он не связан с волей субъекта.

Субъекты с исполнительским стилем исполнительности подчиняют собственное «Я» требованиям педагогов, родителей и т.п. Безропотно выполняя поручения и распоряжения «начальства», они не напрягают при этом волю, не усердствуют.

Вместе с тем в рассматриваемых факторах есть и различия. Так, у девушек, в отличие от юношей, воля соотносится с ответственным стилем исполнительности посредством осторожности принимаемых решений и гарантии достижения результата (таблица 6).

Таблица 6

**Факторный анализ воли и стиля исполнительности**

Показатели		Факторы после вращения						
		Девушки		Юноши		Возраст		
		I	II	I	II	I	II	
Воля	Решительность преодоления трудностей (Р)	<b>54</b>	-05	17	<b>-48</b>	10	<b>52</b>	
	Эмоциональная саморегуляция (Э)	<b>60</b>	-04	-29	<b>-60</b>	-24	<b>59</b>	
	Ответственность достижения результата (О)	<b>84</b>	04	16	<b>-79</b>	12	<b>79</b>	
	Суммарный (Р+Э+О)	<b>85</b>	-02	00	<b>-87</b>	-01	<b>86</b>	
	Интегральный	<b>82</b>	01	06	<b>-85</b>	04	<b>83</b>	
Стиль реагирования	Ответственный	Гарантия достижения результата	<b>53</b>	39	<b>73</b>	-29	<b>64</b>	39
		Альтруизм, долг	-04	<b>69</b>	<b>80</b>	-18	<b>73</b>	06
		Осторожность принимаемого решения	<b>53</b>	33	40	-14	40	29
		Сумма	<b>49</b>	<b>65</b>	<b>82</b>	-26	<b>79</b>	34
	Исполнительский	Вне зависимости от обстоятельств	07	<b>77</b>	<b>78</b>	00	<b>78</b>	02
		Ориентация на распоряжение	24	<b>47</b>	22	-03	26	14
		Безропотно выполнение приказа	-01	<b>45</b>	27	34	29	-19
		Сумма	13	<b>73</b>	<b>66</b>	15	<b>64</b>	-01
	Волевой	Решительный	-33	<b>51</b>	<b>65</b>	03	<b>61</b>	-16
		Работоспособность, помехоустойчивость	22	<b>49</b>	<b>73</b>	07	<b>70</b>	03
		Экстремальный	-21	<b>70</b>	<b>51</b>	37	<b>55</b>	-34
		Сумма	-15	<b>77</b>	<b>85</b>	19	<b>84</b>	-21
	Ситуативный	Из-за невозможности отказаться	-	-01	-27	<b>59</b>	-20	<b>-61</b>
		В зависимости от настроения	-	02	10	<b>52</b>	03	<b>-60</b>
		Социальное равнодушие	-	05	32	26	24	-35
		Сумма	-	03	05	<b>66</b>	02	<b>-73</b>
% объяснимой дисперсии		27	20	26	21	24	22	

Это следует и из значимой факторной нагрузки суммарного показателя ответст-

венного стиля реагирования (0,49). У юношей соответствующие факторные нагрузки

не значимы. Другими словами, девушки более склонны к подключению воли при ответственном стиле исполнительности.

Факторное соотношение воли и мотивации исполнительности представлено вторыми факторами в табл. 7. Воля у девушек, в отличие от юношей, соотносится с мотива-

цией долга как черты характера, карьеры как проявления честолюбия и препятствует, как и у юношей, мотивации исполнительности по приказу. У девушек в оппозиции к воле находится также низкая самооценка – невыраженность «Я» (таблица 7).

Таблица 7

**Факторная структура воли и мотивации исполнительности**

Показатели			Факторы после вращения						
			Девушки		Юноши		Возраст		
			I	II	I	II	I	II	
Воля	Решительность преодоления трудностей (Р)		16	<b>61</b>	05	<b>-62</b>	04	<b>53</b>	
	Эмоциональная саморегуляция (Э)		-22	<b>56</b>	-11	<b>-55</b>	-10	<b>56</b>	
	Ответственность достижения результата (О)		-22	<b>69</b>	18	<b>-73</b>	09	<b>74</b>	
	Суммарный (Р+Э+О)		-10	<b>80</b>	06	<b>-87</b>	01	<b>82</b>	
	Интегральный		-12	<b>79</b>	13	<b>-89</b>	04	<b>85</b>	
Мотивация исполнительности	Поощрение	Награда	<b>80</b>	-06	<b>51</b>	04	<b>46</b>	-13	
		Деньги	<b>53</b>	-32	26	<b>66</b>	36	<b>-58</b>	
		Стимул-реакция	<b>57</b>	30	<b>61</b>	01	<b>58</b>	06	
		Сумма	<b>92</b>	-04	<b>66</b>	34	<b>67</b>	-33	
	Наказание	Избегание	<b>75</b>	-30	31	37	<b>45</b>	<b>-41</b>	
		Предупреждение	<b>50</b>	-12	<b>61</b>	-04	<b>57</b>	-02	
		Боязнь	<b>45</b>	-32	01	<b>47</b>	14	<b>-47</b>	
		Сумма	<b>77</b>	-35	<b>46</b>	<b>45</b>	<b>54</b>	<b>-48</b>	
	Карьера	Честолюбие	<b>39</b>	<b>73</b>	<b>69</b>	-02	<b>63</b>	26	
		Ориентация на руководство	<b>65</b>	28	40	14	<b>43</b>	-07	
		Показная старательность	<b>55</b>	-14	29	23	37	-26	
		Сумма	<b>73</b>	<b>48</b>	<b>73</b>	17	<b>73</b>	00	
	Приказ	Отсутствие «Я»	15	<b>-49</b>	33	39	37	-35	
		Реализация распоряжений	-04	-03	<b>68</b>	03	<b>60</b>	08	
		Приказ – закон	24	<b>-46</b>	27	<b>62</b>	<b>36</b>	<b>-52</b>	
		Сумма	17	<b>-48</b>	<b>57</b>	<b>51</b>	<b>60</b>	<b>-39</b>	
	Долг	Черта характера	-27	<b>58</b>	<b>65</b>	-39	<b>52</b>	<b>55</b>	
		Добросовестность	<b>-44</b>	19	<b>50</b>	-17	<b>37</b>	32	
		Обязательность	-03	-01	<b>47</b>	-01	<b>48</b>	09	
		Сумма	-33	33	<b>78</b>	-28	<b>63</b>	<b>45</b>	
	% объяснимой дисперсии			23	20	23	20	21	20

У юношей оппозицией к воле, в отличие от девушек, выступает мотивация исполнительности, связанная с наказанием и боязнью наказания. Антиподом воли выступает также мотивация поощрения в виде денег. Характеристики мотивации возраста соотносятся в большей мере с факторной структурой юношей.

**Выводы**

1. Воля у представителей юношеского возраста способствует только проявлению уже имеющихся гармонических составляющих ответственности и не влияет на устранение ее агармонических, негативных характеристик.

2. В структуре исполнительности у девушек механизмы воли никак не задействованы. У юношей воля противостоит прояв-

лению только отдельных агармонических составляющих исполнительности (пассивности, отрицательным эмоциям и экстернатности), но не влияет на достижение личностного и общественного результата (субъектности и предметности).

3. Волевые характеристики у юношей и девушек препятствуют ситуативному, безалаберному стилю исполнительности. У девушек, в отличие от юношей, проявлению и поддержанию ответственного стиля исполнительности способствует их воля.

4. Навязанная мотивация исполнительности по приказу у юношей и девушек отключает механизмы воли. Воля у девушек соотносится с мотивацией карьеры, а у юношей противостоит мотивации наказания и поощрения в виде денег.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вяткин Б. А., Шукин М. Р. Психология стилей человека : учеб. пособие. Пермь : Рос. академия образования; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т; Книжный мир, 2013.
2. Иванников В. А. К сущности волевого поведения // Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 3.
3. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2006.
4. Иванников В. А. Воля // Национальный психологический журнал. 2010. № 1(3).
5. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Казань : Казанский гос. ун-т, 1969.
6. Климов Е. А. Об амбифлекторной природе психического // Вестн. Моск. ун-та. 1992. № 1.
7. Крупинов А. И. Системно-функциональный подход к изучению личности и ее свойств // Комплексное изучение свойств личности : коллект. моногр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т; Урал. ин-т ГПС МЧС России. 2010.
8. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. М. : Просвещение, 1964.
9. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986.
10. Прядеин В. П. Индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки : дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
11. Прядеин В. П. Комплексное исследование ответственности как системного качества личности : дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1999.
12. Прядеин В. П. Факторная структура воли, ответственности и исполнительности // Вестник СурГПУ. 2013. № 1 (22).
13. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учеб. пособие. Свердловск : Свердловский гос. пед. ин-т, 1986.

## L I T E R A T U R E

1. Vyatkin B. A., Shchukin M. R. Psikhologiya stiley cheloveka : ucheb. posobie. Perm' : Ros. akademiya obrazovaniya; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t; Knizhnyy mir, 2013.
2. Ivannikov V. A. K sushchnosti volevogo povedeniya // Psikhologicheskiy zhurnal. 1985. T. 6. № 3.
3. Ivannikov V. A. Psikhologicheskie mekhanizmy volevoy regulyatsii : ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2006.
4. Ivannikov V. A. Volya // Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal. 2010. № 1(3).
5. Klimov E. A. Individual'nyy stil' deyatel'nosti. Kazan' : Kazanskiy gos. un-t, 1969.
6. Klimov E. A. Ob ambiflktornoy prirode psikhicheskogo // Vestn. Mosk. un-ta. 1992. № 1.
7. Krupnov A. I. Sistemno-funktsional'nyy podkhod k izucheniyu lichnosti i ee svoystv // Kompleksnoe izuchenie svoystv lichnosti : kolekt. monogr. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t; Ural. in-t GPS MChS Rossii. 2010.
8. Merlin V. S. Ocherk teorii temperamenta. M. : Prosveshchenie, 1964.
9. Merlin V. S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. M. : Pedagogika, 1986.
10. Pryadein V. P. Individual'nye razlichiya volevoy aktivnosti i ikh tipologicheskie predposylki : dis. ... kand. psikhol. nauk. M., 1989.
11. Pryadein V. P. Kompleksnoe issledovanie otvetstvennosti kak sistemnogo kachestva lichnosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk. Novosibirsk, 1999.
12. Pryadein V. P. Faktornaya struktura voli, otvetstvennosti i ispolnitel'nosti // Vestnik Sur-GPU. 2013. № 1 (22).
13. Safin V. F. Psikhologiya samoopredeleniya lichnosti : ucheb. posobie. Sverdlovsk : Sverdlovskiy gos. ped. in-t, 1986.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

УДК 355.233.231.1:94(47).084.8  
ББК 4448.005.52+ТЗ(2)622

ГСНТИ 03.23.07

Код ВАК 07.00.09

## **Грибан Ирина Владимировна,**

кандидат исторических наук, директор музея истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: gribanirina@gmail.com,

## **Попп Иван Александрович,**

кандидат исторических наук, директор центра реализации студенческих проектов и программ, доцент кафедры рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: popp82@mail.ru

### **НЕ ПОТЕРЯТЬ СВЯЗь ПОКОЛЕНИЙ: ПРОЕКТ «ЖИВАЯ ИСТОРИЯ. 70 ЛЕТ ВЕЛИКОЙ ПОБЕДЫ»<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** историческая память; коллективная память; устная история; изучение истории Великой Отечественной войны; патриотическое воспитание; коммеморативные практики; инструменты коммеморации.

**АННОТАЦИЯ.** Великая Отечественная война является одним из самых трагичных событий в истории нашей страны и одновременно важнейшим элементом национальной идентичности россиян. Это то событие, память о котором объединяет наше общество, поскольку оно затронуло каждую семью и является значимым для абсолютного большинства жителей нашей страны, независимо от вероисповедания, национальной принадлежности, возраста. Осознание того факта, что ветеранов становится все меньше и живая, настоящая память о войне, основанная на личных воспоминаниях участников событий, исчезает, привело к повышению внимания к устной истории как к методу, благодаря которому можно понять, прочувствовать события военного времени, увидеть их глазами очевидцев. Стремление сохранить уходящую память о войне сегодня – не только государственная задача, реализуемая представителями политической элиты, но и насущная потребность самого общества. Статья посвящена проекту «Живая история. 70 лет Великой Победы», реализованному студентами и работниками Уральского государственного педагогического университета. В рамках реализации проекта в течение 2013–2014 гг. на основе воспоминаний уральцев был создан уникальный цикл документальных сорокаминутных фильмов по истории Великой Отечественной войны, посвященных 70-летию победы в Сталинградской, Курской битвах, народному подвигу по формированию Уральского Добровольческого танкового корпуса, освобождению республики Беларусь. Размещенные на сайте проекта «Живая история» и доступные для бесплатного скачивания фильмы способствуют формированию коллективной памяти о Великой Отечественной войне и выполняют коммеморативную функцию.

## **Griban Irina Vladimirovna,**

Candidate of History, Director of USPU History Museum, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Popp Ivan Aleksandrovich,**

Candidate of History, Associate Professor of Department of Advertising and Public Relations; Director of the USPU Center for Students' Projects and Programs Implementation, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **HOW NOT TO LOSE TOUCH WITH OTHER GENERATIONS: THE PROJECT “LIVING HISTORY. 70 YEARS OF THE GREAT VICTORY”**

**KEYWORDS:** historical memory; collective memory; oral history; study of the history of the Great Patriotic War; patriotic education; commemorative practices% commemoration tools.

**ABSTRACT.** The Great Patriotic War is one of the most tragic events in the history of our country and at the same time an essential element of the national identity of the Russians. This is an event the memory of which consolidates our society, since it affected every family and is significant for the majority of the inhabitants of our country, regardless of religion, nationality and age. Awareness of the fact that the number of veterans is getting smaller, and the live, real memory of the war, based on personal recollections of the participants of the events is disappearing, led to the growth of importance of oral history as a method by which one can understand and experience wartime events and see them through the eyes of the witnesses. The desire to preserve the "elusive" memory of the war today is not only a task of the state, implemented by representatives of the political elite, but also an urgent need of the society. The article is devoted to the project "Living History. 70 years of the Great Victory", realized by the students and employees of the Ural State Pedagogical University. As part of the project during 2013–2014 a unique series of 40-minute documentary films was created based on the memoirs of the Urals residents on the history of the Great Patriotic War: the 70th anniversary of the victory in the Battle of Stalingrad, Kursk, national heroism on the formation of the Urals Volunteer Tank Corps and the liberation of Belarus. Placed on the site of the project "Living History" and available for free download, the movies contribute to the formation and preservation of the collective memory of the Great Patriotic War and perform a commemorative function.

<sup>1</sup>Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-01-00339.



**И**звестный британский ученый Д. Лоуэнталь отмечал: «Прошлое является неотъемлемой частью нашего чувства идентичности. Способность вспоминать и идентифицировать себя с собственным прошлым придает существованию смысл, цель и ценность. Даже чрезвычайно болезненные воспоминания остаются важнейшей частью эмоциональной истории. Без нашего прошлого как мы узнаем, что это мы?» [12, с. 99]. Одним из самых трагичных, болезненных для осмысления событий в истории нашей страны и одновременно важнейших элементов национальной идентичности россиян является Великая Отечественная война. Это то событие, память о котором объединяет наше общество, поскольку оно затронуло каждую семью и является значимым для абсолютного большинства жителей нашей страны, независимо от национальной принадлежности, вероисповедания, возраста.

9 мая 2015 г. Россия отметила 70-летие Победы в Великой Отечественной войне. Масштабность приуроченных к этому событию мероприятий свидетельствует, на наш взгляд, о наличии в современном российском обществе следующих тенденций. С одной стороны, очевидно стремление руководства страны актуализировать прошлое, которое является символом и основой национальной идентичности. Проблема сохранения памяти о Великой Отечественной войне приобретает особое значение в современном внешнеполитическом контексте и условиях политизации истории, когда вокруг интерпретаций исторических событий разворачиваются настоящие «войны памяти» [1, с. 58-64; 2; 3]. Нельзя не согласиться с мнением В. Д. Камынина, который отмечает, что «чем дальше будет уходить в прошлое Великая Отечественная война, тем актуальнее и острее будет вставать проблема исторической памяти о ней... Наличие внешнеполитического и внутривнутриполитического дискурса по поводу исторической памяти о войне доказывает, что Великая Отечественная война никогда не будет только прошлым, только экстремальным историческим опытом – она присутствует в настоящем» [9, с. 65].

С другой стороны, с каждым годом все сложнее сохранять память о войне: среди нас остается все меньше ее участников, которые знают о ней не понаслышке. Для большинства представителей молодого поколения россиян Великая Отечественная становится сегодня событием, память о котором носит весьма абстрактный характер и формируется не столько на основе общения с носителями личных воспоминаний, сколько при помощи компьютерных игр, видео-

хроник и фильмов далеко не всегда высокого качества. Для сохранения и ретрансляции памяти современной политической элите приходится прибегать к изобретению новых символов, которые были бы понятны и близки молодому поколению (например, акции «Георгиевская ленточка», «Бесмертный полк»). В то же время возникает необходимость использовать новые инструменты коммеморации (Коммеморация – сохранение памяти о значимых событиях прошлого. Под коммеморативными практиками понимается набор способов, с помощью которых в обществе закрепляется, сохраняется и передается память о прошлом (сооружение памятников и музеев, отмечание на государственном и местном уровне памятных дат). Подробнее см.: Мегилл А. Историческая эпистемология / пер. М. Кукарцевой, В. Катаева, В. Тимонина. М., 2007; Нора П. Франция – память. СПб., 1999; Ачкасов В. А. «Политика памяти» как инструмент строительства постсоциалистических наций // Журнал социологии и социальной антропологии. 2013. № 4. С. 106-123). В эпоху информационных технологий и неограниченных потоков информации традиционные инструменты коммеморации (памятники, музеи, библиотеки, архивы, выставки) если и не теряют своей актуальности, то постепенно отходят на второй план. Современная молодежь большую часть своего свободного времени проводит в сети Интернет, предпочитая получать информацию во всемирной паутине, а не в библиотеках и музеях [4].

Ответом на вызов времени стало появление новых средств коммеморации прошлого. Как отмечает американский политолог Ж.-В. Мюллер, «новейшие электронные технологии сбора и воспроизводства данных обусловили фундаментальный поворот в мнемонических технологиях, который по своему значению, возможно, равен изобретению печатного станка и угасанию устной памяти... после эпохи Возрождения» [13, с. 12-13]. Средства ретрансляции памяти вышли на новый уровень, что выразилось в создании в последние годы огромного количества веб-сайтов, цель которых – актуализировать и ретранслировать знания о прошлом, в том числе – о Великой Отечественной войне.

Осознание того факта, что ветеранов среди нас остается все меньше и живая, настоящая память о войне, основанная на личных воспоминаниях участников событий, уходит вместе с ними, привело к повышению внимания к устной истории как к методу, благодаря которому можно понять, прочувствовать события военного времени, увидеть их глазами очевидцев [5; 8; 11].

В последние годы в нашей стране было реализовано несколько масштабных проектов, суть которых сводилась к записи аудио- и видеовоспоминаний ветеранов Великой Отечественной войны. Как отмечает И. В. Реброва, «устноисторические исследования о Великой Отечественной войне в России – явление достаточно новое. Большинство из таких работ стали появляться в конце 1990-х гг. и особенно в связи с празднованием 60-летия Великой Победы» [16]. В 2004-2005 гг. Институтом проблем гражданского общества в Москве был реализован проект «Живые голоса истории», в рамках которого были записаны аудиовоспоминания ветеранов войны и тыла. В начале 2000-х гг. подобные проекты осуществлялись в основном на региональном уровне [17].

Начиная с 2005 г. обозначенные тенденции привели к появлению особого рода интернет-проектов – сайтов, на которых размещаются воспоминания участников Великой Отечественной войны. На таких ресурсах размещены воспоминания фронтовиков – это та правда и та память, которая еще жива. Такие ресурсы имеют огромное историческое и социальное значение. К ним относится ресурс «Я помню», созданный по инициативе общественного деятеля, историка-любителя А. Дабкина. На сайте представлены текстовые версии воспоминаний, а также аудиозаписи ветеранов войны. Все материалы сгруппированы по родам войск, что облегчает поиск и использование информации. Особенность данного ресурса – интеграция с порталом «Подвиг народа». Если в базе электронного архива есть данные о награждениях интервьюируемого, то их можно просмотреть, нажав на кнопку «Наградные листы» [18].

Задачу сохранения воспоминаний о войне призван выполнять и действующий с 2010 г. проект «Наша общая Победа». На этом сайте собраны уникальные видеозаписи ветеранов войны. Недостатком сайта является то, что материал плохо структурирован, не все разделы ресурса достаточно тщательно наполняются контентом. Кроме того, видеозаписи воспоминаний ветеранов размещаются на сайте в необработанном виде, что позволяет сохранить их ценность как источника личного происхождения, но затрудняет использование материалов в образовательном и воспитательном процессе [14].

Среди наиболее актуальных и интересных проектов, реализуемых в Свердловской области, необходимо отметить интернет-проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» студентов и работников Уральского государственного педагогического университета [6]. Этот проект направлен на сбор устных воспоминаний о Великой Отечествен-

ной войне и на сохранение памяти о событиях военного времени, отличается от описанных выше тем, что выполняет и воспитательную функцию. В рамках реализации проекта «Живая история» в течение 2013-2014 гг. на основе воспоминаний ветеранов-уральцев был создан цикл документальных сорокаминутных фильмов по истории Великой Отечественной войны: «Сталинград: ты весь – победа жизни!», «Подвигу лежит дорога в вечность: боевой путь в воспоминаниях ветеранов Уральского Добровольческого танкового корпуса», «1943: Уральцы на Огненной дуге», «Операция "Багратион" в воспоминаниях уральцев», – посвященных 70-летию победы в Сталинградской, Курской битвах, народному подвигу по формированию Уральского Добровольческого танкового корпуса и освобождению республики Беларусь [6]. Фильмы, основанные на воспоминаниях ветеранов Великой Отечественной войны, были распространены в средних и высших учебных заведениях Свердловской области, а также размещены для скачивания на сайте живаяистория-ургу.рф в разделе «Методичка патриота» [6].

Сбор материала осуществлялся студентами УрГПУ. В процессе беседы каждый ветеран мог рассказать обо всем, что ему удавалось вспомнить, однако акцент был сделан на информации о конкретных событиях и эпизодах: так, особое внимание уделялось участию в Сталинградской, Курской битвах, боях в составе УДТК, операции «Багратион». В качестве опорных ветеранам задавались следующие вопросы.

1. Как Вам запомнилось начало войны?
2. Когда война началась для Вас?
3. Расскажите о самом запомнившемся эпизоде войны. Какие героические поступки однополчан запомнились?
4. Каким был солдатский быт?
5. Опишите минуты отдыха. Какие песни пели (многие напевают), какие письма писали, получали ли ответные письма из дома?
6. Где и как встретили День Победы? Какие чувства испытывали?
7. Что бы Вы могли пожелать подрастающему поколению?

Уникальность фильмов, созданных в рамках проекта, заключается в том, что реконструкция событий основана полностью на воспоминаниях ветеранов. За 40 минут, которые длится фильм, зрители узнают о войне из уст ее участников. Память о войне оживает и предстает перед школьниками и студентами XXI в. такой, какой ее сохранили ветераны. В рамках проекта были собраны воспоминания более 70 участников Великой Отечественной войны, проживающих на территории Свердловской области. Пред-

ставленные таким образом, воспоминания о войне становятся бесценным и уникальным методическим материалом для проведения занятий по истории России [10].

В рамках реализации проекта студенты УрГПУ организовали презентации фильмов в школах г. Екатеринбург и Свердловской области. По итогам мероприятий школьники оставляют отзывы. Представим некоторые из них.

• *«Урок мне понравился, вызвал во мне бурю эмоций. Посмотрев фильмы, я будто бы сама очутилась в центре тех событий, которые происходили. Я поразились смелости и стойкости наших войск. Как мужественно они отстаивали Родину! Мне захотелось каждому человеку, который участвовал в этой ужасной войне, сказать спасибо! Мы должны помнить и уважать всех ветеранов Великой Отечественной войны. Они рисковали своими жизнями, ради нашего будущего».*

• *«Хочется выразить огромную благодарность съемочной группе за такой замечательный фильм, который вызвал много эмоций: от слез до радости и гордости за свою страну. Я считаю, что это видео очень ценно для нас и будущего поколения, так как ветеранов с каждым годом становится все меньше, и скоро совсем не останется возможности увидеть их на Параде и пообщаться вживую... Желаю ребятам, создавшим такой потрясающий проект, успехов и новых столь же прекрасных работ, которые не оставят никого равнодушным».*

• *«Мне очень понравился фильм. Он был одним из самых интересных фильмов о войне, которые я когда-либо видела, потому что намного интереснее слушать историю из рассказов реальных живых людей, которые видели все это, которые прошли через это».*

• *«Трогает до слез. Спасибо за моменты гордости за Родину. Пошла целовать своего дедушку!».*

• *«Потрясающий фильм. Этот фильм будет памятью для будущих поколений, т. к. они действительно не застанут ветеранов и не смогут вживую услышать голоса тех, благодаря кому они живут в мире. Спасибо тем, кто принимал участие в его съемках, спасибо ветеранам, которые смогли рассказать и поделиться своими чувствами и эмоциями. Вам стоит продолжать этот проект, потому что память о ветеранах живет отчасти благодаря вам!» [15].*

Таким образом, благодаря рассказам очевидцев событий – носителей личной памяти о войне, – воссозданные ими образы и представления, эмоционально окра-

шенные, отражающие их мировоззрение и ценностные ориентиры, оказывают влияние на процесс формирования и сохранения коллективной памяти о Великой Отечественной войне современной молодежи.

В настоящее время проект «Живая история» активно развивается и расширяется. Продолжается деятельность по созданию фильма, посвященного освобождению Европы и окончанию Великой Отечественной войны. Идет работа над созданием инновационного интернет-ресурса, где в режиме онлайн будут проводиться всероссийские патриотические конкурсы различной тематики с возможностью массового вовлечения молодого поколения через размещение, выбор и обсуждение лучших работ. Каждый участник сможет автоматически получить сертификат, по итогам конкурсов будут формироваться печатные и электронные издания с лучшими работами. Дальнейшее развитие проекта предусматривает проведение видеопрезентаций, семинаров, круглых столов, конференций в режиме онлайн для подготовки организаторов патриотического воспитания молодежи в образовательных организациях страны. Среди основных задач, которые ставят перед собой авторы проекта, – сохранение исторической памяти о Великой Отечественной войне, вовлечение молодежи в работу по патриотическому воспитанию, создание банка идей и методических материалов по патриотическому воспитанию. В настоящее время во всех популярных в России социальных сетях («ВКонтакте», «Одноклассники», «Facebook») созданы группы проекта «Живая история».

Необходимо отметить, что электронные ресурсы обладают рядом преимуществ по сравнению с традиционными средствами сохранения исторической памяти и патриотического воспитания:

1) практически повсеместное распространение Интернета позволяет охватить одновременно большую аудиторию и в первую очередь представителей молодого поколения, которые являются самыми активными пользователями сети;

2) открытый доступ к материалам сайта предоставляет пользователям уникальную возможность скачивать информацию (в том числе созданные фильмы) абсолютно бесплатно в любое время суток из любой точки страны;

3) веб-сайты интерактивны, то есть дают пользователям возможность участвовать в развитии ресурса, наполнении его контентом.

Таким образом, проект «Живая история. 70 лет Великой Победы» направлен на сохранение связи поколений: ветераны рассказывают о войне, студенты записывают и

обрабатывают эти эмоциональные воспоминания, а школьники смотрят фильмы. Автор учебного пособия по устной истории Т. К. Щеглова справедливо отмечает: «Место устной истории в системе образования определяется ее учебным, воспитательным, исследовательским и социальным потенциалом, ее возможностями в решении сложных научно-методических и научно-исследовательских проблем истории России и воспитания гражданских качеств» [7, с. 101-102].

Тот факт, что студенты добровольно и охотно включаются в работу по проекту,

свидетельствует о том, что стремление сохранить «ускользающую» память о войне сегодня – не только государственная задача, реализуемая представителями политической элиты, но и насущная потребность самого общества. В рамках проекта удалось собрать уникальные источники – свидетельства очевидцев. Грядущим поколениям еще предстоит обработать и осмыслить эти воспоминания. Главная цель – сохранить эту живую память, не допустить, чтобы прервалась связь поколений, – достигнута.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордюгов Г. А. «Войны памяти» на постсоветском пространстве. М. : АИРО-XXI, 2011.
2. Грибан И. В. «Расколота память»: советско-германские отношения 1939-1941 гг. в историографии Украины // Уральский исторический вестник. 2014. № 4. С. 64–75.
3. Грибан И. В. Дискуссия с прошлым: как изучают историю Второй мировой войны в школах ФРГ // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 260–265.
4. Грибан О. Н., Грибан И. В. Образовательные веб-сайты как средство профессиональной самореализации педагога // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 41–46.
5. Доел Р. «Устная история» в историографии современной науки: опыт и проблемы // Вопросы истории естествознания и техники. 2000. № 4. С. 60–88.
6. Живая история. Всероссийский проект. URL: <http://живаяистория-ургпу.рф/metodichka-patriota.html>.
7. Зверев В. А. Щеглова Т. К. Устная история : учебное пособие // Гуманитарные науки в Сибири. 2012. №2. С. 100–102.
8. Календарова В. В. Устная история: формирование новой междисциплинарной научной среды // Социологические исследования. 2002. № 9. С. 139.
9. Камынин В. Д. Историческая память о Великой Отечественной войне как фактор формирования общественного сознания // Известия Урал. гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2011. №1. С. 59–65.
10. Курбатов Р. И. История без учебника // Народное образование. 2013. №4. С. 199–207.
11. Лаврикова И. Осмысляя феномен устной истории // Свободная мысль. 2013. № 5. С. 121–130.
12. Лоуэнталь Д. Прошлое – чужая страна. СПб. : Русский остров, 2004.
13. Малинова О. Ю. Актуальное прошлое: Символическая политика властвующей элиты и дилеммы российской идентичности. М. : Политическая энциклопедия, 2015.
14. Наша общая Победа. URL: <http://41-45.su/about>.
15. Официальная группа проекта «Живая история. 70 лет Великой Победы» в социальной сети «ВКонтакте». URL: [http://vk.com/zhivayaistoria\\_vov](http://vk.com/zhivayaistoria_vov).
16. Реброва И. В. Великая Отечественная война в памяти фронтового поколения: на материалах устных воспоминаний // Науки о культуре в новом тысячелетии. Материалы I международного colloquiuma молодых ученых. М., Ярославль, 2007. URL: <http://militera.org/oh/1/articles/view.html?node=340&card=41601>.
17. Реброва И. В. Организация и деятельность студенческого научного общества по устной истории Кубанского государственного технологического университета. URL: [http://oralhistory.com.ua/assets/images/img\\_publication/u\\_poshukah/11\\_I\\_Rebrova.pdf](http://oralhistory.com.ua/assets/images/img_publication/u_poshukah/11_I_Rebrova.pdf).
18. Я помню. URL: <http://iremember.ru/>.

#### L I T E R A T U R E

1. Bordyugov G. A. «Voyny pamyati» na postsovetskom prostranstve. M. : AIRO-XXI, 2011.
2. Griban I. V. «Raskolotaya pamyat'»: sovetsko-germanskie otnosheniya 1939-1941 gg. v istoriografii Ukrainy // Ural'skiy istoricheskiy vestnik. 2014. № 4. S. 64–75.
3. Griban I. V. Diskussiya s proshlym: kak izuchayut istoriyu Vtoroy mirovoy voyny v shkolakh FRG // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 3. S. 260–265.
4. Griban O. N., Griban I. V. Obrazovatel'nye veb-sayty kak sredstvo professional'noy samorealizatsii pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 3. S. 41–46.
5. Doel R. «Ustnaya istoriya» v istoriografii sovremennoy nauki: opyt i problemy // Voprosy istorii estestvoznaniya i tekhniki. 2000. № 4. S. 60–88.
6. Zhivaya istoriya. Vserossiyskiy proekt. URL: <http://zhivayaistoriya-urgpu.rf/metodichka-patriota.html>.
7. Zverev V. A. Shcheglova T. K. Ustnaya istoriya : uchebnoe posobie // Gumanitarnye nauki v Sibiri. 2012. №2. S. 100–102.
8. Kalendarova V. V. Ustnaya istoriya: formirovanie novoy mezhdistsiplinarnoy nauchnoy sredy // Sotsiologicheskie issledovaniya. 2002. № 9. S. 139.
9. Kamynin V. D. Istoricheskaya pamyat' o Velikoy Otechestvennoy voyne kak faktor formirovaniya obshchestvennogo soznaniya // Izvestiya Ural. gos. un-ta. Ser. 1. Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2011. №1. S. 59–65.
10. Kurbatov R. I. Istoriya bez uchebnika // Narodnoe obrazovanie. 2013. №4. S. 199–207.

11. Lavrikova I. Osmyslyaya fenomen ustnoy istorii // Svobodnaya mysl'. 2013. № 5. S. 121–130.
12. Louental' D. Proshloe – chuzhaya strana. SPb. : Russkiy ostrov, 2004.
13. Malinova O. Yu. Aktual'noe proshloe: Simvolicheskaya politika vlastvuyushchey elity i dilemmy rossiyskoy identichnosti. M. : Politicheskaya entsiklopediya, 2015.
14. Nasha obshchaya Pobeda. URL: <http://41-45.su/about>.
15. Ofitsial'naya gruppa proekta «Zhivaya istoriya. 70 let Velikoy Pobedy» v sotsial'noy seti «Vkontakte». URL: [http://vk.com/zhivayaistoria\\_vov](http://vk.com/zhivayaistoria_vov).
16. Rebrova I. V. Velikaya Otechestvennaya voyna v pamyati frontovogo pokoleniya: na materialakh ustnykh vospominaniy // Nauki o kul'ture v novom tysyacheletii. Materialy I mezhdunarodnogo kollokviuma molodykh uchenykh. M., Yaroslavl', 2007. URL: <http://militera.org/oh/1/articles/view.html?node=340&card=41601>.
17. Rebrova I. V. Organizatsiya i deyatel'nost' studencheskogo nauchnogo obshchestva po ustnoy istorii Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. URL: [http://oralhistory.com.ua/assets/images/img\\_publications/u\\_poshukah/11\\_I\\_Rebrova.pdf](http://oralhistory.com.ua/assets/images/img_publications/u_poshukah/11_I_Rebrova.pdf).
18. Ya pomnyu. URL: <http://iremember.ru/>.

Статью рекомендует канд. исторических наук, доцент Э. А. Черноухов.

УДК 377.12(091)(470.54-25)  
ББК 4447.3(235.55)622

ГСНТИ 03.23.07

Код ВАК 07.00.09

### **Попов Михаил Валерьевич,**

доктор исторических наук, профессор, кафедра отечественной истории и теории и методики обучения истории, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: popov\_mv@uspu.ru

### **Шитов Андрей Константинович,**

старший преподаватель, кафедра основ права и его преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: popov\_mv@uspu.ru

## **ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СРЕДНИХ СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ГОРОДА СВЕРДЛОВСКА ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В 1945-1955 гг.**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учительство; начальная школа; дошкольное учреждение; педагогические техникумы; учебный и воспитательный процесс; партийная и комсомольская организации; всеобщее семилетнее и среднее образование; идеологический контроль.

**АННОТАЦИЯ.** Исследуется деятельность свердловских педагогических училищ по подготовке кадров учителей начальных школ и работников дошкольных учреждений в условиях осуществления семилетнего всеобщего и перехода к всеобщему среднему образованию. Подробно описывается история действовавших в Свердловске в 1945-1955 гг. четырех средних педагогических специальных учебных заведений: педагогического училища им. А. М. Горького, музыкально-педагогического училища и двух городских дошкольных педтехникумов – дневного и вечернего. Анализируются изменения в материальной базе этих образовательных учреждений, совершенствование учебно-воспитательной работы, улучшение преподавательского состава свердловских педтехникумов. Специально исследуются предпринятые в эти годы мероприятия органов народного образования по организации в педагогических училищах подготовки учителей на базе общего среднего образования. Показаны особенности общественно-политической жизни учебных заведений в послевоенный период; решающая роль партийной и комсомольской организаций, организационный и идеологический контроль со стороны партийных органов, особое значение коммунистической идеологии в воспитательной работе.

### **Popov Mikhail Valer'evich,**

Doctor of History, Professor of Department of National History and Theory and Methods of Teaching History, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Shitov Andrey Konstantinovich,**

Senior Lecturer of Department of Fundamentals of Law and its Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **ACTIVITY OF SECONDARY SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SVERDLOVSK IN TRAINING TEACHERS IN 1945-1955**

**KEYWORDS:** teachers; primary school; pre-school institution; teacher training secondary special educational institutions; process of teaching and upbringing; Communist Party and Komsomol organizations; general seven-year and secondary education, ideological control.

**ABSTRACT.** The article studies the work of Sverdlovsk teacher training secondary special educational institutions in the field of training teachers of primary schools and pre-school institutions in the conditions of compulsory seven-year education and transition to compulsory secondary education. The author gives a detailed description of the four teacher training secondary special educational institutions functioning in Sverdlovsk in 1945-1955: A.M. Gorky Teacher Training College, Musical Teacher Training College and two Pre-school Teacher Training Colleges – one offering full-time, and the other one part-time education. The article analyzes the changes in the equipment of these educational institutions, improvement of academic and pastoral activity and advancement in professional training of the staff. Special analysis of the measures taken by the local people's education authorities in this period for training teachers in secondary special educational institutions on the basis of general secondary education is carried out. The article shows the peculiarities of socio-political life of educational institutions in the post-war period: the decisive role of the Communist Party and the Komsomol organizations, organizational and ideological control of the party organs and special importance of the communist ideology in the education process.

**П**рофессиональная подготовка учителей кадров для начальных общеобразовательных училищ в средних учебных заведениях Екатеринбурга начала осуществляться с 70-х гг. XIX в. Это связано с начавшимися в России, в том числе на Урале, модернизационными процессами, которые обусловили необходимость введения всеоб-

щего обязательного начального образования. Подготовка к введению начального всеобщего образования растянулась вплоть до 1930-х гг. и имела свою специфику в дореволюционный период, в годы революции и Гражданской войны, в первые десятилетия советской власти.

История деятельности средних специальных педагогических учебных заведений

в Екатеринбурге-Свердловске в 1871-1930 гг. нашла отражение в трудах историков и педагогов, опубликованных в 2011-2012 гг. в сборниках «Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге» [23]. Дореволюционному периоду посвящен ряд статей, помещенных в журнале «Педагогическое образование в России»: история подготовки учителей в восьмых классах екатеринбургской первой женской гимназии получила освещение в статье М. К. Елисафенко, Б. М. Игошева и М. В. Попова [20], в статье У. П. Ефремовой и М. П. Попова подробно анализируется деятельность екатеринбургского епархиального женского училища по подготовке преподавательских кадров для церковно-приходских школ [21]. В 2011-2012 гг. в журнале «Педагогическое образование в России» появляются публикации о деятельности екатеринбургского учительского института по подготовке преподавателей для начальных школ повышенного типа – это статья Б. М. Игошева, М. В. Попова и М. В. Суворова [23] о создании в Екатеринбурге этого педагогического учебного заведения и статья Б. М. Игошева и М. В. Суворова о деятельности учительского института в 1912-1919 гг. [22]. В 2011 г. И. Л. Бахтиной, Б. М. Игошевым и М. В. Поповым была опубликована статья о подготовке учителей начальных школ в 1920-е гг. в Свердловском педагогическом техникуме и в специальных педагогических классах школ второй ступени города Свердловска [19]. В подготовленной в 2013 г. авторским коллективом в составе Б. М. Игошева, М. В. Попова, М. К. Елисафенко и М. В. Суворова монографии по истории педагогического образования в столице Урала в 1871-1930 гг. период, деятельности средних педагогических учебных заведений посвящены специальные разделы [19]. При этом авторы в качестве рубежа выделяют 1930 г. – когда в Свердловске был открыт Уральский индустриально-педагогический институт, в последующем – Свердловский педагогический институт – и Уральский государственный педагогический университет.

В дальнейшем уральские авторы расширили хронологические рамки своих исследований, в результате чего появились статьи, в которых освещается деятельность свердловских средних педагогических учебных заведений уже в 1930-х гг. Это статья М. В. Попова [29] и статья М. В. Попова и М. В. Суворова [30], в которых значительное место уделено подготовке преподавательских кадров для начальных школ в свердловских педтехникумах. Кроме того, деятельности свердловского педагогического училища им. А. М. Горького в годы Вели-

кой Отечественной войны посвящена статья М. В. Попова [31].

Авторы данной статьи впервые исследуют подготовку учительских кадров для начальных школ и дошкольных учреждений в Свердловске в первое послевоенное десятилетие. В 1945-1955 гг. главным направлением в подготовке этой категории педагогических работников оставалась деятельность педагогических училищ. Эти средние специальные учебные заведения обеспечивали получение их выпускниками общего среднего образования и овладение навыками и методикой преподавательской работы. В дальнейшем – со второй половины 1950-х гг. – формы подготовки учителей начальных классов и дошкольных работников претерпевают определенные изменения, однако и сегодня педагогические техникумы (колледжи) продолжают участвовать в подготовке педагогического персонала начальных школ и детских садов.

Действовавшие в областном центре – Свердловске – педагогические училища готовили педагогов для городской сети образовательных учреждений и обеспечивали педагогическими кадрами учреждения народного образования Свердловской области. В послевоенный период значительно увеличилась рождаемость в стране, завершился переход к всеобщему семилетнему и начался переход к всеобщему среднему образованию, что обусловило значительное расширение количества детей, посещавших детские сады и начальные школы. В Свердловской области в 1940 г. детские сады посещало 38,7 тыс. человек, в 1950 г. – 51 тыс. человек, а в 1955 г. контингент дошкольников в детских садах достиг 74 тыс. В областном центре количество воспитанников в этих детских учреждениях в 1940 г. было 9,5 тыс., а в 1955 г. – 17,9 тыс. человек. Число учащихся в общеобразовательных школах в Свердловской области увеличилось с 474,3 тыс. школьников в 1940/41 уч. г. до 570 тыс. в 1950/51 уч. г. В Свердловске в школах училось в 1940/41 уч. г. 63,4 тыс. учащихся, в 1950/51 уч. г. школы города посещало 99,6 тыс. человек [22, с. 115]. По данным Свердловского городского отдела народного образования, для работы в начальных классах и на должностях старших пионервожатых и воспитателей детских домов в городе в 1950/51 уч. г. необходимо было привлечь дополнительно к работавшим ранее 200 человек педагогов [7, л. 67].

В 1945-1955 годах основным каналом подготовки учительских кадров для начальных школ в Свердловске оставалось Свердловское педагогическое училище им. А. М. Горького. При этом в первые послевоенные годы количество обучающихся в пед-

училище значительно увеличилось. Уже в 1945/46 уч. г. новый набор составил 150 чел., а общее количество обучающихся достигло 370 будущих учителей. Как и раньше, основную часть принятых на обучение составляли выпускники сельских школ, имеющих образование в объеме семи классов средней школы – 75% всего контингента. Новым было то, что в октябре 1945 г. по распоряжению Свердловского горона на третий курс был проведен дополнительный набор выпускников девятих классов средней школы. Набор этот составил 50 человек. В 1945/46 уч. г. в педучилище было 5 первых, 4 вторых и 6 третьих классов [10, л. 8-9].

План приема в педучилище на 1946/47 уч. г. был расширен до 180 чел., поэтому летом 1946 г. объявления о наборе были разосланы в школы города Свердловска и области, опубликованы в газете «Уральский рабочий», вошли в программу областного радиовещания. Ряд преподавателей училища были направлены в районы для проведения бесед со школьниками [9, л. 20]. В 1946/47 уч. г. в 15 классах Свердловского педучилища контингенты обучавшихся составляли уже 435 чел. [11, л. 72] В то же время уровень подготовки выпускников сельских школ (их было 74% от поступа-

щих) оставался еще недостаточно высоким, особенно это касалось тех, кто закончил седьмой класс 2-3 года назад [11, л. 71].

Улучшению работы педагогических средних специальных учебных заведений способствовало повышение заработной платы преподавателей: с 1 сентября 1945 г. ставки заработной платы преподавателей педучилищ были увеличены на 25% по сравнению со ставками учителей 8-10-х классов, оклады директоров и заведующих учебной частью тоже были повышены на четверть [25, с. 8].

Это позволило в первые послевоенные годы улучшить качественный состав преподавателей училища им. А. М. Горького. Если в 1945/46 уч. г. в этом учебном заведении было 19 преподавателей с высшим и незаконченным высшим образованием [10, л. 9], то в 1948/49 уч. г. уже 27, о чем свидетельствует таблица 1. Таблица 1 свидетельствует также о том, что основной частью преподавателей педучилища были штатные сотрудники: из 39 человек совместителями было лишь пятеро. Большинство преподавателей имело продолжительный стаж педагогической работы: из 39 человек педагогов стаж 15 лет и более имел 31 педагог.

Таблица 1

**Состав преподавателей Свердловского педагогического училища им. А. М. Горького в 1948/49 уч. г. [2, л. 3]**

		Число	Стаж педагогической работы					Партийность	
			до 5 лет	5-10 лет	10-15 лет	15-20 лет	20-25 лет		> 25 лет
Основные	Высшее	23	-	-	-	7	6	10	8
	Незаконченное высшее	2	-	-	-	-	-	2	-
	Среднее	9	4	1	2	-	1	1	4
	<b>Всего</b>	<b>34</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>16</b>	<b>12</b>
Совместители	Высшее	2	-	-	-	1	1	-	1
	Незаконченное высшее	-	-	-	-	-	-	-	-
	Среднее	3	-	1	-	2	-	-	1
	<b>Всего</b>	<b>39</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>14</b>

Директором педучилища им. А. М. Горького являлся К. Н. Лиханов, который сохранял этот пост в течение всего исследуемого периода. Заведующими учебной частью были в первые послевоенные годы Б. С. Кауфман и И. А. Качанов.

Преподавательский состав педучилища также выполнял учебную нагрузку на заочном отделении, где школьные учителя обучались без отрыва от производства. В 1946 г. заочное отделение Свердловского педтехникума выпустило 46 преподавателей школ. В апреле 1947 г. контингент заочников составлял 336 человек, проживавших в 18 районах Свердловской области и в областном центре. В 1947/48 уч. г. план приема в учебное заведение составлял 150 заочников

[11, л. 76]. В 1948 г. для того, чтобы повысить требования к уровню знаний обучавшихся на заочном отделении, вместо одного преподавателя для приема экзаменов и зачетов стали создаваться специальные комиссии, состоявшие из двух человек [12, л. 45]. В 1949 г. при комплектовании академических групп стали учитываться успеваемость и активность заочников [13, л. 31]. В 1950/51 уч. г. на заочное отделение педучилища было принято 120 человек. В Свердловске и в районах области при средних школах функционировали консультационные пункты, которые помогали учащимся в написании контрольных работ. Всего в феврале 1951 г. в заочном секторе педтехникума обучалось 363 человека [14, л. 10].



Так же, как и раньше, в 1946-47 гг. основную часть поступающих в Свердловское педагогическое училище им. А. М. Горького составляли выпускники седьмых классов сельских школ (¾ поступивших). Учащиеся этих классов, особенно те, кто закончил школу 2-3 года назад, отставали по общему уровню развития, особенно слабо они были подготовлены по русскому языку и литературе [14, л. 10]. Все это обусловило низкую успеваемость учащихся в 1946-1947 гг. Так, во второй четверти 1945/46 уч. г. успеваемость по педучилищу была всего 63% (главным образом за счет русского языка и литературы) [11, л. 71]. За третью четверть 1946/47 уч. г. из 435 учащихся неуспевающих было 99 человек, на «четыре» и «пять» училось всего 23 учащихся [11, л. 73]. Вплоть до 1948/49 уч. г. в Свердловском педтехникума не было ни одного отличника.

В большей мере эти факты объяснялись недостатками в работе педколлектива учебного заведения. Преподаватели, прежде всего русского языка и литературы, держали постоянно в поле зрения неуспевающих учащихся и вели индивидуальную работу с ними. Недостаточно внимания уделялось закреплению материала, что объяснялось и тем, что преподавателям этих двух предметов, которые имели нагрузку в 30 недельных часов, не хватало времени на индивидуальную работу [11, л. 74]. Поэтому в апреле 1947 г. Свердловский областной комитет Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков) (ВКП (б)), рассмотрев вопрос «О работе педагогического училища», признал деятельность этого педагогического учебного заведения неудовлетворительной [11, л. 22]. Было принято решение пересмотреть час недельной нагрузки педагогов и ликвидировать совместительство [11, л. 74]. Учебной частью был составлен режим дня учащегося, который ежедневно проверялся, для отстающих были организованы дополнительные занятия, дирекцией были усилены административные меры по отношению к нарушителям дисциплины. В результате уже летом 1947 г. общая успеваемость по училищу достигла 91,8%. Это показали результаты экзаменов: учащиеся сравнительно легко справились с письменными работами, данными Министерством просвещения – большинство учеников выполнили задания значительно раньше положенного времени [11, л. 37-38].

Однако главной причиной недостатков в работе Свердловского педучилища в первые послевоенные годы было тяжелое материальное положение учебного заведения. Учебное здание училища по ул. Малышева, 68 размещалось в бывшем общежитии, не приспособленном для учебных занятий. На

15 классов имелось только 7 комнат, поэтому с трудом дирекции удавалось организовать обучение в две смены [11, л. 72]. В пяти различных зданиях размещались общежития учащихся, при этом большинство проживающих в общежитиях размещалось в полуподвале учебного корпуса. Осенью 1946 г. городской отдел народного образования забрал для своих нужд помещение по ул. Сакко и Ванцетти, 28 [9, л. 34]. В 1946-1947 гг. у педтехникума не было своей столовой. Посетивший в начале 1946/47 уч. г. общежития педучилища преподаватель математики П. А. Велин так описывает бытовые условия проживающих: «В общежитиях не хватает самых элементарных вещей. Так, в одном общежитии на 22 человека имеется только четыре табуретки. Патроны электропроводки почти всюду в неисправности. Двери и печи в неисправности, и поэтому тепло в комнате не держится. В общежитиях нет топоров для рубки дров. Крысы едят продукты и книги учащихся. Уборные повсюду в неисправности. Мужской уборной нет совсем» [9, л. 34].

Выступая на собрании парторганизации педучилища 15 апреля 1947 г., его директор К. Н. Лиханов так характеризовал проблемы, стоявшие перед учебным заведением: «Нынешний год был самым трудным годом, даже по сравнению с военным годами. Училище выросло вдвое по количеству учащихся, а материальная база осталась прежней. Мы надеялись к 1 сентября 1946 г. получить первый этаж нашего основного здания, в течение первого полугодия дезориентировали нас обещаниями о представлении здания. Но все наши ходатайства оказались напрасными...» [11, л. 22].

Хотя после вмешательства городского комитета ВКП(б) относительный порядок был наведен: произведен ремонт в помещениях, установлены умывальники и плиты для приготовления пищи, проведено оборудование комнат мебелью, организована специальная прачечная, где учащиеся могли постирать белье [12, л. 10], однако в результате того что общежитие лишилось общежития по ул. Сакко и Ванцетти, 28, в октябре 1947 г. большое количество учащихся пришлось разместить на частных квартирах на окраинах города и в совершенно непригодном школьном здании [11, л. 43].

Несмотря на значительные трудности, Свердловское педагогическое училище им. А. М. Горького к концу 1940-х гг. значительно улучшило свою деятельность. Повысилась успеваемость, которая составила в 1947/48 уч. г. 92,2%, а в 1948/49 уч. г. – 93,8% [2, л. 11]. В 1948/49 уч. г. впервые за десять лет в учебном заведении появились круглые отличники – их было 20 человек

[2, л. 3]. Успеваемость учащихся при сдаче экзаменов повысилась с 89% в 1947/48 уч. г. до 94,77% в 1948/49 уч. г. [2, л. 3]

С 1 сентября 1948 г. в педагогических училищах вводилась семестровая организация учебного процесса, позволившая наиболее рационально распределить время для изучения преподаваемых учебных дисциплин, создать условия для самостоятельной работы учащихся, упорядочить количество сдаваемых ими экзаменов [25, с. 10]. В 1949 г. в Свердловском педучилище не было выпускников, поскольку это среднее специальное учебное заведение перешло на четырехлетний срок обучения. В этом же году в педучилище был произведен набор на вновь открытом отделении по подготовке старших пионервожатых для школ [26, 1949. 19 октября]. В начале 1950 г. в первых классах педучилища училось 193 человека, во вторых – 172, в третьих – 138, а в четвертых – 187 учащихся [3. Л. 5].

В первые послевоенные годы с аналогичными трудностями в организации своей работы столкнулись и педагогические училища, готовившие дошкольных работников: созданное еще в июне 1944 г. дневное городское дошкольное училище и функционировавшее еще с довоенных времен Свердловское вечернее дошкольное училище. Достаточно сказать, что с момента своего создания до начала 1949 г. дневное дошкольное педучилище переменило четыре помещения и в конце 1940-х гг. занимало комнаты в мужской неполной средней школе №45, где помещалось 4 класса, библиотека, учительская, раздевалка. Отсутствовали помещения для кабинета директора и канцелярии. При контингенте в 233 чел. в училище было три первых класса, три вторых и два третьих. Поэтому занятия проводились в две смены – с 8 часов 30 минут утром и с двух часов днем [1, л. 154]. В Свердловское дошкольное дневное училище принимались лица, окончившие семь классов общеобразовательной школы, при этом 50% из поступивших в конце 1940-х гг. были выпускниками школ областного центра и 50% – районных школ региона [1, л. 155]. Директорами Свердловского дневного дошкольного училища в исследуемый период были С. Свирская и Ф. С. Литвин.

Иной контингент обучался в Свердловском вечернем дошкольном педучилище. Он состоял в основном из воспитательниц и заведующих детскими садами г. Свердловска. В 1949/50 уч. г. в училище обучалось 134 человека на трех курсах. Кроме того, на третьем курсе имела особая группа, в которую принимались лица с общим средним образованием, но не имевшие специальной педагогической подготовки [4, л. 16]. Заня-

тия с учащимися здесь проводились в вечернее время – начинались в 18 час. 30 мин. и заканчивались в 22 час. 20 мин. [3, л. 18]. Во время экзаменационной сессии большинство работников детсадов, обучавшихся в вечернем педучилище, получали отпуск без сохранения содержания [1, л. 15]. Особенностью преподавательского состава вечернего дошкольного педучилища было наличие большого числа совместителей: если в начале 1950 г. из 16 преподавателей этого учебного заведения штатными были 6 человек [3, л. 14], то летом 1950 г., как пишет в своем отчете директор этого педтехникума А. Нечаева, из 18 преподавателей совместителей было 12 [4, л. 30].

Что касается учебных планов Свердловских дошкольных средних специальных учебных заведений, то у обоих училищ они включали изучение как общеобразовательных предметов – русского языка и литературы, математики, географии, истории и др., – так и специфических специальных курсов – педагогики, психологии, детской литературы, истории педагогики. Педагогическую практику учащиеся дневного училища проходили в г. Свердловске [17, л. 119].

В не менее сложных условиях осуществлял свою деятельность в конце 1940-х – начале 1950-х гг. открывшийся в 1948 г. Свердловский музыкально-педагогический техникум. К концу 1949/50 уч. г. в этом трехгодичном среднем специальном учебном заведении училось на втором курсе 89 человек, а на первом 61 учащийся [4, л. 1]. Однако в этот период музпедучилище, не имея закрепленного за ним здания, вынуждено было постоянно менять расположение своего учебного корпуса. При этом учебными аудиториями преподаватели могли пользоваться не круглосуточно, а лишь в определенные часы, что из-за нехватки учебных площадей приводило к срыву индивидуальных занятий с учащимися по фортепьяно, аккордеону, постановке голоса, дирижированию [4, л. 4]. Не могли учащиеся музпедучилища заниматься самостоятельно в полную меру и во внеучебное время, т. к. педучилище не имело своего общежития и тем, кто проживал на частных квартирах, часто хозяева квартир не разрешали заниматься музыкой.

Педагогический коллектив Свердловского музучилища, директорами которого были в 1940-е гг. А. Н. Линкерман, в 1950-е гг. В. А. Кузнецов, к началу 1953/54 уч. г. состоял из 33-х штатных преподавателей [18, л. 77]. В конце 1940-х – начале 1950-х гг. в отчетах этого учебного заведения положительно оценивается педагогическая деятельность преподавателя русской литературы З. М. Шуминой, истории –

Л. Н. Кашиной [5, л. 2-3], отмечается, что «педагоги по дирижированию Н. С. Сазонова, С. М. Пославская, Т. П. Манакова и С. П. Данилова добились значительных успехов в постановке руки и дирижерского аппарата учащихся [18, л. 150].

Высокой была успеваемость обучавшихся в музыкальном педучилище. Так, по результатам зимней экзаменационной сессии в январе 1952 г. успеваемость составляла в Свердловском музыкальном педтехникуме 95,4%; из 233 учащихся, сдававших экзамены, 134 человека сдали их на «пять» и «четыре» [18, л. 15]. В то же время в музучилище значительным был в течение года отсев обучавшихся в связи с отсутствием у них достаточных музыкальных профессиональных данных. Например, в 1949/50 уч. г. по этой причине было отчислено 8 человек [4, л. 1].

В конце 1940-х – начале 1950-х гг. планы приема учащихся в свердловские педтехникумы оставались стабильными: в 1952/53 уч. г. училище им. А. М. Горького планировало набрать на первый курс 120 человек, свердловское дошкольное педучилище и свердловское музыкально-педагогическое – по 60 человек каждое [8, л. 46]. Количество желающих обучаться в этих учебных заведениях было значительно большим. В августе 1952 г. к сдаче вступительных экзаменов в училище им. А. М. Горького было допущено 359 абитуриентов, в свердловское дошкольное педагогическое училище – 247, а в свердловское музыкально-педагогическое училище – 212 человек [8, л. 46].

Представление о преподавательском составе свердловских педтехникумов к началу 1950-х гг. дает таблица 2.

Таблица 2

**Состав преподавательских кадров свердловских педтехникумов в конце 1949/50 уч. г. [7. Л. 66]**

Категории работников	Фактически имеется	Образование				Коммунисты	Педагогический стаж				
		Высшее	Незаконченное высшее	Среднее	Незаконченное среднее		До 1 года	1-5 лет	5-10 лет	10-25 лет	>25 лет
Директора педучилищ	4	3	1	-	-	4	-	1	-	2	1
Завучи педучилищ	3	3	-	-	-	1	-	1	1	1	-
Преподаватели педучилищ	122	74	26	22	-	25	6	42	8	42	24
Всего	129	80	27	22	-	30	6	44	9	45	25

Таблица 2 свидетельствует, что 82% преподавателей имели высшее и незаконченное высшее образование. Более половины педагогов имели стаж профессиональной работы 10 лет и больше.

К середине 1950-х гг. в деятельности педучилищ произошли определенные изменения. Это связано как с изменением общеполитической обстановки в стране ввиду смерти И. В. Сталина, так и с послевоенным восстановлением экономики. В 1953/54 уч. г. в 28 училищах РСФСР были организованы специальные группы для подготовки учителей начальных классов на базе общего среднего образования [32, с. 36]. С 1953/54 уч. г. в свердловском педучилище им. А. М. Горького была создана группа, где стали обучаться учащиеся, закончившие десятилетку, с продолжительностью обучения на базе общего среднего образования в два года. Однако за такой непродолжительный период выпускники не могли в полной мере овладеть всеми специальными педагогическими знаниями и навыками, необходимыми для работы в школе. Это показал анализ

знаний первого выпуска такой группы в мае 1955 г. [17, л. 22].

В этой ситуации в начале 1950-х гг. было увеличено число часов на преподавание педагогики: по учебному плану в 1952/53 уч. г. на изучение педагогики в училище им. А. М. Горького было выделено 190 часов, при этом в течение 60 часов из этого количества аудиторного времени учащиеся должны были изучать историю педагогики [15, л. 37]. Значительно большим по объему стало участие учащихся в проведении педагогической практики. В 1954/55 уч. г. каждый обучавшийся в такой группе (с десятилетним базовым образованием) в свердловском педтехникуме им. А. М. Горького провел трехнедельную сплошную педпрактику в школе и дал шесть пробных уроков. Кроме того, в течение полугодия в течение педпрактики учащиеся вели внеклассную работу в качестве пионервожатых, помощников классных руководителей и руководителей кружков [17, л. 13].

К середине 1950-х гг. улучшился качественный состав преподавателей этого средне-

го специального учебного заведения. В 1953/54 уч. г. в педучилище им. А. М. Горького работало уже 46 преподавателей. Все они имели как минимум среднее специальное образование, а 31 педагог (66%) были с высшим и незаконченным высшим образованием [16, л. 226]. В 1954/55 уч. г. специальные группы для подготовки учителей начальных классов и дошкольных работников существовали уже в РСФСР в 163 школьных и 50 дошкольных педагогических училищах [25, с. 12].

Это коснулось и свердловского городского дошкольного педтехникума, который стал готовить воспитателей детских садов за счет набора выпускников средних школ. При этом срок обучения был сокращен до двух лет. Для окончивших десятилетку в течение последних трех лет вступительные экзамены не были предусмотрены, а зачисление проводилось по конкурсу аттестатов о среднем образовании [26. 1954. 25 июля]. Поскольку двух лет для получения специальных педагогических знаний и усвоения навыков педагогической работы было явно недостаточно, в дошкольном педтехникуме было значительно расширено проведение педагогической практики в детских садах в г. Свердловске – в 1955/56 уч. г. учащиеся этого учебного заведения проходили практику в 30 учреждениях дошкольного воспитания города [17, л. 119].

Что касается свердловского музыкально-педагогического училища, в середине 1950-х гг. сроки обучения в нем увеличились с 3-х до 4-х лет. Учебное заведение имело дирижерско-хоровой профиль. В училище принимались лица от 14 до 30 лет с образованием не ниже семи классов средней школы. По классу фортепьяно, скрипки и баяна поступающие должны были иметь не менее четырех классов музыкальной школы. Для абитуриентов необходимо было сдать вступительные экзамены по Конституции СССР, русскому языку и литературе, а также подвергнуться испытаниям по проверке музыкальных данных [26. 1954. 23 июня].

Поскольку в первой половине 1950-х гг., как и прежде, музпедучилище не имело общежития, основным контингентом обучающихся в нем были жителями областного центра. Иногородние, проживавшие на частных квартирах, не имели возможности в полную меру вести самостоятельные музыкальные занятия. Учитывая все это, а также ограниченность учебных площадей, преподаватели этого среднего специального учебного заведения пытались вести индивидуальные занятия по месту проживания учащихся – в семьях, активно привлекая родителей к процессу обучения [18, л. 102].

В исследуемый период деятельность и общественно-политическая жизнь учреждений народного образования, в том числе педагогических училищ, направлялась органами Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков) – ВКП(б). В своей работе партийные органы опирались на существовавшие при дневных педтехникумах партийные организации. В свердловском педагогическом училище им. А. М. Горького во второй половине 1950-х гг. партийная организация насчитывала около двух десятков (в разные годы) коммунистов и кандидатов в члены партии. В основном это были преподаватели. Лишь иногда в состав парторганизации этого учебного заведения входили коммунисты, из числа учащихся (обычно 1-2 человека). Членами партии была фактически половина преподавателей, в первую очередь – руководящий состав педтехникума.

Значительно меньшей по составу была парторганизация дошкольного городского педучилища. Даже в 1955/56 уч. г. она насчитывала всего 6 коммунистов. При этом парторганизация состояла исключительно из руководителей учебного заведения (директора и завучи) и работников хозяйственной части [17, л. 172]. Созданная в ноябре 1951 г. первичная организация ВКП(б) при свердловском музыкально-педагогическом техникуме насчитывала 8 человек [18, л. 6], и к концу 1954 г. ее состав по количеству коммунистов оставался прежним. Однако большую роль здесь играли учащиеся – из 8 коммунистов учащимися были трое [18, л. 141].

На партсобраниях, ежемесячно проводившихся в этих средних специальных педагогических учебных заведениях, рассматривались производственные вопросы, вопросы улучшения идейно-воспитательной работы, обсуждалась деятельность комсомольской и профсоюзной организаций, заслушивались самоотчеты коммунистов.

Одним из главных направлений идеологической работы коммунистов была организация работы сети партийно-политического просвещения, охватывающей не только членов партии, но и беспартийных преподавателей, а также проведение различных политических массовых мероприятий по информированию и воспитанию учащихся педтехникумов в духе коммунистической идеологии того времени. Так, в свердловском музыкально-педагогическом училище в 1954/55 уч. г. все преподаватели-коммунисты и большинство беспартийных преподавателей были охвачены учебой в сети партийно-политического просвещения: двое коммунистов учились в вечернем университете марксизма-ленинизма, двое изу-

чали марксизм-ленинизм по индивидуальному, утвержденному парторганизацией плану, остальные двое коммунистов, а также беспартийные преподаватели посещали лекторий при районном комитете КПСС [18, л. 188-189].

О том, что представляло из себя проведение политической массовой работы среди учащихся, свидетельствует информационная записка в свердловский городской комитет ВКП(б) об итогах первого полугодия 1948/49 уч. г., в которой приводится как типичный факт перечень мероприятий, проводившихся в этот период в одной из академических групп педучилища им. А. М. Горького. Этот перечень включал: а) еженедельные политинформации по вопросам международной или внутренней жизни или на педагогическую тематику; б) выпуск стенной газеты (1 раз в месяц); в) читательскую конференцию на тему «Комсомол в Гражданской войне»; г) коллективное посещение кино и театра с последующим обсуждением; д) участие в хоровом, физкультурном и предметном кружках; е) совместное обсуждение статей из газет (класс выписывал «Комсомольскую правду» [1, л. 64].

Как следует из отчета свердловского дошкольного педагогического училища за первое полугодие 1950/51 уч. г., аналогичные политинформации и собеседования проводились здесь в учебных группах четыре раза в месяц [6, л. 8]. Из подобного рода мероприятий, проводимых в свердловском музпедучилище, хотелось бы отметить работу стенной печати. В 1952/53 уч. г. в этом учебном заведении было выпущено 10 номеров общеучилищной газеты «Хоровик» и начала выходить газета «Крокодил». В каждой академической группе выпускалась своя стенная газета и сатирический бюллетень – всего 18 стенгазет. В училище для повышения квалификации редакторов стенной печати был проведен семинар, которым руководили приглашенные из редакции газеты «На смелую!» работники. Осенью 1952 г. был проведен конкурс на лучшую групповую стенгазету. Первое место заняла вторая группа первого курса [18, л. 91].

Партийные органы следили, чтобы политико-воспитательная работа проходила в соответствии с идеологическими установками высшего руководства страны. Так, развязанная по инициативе И. В. Сталина и А. А. Жданова в конце 1940-х гг. надуманная кампания по борьбе против «безродного буржуазного космополитизма», коснулась в 1948/49 уч. г. свердловского педагогического училища им. А. М. Горького. Вначале весь педагогический коллектив этого учебного заведения посетил прово-

дившуюся в городском парткабинете лекцию о сущности буржуазного космополитизма. Затем после предварительной подготовки на педсовете были заслушаны сообщения о том, как проводят работу по выяснению приоритета в русской науке, воспитанию национальной гордости и советского патриотизма преподаватели истории, географии, педагогики и частных методик и каковы их планы на последующий период. После педсовета этот вопрос обсуждался на заседаниях методических комиссий.

В дальнейшем идеологическая кампания в училище им. А. М. Горького была направлена на учащихся педтехникума: доклад о сущности буржуазного космополитизма был сделан на открытом комсомольском собрании и на общеучилищном собрании обучающихся. Этот вопрос обсуждался в классах на одной из политинформаций [2, л. 10].

В советское время в учебных заведениях, в том числе в педагогических, активно действовали комсомольские организации. В исследуемый период для свердловских педагогических училищ был характерен быстрый рост числа членов ВЛКСМ среди учащихся. Так, в педучилище им. А. М. Горького с ноября 1946 г. по апрель 1947 г. было принято в ВЛКСМ 37 человек [11, л. 59], в 1948/49 уч. г. число комсомольцев в училище увеличилось на 94 члена ВЛКСМ [2, л. 2]. В начале 1950/51 уч. г. в этом учебном заведении было 409 комсомольцев, а в апреле 1951 г. – уже 478 [16, л. 33]. Если учесть, что в начале 1950 г. в училище обучалось 562 человека [6, л. 2], то оказывается, что подавляющее большинство учащихся здесь были комсомольцами. В апреле 1951 г. в свердловском педучилище им. А. М. Горького появились академические группы – четвертая «а» и четвертая «в», где все обучавшиеся были членами ВЛКСМ [16, л. 33]. А в мае 1952 г. из общего числа учащихся этого педучилища некоммунистами осталось только 40 человек [16, л. 97].

В свердловском дошкольном педучилище число комсомольцев увеличилось со 110 чел. в начале 1949 г. [1, л. 155] до 139 чел. летом 1950 г., что было больше половины общего количества обучавшихся (230 чел.) [4, л. 8], а в городском музыкальном педтехникуме в конце 1954 г. из 220-230 обучавшихся в комсомольской организации состояло 153 человека [18, л. 144].

Быстрый рост числа комсомольцев в учебных заведениях в исследуемый период нельзя оценивать однозначно даже с той точки зрения, что это должно было усилить влияние коммунистической идеологии среди молодежи. Дело в том, что форсированный рост рядов ВЛКСМ происходил за счет снижения требовательности к вступающим

в члены этой организации. В отчетах комсомольских органов свердловских педтехникумов в эти годы указывается на большое число неуспевающих в учебе и нарушителей трудовой дисциплины среди членов ВЛКСМ. Так, в начале 1952 г. в педучилище им. А. М. Горького одиннадцати учащимся были снижены оценки за поведение, и все они были комсомольцами [15, л. 2]. Более того, многие формально принятые в комсомол учащиеся даже уклонялись от посещения комсомольских собраний. В свердловском музпедучилище в 1954 г. на комсомольских собраниях, как правило, всегда отсутствовали 15-20 человек комсомольцев без уважительных причин [18, л. 145].

В то же время членство в ВЛКСМ учащихся давало возможность руководству училищ более активно вовлекать их в общественную жизнь города и региона. Характерной для конца 1940-х – начала 1950-х гг. была деятельность педагогов и учащихся свердловских педучилищ на избирательных участках во время выборов в Верховный Совет и местные Советы всех уровней. Так, в 1947 г. 20 учащихся свердловского педучилища им. А. М. Горького во время избирательной кампании в Верховный Совет РСФСР работали агитаторами, 35 человек дежурили на избирательных участках в день голосования, на трех избирательных участках учащиеся выступали с концертами художественной самодеятельности [11, л. 69]. Силами участников художественной самодеятельности свердловского дошкольного педучилища во время выборов в местные советы было дано 6 концертов на агитпунктах осенью 1950 г. [6, л. 11]. Во время выборов в Верховный Совет СССР в том же году в свердловском музыкально-педагогическом училище были созданы 3 бригады художественной самодеятельности, которые провели на избирательных участках города 15 концертов [4, л. 4].

Комсомольцы педучилищ активно участвовали в спортивно-массовой и кружковой работе. При свердловских педучилищах существовали ячейки добровольных спортивных обществ (ДСО), которые организовывали деятельность спортивных секций и готовили учащихся к сдаче норм комплекса «Готов к труду и обороне!» (ГТО). Например, в 1948/49 уч. г. в ячейку ДСО «Больше-

вик» при педучилище им. А. М. Горького входило 372 человека. Весь учебный год здесь работали секции – гимнастическая, волейбольная, лыжная и шахматно-шашечная; 102 человека в этом учебном заведении сдали нормы на значок ГТО первой степени. За участие в районных и городских соревнованиях в 1948/49 уч. г. педучилище им. А. М. Горького получило семь почетных грамот и один приз [2, л. 8].

В начале 1950-х гг. в свердловском музыкально-педагогическом училище действовала ячейка добровольного спортивного общества «Искра», в котором в 1952/53 уч. г. было 510 человек, работали секции фигурного катания, стрелковая и шахматно-шашечная. Осенью 1953 г. 30 учащихся музпедучилища были значкистами ГТО первой степени и трое – значкистами ГТО второй степени. Однако, в отличие от училища им. А. М. Горького, свердловское музпедучилище в исследуемый период не принимало участия в городских и районных спортивных соревнованиях [18, л. 94-95].

Таким образом, в исследуемый период свердловские педагогические училища не только осуществляли профессиональную подготовку своих выпускников, но и давали им общее среднее образование, готовили учащихся к активной трудовой и общественной деятельности. В эти годы были сделаны попытки в училищах проводить профессиональную подготовку педагогов на базе общего среднего образования по сокращенным программам. Однако вскоре стало ясно, что за два года учащиеся не смогут овладеть всеми знаниями и навыками, необходимыми в педагогической работе. Поэтому со второй половины 1950-х гг. наряду с педагогическими училищами учителей начальных классов и воспитателей детских садов стали готовить как специалистов с высшим образованием на специальных факультетах в высших педагогических учебных заведениях. 31 августа 1957 г. постановлением Совета Министров РСФСР «О подготовке учителей начальной школы с высшим образованием» признало необходимым осуществить «постепенный переход к подготовке учителей I-IV классов с высшим педагогическим образованием в пединститутах на факультетах с четырехгодичным сроком обучения» [33, с. 479-480].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Центр документации общественных организаций Свердловской области (далее ЦДООСО). Ф. 161. Оп. 15. Д. 359.
2. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 15. Д. 361.
3. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 18. Д. 358.
4. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 18. Д. 361.
5. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 18. Д. 366.
6. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 19. Д. 312 «б».
7. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 19. Д. 320.
8. ЦДООСО. Ф. 161. Оп. 25. Д. 74.

9. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 18.
10. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 19.
11. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 20.
12. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 21.
13. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 22.
14. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 23.
15. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 25.
16. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 26.
17. ЦДООСО. Ф. 327. Оп. 1. Д. 27
18. ЦДООСО. Ф. 882. Оп. 1. Д. 1.
19. Бахтина И. Л., Игошев Б. М., Попов М. В. Педагогическое образование в Екатеринбург-Свердловске в 1920-ые г г. // Педагогическое образование в России. 2012. № 1.
20. Елисафенко М. К., Игошев Б. М., Попов М. В. У истоков педагогического образования на Урале: 1871-1910 гг. // Педагогическое образование в России. 2011. № 2.
21. Ефремова У. П., Попов М. В. Епархиальное женское училище и подготовка учительских кадров в Екатеринбурге (1880-1920 гг.) // Педагогическое образование в России. 2012. № 6.
22. Игошев Б. М., Суворов М. В. Профессионально-педагогическое образование на Урале в 1912-1919 гг. // Педагогическое образование в России. 2012. № 6.
23. Игошев Б. М., Попов М. В., Суворов М. В. Рождение и первый выпуск Екатеринбургского учительского института // Педагогическое образование в России. 2012. № 5.
24. Игошев Б. М., Попов М. В. Елисафенко М. К., Суворов М. В. История развития педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930). Екатеринбург, 2013.
25. Козлов В. А. Из истории правового регулирования подготовки учительских кадров (1946-1958). // Проблемы социально-экономического и гуманитарного развития Урала. Екатеринбург, 2005. Вып. 31.
26. На смену!
27. Народное хозяйство Свердловской области и города Свердловска : стат. сб. Свердловск, 1956.
28. Очерки истории педагогического образования в Екатеринбурге (1871-1930). Екатеринбург, 2011, 2012.
29. Попов М. В. Школьный всеобщий и педагогическое образование в Свердловске в первой половине 1930-х гг. // Педагогическое образование в России. 2013. №6.
30. Попов М. В., Суворов М. В. Подготовка учительских кадров в Свердловске во второй половине 1930-х – начале 1940-х гг. // Педагогическое образование в России. 2014. №7.
31. Попов М. В. Свердловское педагогическое училище им. А. М. Горького в 1941-1945 гг. // Педагогическое образование в России. 2014. №11.
32. Протопопова Е. Новая система подготовки учителей начальных школ // Народное образование. 1954. № 6.
33. Хронологическое собрание законов, указов Президиума Верховного Совета и постановлений правительства РСФСР. М., 1958.

#### L I T E R A T U R E

1. Tsentr dokumentatsii obshchestvennykh organizatsiy Sverdlovskoy oblasti (dalee TsDOOSO). F. 161. Op. 15. D. 359.
2. TsDOOSO. F. 161. Op. 15. D. 361.
3. TsDOOSO. F. 161. Op. 18. D. 358.
4. TsDOOSO. F. 161. Op. 18. D. 361.
5. TsDOOSO. F. 161. Op. 18. D. 366.
6. TsDOOSO. F. 161. Op. 19. D. 312 «b».
7. TsDOOSO. F. 161. Op. 19. D. 320.
8. TsDOOSO. F. 161. Op. 25. D. 74.
9. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 18.
10. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 19.
11. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 20.
12. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 21.
13. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 22.
14. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 23.
15. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 25.
16. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 26.
17. TsDOOSO. F. 327. Op. 1. D. 27
18. TsDOOSO. F. 882. Op. 1. D. 1.
19. Bakhtina I. L., Igoshev B. M., Popov M. V. Pedagogicheskoe obrazovanie v Ekaterinburge-Sverdlovsk v 1920-ye g g. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 1.
20. Elisafenko M. K., Igoshev B. M., Popov M. V. U istokov pedagogicheskogo obrazovaniya na Urале: 1871-1910 gg. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 2.
21. Efremova U. P., Popov M. V. Eparkhial'noe zhenskoe uchilishche i podgotovka uchitel'skikh kadrov v Ekaterinburge (1880-1920 gg.) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6.
22. Igoshev B. M., Suvorov M. V. Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie na Urале v 1912-1919 gg. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 6.
23. Igoshev B. M., Popov M. V., Suvorov M. V. Rozhdenie i pervyy vypusk Ekaterinburgskogo uchitel'skogo instituta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 5.
24. Igoshev B. M., Popov M. V. Elisafenko M. K., Suvorov M. V. Istoriya razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Ekaterinburge (1871-1930). Ekaterinburg, 2013.

25. Kozlov V. A. Iz istorii pravovogo regulirovaniya podgotovki uchitel'skikh kadrov (1946-1958). // Problemy sotsial'no-ekonomicheskogo i gumanitarnogo razvitiya Urala. Ekaterinburg, 2005. Vyp. 31.
26. Na smenu!
27. Narodnoe khozyaystvo Sverdlovskoy oblasti i goroda Sverdlovsk : stat. sb. Sverdlovsk, 1956.
28. Ocherki istorii pedagogicheskogo obrazovaniya v Ekaterinburge (1871-1930). Ekaterinburg, 2011, 2012.
29. Popov M. V. Shkol'nyy vseobuch i pedagogicheskoe obrazovanie v Sverdlovskoye v pervoy polovine 1930-kh gg. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. №6.
30. Popov M. V., Suvorov M. V. Podgotovka uchitel'skikh kadrov v Sverdlovskoye vo vtoroy polovine 1930-kh – nachale 1940-kh gg. // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №7.
31. Popov M. V. Sverdlovskoye pedagogicheskoye uchilishche im. A. M. Gor'kogo v 1941-1945 gg. // Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii. 2014. №11.
32. Protopopova E. Novaya sistema podgotovki uchiteley nachal'nykh shkol // Narodnoye obrazovanie. 1954. № 6.
33. Khronologicheskoye sobranie zakonov, ukazov Prezidiuma Verkhovnogo Soveta i postanovleniy pravitel'stva RSFSR. M., 1958.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.



# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811.161.1'1  
ББК Ш141.12-003

ГСНТИ 14.01.07

Код ВАК 13.00.01; 10.02.19

**Дзюба Елена Вячеславовна,**

кандидат филологических наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: elenacz@mail.ru

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АППАРАТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ КАТЕГОРИЗАЦИИ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ<sup>1</sup>

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** языковая картина мира; языковое сознание; лексическая категоризация, вербальные средства репрезентации категориального знания; лексическая категория «ягоды» в научной (ботанической и агрономической), профессиональной (торгово-экономической, кулинарной, лексикографической) и наивной картинах мира.

**АННОТАЦИЯ.** В статье предложен новый лингвокогнитивный подход к интерпретации термина «языковая картина мира». В рамках изложенной концепции предлагается рассматривать языковую картину мира как сложно структурированный лингвоментальный феномен, включающий разные варианты и вариации. В основе дифференциации вариантов языковой картины мира лежит тип лексической категоризации (категоризация научная, профессиональная, наивная). Отмечаются отличительные особенности типов лексической категоризации на основании следующих признаков: сфера-источник получения информации (по-знания), специфика субъекта (-ов) познания, сфера предъявления (бытования) системы знаний и представлений о реальном или воображаемом мире, вербальные средства репрезентации категориального знания, функционально-прагматические особенности процесса категоризации. Подчеркивается, что существенные различия в структурно-смысловой организации и функционально-прагматических особенностях лексических категорий допускают дальнейшее деление вариантов языковой картины мира до ее вариаций, а именно: вариаций научной языковой картины мира (философская, психологическая, физическая, биологическая, медицинская и др. картины мира), профессиональной языковой картины мира (юридическая, торгово-экономическая, производственная, лексикографическая и др. картины мира) и наивной картины мира (возрастная, гендерная и подобные вариации). Специфика вариантов и вариаций языковой картины мира показана в статье на примере изучения лексической категории ЯГОДЫ в научной (ботанической и агрономической), профессиональной (торгово-экономической, кулинарной, лексикографической) и наивной картинах мира.

**Dziuba Elena Vyacheslavovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Rhetoric and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## ON THE QUESTION OF FORMATION OF TERMINOLOGICAL APPARATUS FOR STUDYING CATEGORIZATION IN LINGUAL MENTALITY

**KEYWORDS:** linguistic worldview; lingual mentality; lexical categorization; verbal means of representation of categorial knowledge; lexical category “BERRIES” in scientific (botanical and agronomical), professional (commercial-economic, culinary and lexicographical) and naïve worldviews.

**ABSTRACT.** The article offers a new linguo-cognitive approach to the interpretation of the term “linguistic worldview”. In the framework of the presented theory, it is suggested we regard the linguistic worldview as a complex structured linguo-mental phenomenon embracing variants and variations. Differentiation of variants of the linguistic worldview is based on the type of lexical categorization (scientific, professional and naïve categorization). The following distinguishing features of different types of lexical categorization are singled out: source domain of information (cognition), specificity of the subject(s) of cognition, sphere of presentation (being) of the system of knowledge and impressions about the real or imaginary world, verbal means of representation of categorial knowledge and functional-pragmatic peculiarities of the process of categorization. It is underlined in the article that radical differences in functional-semantic organization and functional-pragmatic peculiarities of lexical categories admit of further delimitation of worldview variants into their variations, and namely, variations of the scientific linguistic worldview (philosophical, psychological, physical, biological, medical and other worldviews), professional worldview (juridical, commercial-economic, business, lexicographical and other worldviews) and naïve worldview (age, gender and similar variations). Specificity of worldview variants and variations is shown on the example of the lexical category “BERRIES” in scientific (botanical and agronomical), professional (commercial-economic, culinary and lexicographical) and naïve worldviews.

<sup>1</sup> Публикация осуществлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 15-54-00010 а(ф) «Категоризация действительности в русском языковом сознании 2015 г.»

**П**роблема изучения языкового сознания является актуальной в отечественной и зарубежной лингвистике на протяжении многих десятилетий. Существуют разные подходы к изучению языкового сознания: **психолингвистический**, предполагающий изучение закономерностей формирования языкового сознания как общечеловеческого психологического процесса и определение роли языка в формировании психологического (в т. ч. ментального) мира человека (А. А. Потебня, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, Е. Ф. Тарасов, Т. Н. Ушакова и др.); **когнитивный**, при котором языковое сознание рассматривается как часть общей познавательной (когнитивной) деятельности человека (С. А. Песина, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.); **культурологический**, в рамках которого языковое сознание понимается как феномен культуры, а сам язык трактуется как особая форма культуры (М. П. Киселева и др.); **этнокультурный**, предполагающий изучение этноспецифических закономерностей формирования национального мышления под влиянием национального языка (Е. Л. Березович, В. В. Воробьев, Анна А. Зализняк, И. В. Левонтина, А. Д. Шмелев, Е. И. Зиновьев, Е. Е. Юрков, А. Ю. Казакова, В. В. Красных, А. А. Мельникова, М. П. Одинцова, Е. О. Опарина, С. Е. Никитина, Е. В. Рахилина, Н. В. Солоник, А. Ю. Сорокин, Н. В. Уфимцева и др.); **гендерно-функциональный**, при котором в структуре языковой личности, помимо отмеченных Ю. Н. Карауловым «вербально-семантического, тезаурусного (лингвокогнитивного) и мотивационного уровней» [7], дополнительно рассматривается «лингвогендерный уровень, содержащий гендерно маркированные единицы, называемые лингвогендерами» [14] и др. Очевидно, что данный перечень не охватывает всего многообразия подходов к изучению языкового сознания, и данный список, безусловно, может быть дополнен.

Множество существующих подходов к изучению языкового сознания отнюдь не способствует формированию устойчивого и однозначного терминологического аппарата, поэтому целесообразно отметить специфику трактовки основополагающих терминов, актуальных для данного – лингвокогнитивного – исследования.

Сознание человека подразделяется на два типа: когнитивное и языковое сознание, они сосуществуют на принципах корреляции. При этом под **когнитивным сознанием** понимается система знаний и представлений человека о мире, сформированная в результате не только вербального, но также невербального типов мышления; **языковое сознание** трактуется как такая

область лингвоментального мира человека, которая объективируется в виде вербальных единиц когнитивное сознание.

На принципах корреляции взаимодействуют между собой и соответствующие данным типам сознания варианты когнитивной (концептуальной) и языковой картин мира. Как когнитивное сознание включает разные по когнитивным установкам картины мира (научную, профессиональную и наивную), так и языковое сознание предполагает разные подходы к языковому освоению объективной действительности, допускает разные лексические интерпретации фактов реального мира, т. е. интегрирует разные варианты языковой картины мира: научную, профессиональную, наивную.

Термин *языковая картина мира* в предпринятом исследовании трактуется как «запечатленные в языке процессы и результаты концептуализации действительности как проявление творческой мыслительной и языковой / речевой активности человека» [8, с. 46-47], однако в семантике данного термина акцент делается не только на значении посессивности (т. е. ‘картина мира, принадлежащая языку’, ‘система знаний и представлений, заложенная в семантике языка’), но также на значении инструментальности (т. е. язык в определенной степени задает систему категорий), что обуславливает новый подход к интерпретации данного термина. Таким образом, под **языковой картиной мира** понимается вербализованный коррелят когнитивной системы знаний и представлений об объектах действительности; при этом языковая картина мира предполагает в своей структуре варианты (научная, профессиональная, наивная языковая картины мира), коррелирующие с соответствующими картинами мира когнитивного сознания: научной, профессиональной, наивной.

Дифференциация **вариантов языковой картины мира** основана на разных типах **лексической категоризации** (категоризации научной, профессиональной, наивной).

Под **категоризацией** вообще понимается процесс упорядочения полученных знаний, то есть распределения нового знания по тем или иным рубрикам, существующим в сознании человека и часто задаваемым категориями языка, носителем которого этот человек является. **Категория** в свою очередь трактуется как лингвоментальный феномен человеческого сознания, который представляет собой лингвокогнитивную ячейку в системе знаний и представлений человека о мире и о себе самом, изоморфно отображающую фрагмент реальной и/или воображаемой действитель-

ности в человеческом сознании. При этом «изоморфный» понимается здесь не как 'одинаковый', но как 'подобный', абсолютно не тождественный, а понятие *лингвокогнитивная ячейка* считается весьма условным в том смысле, что она предполагает не жесткие, но гибкие границы.

Однако в данном исследовании речь идет лишь об одном из типов языковой категоризации – **категоризации лексической**, которая представляет собой «языковой аналог категоризации естественных объектов и объектов внутреннего мира человека» [2, с. 9]. Данный тип языковой категоризации существует наряду с **грамматической категоризацией**, которая «отражает онтологию самого языка, деление на естественные для языка категории, обеспечивающие его существование как определенной семиологической системы и выполнение возложенных на него функций» [2, с. 9-10; 3, с. 97; 15, с. 11], и **модусной категоризацией**, «обеспечивающей возможности различной интерпретации говорящим того или иного концептуального содержания и формирования на основе этого отдельных смыслов» [2, с. 12].

Типы категоризации объединяют конкретные варианты на основании неких общих когнитивных подходов и тенденций субъекта(-ов) познания к интерпретации воспринимаемых фактов действительности. В отличие от традиционного подхода, идущего от исследований А. А. Потебни, Д. П. Горского, Л. В. Щербы и др. ученых, противопоставляющих научную и бытовую картины мира, в данном исследовании принимается следующая классификация **картин мира** как единиц когнитивного сознания, **вариантов языковой картины мира** как составляющих языкового сознания и **типов лексической категоризации**: научная картина мира (научная языковая картина мира, научная лексическая категоризация), профессиональная картина мира (профессиональная языковая картина мира, профессиональная лексическая категоризация), наивная картина мира (наивная языковая картина мира, наивная лексическая категоризация). Дифференциация научной, профессиональной и наивной категоризации произведена на основании следующих признаков: сфера-источник получения информации (по-знания), специфика субъекта(-ов) познания, сфера предъявления (бытования) системы знаний и представлений о реальном или воображаемом мире, вербальные средства репрезентации категориального знания, функционально-прагматические особенности процесса категоризации.

**Научная лексическая категоризация** строго определена границами той или иной науки, «замкнутой в самой себе» и не допускающей отступления от требований научной объективности, она никоим образом не ориентирована на наивное сознание; субъектом познания является научное сообщество; научная категоризация носит индивидуальный характер; в рамках каждой науки существует собственная система лексических категорий, обусловленная задачами данной науки и выработанными ею подходами к изучению действительности; научные лексические категории имеют четкие (жесткие) границы; актуальные для научной категоризации существенные признаки одинаково значимы для всех членов категорий научного сознания; структура научных лексических категорий наименее подвержена влиянию прототипических эффектов. Научная категоризация бытует в философской, физической, биологической и иных сферах теоретического знания. Научная категоризация не отличается значительной этноспецифичностью.

**Наивная лексическая категоризация** подвержена влиянию как объективных, так и субъективных факторов, которые способствуют специфическому структурированию категорий в сознании носителей языка; субъектом познания является языковая личность, носитель не-экспертного знания; наивная категоризация может носить идио-, социо- и этноспецифический характер; наивная лексическая категоризация допускает максимальную размытость границ категорий и подверженность влиянию прототипических эффектов; для номинации категорий используются единицы естественного языка; наивная категоризация свойственна обыденному осмыслению действительности.

**Профессиональная лексическая категоризация** в данном исследовании трактуется как процесс членения онтологического пространства, учитывающий научное знание, но также адаптирующий, опосредующий научные представления о мире к условиям наивного восприятия. Именно в силу своего посреднического характера профессиональная категоризация, с одной стороны, учитывает научное и бытовое видение мира, с другой стороны, зависит и от условий, заданных требованиями профессиональной сферы. Именно поэтому профессиональная лексическая категоризация не тождественна ни научной, ни наивной. Профессиональная лексическая категоризация свойственна производственно-экономической, торговой (собственно торговой и таможенной), юридической, кулинарной, лексикографической и подобным практико-

ориентированным отраслям знания. Субъектом познания здесь является профессиональное сообщество; совокупность существенных признаков категоризации задается требованиями узкопрофессиональной сферы (т. е. для каждой из профессиональных вариаций языковой картины мира актуален специфический набор существенных признаков категоризации объектов действительности), при этом категориальное членение действительности может быть неоднозначным даже в рамках одной отрасли, что обусловлено функционально-прагматической направленностью лексической категоризации; профессиональная лексическая категоризация допускает размытость категориальных границ, однако не способствует развитию прототипических эффектов; репрезентация категорий, как правило, осуществляется посредством единиц естественного языка, некоторые категории могут отличаться номинативной вариативностью в разных профессиональных сферах; профессиональная лексическая категоризация может носить этноспецифический характер.

Языковая картина мира допускает в своих вариантах существенные различия в структурно-смысловой организации лексических категорий. Указанные различия особенно ярко проявляются при рассмотрении вариаций научной языковой картины мира (философская, психологическая, физическая, биологическая, медицинская и др. картины мира), профессиональной языковой картины мира (юридическая, торгово-экономическая, производственная, лексикографическая и др. картины мира) и наивной картины мира (возрастная, гендерная и подобные вариации). Таким образом, **вариации языковой картины мира** – это такие разновидности языковой картины мира, которые, во-первых, ограничены функционированием разных вариантов языковой картины мира (научной, профессиональной и наивной), во-вторых, обусловлены принципом допущения в своих рамках существенных различий в структурно-смысловой организации лексических категорий.

Продемонстрировать специфику функционирования лексических категорий в разных вариантах и вариациях языковой картины мира можно на примере лексической категории ЯГОДЫ.

Интерпретации категории ЯГОДА, членство в ее структуре, обусловленное спецификой существенных признаков категоризации, на основании которых формируется категория, не совпадают в научной (ботанической и агрономической), профессиональной (торгово-экономической, кулинар-

ной, лексикографической) и наивной картинах мира.

В **ботанике** под термином *ягода* понимается вид многосемянного плода с сочной мякотью [1, с. 297]. Иными словами, для ботанической категоризации в отношении ягод актуален морфологический признак, поэтому те плоды, которые в сознании носителя обыденного сознания считаются типичными ягодами (земляника, клубника, малина, ежевика и под.), в ботанике ягодами не являются, эти плоды относят к костянкам (костянки – плоды с косточкой внутри). Интересно заметить, что в ботанике ягода как плод предполагает разновидность: гесперидий, тыквину, яблоко и собственно ягуду [см. подробнее: 2, с. 295-297]. Таким образом, лексическая категория ЯГОДЫ с ботанической точки зрения объединяет в своей структуре единицы, обозначающие собственно ягоды (крыжовник, смородина, клюква, помидор, баклажан и др.), тыквину (огурец, арбуз, дыня, кабачок и др.), яблоко (айва, боярышник, груша, яблоко и др.) и гесперидий (апельсин, мандарин, помело и остальные цитрусовые).

В **агрономической картине мира** все плоды, именуемые носителями обыденного сознания ягодами, относятся к плодово-ягодным культурам и именуются как ягодные культуры [5; 10].

В **торговой сфере** наблюдается отсутствие однозначного подхода к определению категории ЯГОДЫ. Во многих документах все называемые обывателями ягоды перечисляются в разделе «ФРУКТЫ». На ягоды не существует отдельного государственного стандарта, все они указаны в ГОСТе 27521-87 «Фрукты...» [6]. То же наблюдается в «Общероссийском классификаторе видов экономической деятельности, товаров и услуг...» [9], таможенной документации [12] и Федеральном законе от 27 октября 2008 года № 178-ФЗ «Технической регламент на соковую продукцию из овощей и фруктов» [13]. Все названные документы не содержат раздела «Ягоды», ягодные культуры включены в раздел «Фрукты».

Однако существует ряд документов, в которых группа ЯГОДЫ так или иначе выделяется. В Приложении № 44 к Приказу Министерства экономического развития и торговли РФ от 7 сентября 2007 года № 304 «Об утверждении норм естественной убыли продовольственных товаров в сфере торговли и общественного питания» [11] отдельно рассматриваются два раздела: «Овощи и плоды свежие» и «Ягоды». При этом во втором разделе упоминаются малина, земляника, клубника, виноград, смородина, крыжовник и дикорастущие ягоды (клюква, брусника и др.), а также цитрусовые плоды

(апельсины, мандарины, лимоны) и грибы (свежие всех видов). В данном документе очевидно стремление составителей учесть, с одной стороны, ботаническую концепцию (так, все цитрусовые относятся к ягодовидным плодам – гесперидиям), с другой стороны, наивное представление о ягодах и агрономическую классификацию ягодных культур. Иными словами, в торговой картине мира наблюдаются наиболее нечеткие (размытые) границы категории ЯГОДЫ.

В лексикографических описаниях наименований ягод объединяются разные подходы: во-первых, учитывается ботаническое описание (указывается способ произрастания: травянистое, кустарниковое или древесное растение – и отмечается систематический признак – место в систематике растений); во-вторых, используются агрономические характеристики (указывается зональность размещения – тропические или субтропические; специфика целевого использования растения или его части – плодовые, овощные или ягодные культуры); в-третьих, учитываются особенности наивного представления о ягодах (отмечается вкус, цвет, запах, размер, особенности хозяйственного использования и под.). Указанные признаки отражены в следующих дефинициях (см. подчеркнутое): ЗЕМЛЯНИКА – многолетнее травянистое растение семейства розоцветных, с белыми цветами, дающие пушистые плоды розовато-красного цвета» [4]; ВИНОГРАД – 1. Вьющееся теплолюбивое кустарниковое растение с гроздьями крупных сочных ягод, употребляемых в пищу или используемых для приготовления вина, соков, изюма и пр.» [4] и т. д.

Особенности **наивной категоризации** ягод были выявлены в ходе проведения ассоциативного эксперимента, в котором участвовало 600 человек в возрасте от 17 до 83 лет (задание анкеты было сформулировано следующим образом: *Назовите известные Вам ягоды*). По результатам анкетирования в структуре лексической категории ЯГОДЫ лучшими (наиболее типичными) образцами категории являются клубника, малина, земляника, черника и смородина. При этом с ботанической точки зрения собственно ягодами являются только черника и смородина; клубники в ботанической науке не существует как объекта действительности (это агрономический сорт земляники); малина и земляника в ботанике именуются костянками. Худшими (наименее типичными) образцами данной категории являются, по мнению респондентов, во-первых, плоды, категориальная принадлежность которых обусловлена спецификой той или иной картины мира (паслен и по-

мидор, дыня и тыква, яблоко и айва, боярышник и черноплодная рябина, алыча и абрикос, киви и гранат, инжир и ананас и др. – все перечисленные плоды хотя бы в одной из рассматриваемых в исследовании сфер являются ягодами); во-вторых, плоды растений со спецификой зонального размещения, т. е. распространенные на ограниченных территориях с особыми климатическими условиями и, таким образом, малоизвестные (лимонник, хвойник, шелковица / тутовник, водяника, княженика, санберри и др.); в-третьих, плоды, имеющие народные наименования (так, наименование *волчья ягода* обозначает не плод конкретного растения, это собирательное наименование всех токсичных, вредных, несъедобных ягод).

Опрос носителей русского языка также имел целью выявление существенных признаков, которые лежат в основании категоризации ягод в наивной картине мира (формулировка соответствующего задания анкеты такова: *Укажите, по каким признакам Вы относите те или иные плоды к фруктам, овощам, ягодам, злакам, орехам (вкус, размер, форма, структура или состав, способ или место произрастания; как растут: на ветках деревьев, на кустах, на травянистых растениях или иное; что собой представляют: плод, стебель, корень, клубень, цветок или иное). Опишите эти признаки максимально конкретно*). Анализ результатов опроса показал, что категория ЯГОДЫ в наивном сознании формируется на основании следующих признаков:

- ягоды большей частью растут на кустах, реже являются плодами травянистых растений или деревьев (способ произрастания);
- ягоды имеют ярко выраженный вкус (как правило, ягоды сладкие);
- по размеру ягоды мелкие (небольшие);
- по структуре ягоды сочные и мягкие (морфологический признак);
- ягоды представляют собой съедобный плод (морфологический признак);
- по форме ягоды круглые (округленные) или продолговатые;
- ягоды, как правило, имеют косточку или семена внутри (морфологический признак);
- ягоды произрастают в разном климате (признак зональности распространения), растут в саду / лесу (культивируемые / дикорастущие);
- ягодные растения имеют период цветения (имеют цветок);
- используются в пищу в сыром виде или в обработанном (варенья, желе, соки, десерты, алкогольные напитки и т. п.) – особенности хозяйственного использования;

• ягоды полезны для человека (содержат витамины) – особенности хозяйственного использования.

Таким образом, признаками наивной категоризации являются характеристики вкуса, размера, формы, кулинарного использования. Морфологические признаки (съедобность плода, произрастание плода из цветка, структура плода: наличие косточки или семян, наличие сочной мякоти), признаки способа произрастания (травянистые, кустарничковые, кустарниковые или древесные растения; культивируемые или дикорастущие и т. п.) и зонального распространения приближают наивное представление к научным концепциям (ботанической и агрономической картина мира). Признаки, актуализирующие особенности хозяйственного использования ягод, объе-

дят наивную, кулинарную и торгово-экономическую картины мира.

На примере лексической категории ЯГОДЫ было показано, что одни и те же объекты реальной действительности, занимающие определенные позиции в системе естественных категорий, могут по-разному категоризоваться с точки зрения языка. Иными словами, в зависимости от варианта и вариации языковой картины мира, обусловленных типом лексической категоризации (научной, профессиональной, языковой) и набором существенных признаков категоризации, нередко принципиально меняется структурно-содержательная организация лексических категорий и их функционально-прагматические особенности.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Бавтуто Г. А., Еремин В. М. Ботаника: Морфология и анатомия растений. Мн., 1997.
2. Болдырев Н. Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 5-12.
3. Болдырев Н. Н. Проблемы исследования языкового сознания // Концептуальный анализ языка: Современные направления исследования : сб. науч. тр. М. – Калуга : Эйдос, 2007. С. 95-108.
4. Большой толковый словарь русского языка / под. ред. С. А. Кузнецова. СПб. : Норинт, 1998. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts> (дата обращения: 12.05.2014).
5. Долгачева В. С. Растениеводство : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 1999.
6. ГОСТ 27521-87 «Фрукты. Номенклатура. Первый список» (введен Постановлением Государственного комитета СССР по стандартизации от 15.12.87 № 4540) // Библиотека ГОСТов и нормативных документов. URL: [http://libgost.ru/gost/22351-GOST\\_27521\\_87.html](http://libgost.ru/gost/22351-GOST_27521_87.html) (дата обращения: 04.04.2014).
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М. : ЛКИ, 2010.
8. Никитина Л. Б. Языковая картина мира и основные черты языковой концептуализации действительности // Картина мира: язык, литература, культура. Бийск : РИО БПУ им. В. М. Шукшина, 2006. С. 42-47.
9. Общероссийский классификатор видов экономической деятельности, продукции и услуг (ОК004-93, утв. Постановлением Госстандарта РФ от 6 августа 1993 года № 17) // Консультант-плюс. URL: <http://www.consultant.ru/popular/okved-ch3-razdel-d-2430000/html> (дата обращения: 12.12.2012).
10. Потапов В. А., Фаустов В. В., Пильщиков Ф. Н. и др. Плодоводство / под ред. В. А. Потапова, Ф. Н. Пильщикова. М. : Колос, 2000.
11. Приказ Министерства экономического развития и торговли РФ от 7 сентября 2007 № 304 «Об утверждении норм естественной убыли продовольственных товаров в сфере торговли и общественного питания» // Консультант-плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=73969.html> (дата обращения: 12.12.2012).
12. Решение Совета Евразийской экономической комиссии от 16 июля 2012 года № 54 «Об утверждении единой Товарной номенклатуры внешней экономической деятельности Таможенного союза и Единого таможенного тарифа Таможенного союза» // Консультант-плюс. URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2014).
13. Федеральный закон от 17 октября 2008 года № 178-ФЗ «Технический регламент на соковую продукцию из фруктов и овощей» // Консультант-плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=81065.html> (дата обращения: 12.12.2012).
14. Фомин А. Г. Языковое сознание как имманентно присущий признак гендерной языковой личности // Ползуновский вестник. Барнаул : АлтГТУ им. И. И. Ползунова, 2003. № 3-4. С. 211-214.
15. Шарандин А. Л. Лексическая категоризация времени и ментальность // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2 «Языкознание». 2011. № 2 (14). С. 11-16.

#### L I T E R A T U R E

1. Bavtuto G. A., Eremin V. M. Botanika: Morfologiya i anatomiya rasteniy. Mn., 1997.
2. Boldyrev N. N. Yazykovye kategorii kak format znaniya // Voprosy kognitivnoy lingvistiki. 2006. № 2. S. 5-12.
3. Boldyrev N. N. Problemy issledovaniya yazykovogo soznaniya // Kontseptual'nyy analiz yazyka: Sovremennye napravleniya issledovaniya : sb. nauch. tr. M. – Kaluga : Eydos, 2007. S. 95-108.
4. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka / pod. red. S. A. Kuznetsova. SPb. : Norint, 1998. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts> (data obrashcheniya: 12.05.2014).
5. Dolgacheva V. S. Rastenievodstvo : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 1999.

6. GOST 27521-87 «Frukty. Nomenklatura. Pervyy spisok» (vveden Postanovleniem Gosudarstvennogo komiteta SSSR po standartizatsii ot 15.12.87 № 4540) // Biblioteka GOSTov i normativnykh dokumentov. URL: [http://libgost.ru/gost/22351-GOST\\_27521\\_87.html](http://libgost.ru/gost/22351-GOST_27521_87.html) (data obrashcheniya: 04.04.2014).
7. Karaulov Yu. N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. M. : LKI, 2010.
8. Nikitina L. B. Yazykovaya kartina mira i osnovnye cherty yazykovoy kontseptualizatsii deystvitel'nosti // Kartina mira: yazyk, literatura, kul'tura. Biysk : RIO BPGU im. V. M. Shukshina, 2006. S. 42-47.
9. Obshcherossiyskiy klassifikator vidov ekonomicheskoy deyatel'nosti, produktsii i uslug (OK004-93, utv. Postanovleniem Gosstandarta RF ot 6 avgusta 1993 goda № 17) // Konsul'tant-plyus. URL: <http://www.consultant.ru/popular/okved-ch3-razdel-d-2430000/html> (data obrashcheniya: 12.12.2012).
10. Potapov V. A., Faustov V. V., Pil'shchikov F. N. i dr. Plodovodstvo / pod red. V. A. Potapova, F. N. Pil'shchikova. M. : Kolos, 2000.
11. Prikaz Ministerstva ekonomicheskogo razvitiya i trgovli RF ot 7 sentyabrya 2007 № 304 «Ob utverzhdenii norm estestvennoy ubyli prodovol'stvennykh tovarov v sfere trgovli i obshchestvennogo pitaniya» // Konsul'tant-plyus. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=73969.html> (data obrashcheniya: 12.12.2012).
12. Reshenie Soveta Evraziyskoy ekonomicheskoy komissii ot 16 iyulya 2012 goda № 54 «Ob utverzhdenii edinoy Tovarnoy nomenklatury vneshney ekonomicheskoy deyatel'nosti Tamozhennogo soyuza i Edinogo tamozhennogo tarifa Tamozhennogo soyuza» // Konsul'tant-plyus. URL: <http://base.consultant.ru> (data obrashcheniya: 10.04.2014).
13. Federal'nyy zakon ot 17 oktyabrya 2008 goda № 178-FZ «Tekhnicheskii reglament na sokovuyu produktsiyu iz fruktov i ovoshchey» // Konsul'tant-plyus. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=81065.html> (data obrashcheniya: 12.12.2012).
14. Fomin A. G. Yazykovoe soznanie kak immanentno prisushchiy priznak gendernoy yazykovoy lichnosti // Polzunovskiy vestnik. Barnaul : AltGTU im. I. I. Polzunova, 2003. № 3-4. S. 211-214.
15. Sharandin A. L. Leksicheskaya kategorizatsiya vremeni i mental'nost' // Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta. Ser. 2 «Yazykoznanie». 2011. № 2 (14). S. 11-16.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся. 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.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** ( $\approx$  **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

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.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221



Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2015. № 8

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 28.08.15. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 13,9. Усл. п. л. 17,1. Тираж 500 экз. Заказ №

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru