

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

41 (60)
2020

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовеще-
ние» нидерландского художника
эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
сайт: www.vlsu.ru
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 23.06.20
Заказ №
Выход в свет

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 20,23
Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного
университета имени Александра
Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых
600000, Владимир,
ул. Горького, 87

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова	доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
Е. Ю. Рогачева	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
Е. В. Бережнова	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России
М. В. Богуславский	доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
С. А. Завражин	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. В. Зобков	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
В. А. Зобков	доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ
А. Д. Король	доктор пед. наук, доцент ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)
Т. И. Миронова	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета
В. И. Назаров	доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета
И. В. Осмоловская	доктор пед. наук зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)
Л. М. Перминова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета
Е. А. Плеханов	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государствен- ной службы при Президенте РФ
Т. В. Пушкарёва	доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
В. А. Романов	доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого
С. Б. Серякова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета
А. С. Турчин	доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ
Л. К. Фортнова	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно- правовых дисциплин Владимирского юридического института ФЦИН России
Zdenek Radvanovsky	Doc. PhD, Dean of Faculty of Education J. E. Purkyně University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)
Susan Knell	PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Лыкова И. А., Синицина И. А.

**ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО
РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ..... 9**

Соколов К. С.

**ОСОБЕННОСТИ ЗАДАНИЙ БАЗОВОГО УРОВНЯ
СЛОЖНОСТИ ОГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ..... 23**

Урусова Л. Х.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ЗА И ПРОТИВ 30

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Богуславский М. В., Ладыжцев Н. С., Неборский Е. В., Санникова О. В.

**ИМИДЖ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
В ОЦЕНКАХ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО
СОСТАВА..... 40**

Важенина В. П.

**ОБ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ АНГЛИЙСКОЙ
МЕНТАЛЬНОСТИ И ИХ ВЫРАЖЕНИИ В РАЗГОВОРНЫХ
КОДАХ..... 49**

Койкова Т. И.

**СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ
ПЕРЕВОДУ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК) 56**

Малкова М. В.

**СИСТЕМА ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ 63**

Минина Д. А.

СОЗДАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПОВСЕДНЕВНОГО ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	74
---	-----------

Соколова Г. Е.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ	81
---	-----------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Грибанова Л. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВЕРНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ	90
--	-----------

Зобков А. В.

РЕЗУЛЬТАТИВНО-САМООЦЕНОЧНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ	99
--	-----------

Полякова И. В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЧНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И КОМПЛЕКСА НЕПОЛНОЦЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ.....	109
--	------------

Смирнова Я. К.

СПОСОБНОСТЬ К РАЗДЕЛЕНИЮ СОВМЕСТНЫХ ЭПИЗОДОВ ВНИМАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	120
--	------------

Стрельцов О. В., Маторина О. С., Харин В. В.

АДАПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ	133
--	------------

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОИСК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: НА ПЕРЕКРЕСТКЕ ПРОБЛЕМ И РЕШЕНИЙ

Акимова Н. Н.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЖАНР ИСКУССТВА ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	145
---	------------

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Корсунова Т. Н.

ДРАМАТИЗАЦИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ 1920-х ГОДОВ: ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ	152
---	------------

Петрова С. О.

ЭТИКА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	160
---	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	168
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	174
-------------------------------------	------------

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Lykova I. A., Sinitsyna I. A.

**VARIABLE MODEL OF PRESCHOOL CHILD MULTI-ART
DEVELOPMENT: THE STRATEGY OF INDIVIDUALITY
SUPPORT 9**

Sokolov K. S.

**ON SPECIFIC ASPECTS OF THE BASE-LEVEL TASKS
IN BASIC STATE EXAMINATION IN LITERATURE 23**

Urusova L. Kh.

GENDER APPROACH IN EDUCATION: PRO AND CONS 30

PROFESSIONAL EDUCATION

Boguslavsky M. V., Ladyzhets N. S., Neborsky E. V., Sannikova O. V.

**IMAGE OF A REGIONAL UNIVERSITY IN ASSESSMENTS
OF FACULTY-TEACHING STAFF 40**

Vazhenina V. P.

**ON THE DEFINING CHARACTERISTICS OF ENGLISH
MENTALITY AND THEIR CONVERSATIONAL CODES 49**

Koykova T. I.

**SPECIFIC FEATURE OF CONSECUTIVE INTERPRETATION
TRAINING (THE ENGLISH LANGUAGE) 56**

Malkova M. V.

**SYSTEM OF PROJECT TASKS FOR THE FORMATION
OF EXTRALINGUISTIC KNOWLEDGE IN FOREIGN
STUDENTS AT THE CLASSES OF THE RUSSIAN LANGUAGE
AS FOREIGN 63**

CONTENTS

Minina D. A.

CREATION OF THE BASIC WORD STOCK OF DAILY COMMUNICATION IN RUSSIAN FOR THE FOREIGN MILITARY PERSONNEL.....	74
---	-----------

Sokolova G. E.

PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN TERMS OF AREA STUDIES	81
---	-----------

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Gribanova L. M.

PSYCHO-PEDAGOGICAL METHODS OF CORRECT VOICING	90
--	-----------

Zobkov A. V.

STUDENTS' PERFORMANCE AND SELF-ASSESSMENT INDICATORS	99
---	-----------

Polyakova I. V.

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACCURACY OF PERCEPTION AND INFERIORITY COMPLEX: PROBLEMS OF DEVELOPMENT	109
---	------------

Smirnova Ya. K.

ABILITY TO SEPARATE THE JOINT ATTENTION EPISODES IN PRESCHOOL AGE.....	120
---	------------

Streltsov O. V., Matorina O. S., Kharin V. V.

ADAPTIVE ABILITIES AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESSNESS OF YOUNG SPECIALISTS EMERCOM OF RUSSIA.....	133
---	------------

CONTENTS

INNOVATIVE SEARCH IN EDUCATIONAL PRACTICE: AT THE CROSSROADS OF PROBLEMS AND SOLUTIONS

Akimova N. N.

INDEPENDENT WORK AS AN INTEGRAL GENRE OF THE ART OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	145
--	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Korsunova T. N.

DRAMATIZATION IN THE RUSSIAN SCHOOL OF THE 1920s: SOFTWARE AND METHODOLOGICAL SUPPORT AND PRACTICAL IMPLEMENTATION	152
---	------------

Petrova S. O.

ETHICS AS A MAIN COMPONENT IN THE PROCESS OF CONTEMPORARY TEACHING PROFESSIONAL ACTIVITY	160
---	------------

OUR AUTHORS	171
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	174
--------------------------------------	------------

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

И. А. Лыкова, И. А. Сеницина

ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

В статье поднимется вопрос о целесообразности вариативных моделей, направленных на выявление и поддержку индивидуальности ребенка в контексте концепции детствосбережения и поддержки многообразия детства. На основе обзора психолого-педагогических исследований авторы раскрывают и конкретизируют понятия «вариативность», «вариативная модель», «моделирование», «стратегия», «индивидуализация». Авторы доказывают, что вариативная модель определяет параметры для создания персонифицированного образовательного пространства, в котором могут быть реализованы индивидуальные траектории развития и обеспечено высокое качество художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. Разрабатывают и описывают три авторские стратегии поддержки индивидуальности ребенка: «Углубление (проблематизация)», «Расширение (обогащение)», «Поддержка (помощь)». Выявляют систему условий, необходимых и достаточных для успешной реализации авторской модели в системе основного и дополнительного образования детей дошкольного возраста. Делают значимый вывод о том, что вариативная модель является полифункциональной и выступает в качестве системы, способа, условия полихудожественного развития детей, направленного на выявление и поддержку творческой индивидуальности ребенка.

Ключевые слова: вариативная модель, вариативность образования, детствосбережение, индивидуализация, моделирование, педагогическая стратегия, системно-синергетический подход, полихудожественный подход, художественно-эстетическое развитие.

Введение. В Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года отмечается необходимость модернизации системы образования, являющейся основой динамичного эко-

номического роста и социального развития общества. В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года определяются приоритетные направления модернизации – повышение доступности и качества об-

разования, подготовка квалифицированных кадров всех уровней образования, внедрение различных моделей образования, развитие сети дошкольных образовательных учреждений разнообразных форм собственности и образовательных учреждений дополнительного образования детей [17]. Важная роль отводится деятельности общественных объединений, содействующих воспитательному процессу, мотивации ребенка к участию в решении задач, затрагивающих его права и интересы; разработке и внедрению системы государственно-частного партнерства в сфере воспитания детей [Там же]. Неслучайно 2017 – 2028 годы в России официально объявлены «Десятилетием детства», что влечет за собой выбор политики детствосбережения в качестве стратегического вектора, определяющего развитие направлений и механизмов, предусмотренных Законом «Об образовании в Российской Федерации». Политика детствосбережения выстраивается с учетом актуальных потребностей российского общества и глобальных вызовов современности (А. Г. Асмолов [1], Т. В. Волосовец [3], Д. И. Фельдштейн [22]). Аксиологическое отношение к детству приводит к переосмыслению глобальной цели современного образования – развить потенциальные силы каждого ребенка, поддержать его стремление к самовоспитанию, саморазвитию и самореализации, необходимых для становления самобытного образа «Я» (В. Т. Кудрявцев [9], В. С. Мерлин [14], М. И. Рожков [19] и др.).

Анализ государственных документов и обзор психолого-педагогических исследований [1; 2; 3; 9; 19; 24; 25; 27;

29 и др.] показывает, что одной из актуальных проблем является поддержка многообразия детства (И. А. Лыкова [11; 13], И. А. Сеницина [13]). Д. И. Фельдштейн остро ставит вопрос о том, что современному педагогу важно научиться выделять детей с характерным неблагоприятным, проблемным течением психического развития в онтогенезе; детей с ограниченными возможностями здоровья; одаренных детей, среди которых «дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляющие мир в образах – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом» [22, с. 25]. В современных научных источниках ребенок все больше индивидуализируется [25]. В «образе современного детства» наблюдаются не только позитивные черты, но и следующие деформации: недостаточная социальная компетентность детей и подростков, перекос в сторону интеллектуального развития, доминирование виртуального мира в ущерб реальному (в том числе игре и другим видам активности), стрессы, недостаток эмоционально-личностного отношения, учитывающего индивидуальные особенности конкретного ребенка и в результате – снижение его готовности к социокультурной адаптации и самореализации, ухудшение состояния здоровья, в том числе, в ранние периоды детства.

Важным для осмысления образа детства в контексте концепции детствосбережения является тезис, согласно которому человеческая индивидуальность – «это не столько сознание,

сколько целые залежи дотеоретического опыта, детского, забытого, но продолжающего определять взрослые чувства, поступки, проблемы. Эти переживания возникли и продолжают возникать в интерактивных мирах – «мирах между» [8, с. 20]. Этот тезис отражает существенные характеристики ребенка как субъекта и подтверждает необходимость полноценной организации детской жизни, обеспечения «персонального жизнотворчества в контексте позитивной социализации как здесь и сейчас, так и на перспективу в плане социально-профессионального самоопределения» [7]. Вполне закономерно, что в решении этой проблемы значительная роль должна быть отведена художественно-эстетическому воспитанию [10; 12; 15], в т.ч. музыкальному искусству [4; 5], которое, по мнению З.В. Румянцевой выступает в качестве акмеопотенциала духовно-нравственного развития общества, его культуры и образования [20]. При этом востребованными становятся педагоги, способные креативно решать образовательные задачи и поддерживать творческую индивидуальность ребенка [6; 23; 24; 25; 27; 28; 29]. Наиболее перспективным для реализации задач художественно-эстетического развития детей является полихудожественный подход, разработанный Б. П. Юсовым и его учениками, сотрудниками лаборатории интеграции искусств и культурологии им. Б. П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии» [15]. Полихудожественный подход вариативен по своей сути, поэтому позволяет всем участникам образовательных отношений (детям, их родителям и педагогам) творчески развиваться по своей индивидуальной траектории.

Все вышесказанное побудило авторов статьи к теоретико-экспериментальной разработке вариативной модели художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в системе основного и дополнительного образования.

Целью исследования выступила научная разработка вариативной модели музыкального воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного художественного образования и проверка возможности широкого применения авторской модели в условиях разных дошкольных образовательных организаций, в консультационно-методических центрах, в работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности и др.

Моделирование рассматривается авторами статьи как научный метод исследования, способ получения объективной информации в процессе построения моделей (аналогов, прототипов, образов) изучаемой системы для более глубокого и многоаспектного выявления ее преимуществ и рисков.

Длительное время проблема моделирования разрабатывалась в отечественной философии (Ю. Горский, А. Н. Кочергин, Н. Моисеев, В. А. Штофф и др.), педагогике (А. Н. Дахин, А. М. Новиков, А. Ю. Уваров, А. В. Цыганов, В. А. Ясвин, М. В. Ядровская и др.), психологии (А. А. Братко, В. В. Никандров, Е. Б. Старовойтенко и др.) и ряде других наук о человеке. Известно перенесение продуктивных идей моделирования в область музыкальной педагогики (А. И. Исенко, О. А. Коржова, В. Я. Солодухо, Т. В. Хусаинова, Г. М. Цыпин, Т. Г. Чумак и др.). Однако

все они преимущественно связаны с вопросами специальной подготовки учителя музыки (музыкального руководителя). На практике же малоисследованными остаются вопросы теоретической разработки и практической реализации вариативных моделей музыкального воспитания детей в системе общего и дополнительного образования. Рассмотрение данной проблемы требует интеграции распределённых по различным дисциплинарным областям знаний в единую систему, определения новых категорий и путей развития, направленных на теоретико-методологическое обоснование исследования.

Использование в категориальном аппарате научного познания дефиниции «модель» предпочтительно ввиду ее глубины и гибкости. Модель (фр. *Modèle* от лат. *modulus* «мера, аналог, образец») – специально созданная система, позволяющая изучить особенности функционирования различных вариантов системы во взаимосвязи с внутренними и внешними элементами, что является особенно важным при исследовании различных процессов и управлении ими. Основной функцией модели является интерпретация явлений окружающей действительности или процессов внутреннего мира индивида (в психологии). Интерпретация, выступая способом понимания объективной реальности, образует определённое смысловое пространство, в рамках которого субъект формулирует собственную позицию на то или иное событие, выбирает свой ракурс исследования реальности (например, физической, биологической, социологической, психологической, педагогической и

др.). Как правило, педагогическая реальность отражает действительность образовательно-воспитательного процесса, конституируется на основе определенной педагогической концепции и развивается под влиянием идеальных представлений об образовательном процессе. Модель выступает в качестве средства, позволяющего переходить от уже известных законов развития и функционирования изучаемой системы к открытию новых, выявлять в познаваемом объекте ведущие структурные элементы и системно значимые связи.

Вариативность интерпретируется в рамках данной статьи как один из ведущих принципов построения образовательной системы, предполагающий признание равнозначности, равноценности, возможности параллельного сосуществования нескольких вариантов образовательных моделей, программ, контентов, методик, технологий и др. элементов, описывающих образование как социокультурное явление и дающих управленческим структурам, педагогам и родителям право ответственного выбора (И.А. Лыкова).

Одним из значений латинского слова «*variatio*» является наличие нескольких или многих вариантов чего-либо. В педагогике под «вариативностью» понимается способность системы образования предоставлять человеку многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов программ, образовательных траекторий, широкий спектр возможностей выбора своего образовательного маршрута.

Главная цель вариативной модели, разрабатываемой и реализуемой в

сфере образования, заключается в инициировании и поддержке развития субъектности ребенка в соответствии с индивидуальными особенностями и образовательными потребностями (с присущей им нелинейностью и динамичностью). Основные параметры вариативной модели ориентированы на организацию целенаправленного развития творческой активности воспитанников через специально отбираемое содержание (когнитивное и ценностное) соразмерно возрастным особенностям индивида, при этом важная роль отводится индивидуализации художественного образования.

В научной литературе индивидуализация образования интерпретируется как: образовательная система, стратегия, дидактический принцип, процесс, педагогическая категория, средство, результат. В контексте нашего исследования индивидуализация рассматривается как **стратегия**, предполагающая с одной стороны, организацию художественного образования, при котором выбор способов, приёмов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями детей, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия проектируются и выбираются с учетом индивидуальных особенностей ребёнка [21]. Стратегия (от др.-греч. *Στρατηγία* – «искусство полководца») – интегрированная модель действий, предназначенных для достижения долгосрочных целей развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей (И. А. Лыкова [12]). Стратегический анализ, в свою очередь, понимается и применяется как научный метод,

основанный на принципах системного и ситуативного подходов, направленный на рассмотрение отдельных сторон и свойств изучаемого явления, влияющих на процесс стратегического управления, процесс создания стратегии (Н. С. Пласкова [16, с. 9]), в том числе для разработки индивидуальных образовательных программ, маршрутов, траекторий.

Индивидуализация художественного образования определяется как комплекс средств, механизмов и условий, необходимых для организации разнообразных видов и форм организации художественно-эстетической деятельности. Задача педагога заключается в выборе индивидуальных способов, приемов развития умений (например, в музыкальной деятельности: умения выразительно петь, отражать результаты восприятия музыкального образа в действии и т. д.); формирования навыков (например, навыка культуры слушания музыки и т. д.); в апробации художественного репертуара; в поиске путей творческого развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

При определении вариантов полихудожественного развития авторы исходили из определения нескольких уровней, в которых может осуществляться художественно-эстетическое развитие ребенка: 1) общеэстетический уровень; 2) уровень дальнейшего совершенствования художественной деятельности (профессионального самоопределения); 3) уровень позитивной социализации и коммуникации. В соответствии с этим, были определены стратегии, позволяющие учесть индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, его интересы и образовательные потребности в полихудожественной деятельности (И. А. Синицина).

Первая стратегия **«Углубление (проблематизация)»** используется в образовательной работе с детьми, чьи художественные способности превышают средний уровень развития. Таких детей отличает чувствительность к красоте и эстетике внешнего мира, наличие устойчивого интереса к различным видам художественно-эстетической деятельности, самостоятельному творчеству, импровизации, склонность к преобразованию способов решения проблемно-творческих задач, стремление к получению знаний в отношении жанров и средств художественной выразительности. Целью полихудожственного развития выступает продолжение обучения в детской художественной школе (музыкальной школе, школе искусств) с целью дальнейшего профессионального определения.

Вторая стратегия **«Расширение (обогащение)»** ориентирована на большинство детей, проявляющих интерес преимущественно к одному виду художественной деятельности, например, в музыкальном воспитании – к пению, движению под музыку, а также детей, не посещающих детские образовательные учреждения. В рамках полихудожственного подхода решаются задачи общестетического развития: обогащение и расширение художественных впечатлений, становление эстетического отношения к окружающему миру, развитие инициативности, творческой активности; становление опыта взаимодействия в совместной творческой деятельности.

Понимание культурно-исторической обусловленности развития ребенка в контексте полихудожствен-

ного подхода привело к выводу о необходимости соединения в одном образовательном процессе разнопредметных задач – развития, обучения и коррекции, что позволяет реализовать принцип индивидуализации, учитывающего возможности и ограничения каждого ребенка. Такая образовательная модель по существу представляет собой *содействие детству* или коучинг детства, технологию, позволяющую не только сберегать здоровье детей, но и корректировать проблемы, возникшие в рамках нормы.

Третья стратегия **«Поддержка (помощь)»** рекомендуется педагогам для работы с детьми, имеющими нарушения в речевой и эмоционально-волевой сфере, часто болеющими и др. Поэтому особенностью полихудожственного развития таких детей является то, что стратегия обязательно должна быть согласована с родителями ребенка. Исходя из этого, комплаенс (англ. compliance – согласие, соответствие; действие в соответствии с набором правил) необходимый для достижения лучшего образовательного результата устанавливается не только с ребенком, но и с родителями. Чем меньше возраст ребенка, чем серьезнее нарушения психического или физического развития, тем больше должна выражаться эта закономерность. И здесь основная проблема заключается в отказе от доминирующих в образовательной практике субъект-объектных отношений, когда ребенок рассматривается как объект воздействия и педагог видит его весьма односторонне, не учитывая его интересы и потребности. В качестве примеров можно привести следующие ситуа-

ции: использование музыкального репертуара, не соответствующего индивидуальным возможностям ребенка, ограничение самостоятельности в музыкальной деятельности, принуждение к музыкальным занятиям или ограничение двигательной активности, снисходительно-покровительственное отношение к воспитанникам. По верному замечанию Э. Г. Воскобойниковой «всякое проявление «деловитости» в отношении с учеником на уроке есть проявление музыкально-профессиональной несостоятельности педагога-музыканта» [4, с. 102].

В вариативной модели полихудожественного развития детей педагог выступает в роли *фасилитатора* и субъекта моделирования [29], создающего целостный образ разноуровневой, многокомпонентной реальности субъектов образовательного процесса, в рамках которой педагогическое взаимодействие осуществляется как взаимная перцепция и эмоциональный отклик, общение, интеракция, диалог [13]. Педагог направляет активность детей, побуждает их к решению проблемных задач, выражению творческих идей в разных формах, в зависимости от индивидуального потенциала ребенка (устно, в рисунке, игре, движении, экспериментировании). В данном контексте полихудожественная деятельность приобретает для ребенка личностную значимость, он учится осознавать свое «Я» в отношениях с другими людьми и познавать себя через сравнение с другими.

Следует подчеркнуть, что эффективность полихудожественного подхода связана, прежде всего, с принципиально новым взглядом на моделирование как процесс художественно-эсте-

тического развития, позволяющий решить ряд существующих проблем в данной области (унификация, приоритет вербальных методов, низкая активность детей и др.).

Полагаем, что полихудожественный подход многократно усиливается в сочетании с системно-синергетическим. С позиций *системно-синергетического подхода* возможно моделирование систем, прогнозирование возможных путей развития, выбор оптимальных вариантов и реализация их на практике, управление процессом, связанным с индивидуализацией и дифференциацией обучения [6]. Обобщение ряда исследований (Е.Н. Князева, В.Г. Буданов и др.) позволяет утверждать, что в рамках системно-синергетического подхода система дополнительного образования может рассматриваться как сложноорганизованная система, способная к постоянной эволюции и самоорганизации за счет активного взаимодействия с внешней средой и другими системами в различных контекстах (историческом, социокультурном, образовательном и др.). В рамках данного подхода раскрывается организационный механизм персонализации образовательного процесса: варьирование спектра возможных форм, методов, средств, образовательных действий, поиск оптимальных вариантов развития. Воспитанник рассматривается как сложная система, характеризующаяся многообразием сценариев развития, нелинейностью, непредсказуемостью реакции на воздействия со стороны других субъектов образовательного процесса, способностью к преобразованию себя и отношений с другими. С позиции системно-

синергетического подхода важно оценить внутренние параметры образовательной системы: способности, потенциальные возможности ребенка, образовательные потребности, мотивы деятельности, компетентность педагога, личностные качества и т. д.

Целевой конструкт персонализации полихудожественного развития детей складывается из нескольких компонентов: а) общеэстетическое развитие, достижение личностно-значимого и соответствующего культуре образа «Я»; б) расширение сферы знаний, умений, навыков в сфере художественной деятельности, развитие позиции «Я – творец»; в) совершенствование потенциала здоровья в процессе художественной деятельности, признание себя как уникальной (при этом целостной) личности. В качестве основных *принципов персонализации* художественного образования выделим следующие: принцип человекомерности и ориентации на творческое развитие личности; принцип диалогичности (резонанса); принцип нелинейности, принцип инициирования субъектности; принцип психологической комфортности и социально-педагогической поддержки индивидуальности, принцип вариативности и принцип минимакса.

Для успешной реализации вариативной модели полихудожественного развития авторами разработаны следующие **технологии индивидуализации художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.**

1. *Художественно-дидактические технологии*: игровые методики, художественно-дидактические игры, творческие игры, словесное творчество, эмо-

ционально-образное погружение, свободное рисование, коллажирование, театрализованные игры, элементарное музицирование, направленные на общеэстетическое развитие ребенка как субъекта художественной деятельности.

2. *Арт-технологии*: проблемно-эвристические ситуации, творческие игры и задания, художественные события, различного рода импровизации (например, вокально-интонационные, музыкальные, двигательные), арт-ритмика, спонтанное рисование, сочинение историй (например, «Путешествие с радугой», «Превращения Глиняного Ляпа», «Сказка о нотном дворце»), озвучивание сказок (например, «Как Лис Ежа перехитрил»), знакомство с основами художественной и музыкальной грамоты (например, «Музыкальные и немзыкальные звуки», «Кто сильнее?», «Братья Мажор и Минор» и т. д.), которые содержат огромный потенциал для развития творческих способностей каждого ребенка с учетом его индивидуальных способностей, интересов, художественного опыта.

3. *Здоровьесозидающие технологии*: элементарная хореография, музыкально-ритмические движения, дыхательная гимнастика, вокализация, ритмодекламация, эмоциональная гимнастика, разговорное рисование, конструирование (из бумаги, ткани, фольги, природного материала, крупногабаритных модулей, предметов детской мебели), кинезиологические игры и упражнения, позволяющие успешно решать задачи коррекционно-развивающей направленности.

Названные технологии можно рассматривать как необходимые составляющие жизненного пространства «расту-

щего человека» (термин Д. И. Фельдштейна), позволяющие изменять его психологические и физические силы (интересы, стремления, установки), наращивать потенциал физического и социального здоровья.

Перейдем к описанию комплекса условий, обеспечивающих эффективность индивидуализации художественного образования детей дошкольного возраста:

– *психолого-педагогические условия*: направленность художественного образования на целостное развитие личности ребенка, позитивную социализацию и гибкую индивидуализацию; выход на новый уровень взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса (переход от эмоционального общения к творческому взаимодействию); ведущая роль педагога-фасилитатора, работающего в парадигме личностно ориентированной педагогики и обеспечивающего поддержку, эмпатическое понимание,ощущение самостоятельности и инициативности каждого ребенка;

– *технологические условия*: разработка вариативной модели, отражающей существенные связи и свойства персонализированного художественного образования; обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; проектирование индивидуальных траекторий развития, подбор средств и методов, адекватных индивидуальным особенностям и образовательным потребностям воспитанника; приоритетность технологий персонализации, обеспечивающих индивидуальный подход;

– *организационные условия*: изучение социального заказа общества и государства, нормативных документов в образовании; создание и развитие системы партнерства образовательного учреждения с семьей; организация взаимодействия с педагогами системы дополнительного образования; обеспечение персонифицированной самообразовательной деятельности педагога в направлении разработки индивидуальных образовательных программ и траекторий.

Основные выводы. В ходе исследования был обоснован принцип вариативности в контексте поддержки индивидуальности ребенка с учетом его интересов, художественных способностей, социокультурного опыта, состояния здоровья, образовательного запроса семьи. Вариативная модель полихудожественного развития детей дошкольного возраста является полифункциональной и представляет собой: во-первых, специально созданную *систему*, направленную на поддержку индивидуальности ребенка в вариативной образовательной среде; во-вторых, *способ* интерпретации персонализированного художественно-эстетического развития; в-третьих, *условие* решения вариативных задач художественного образования: общеэстетических, предпрофессиональных и коррекционно-развивающих. По целевой направленности вариативная модель является феноменологической; по уровню – функциональной; по особенностям – динамической, сложной, открытой. Вариативная модель определяет параметры для создания персонифицированного образовательного пространства, в котором могут быть успешно реализованы индивидуальные траектории развития и

обеспечено высокое качество художественно-эстетического развития детей.

Разработка терминологии, связанной с описанием вариативной модели художественного образования, расширяет тезаурус педагогики и способствует обогащению методологии научных исследований. Перспективы дальнейшего исследования связаны с изучением проблемы готовности педагогов к организации художественного образо-

вания детей на основе вариативной модели, нацеленной на поддержку индивидуальности ребенка как субъекта художественного творчества.

Исследование проводилось в рамках научно-исследовательской работы лаборатории психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» по проекту № 25.9403.2017/8.9.

Литература

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65 – 86.
2. Бегалинова К. К., Косенко Т. С., Наливайко Н. В. Принцип неопределенности в образовании как социально-философская проблема // Философия образования. 2016. № 2. С. 122 – 128.
3. Волосовец Т. В. Детствосбережение в дошкольном образовании: Концептуальные основы развития образования в интересах детства [Электронный ресурс] : монография. М. : ФГБНУ ИИДЦВ РАО, 2018. 114 с. URL: <http://ippdrao.ru/wp-content/uploads/6561-detstvosberezhenie-v-doshkolnom-obrazovanii.pdf> (дата обращения: 24.07.2019).
4. Воскобойникова Э. Г. Новые подходы в теории и практике музыкальной педагогики // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2014. № 1. С. 100 – 104.
5. Гарипова Н. М. Невостребованный потенциал музыки в свете решения проблем современного образования и общества // Философия образования. 2018. № 77. Вып. 4. С. 150 – 165.
6. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. М. : Знание, 1987. 77 с.
7. Концепция развития дополнительного образования [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 24.07.2019).
8. Кривцова С. В. Феноменологическая педагогика как источник экзистенциально-феноменологической психологии детства // Академический вестник. 2013. № 4 (10). С. 18 – 33.
9. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания [Электронный ресурс]. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal /pages/vup1/Kudrjavcev.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vup1/Kudrjavcev.pdf) (дата обращения: 24.07.2019).
10. Лало Ш. Введение в эстетику / пер. с фр. С. Гельфгата ; под ред. Н. В. Самсонова ; вступ. ст. А. В. Маркова. М. : РИПОЛ-классик, 2018. С. 58 – 60.

11. Лыкова И. А. Многообразие детства в эпоху стандартов: миф или реальность? // Научно-методический журнал «Детский сад: теория и практика». 2016. № 4. С. 6 – 23.
12. Лыкова И. А. Современные подходы к проектированию образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» : монография. М. : Цветной мир, 2019. 104 с.
13. Лыкова И. А., Синицина И. А. Модернизация дополнительного образования: от принципа вариативности к поддержке индивидуальности // Наука и школа. 2017. № 5. С. 143 – 151.
14. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. 544 с.
15. Педагогика искусства и современное художественное образование : монография / Е. М. Акишина (рук. авт. кол.) [и др.] ; рук. проекта Е. М. Акишина ; науч. ред. Л. Л. Алексеева ; общ. ред. Е. В. Боякова. М. : ТЦ Сфера, 2017. 306 с.
16. Пласкова Н. С. Стратегический анализ в системе бизнес-планирования организации [Электронный ресурс] // Аудит и финансовый анализ. 2007. № 7. URL: <http://www.auditfin.com/fin/2007/5/Plaskova.pdf> (дата обращения: 24.07.2019).
17. План мероприятий по реализации в 2016 – 2020 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 12 марта 2016 г. № 423 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/document/consdocLAW195441/> (дата обращения: 24.07.2019).
18. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»». Доступ из справ. правовой системы «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (дата обращения: 24.07.2019).
19. Рожков М. И. Индивидуализация воспитания – целевой ориентир образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 67 – 70.
20. Румянцева З. В. Акмеологическое развитие продуктивной компетентности будущих педагогов-музыкантов : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / Костром. гос. ун-т им. Н. А. Некрасова. Кострома, 2012. – 59 с.
21. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.
22. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 20 – 29.
23. Ahmadi N., Peter L., Lubart T., Besançon M. (2019) School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research? In: Mullen C. (eds) Creativity Under

- Duress in Education? Creativity Theory and Action in Education, vol 3. Springer, Cham, 2019 (In Eng.) DOI: 10.1007/978-3-319-90272-2_14
24. Baer J. (2019) Theory in Creativity Research: The Pernicious Impact of Domain Generality. In: Mullen C. (eds) Creativity Under Duress in Education? Creativity Theory and Action in Education, vol 3. Springer, Cham 2019, (In Eng.) DOI: 10.1007/978-3-319-90272-2_7
25. Kjørholt A.T. (2013). Childhood as Social Investment, Rights and the Valuing of Education. *Children & Society*, 27(4), 245–257.
26. Joldersma, C.W. (2014) A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces: Between Calling and Inspiration (New York: Palgrave Macmillan), 2014.
27. Santana Fifiet Dwi T. (2019) Teacher Creativity Strengthening for Establishment of Culture Identity, International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2018), Atlantis Press, 2019 (In Eng.) DOI: 10.2991/icade-18.2019.77
28. Neale, D. & Pino-Pasternak, D. A. (2017) Review of Reminiscing in Early Childhood Settings and Links to Sustained Shared Thinking, *Educational Psychology Review* September 2017, Vol. 29, Issue 3. Pp 641 – 665. 29: 641. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10648-016-9376-0
29. Winnicott, D.W. (2018) The maturational processes and the facilitating environment. Published 2018 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA.

References

1. Asmolov A. G. Strategiya sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshhestva // *Voprosy obrazovaniya*. 2008. № 1. S. 65 – 86.
2. Begalinova K. K., Kosenko T. S., Nalivajko N. V. Princip neopredelennosti v obrazovanii kak social'no-filosofskaya problema // *Filosofiya obrazovaniya*. 2016. № 2. S. 122 – 128.
3. Volosovecz T. V. Detstvoberezhenie v doshkol'nom obrazovanii: Konceptual'ny'e osnovy razvitiya obrazovaniya v interesax detstva [E'lektronny'j resurs] : monografiya. M. : FGBNU IIDS V RAO, 2018. 114 s. URL: <http://ippdrao.ru/wp-content/uploads/6561-detstvoberezhenie-v-doshkolnom-obrazovanii.pdf> (data obrashheniya: 24.07.2019).
4. Voskoboynikova E. G. Novy'e podxody v teorii i praktike muzykal'noj pedagogiki // *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Obshhestvenny'e nauki*. 2014. № 1. S. 100 – 104.
5. Garipova N. M. Nevostrebovanny'j potencial muzyki v svete resheniya problem sovremennogo obrazovaniya i obshhestva // *Filosofiya obrazovaniya*. 2018. № 77. Vy'p. 4. S. 150 – 165.
6. Zagvyazinskij V. I. Pedagogicheskoe predvidenie. M. : Znanie, 1987. 77 s.
7. Konceptiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (data obrashheniya: 24.07.2019).

8. Krivczova S. V. Fenomenologicheskaya pedagogika kak istochnik e`kzistencial`no-fenomenologicheskoy psixologii detstva // Akademicheskij vestnik. 2013. №4 (10). S. 18 – 33.
9. Kudryavcev V. T. Kul`turno-istoricheskij status detstva: e`skiz novogo poni-maniya [E`lektronny`j resurs]. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal /pages/ vyp1/Kudryavcev.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudryavcev.pdf) (data obrashheniya: 24.07.2019).
10. Lalo Sh. Vvedenie v e`stetiku / per. s fr. S. Gel`fgata ; pod red. N. V. Samsonova ; vstup. st. A. V. Markova. M. : RIPOL-klassik, 2018. C. 58 – 60.
11. Ly`kova I. A. Mnogoobrazie detstva v e`poxu standartov: mif ili real`nost`? // Nauchno-metodicheskij zhurnal «Detskij sad: teoriya i praktika». 2016. № 4. S. 6 – 23.
12. Ly`kova I. A. Sovremennye podxody` k proektirovaniyu obrazovatel`noj oblasti «Xudozhestvenno-e`steticheskoe razvitie» : monografiya. M. : Czvetnoj mir, 2019. 104 s.
13. Ly`kova I. A., Sinicina I. A. Modernizaciya dopolnitel`nogo obrazovaniya: ot principa variativnosti k podderzhke individual`nosti // Nauka i shkola. 2017. № 5. S. 143 – 151.
14. Merlin V. S. Psixologiya individual`nosti: izbranny`e psixologicheskie trudy`. M. : Izd-vo Mosk. psixol.-social. in-ta ; Voronezh : MODE`K, 2005. 544 s.
15. Pedagogika iskusstva i sovremennoe xudozhestvennoe obrazovanie : monografiya / E. M. Akishina (ruk. avt. kol.) [i dr.] ; ruk. proekta E. M. Akishina ; nauch. red. L. L. Alekseeva ; obshh. red. E. V. Boyakova. M. : TCz Sfera, 2017. 306 s.
16. Plaskova N. S. Strategicheskij analiz v sisteme biznes-planirovaniya organizacii [E`lektronny`j resurs] // Audit i finansovy`j analiz. 2007. № 7. URL: <http://www.auditfin.com/fin/2007/5/Plaskova.pdf> (data obrashheniya: 24.07.2019).
17. Plan meropriyatij po realizacii v 2016 – 2020 godax Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda. Rasporyazhenie Pravitel`stva RF ot 12 marta 2016 g. № 423 [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/document/consdocLAW195441/> (data obrashheniya: 24.07.2019).
18. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014) «Ob utverzhdenii professional`nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel`nost` v sfere doskol`nogo, nachal`nogo obshhego, osnovnogo obshhego, srednego obshhego obrazovaniya) (vospitatel`, uchitel`)». Dostup iz sprav. pravovoj sistemy «Konsul`tantPlyus». [E`lektronny`j resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553 (data obrashheniya: 24.07.2019).
19. Rozhkov M. I. Individualizaciya vospitaniya – celevoj orientir obrazovatel`nogo processa // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2016. № 5. S. 67 – 70.
20. Rumyanцева Z. V. Akmeologicheskoe razvitie produktivnoj kompetentnosti budushix pedagogov-muzy`kantov : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.13 / Kostrom. gos. un-t im. N. A. Nekrasova. Kostroma, 2012. – 59 s.
21. Selevko G. K. Pedagogicheskie texnologii na osnove aktivizacii, intensivizacii i e`ffektivnogo upravleniya UVP. M. : NII shkol`ny`x texnologij, 2005. 208 s.

22. Fel'dshtejn D. I. Sovremennoe detstvo kak sociokul'turny`j i psixologicheskij fenomen // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2012. № 1. S. 20 – 29.
23. Ahmadi N., Peter L., Lubart T., Besançon M. (2019) School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research? In: Mullen C. (eds) Creativity Under Duress in Education? Creativity Theory and Action in Education, vol 3. Springer, Cham, 2019 (In Eng.) DOI: 10.1007/978-3-319-90272-2_14
24. Baer J. (2019) Theory in Creativity Research: The Pernicious Impact of Domain Generality. In: Mullen C. (eds) Creativity Under Duress in Education? Creativity Theory and Action in Education, vol 3. Springer, Cham 2019, (In Eng.) DOI: 10.1007/978-3-319-90272-2_7
25. Kjørholt A.T. (2013). Childhood as Social Investment, Rights and the Valuing of Education. *Children & Society*, 27(4), 245–257.
26. Joldersma, C.W. (2014) *A Levinasian Ethics for Education's Commonplaces: Between Calling and Inspiration* (New York: Palgrave Macmillan), 2014.
27. Santana Fifiet Dwi T. (2019) Teacher Creativity Strengthening for Establishment of Culture Identity, International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2018), Atlantis Press, 2019 (In Eng.) DOI: 10.2991/icade-18.2019.77
28. Neale, D. & Pino-Pasternak, D. A. (2017) Review of Reminiscing in Early Childhood Settings and Links to Sustained Shared Thinking, *Educational Psychology Review* September 2017, Vol. 29, Issue 3. Pp 641 – 665. 29: 641. (In Eng.) DOI: 10.1007/s10648-016-9376-0
29. Winnicott, D.W. (2018) *The maturational processes and the facilitating environment*. Published 2018 by Routledge 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon OX14 4RN 711 Third Avenue, New York, NY 10017, USA.

I. A. Lykova, I. A. Sinitsyna

VARIABLE MODEL OF PRESCHOOL CHILD MULTI-ART DEVELOPMENT: THE STRATEGY OF INDIVIDUALITY SUPPORT

The article raises the question of the appropriateness of variable models aimed at identifying and supporting the individuality of the child in the context of the concept of saving and supporting the diversity of childhood. Based on the review of psycho-pedagogical research, the authors reveal and concretize the concept of «variability», «variable model», «simulation», «strategy», «individualization». It is proved that the variable model determines the parameters for the creation of a personalized educational space in which individual trajectories of development can be realized and the high quality of artistic and aesthetic development of preschool children is ensured. Develop and describe three author's strategies to support the individuality of the child: «Deepening (problematization)», «Expansion (enrichment)», «Support (assistance)». The system of conditions necessary and sufficient for the successful implementation of the author's model in the system of primary and additional education of preschool children is revealed. The author makes a significant conclusion that the variable model is multifunctional and acts as a system, a method, a condition for the poly-artistic development of children, aimed at identifying and supporting the creative individuality of the child.

Key words: *variable model, variability of education, child-saving, individualization, modeling, pedagogical strategy, system-synergetic approach, poly-artistic approach, artistic and aesthetic development.*

ОСОБЕННОСТИ ЗАДАНИЙ БАЗОВОГО УРОВНЯ СЛОЖНОСТИ ОГЭ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

В статье обсуждается необходимость целенаправленного формирования навыков работы с экзаменационными вопросами по литературе у выпускников 9-х классов. Выявляется логика составления заданий базового уровня, анализируются типичные недостатки в ответах учеников и предлагаются способы их предотвращения при подготовке к основному государственному экзамену.

Ключевые слова: *основной государственный экзамен по литературе, методика преподавания литературы, предметные компетенции, система вопросов.*

За последние годы модель проведения государственной итоговой аттестации по литературе не претерпевает концептуальных изменений. Уточняется не список требований, предъявляемых к участнику экзамена, но система проверки качества знаний. Разработчики уточняют критерии оценки, стремясь сделать процедуру выставления баллов как можно более прозрачной и объективной, при этом содержание контрольно-измерительных материалов, на которые ориентируется и ученик, и учитель в процессе подготовки к экзамену, уже можно считать устоявшимся и каноническим. Сложившаяся ситуация позволяет дополнить принятую практику ежегодных анализов результатов ГИА по литературе более общим взглядом на качество подготовки экзаменуемых и обозначить некоторые тенденции, прослеживающиеся в ответах на экзаменационные вопросы.

Результатам экзамена выпускников основной школы – основного государственного экзамена (ОГЭ) – уделяется недостаточно внимания по сравнению с

результатами единого государственного экзамена (ЕГЭ). Учителя, школьники и родители склонны воспринимать ОГЭ как некую репетицию перед настоящим, решающим судьбу, итоговым испытанием, к которому необходимо готовиться «по-настоящему». Подобная логика оправдывается тем, что подавляющее большинство выпускников 9-х классов продолжает образование в старшей школе, и результаты ОГЭ (за редчайшим исключением) не имеют определяющего значения для формирования дальнейшей образовательной траектории школьника.

В качестве контрдоводов к такой позиции можно привести следующие соображения. Во-первых, из года в год наблюдается примерное количественное соответствие между выпускниками, сдающими экзамен по литературе как на этапе ОГЭ, так и на этапе ЕГЭ. Безусловно, не все девятиклассники, сдававшие экзамен по литературе, выбирают его же через два года, но в массе своей – это одни и те же ученики. Их выбор нельзя назвать случайным, сле-

довательно, целенаправленная подготовка к экзамену не должна ограничиваться последним или – реже – двумя последними годами обучения в школе. На отсутствие такой подготовки в основной школе указывают повторяющиеся случаи, когда участник экзамена просто не знает, что ему необходимо выбрать один вариант заданий, а не выполнять оба или произвольно чередовать задания первого и второго вариантов. Во-вторых, подготовка к экзамену по литературе включает в себя не только успешное изучение программы по предмету, но и выработку определенных навыков понимания, интерпретации и ответа на поставленный в задании вопрос. Мы далеки от мысли, что такая подготовка должна сводиться к «натаскиванию» на алгоритм. Подобные ответы отличаются схоластичностью и воспроизводят схему, а не живую логику размышления, что, впрочем, при удачном стечении обстоятельств, делает возможным получение высоких баллов на экзамене. Однако заучивание схем и алгоритмов лишает ученика свободы мысли, сужает читательский кругозор, делает потенциального знатока и любителя литературы невосприимчивым к тексту произведения. Следствием именно такого подхода к преподаванию становятся ответы, в которых с уверенностью сообщается, что поэт N «передает свои чувства при помощи эпитетов и метафор», а вполне содержательное рассуждение о семье Лариных приводится в качестве ответа на вопрос о том, какие перемены произошли в Татьяне в финале пушкинского романа в стихах. Общие рассуждения, универсально подходящие к творчеству любого автора, и обращение к готовому ответу вне зависимости от

поставленного вопроса свидетельствуют о «боязни текста», то есть о неспособности читать и понимать прочитанное.

Неудачные или некорректные ответы на вопросы заданий ОГЭ по литературе трудно списать на слабое знание текста произведения. В отличие от выпускников полной средней школы, девятиклассники на экзамене имеют возможность обратиться к произведению предложенного автора. Очевидно, что при этом качество ответа в значительной степени зависит от умения правильно понять вопрос и найти корректный ответ на него. Эти навыки можно назвать определяющими при организации подготовки к экзамену, поскольку экзаменационная модель ОГЭ по литературе отличается от экзаменационных моделей по другим предметам: в ней присутствуют задания только с развернутым ответом. Проверка знания школьниками литературных фактов и уровня владения литературоведческой терминологией осуществляется не прямо, а опосредованно – через оценивание развернутого ответа по соответствующим критериям, что позволяет проверять уровень сформированности важнейших предметных компетенций. Таким образом, содержание заданий и структура экзаменационной работы дают возможность, во-первых, проверить знание учащимися содержательной стороны курса и, во-вторых, выявить уровень владения специальными умениями по предмету, перечисленными в Федеральном компоненте государственного стандарта основного общего образования по литературе:

– воспринимать и анализировать художественный текст;

- выделять смысловые части художественного текста;
- определять род и жанр литературного произведения;
- выделять и формулировать тему, идею, проблематику изученного произведения; давать характеристику героям;
- характеризовать особенности сюжета, композиции, роль изобразительно-выразительных средств;
- сопоставлять эпизоды литературных произведений и сравнивать их героев;
- выявлять авторскую позицию;
- выражать свое отношение к прочитанному;
- владеть различными видами пересказа;
- строить письменные высказывания в связи с изученным произведением;
- писать отзывы о самостоятельно прочитанных произведениях, сочинения.

Еще раз подчеркнем, что задания ОГЭ по литературе в первую очередь ориентированы на выявление умений, сформированных на основе знаний, а не знаний как таковых. Эта особенность четко прослеживается, например, при анализе системы экзаменационных вопросов [2; 3; 4], соответствующих базовому уровню сложности, то есть вопросов заданий 1 и 2 обоих вариантов. Введение вариантов в первую часть экзамена продиктовано стремлением учесть читательские предпочтения экзаменуемых.

Вопросы первого варианта формулируются по предложенным фрагментам эпических или драматургических текстов:

1.1.1. Что изменилось в героине по сравнению с «Татьяной прежней»?

1.1.2. Какими средствами передано состояние Онегина при этой встрече?

В приведенном фрагменте VIII главы «Евгения Онегина» содержится указание на то направление, в котором необходимо вести рассуждение: «Та девочка, которой он / Пренебрегал в смиренной доле,/ Ужели с ним сейчас была/ Так равнодушна, так смела?» Успешность ответа на поставленный вопрос зависит от способности учащегося сформулировать смысл произошедшей перемены, оттолкнувшись от описания чувств Онегина, поскольку произошедшая перемена передается с точки зрения героя романа. Для ответа на второй вопрос экзаменуемым достаточно было увидеть описания, ретроспекцию, особенности внутренней речи героя и его неспособность заговорить с героиней и, наконец, череду вопросов, которые открывают и завершают фрагмент.

1.1.1. Какие свойства натуры Печорина проявились в данном эпизоде?

1.1.2. Каким образом автор передает психологическое состояние княжны Мери?

Учащимся был предложен эпизод финального объяснения Печорина с княжной Мери. Несмотря на то, что сам герой в приведенном фрагменте объясняет причины разрыва своей неприспособностью к «тихим радостям и спокойствию душевному», многие ученики усмотрели в формулировке вопроса первого задания необходимость дать моральную оценку поведению Печорина, что свидетельствует о непонимании поставленной задачи. Так же, как и в случае с предыдущим вопросом, большое количество участников ОГЭ подменили тему рассуждения, обратившись к описанию страданий княжны

Мери. Незначительная часть отвечающих посчитала портретные характеристики (бледность, болезненный румянец) средством описания психологического состояния героини.

1.1.1. Какие черты личности и мировоззрения Самсона Вырина проявились в приведенном фрагменте?

1.1.2. Как в приведенном фрагменте проявляется психологизм пушкинской прозы?

Следует признать, что вопросы по фрагменту повести А.С. Пушкина оказались достаточно сложны для девятиклассников, хотя большинство участников экзамена этой сложности не заметило. Составители контрольно-измерительных материалов, по-видимому, предполагали, что учащиеся смогут объяснить, как чисто человеческая реакция Вырина оказывается обусловлена мировоззрением «маленького человека», однако отвечающие ожидаемо сосредоточились на описании несправедливости, переживаемой героем. Сами же характерные психологические черты литературного типа и их источник остались за пределами понимания авторов большинства работ. Второй вопрос предполагал наличие у экзаменуемых умения видеть стилистические приемы, работающие на создание психологии литературного типа. Так же, как и в случае с первым вопросом, учащиеся в большинстве своем просто не поняли сути задания и предложили вариации на тему уже данного ранее ответа.

1.1.1. Какие качества Митрофана проявляются в данном фрагменте?

1.1.2. Как в сцене учения отражена основная проблематика комедии?

Участники экзамена справились с ответом на несложный вопрос. Глубина и полнота ответов зависели от общего речевого развития, умения дать точную формулировку отмеченным качествам. Аргументация в такого рода работах, как правило, не вызвала затруднений. Специфика второго вопроса требовала от экзаменуемого раскрыть связь между поведением героев в предложенной сцене и общеклассицистическим идеалом рациональности. В значительной части ответов присутствовало лишь указание на безнравственность как главный объект авторской критики. Характерная для классицистического мировоззрения связь между разумностью и нравственностью была отмечена в единичных работах.

1.1.1. Каковы представления Стародума о службе Отечеству?

1.1.2. Каков смысл иносказания Стародума: «По большой прямой дороге почти никто не ездит, а все объезжают крюком, надеясь доехать поскорее»?

Проверка работ показала, что значительная часть девятиклассников попросту не понимает русского литературного языка XVIII века. Многие ответы на задания первого варианта давались наугад, цитаты содержательно не соотносились с ответом. Участники экзамена оказались не в состоянии понять слова Стародума и объяснить смысл иносказания.

Даже при беглом анализе системы вопросов и ответов на них очевидна взаимосвязь между первым и вторым заданием. Второе часто носит уточняющий характер или предполагает описа-

ния приема, при помощи которого создается определенный художественный эффект.

Подобная же корреляция наблюдается и в заданиях второго варианта, где учащимся предлагается ответить на вопросы по тексту стихотворения или басни:

1.2.1. Почему лирический герой стихотворения считает ничтожество благом «в здешнем свете»?

1.2.2. Какой смысл обретают в данном стихотворении местоимения множественного числа (мы, нам, наша)?

Ответ на первый вопрос по стихотворению М. Ю. Лермонова «Монолог» вызвал затруднения у учеников, имеющих лишь приблизительное представление о тематике лермонтовской лирики. Неудовлетворенность «участью», «долей», «судьбой» прямо выражена вопросом, звучащим в начале стихотворения, однако немногие учащиеся смогли увидеть горькую иронию, спрятанную под маской нравоучения и жалобы. В то же время участники экзамена в целом верно указывали на обобщающий характер местоимений и на то, что в стихотворении звучит голос поколения.

1.2.1. Какие чувства вызывает майская гроза у лирического героя приведенного стихотворения?

1.2.2. Как в стихотворении Тютчева представлен мир звуков.

Вопросы о «вызываемых чувствах» (в данном случае – по стихотворению Ф.И. Тютчева «Весенняя гроза») относятся к числу регулярно встречающихся в заданиях ОГЭ. Как правило, они не вызывают существенных за-

труднений у отвечающих. В большинстве ответов верно указываются эмоциональные доминанты стихотворения, чего достаточно для получения максимального балла по критерию соответствия ответа заданию, однако практически никто из учеников не пытается объяснить символическое значение природного явления в поэтическом мире Тютчева. Подобная «лапидарность» развернутых ответов может привести к непониманию или искажению авторской позиции, которую – вслед за В. Е. Хализевым [5, с. 63] – составители КИМов понимают как «индивидуально-авторский способ восприятия мира, который проявляется в выборе темы, проблемы, героев, языке, т. е. содержании и форме произведения» [1, с. 26]. Таким образом, авторская позиция проявляется и в содержательной, и в формальной стороне произведения, поэтому вопрос о мире звуков в тютчевском стихотворении оказывается внутренне связан с первым вопросом. Выпускники основной школы оказались достаточно подготовлены, чтобы увидеть аллитерацию в предложенном тексте.

В следующей паре вопросы так же соотносятся друг с другом, как и в предыдущей:

1.2.1. Каково эмоциональное состояние лирического героя стихотворения М. Ю. Лермонтова «Узник»?

1.2.2. Какую роль в данном стихотворении играет прием противопоставления?

Участники экзамена в основном справились с заданием. Качество ответов определялось наличием указания на то, что эмоциональное состояние

лирического героя определяется романтическим конфликтом мечты и реальности. Ответ на второй вопрос вытекает из предыдущего. Композиция стихотворения, в основе которого лежит противопоставление свободы и неволи, отражает суть романтического конфликта.

1.2.1. В чем состоит иносказательный смысл басни И. А. Крылова «Квартет»?

1.2.2. Какие приемы комического использованы в басне «Квартет»?

Вопросы по басне И.А. Крылова составлены так, чтобы ученик логично перешел от тематических особенностей басни к формальным приемам, обеспечивающим ее жанровое своеобразие.

Вопросы следующей группы оказались сложны для выпускников 9-х классов 2019 г. прежде всего из-за языковых особенностей поэзии XVIII века.

1.2.1. Какие идеалы утверждает Г.Р. Державин в стихотворении «Властителем и судиям»?

1.2.2. Какую роль в стихотворении Г. Р. Державина «Властителем и судиям» играет прием контраста?

В стихотворении Г. Р. Державина ярко воплощается классицистическое представление о разумной пользе как идеале человеческой жизни. Вопрос второго задания ориентирует экзаменуемого на объяснение функции художественного приема.

Анализ вопросов заданий базового уровня сложности и ответов участников ОГЭ прошлых лет позволяет выявить не только допускаемые ими типичные ошибки, но и устойчивые смысловые связи между вопросами. Если первый вопрос ориентирован на раскрытие тематических особенностей произведения, выявление *качества, характерной черты, представления*, то второй – на выявление *средств* оформления темы и *функций приема*. Без учета этой специфики подготовка к экзамену будет недостаточно эффективна. Умение видеть взаимосвязь между формой и содержанием текста является одним из условий успешной сдачи экзамена. Очевидно, что выработка навыков ответа на вопросы о форме и содержании произведения должна проводиться системно и стать одним из элементов работы по подготовке к экзамену.

Литература

1. Барабанова М. А., Зинина Е. А., Новикова Л. В. Методические материалы для предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2020 года. Литература [Электронный ресурс]. М. : ФИПИ, 2020. 194 с. URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1584980269/2020_mr_po_oge_literatura.doc (дата обращения: 25.06.2019).
2. Леухина-Доронина Е. В., Соколов К. С., Штуль Е. В. Результаты Государственной итоговой аттестации по литературе. Анализ результатов и рекомендации по подготовке к экзамену во Владимирской области. Владимир : Центр экспертизы образовательной деятельности и обработки информации единого государственного экзамена (ЕГЭ), 2016. 63 с.

3. Леухина-Доронина Е. В., Соколов К. С., Штуль Е. В. Результаты Основного и Единого государственных экзаменов по литературе. Анализ результатов и рекомендации по подготовке к экзамену во Владимирской области. Владимир : Центр экспертизы образовательной деятельности и обработки информации единого государственного экзамена (ЕГЭ), 2017. 63 с.
4. Соколов К. С., Штуль Е. В. Результаты Государственной итоговой аттестации по литературе. Анализ результатов и рекомендации по подготовке к экзамену во Владимирской области. Владимир : Центр экспертизы образовательной деятельности и обработки информации единого государственного экзамена (ЕГЭ), 2019. 58 с.
5. Хализев В. Е. Теория литературы : учебник. М. : Высш. шк., 2005. 404 с.

References

1. Barabanova M. A., Zinina E. A., Novikova L. V. Metodicheskie materialy` dlya predmetny`x komissij sub`ektov Rossijskoj Federacii po proverke vy`polneniya zadaniy s razvernuty`m otvetom e`kzamenacionny`x rabot OGE` 2020 go-da. Literatura [E`lektronny`j resurs]. M. : FIPI, 2020. 194 s. URL: http://www.fipi.ru/sites/default/files/document/1584980269/2020_mr_po_oge_literatura.doc (data obrashheniya: 25.06.2019).
2. Leuxina-Doronina E. V., Sokolov K. S., Shtul` E. V. Rezul`taty` Gosudarstvennoj itogovoj attestacii po literature. Analiz rezul`tatov i rekomendacii po podgotovke k e`kzamenu vo Vladimirskoj oblasti. Vladimir : Centr e`kspertizy` obrazovatel`noj deyatel`nosti i obrabotki informacii edinogo gosudarstvennogo e`kzamena (EGE`), 2016. 63 s.
3. *Oni zhe*. Osnovnogo i Edinogo gosudarstvenny`x e`kzamenov po literature. Analiz rezul`tatov i rekomendacii po podgotovke k e`kzamenu vo Vladimirskoj oblasti. Vladimir : Centr e`kspertizy` obrazovatel`noj deyatel`nosti i obrabotki informacii edinogo gosudarstvennogo e`kzamena (EGE`), 2017. 63 s.
4. Sokolov K. S., Shtul` E. V. Rezul`taty` Gosudarstvennoj itogovoj attestacii po literature. Analiz rezul`tatov i rekomendacii po podgotovke k e`kzamenu vo Vladimirskoj oblasti. Vladimir : Centr e`kspertizy` obrazovatel`noj deyatel`nosti i obrabotki informacii edinogo gosudarstvennogo e`kzamena (EGE`), 2019. 58 s.
5. Xalizev V. E. Teoriya literatury` : uchebnik. M. : Vy`ssh. shk., 2005. 404 s.

K. S. Sokolov

ON SPECIFIC ASPECTS OF THE BASE-LEVEL TASKS
IN BASIC STATE EXAMINATION IN LITERATURE

The paper discusses necessity of building the skills of working with the exam tasks for the middle school graduates. The author investigates the logics of the base-level tasks and analyzes the common mistakes and disadvantages in students' examination papers. Some recommendations for preparation for the Basic State Examination in Literature are also suggested.

Key words: *Basic State Examination in Literature, Literature teaching methods, neural network lyrics, subject competencies, system of questions.*

УДК 37.017.925

Л. Х. Урсова

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: ЗА И ПРОТИВ

В данной статье исследуются преимущества и недостатки системы дифференцированного современного образования. Рассматриваются положительные и отрицательные стороны данного явления с приведением аргументированных и обоснованных фактов? его плюсов и минусов. Сегрегация по религиозным или культурным причинам, различие половых потребностей, улучшение дисциплины и академические успехи вступают в противовес гармоничному социальному развитию, привитию гендерных социальных навыков, развитию сексизма, дискриминации полов и отдалению от реалий жизни. Практические исследования возможностей сегрегированного обучения позволяют расширить теоретические представления о структуре современной личности и ее истинных потребностях.

Ключевые слова: *гендер, современное образование, сегрегация, маскулинность, фемининность, андрогинность, социальные стереотипы.*

Показателем уровня прогрессивности любого социума является степень развития системы образования. Образование и гендер находились всегда в противоречивых отношениях на протяжении всей эволюции человеческого общества. Спорная тема сегрегированного обучения вновь находится в центре внимания, и лица, определяющие концепцию национального образования, рассматривают возможность учета гендерных особенностей в современных государственных школах.

Некоторые эксперты утверждают, что дети получают больше пользы, если будут разделены по признаку пола, другие полагают, что это сегрегация не даст никаких значительных результатов. Противоречивость отношений образования и гендера порождает ряд вопросов и проблем: В чем состоит сегрегированное образование? Каковы преимущества и недостатки однополого образования? Может ли дифференцированное обучение действительно удовлетворить потребности современного

мира? Совместное либо раздельное образование лучше для современного ребенка?

Психофизиология развития личности это не теряющая своей актуальности область исследования. Изучением различных вопросов формирования личности в образовательной среде занимались Л. И. Анциферова [2], Е. Н. Каменская [11], Л. Колберг [2], А. П. Лобанов [13], Р. Солсо [17], Ж. Пиаже [14], и др. Проблемам негативного влияния совместного обучения мальчиков и девочек посвятил свои труды В. Ф. Базарный [4]. Вопросы сегрегированного обучения в советской системе образования исследовал А. В. Пыжиков [15]. Но, несмотря на повышенный интерес к выделенной проблеме, нет отдельных научных изысканий, посвященных преимуществам и недостаткам однополого образования. **Целью** данной статьи является изучение преимуществ и недостатков современного сегрегированного образования с выявлением тенденций и перспектив данного явления. **Научной новизной** данного исследования является попытка проведения целостного анализа положительных и отрицательных сторон дифференцированного обучения современного ребенка.

Гендерный подход в образовании – это дифференцированное обучение детей по признаку пола (маскулинное/фемининное) в разделенных классах. Речь пойдет о начальном или среднем образовании для представителей определенного пола. То есть, в данном исследовании под гендером будет пониматься биологический пол индивидуума.

Дифференцированное образование можно определить как образование, в

котором среда состоит только из представителей одного пола. Основное различие между школами с совместным обучением и однополыми школами – это обучаемый контингент. В то время как совместное обучение происходит в классах, в которых есть как мальчики, так и девочки, однополое образование происходит в классах, где есть мальчики или девочки.

Сегрегация по полу в системе российского образования была основана и имела популярность в начале XX столетия. В период Российской империи половая принадлежность обучаемых «диктовала» цели, объем и уровень получаемых знаний в рамках дифференцированного обучения в существовавших средних учебных заведениях того времени: пансионатах, реальных училищах, гимназиях, прогимназиях и др. В советский период была предпринята неудачная попытка к возврату раздельного обучения. Однако реформа обязательного совместного обучения устраняла половую дискриминацию, существовавшую ранее. Количество сегрегированных учебных заведений не превышало и 2 % от их общего числа. В Российской Федерации дифференцированное образование не столь популярно. В настоящий момент существуют лишь некоторые частные и экспериментальные школы-лаборатории с раздельным обучением детей. Так, пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации является экспериментальным проектом Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. Начиная с 5 класса современных девочек обучают с учетом фемининных особенностей их развития и будущей социализации.

Сторонники современного сегрегированного обучения (М. А. Болотов, Л. М. Зотова, Ю. Д. Черткова, М. С. Егоров, Ш.В. Шейморданов, А. Г. Шакирзянов) полагают что, учет индивидуально-личностных особенностей пола, физиологических и психических характеристик ребенка способствует его гармоничному развитию [7; 10; 19; 20]. Ряд исследователей (А. А. Александрова, З. Х. М. Саралиева, А. В. Щекотуров) склонны к мнению, что современная система совместного образования детей феминизирует мальчиков и маскулинизирует девочек [1; 16].

Антагонисты же дифференцированного обучения (Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан, Е. А. Баллаева, О. А. Асадуллина, И. С. Клецина) утверждают, что роль гендерных различий (маскулинных и фемининных) в образовательном процессе завышена, а границы пола весьма лабильны [8; 5; 3; 12]. Персональный подход к ребенку – гарант качественного образования.

Д. Шеффер и Н. К. Волошина считают, что школа – как общественный институт, в условиях параллельно-раздельного формирования личности, выступает проводником не только в обучении ребенка, но и существенным элементом в процессе его социализации [21; 9].

В 2001 – 2007 гг. была разработана и экспериментально апробирована программа «Адыгский этикет девочек». Цель исследования состояла в попытке применения национально-этнических основ как результативного средства формирования сегрегированной личности современной девочки [18]. Положительные результаты проведенного ис-

следования подтверждают обоснованность дифференцированного подхода в процессе обучения, и может выступить альтернативным способом коррекции определенных пробелов в воспитании и образовании современной личности.

Институты социализации личности (семейно-брачные, образовательные, религиозные и др.) создают определенные стандарты и являются основными факторами воспроизводства гендерного неравенства. Около 400 государственных школ в настоящее время предлагают гендерные образовательные возможности. Недавние исследования показали, что мужчины и женщины учатся по-разному, плюсы и минусы этого процесса в настоящее время ощущается больше, чем когда-либо.

Рассмотрим преимущества и недостатки сегрегированного образования. Начнем с того, что природные особенности полов разные. Известно, что девочки приходят в школу в более зрелом состоянии, в то время как мальчики отстают в своем развитии примерно на 2 года. Это может быть возможной причиной, по которой мальчики, будучи среди более развитых девочек, начинают усваивать модель женского поведения. В результате мальчики становятся более женственными, а девочки занимают доминирующее положение. Однополые школы не разрешают эту проблему.

Сегрегированные школы вносят большой вклад в индивидуальное развитие ребенка. В однополых классах мальчики и девочки, как правило, перестают пытаться сосредоточиться на цели «идти в ногу с противоположным полом» и вместо этого, остаются сосре-

доточенными на своих личных интересах. Когда дети достигают определенного возраста, наличие учеников противоположного пола в одном классе становится отвлечением. Вместо того, чтобы сосредоточиться на учебном материале, обучаемые сосредотачиваются на своих чувствах и физической реакции на противоположный пол. Кроме того, слишком тесные, дружеские отношения между мальчиками и девочками приводят к ранним половым отношениям, что может привести к нежелательной беременности и раннему браку. С этой точки зрения однополые школы безопаснее.

Сегрегированные школы не развивают коммуникативных навыков между полами. Школа должна воспитывать гибких, способных к сотрудничеству и думающих людей, готовых удовлетворять потребности современного мира. Обучение учащихся в однополых школах ограничивает их возможность работать совместно с представителями противоположного пола и успешно сосуществовать со всеми членами социума. Мальчики и юноши не будут развивать самодисциплину, чтобы вести себя уважительно с девушками и молодыми женщинами, если они постоянно изолированы от них. На самом деле, сегрегированные учебные заведения были изобретены в основном для мужчин, поскольку женщины считались только домработницами и матерями. Теперь мужчины и женщины имеют равные права, и благодаря смешанному образованию женщины могут в равной степени разделять любую работу с мужчинами. Важно создать единое, не фрагментированное общество.

Хотя многие исследования действительно демонстрируют академические и социальные достижения в результате однополого образования, некоторые полагают, что улучшения, наблюдаемые как у мальчиков, так и у девочек в однополых классах, связаны не с разделением по полу, а с дополнительной подготовкой, которую учителя получают при подготовке сегрегированных программ.

Многие однополые школы могут выступить более спокойной средой для мальчиков и девочек, поскольку у них нет социальных задач, таких как впечатление от противоположного пола. Они могут быть более контактными, открытыми, охотно идти на общение, потому что им не придется беспокоиться о собственном имидже перед лицом противоположного пола. Обычно в однополых классах наблюдаются постоянные разговоры и активные дискуссии. Каждый свободно участвует в дискуссиях, в то время как иногда в школах с совместным обучением необходимо принуждать учащихся к участию в обсуждениях в классе. Чувства сильного братства или сестричества воспитываются в однополой среде.

Специально адаптированная обстановка однополых классов дает учителю возможность адаптировать учебный план. Разработанный учебный план может быть эффективен для учащихся в плане их дальнейшей социализации в данном обществе. Например, в школе для девочек учитель может читать книги, которые более интересны для девочек (психология, чувствительность, женственность и т. д.). С другой стороны, в школе для мальчиков учи-

тель может преподавать «маскулинный» спектр вопросов (мужественность, храбрость, отвага и т. п.). Однополые школы позволяют ученикам сосредоточиться на гендерных вопросах.

Многие учителя понимают гендерные различия и могут адаптировать свой стиль преподавания к конкретным ситуациям. Методики гендерно-ориентированного обучения, могут извлечь наибольшую пользу для однополых аудитории. Тем не менее, некоторые стили преподавания могут быть вредными. Агрессивные девочки и чувствительные мальчики не извлекут выгоды из практикуемых однополых образовательных стилей. В лучшем случае такая среда была бы эффективной для них. В худшем случае это может привести оба пола к андрогинности.

Общеизвестна гуманитарная склонность фемининности и маскулинная склонность к технической стороне жизни. Девочки лучше справляются с изучением языков, искусств и социальных наук, а мальчики более склонны к математике и естественным наукам. Эта склонность к совершенству в определенной области объясняется различиями в развитии мозга, способах умственной обработки и реакции на чувства между двумя полами. Мозг мальчика использует большую часть коры головного мозга, предназначенную для механического и пространственного функционирования, и в результате мальчикам легче учиться с помощью изображений и движений. Однополые школы могут помочь детям определенного пола преуспеть в своих ключевых сильных сторонах.

Существуют определенные мягкие навыки и навыки лидерства, которые

обычно связаны только с ученицами. Тем не менее, такие навыки могут быть одинаково развиты учениками обоих полов в рамках единой системы гендерного образования.

Одним из действительно важных преимуществ однополых школ является желаемый уровень конфиденциальности, который ученики жаждут получить на стадии полового созревания. В однополых классах мальчики и девочки стремятся следовать личным интересам, вместо того, чтобы пытаться вписаться в конкретные стереотипы. Например, мальчики могут заниматься поэзией. Девочки, как правило, сосредотачиваются на своих личных интересах. Отмечается, что девочки из школ, специализирующихся на гендерной проблематике, лучше преуспевают в занятиях спортом, а мальчики - в искусстве и драматургии, если они учатся в среде, не опасаясь насмешек со стороны противоположного пола.

Сегрегированные школы обычно назначают преподавательский состав того же пола, что и учащиеся. В школах для девочек обычно работают преподаватели-женщины, а в школах для мальчиков - преподаватели-мужчины. Это помогает повысить уровень комфорта и улучшить взаимодействие между учащимися и преподавателями. Подобные школы могут помочь молодым ученикам найти карьеру, выходящую за рамки стереотипных профессий. Благодаря возможности выбора профессии в однополых среде обучения дети могут свободно выбирать профессию своей мечты без какого-либо генетического уклона.

Учащиеся однополых школ могут проявлять интерес к нехарактерным

для своего пола предметам. В школу для мальчиков можно пригласить мужчин-танцоров, певцов или писателей, чтобы рассказать об искусстве, живописи, поэзии, а мальчики могут задавать вопросы, не стесняясь, как в обычной школе. Это относится и к таким предметам, как драма, изобразительное и цифровое искусство. В школу для девочек могут приходиться спортсменки или инженеры-женщины, где ученицы не будут бояться быть заклеятыми. Таким образом, однополые школы могут освободить учащихся от гендерных стереотипов и подготовить к лучшей адаптации в процессе их социализации.

Большинство людей не поддерживают архаичный гендерный стереотип, который часто пропагандирует разделенные по полу школы. Между тем, образование, разделенное по полу, имеет много недостатков.

Сегрегация обучения мальчиков и девочек может привести к развитию половой дискриминации. Разделенные по полу дети, упускают возможность учиться развивать жизненно важные социальные навыки. Сегрегированные учащиеся задаются вопросом о причинах разделения, и зачастую ставят под сомнение значение одного пола по сравнению с другим. В школах с гендерной сегрегацией рождаются молодые мужчины и женщины, которые не знают, как общаться друг с другом, и оставляют отпечаток того, что один пол лучше другого. Становясь старше, это может вызвать определенные проблемы в формировании и развитии. Школа - это подготовка ко взрослой жизни, где мальчики и девочки учатся взаимодействовать, что и определяет будущие социальные роли каждого.

Образовательная сегрегация приводит к дисбалансу отношений полов в общей картине мира. Подобно тому, как расовая сегрегация способствует расизму, школы, разделенные по признаку пола, пропагандируют сексизм. Согласно «Science Daily», исследование, проведенное в 2010 году профессором психологии, развития человеческого потенциала и семейных исследований Линн С. Либен, изучила классы, разделенные по полу, и обнаружила признаки сексизма у студентов. Она пришла к выводу: «Выбор борьбы с сексизмом путем изменения практики совместного обучения или разделения по полу имеет параллели с борьбой против расизма» [6]. Когда мальчиков и девочек обучают отдельно, они часто ошибочно приходят к выводу, что один пол лучше другого. Девочки и мальчики в однополых школах могут упустить возможность научиться общаться с противоположным полом, что может привести к тому, что они будут стесняться или чувствовать себя неловко, встречаясь со своими коллегами вне школы. Когда они сталкиваются с другими детьми противоположного пола, они не всегда знают, как реагировать.

Сегрегированное образование влечет ограничение общения с друзьями. Многие однополые школы находятся далеко, поэтому дети обычно живут в общежитиях, а это означает, что это лишает их возможности видаться со своими школьными друзьями на выходных и проводить время с ними вне школы.

Некоторые эксперты утверждают, что в однополых школах гендеры упускают возможность положительно влиять друг на друга. Мальчики взрослеют медленнее и упускают из виду девочек,

положительно влияющих на них во время взросления.

Поскольку однополые школы предлагают более безопасную и удобную среду, учащимся трудно приспособиться к смешанному обществу в будущем. Они могут не знать, как обращаться с противоположным полом, и могут испытывать что-то похожее на культурный шок, когда они выходят в мир самостоятельно.

Опираясь на принципы общей детской психологии, между детьми противоположного пола существует общая привлекательность, когда они достигают половой зрелости. Для девочек половое созревание обычно начинается в 10 лет и заканчивается в 17 лет, в то время как для мальчиков оно начинается в 12 лет и заканчивается в 18 лет. Исследования показывают, что дети, посещающие однополые школы, либо склонны становиться более агрессивными по отношению к противоположному полу, либо имеют тенденцию быть неосведомленными о противоположном поле. Это два крайних эффекта однополого обучения, но их можно устранить, если родители и учителя уделят должное внимание этой проблеме.

Дифференцированные школы не оставляют шансов коммуникации между полами. В процессе высшего образования ученикам школ с одним полом трудно учиться в группах, в состав которых входят оба пола. Происходит это из-за личного дискомфорта свободного общения с противоположным полом. Однополые школы не приближены

к реалиям жизни. Такие школы не допускают здоровой академической конкуренции между обоими полами. Студенты могут почувствовать стресс от внезапной академической конкуренции со стороны противоположного пола после окончания школы для получения высшего образования. Школы с одним полом способны создать гендерное неравенство в умах учащихся с раннего возраста.

Таким образом, однополое образование фактически является возвратом к типу образования, существовавшему до XIX века. Модернизированная форма гендерного образования не может удовлетворить потребности современного мира. Однако практические исследования возможностей гендерного образования позволяют расширить теоретические научные представления о структуре современной личности и ее реальных потребностях.

Сегрегированное обучение может обладать явными преимуществами, и некоторые частные школы уже на протяжении ряда лет успешно реализуют этот тип образования. Но реалии таковы: сегрегация по религиозным или культурным причинам, различие половых потребностей, улучшение дисциплины и академические успехи вступают в противовес гармоничному социальному развитию, привитию гендерных социальных навыков, развитию сексизма и дискриминации полов. Мир состоит из мужчин и женщин. Школа – это часть мира. И они должны готовить детей к таким ситуациям, когда мальчики и девочки взаимодействуют и гармонично сосуществуют в социуме.

Литература

1. Александрова А. А. Особенности эмоционального интеллекта подростков в условиях раздельного обучения // Развитие человека в современном мире. 2014. № V-1. С. 5 – 13.
2. Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 3. С. 5 – 17.
3. Асадуллина О. А. Проблема гендерной социализации современных младших школьников // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 12. С. 101 – 109.
4. Базарный В. Ф. Негативные последствия бесполого образования // Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. М., 2009. С. 212 – 226.
5. Баллаева Е.А. Проблемы развития альтернативных форм дошкольного обучения // Народонаселение. 2013. № 1 (59) С. 64 – 73.
6. Блейк Мор, Дж. О, Беренбаум Ш. А., Либен, Л. С. Гендерное развитие / Джудит Э. Оуэн Блейк Мор, Шери А. Беренбаум, Линн С. Либен. Тейлор и Фрэнсис Инк, Филадельфия, США. 2008. 536 с.
7. Болотов М. А. Раздельное обучение: проблемы и перспективы // Вестник Башкирского университета. 2010. Т. 15. № 1. С. 213 – 216.
8. Бреслав Г. М., Хасан Б. И. Половые различия и современное школьное образование // Вопросы психологии. 2010. № 2. С. 64 – 69.
9. Волошина Н. К. Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях параллельно-раздельного воспитания и обучения // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 343. С. 170 – 172.
10. Зотова Л. М. Индивидуально-личностный подход как прерогатива раздельного обучения: историко-педагогический аспект // Проблемы современного образования. 2010. № 5. С. 44 – 47.
11. Каменская Е. Н. Психология развития и возрастная психология : конспект лекций. Ростов н/Д. : Феникс, 2008. 256 с.
12. Клецина И. С. Гендерные стереотипы и жизненный путь человека : практикум по гендерной психологии / под ред. И. И. Клецина. СПб. : Питер, 2003. 250 с.
13. Лобанов А. П. Когнитивная психология. От ощущений до интеллекта. М. : Новое знание, 2008. 376 с.
14. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М. : ДиректмедиаПабблишинг, 2008. 351 с.
15. Пыжиков А. В. Раздельное обучение в советской школе (24 октября 2007) // Portalus.ru
16. Саралиева З. Х. М., Щекотуров А. В. «Я не хочу быть такой девочкой, чтобы посуду всегда мыть» // Женщина в российском обществе. 2015. № 3 – 4. С. 45 – 58.
17. Солсо Р. Когнитивная психология. СПб. : Питер, 2006. 592 с.
18. Урусова Л. Х. Традиционная адыгская система женского воспитания как средство формирования личности современной девочки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: 01.11.2007. Нальчик, 2007. 182 с.

19. Черткова Ю. Д., Егоров М. С. Половые различия в математических способностях // Психологические исследования : науч. жур. 2013. Т. 6. № 31. С. 12.
20. Шейморданов Ш. В., Шакирзянов А. Г. Раздельное обучение мальчиков как фактор повышения уровня их обученности // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 10-2. С. 80 – 82.
21. Шеффер Д. Дети и подростки: психология развития. СПб. : Питер, 2003. 976 с.

References

1. Aleksandrova A. A. Osobennosti e`mocional`nogo intellekta podrostkov v usloviyax razdel`nogo obucheniya // Razvitie cheloveka v sovremennom mire. 2014. № V-1. S. 5 – 13.
2. Anciferova L. I. Svyaz` moral`nogo soznaniya s npravstvenny`m povedeniem cheloveka (po materialam issledovanij L. Kolberga i ego shkoly`) // Psixologicheskij zhurnal. 1999. T. 20. № 3. S. 5 – 17.
3. Asadullina O. A. Problema gendernoj socializacii sovremenny`x mladshix shkol`nikov // Nauchny`e problemy` gumanitarny`x issledovanij. 2011. № 12. S. 101 – 109.
4. Bazarny`j V. F. Negativny`e posledstviya bespologo obrazovaniya // Ditya chelovecheskoe. Psixofiziologiya razvitiya i regressa. M., 2009. S. 212 – 226.
5. Ballaeva E.A. Problemy` razvitiya al`ternativny`x form doshkol`nogo obucheniya // Narodonaselenie. 2013. № 1 (59) S. 64 – 73.
6. Blejk Mor, Dzh. O, Berenbaum Sh. A., Liben, L. S. Gendernoe razvitie / Dzhudit E`. Oue`n Blejk Mor, Sheri A. Berenbaum, Linn S. Liben. Tejlor i Fre`nsis Ink, Filadel`fiya, SShA. 2008. 536 s.
7. Bolotov M. A. Razdel`noe obuchenie: problemy` i perspektivy` // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2010. T. 15. № 1. S. 213 – 216.
8. Breslav G. M., Xasan B. I. Polovy`e razlichiya i sovremennoe shkol`noe obrazovanie // Voprosy` psixologii. 2010. № 2. S. 64 – 69.
9. Voloshina N. K. Socializaciya detej doshkol`nogo i mladshego shkol`nogo voz-rasta v usloviyax parallel`no-razdel`nogo vospitaniya i obucheniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2011. № 343. S. 170 – 172.
10. Zotova L. M. Individual`no-lichnostny`j podxod kak prerogativa razdel`nogo obucheniya: istoriko-pedagogicheskij aspekt // Problemy` sovremennogo obrazovaniya. 2010. № 5. S. 44 – 47.
11. Kamenskaya E. N. Psixologiya razvitiya i vozrastnaya psixologiya : konspekt lek-cij. Rostov n/D. : Feniks, 2008. 256 s.
12. Klecina I. S. Genderny`e stereotipy` i zhiznenny`j put` cheloveka : praktikum po gendernoj psixologii / pod red. I. I. Klecina. SPb. : Piter, 2003. 250 s.
13. Lobanov A. P. Kognitivnaya psixologiya. Ot oshhushhenij do intellekta. M. : No-voe znanie, 2008. 376 s.
14. Piazhe Zh. Psixologiya intellekta. M. : DirektmediaPabliishing, 2008. 351 s.
15. Py`zhikov A. V. Razdel`noe obuchenie v sovetskoj shkole (24 oktyabrya 2007) // Portalus.ru

16. Saralieva Z. X. M., Shhekoturov A. V. «Ya ne xochu byt' takoj devochkoj, chtoby posudu vseгда myt'» // Zhenshhina v rossijskom obshhestve. 2015. № 3 – 4. S. 45 – 58.
17. Solso R. Kognitivnaya psixologiya. SPb. : Piter, 2006. 592 s.
18. Urusova L. X. Tradicionnaya ady`gskaya sistema zhenskogo vospitaniya kak sredstvo formirovaniya lichnosti sovremennoj devochki : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01: 01.11.2007. Nal`chik, 2007. 182 s.
19. Chertkova Yu. D., Egorov M. S. Polovy`e razlichiya v matematicheskix sposobnostyax // Psixologicheskie issledovaniya : nauch. zhurn. 2013. T. 6. № 31. S. 12.
20. Shejmordanov Sh. V., Shakirzyanov A. G. Razdel`noe obuchenie mal`chikov kak faktor povы`sheniya urovnya ix obuchennosti // Gumanitarny`e, social`no-e`konomicheskie i obshhestvenny`e nauki. 2014. № 10-2. S. 80 – 82.
21. Sheffer D. Deti i podrostki: psixologiya razvitiya. SPb. : Piter, 2003. 976 s.

L. Kh. Urusova

GENDER APPROACH IN EDUCATION: PRO AND CONS

This article explores the advantages and disadvantages of a system of modernized education. The positive and negative sides of this phenomenon are considered, with the reasoned and substantiated facts of its pros and cons. Segregation for religious or cultural reasons, differentiating sexual needs, improving discipline and academic success counterbalance harmonious social development, instilling gender social skills, developing sexism, gender discrimination, and distancing oneself from the realities of life. Practical studies of the possibilities of segregated learning allow us to expand our theoretical ideas about the structure of modern personality and its true needs.

Key words: *gender, modern education, segregation, masculinity, femininity, androgyny, social stereotypes.*

УДК 378.4

*М. В. Богуславский, Н. С. Ладыжец,
Е. В. Неборский, О. В. Санникова*

ИМИДЖ РЕГИОНАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА В ОЦЕНКАХ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА

Статья содержит результаты полевого исследования, целью которого, являлось определение оценки профессорско-преподавательским составом имиджа регионального университета. Исследование проводилось на базе Удмуртского государственного университета в рамках исследовательского проекта «Транзитивный университет в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов». По результатам исследования были выделены два кластера. Первый кластер содержит более молодых и активных преподавателей, позитивно оценивающих перспективы вуза и собственные возможности для самореализации в нем. Во втором кластере, включающем преподавателей старшей возрастной группы, наблюдаются более пессимистические тенденции относительно будущего развития университета.

***Ключевые слова:** университет, транзитивный университет, транзитный университет, высшее образование, региональный университет, имидж университета.*

Введение. Развитие современного общества невозможно себе представить без университета. Региональный университет, играя роль генератора новых знаний и транслятора культуры, при эффективном и осознанном управлении, способен стать, своего рода, «вечным двигателем» [3]. В то же время, реализация некоторых его функций оказывается затруднена из-за многочисленных проблем, одной из которых является образовательно-трудовая миграция, когда региональный университет становится площадкой транзита [7]. Причин такой миграции достаточно

много: финансовые перспективы, комфорт и инфраструктура, семейные обстоятельства и т. д. Не последнюю роль в этом играет и стратификация системы высшего образования, создавшая неоднородную архитектуру [2], способствующую перетеканию человеческого капитала из одного региона в другой. Имидж университета также оказывает влияние на выбор абитуриентов в качестве места получения образования.

В современных условиях высокой конкуренции имидж университета вносит существенный вклад в кредит доверия стейкхолдеров. Регулярная ревизия

бренда и имиджа, основанная на взаимодействии профессорско-преподавательского состава, студентов и администрации университета, является необходимым условием для соответствия современным требованиям [11]. В частности, исследования подтверждают корреляцию между тремя факторами: участие студентов в совместном творчестве в формировании имиджа и репутации университета; сайт университета как платформа для совместного творчества; студенты как тип потребительского поведения, транслирующий бренд университета во внешнюю среду. Студенты привлекаются к разработке, дизайну и наполнению сайта университета, тем самым проявляют лояльность по отношению к альма-матер и осуществляют косвенную рекламу учебного заведения среди родителей, друзей и знакомых [12]. Следовательно, мнение профессорско-преподавательского состава как стейкхолдеров, также может оказать существенный вклад в позитивное развитие бренда и имиджа регионального университета. Поэтому его учет не менее важен.

Имидж университета определяется целой совокупностью факторов: зависимостью от отношений университета с обществом в целом; отношениями с абитуриентами, студентами и аспирантами; отношениями с профессорско-преподавательским составом и вспомогательным персоналом; отношениями с представителями бизнес-сообщества; отношениями с государством как институтом власти [8]. Существуют различные методы анализа управления имиджем вуза: анализ макросреды по модели М. Портера, PEST-анализ, SWOT-анализ и др. [4]. Но безусловным является тот факт, что

имидж становится неотъемлемой частью стратегического управления [13].

Авторами статьи проводились исследования, сфокусированные на осмыслении и разработке концепции транзитивного университета, позволяющего снизить риски образовательной трудовой миграции [1]. В данной статье рассматривается оценка профессорско-преподавательским составом имиджа Удмуртского государственного университета как регионального университета, представляющего собой площадку транзита [7].

Рамка исследования. С целью определения оценки профессорско-преподавательским составом имиджа Удмуртского государственного университета (*сокр.* – УдГУ), в масштабах исследовательского проекта «Транзитивный университет в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов» было проведено анкетирование. В выборку вошли 204 штатных сотрудника (из 717 человек), относящихся к числу научно-педагогических работников, что составляет более четверти всего профессорско-преподавательского состава университета. 18,8 % – старшие преподаватели, 66,1 % – доценты, 10,4 % – профессора. Из них 34,9 % – мужчины, 65,1 % – женщины.

Результаты и обсуждение. Немаловажным условием мотивации сотрудников является успешный имидж организации. В качестве основного места работы преподаватели выбрали УдГУ, так как здесь было получено высшее образование, и была возможность трудоустройства. Любовь к педагогическому труду также достаточно часто встречалась в ответах респондентов.

Интересно, что *престиж вуза как фактор был отмечен всего в 10,5% выборов*. Вместе с тем престиж профессии вузовского преподавателя оказался для респондентов несколько более значим.

Также пятая часть выборов была представлена обозначением возможностей реализации научной деятельности для преподавателей университета (табл. 1).

Таблица 1. Чем в первую очередь обусловлен ваш выбор именно УдГУ как места работы? (% от общего количества ответов)

Варианты ответа	Процент
Учился(лась) здесь	43,0
Возможность работы по специальности	51,0
Любовь к педагогическому труду	35,5
Возможность научной деятельности	20,0
Престиж профессии	16,5
Престиж вуза	10,5
Близко к дому	9,0
Хорошая зарплата	2,5
Распределение	-
Всего	209,5

Мотивация выбора УдГУ обнаруживает определенные особенности для различных социально-демографических групп работников. Мужчины, как правило, выбирают вариант «престиж профессии», а мотивом женщин является саморазвитие. «Престиж профессии» чаще выбирают представители самой молодой (до 30 лет) и самой старшей возрастных групп (от 61 года и старше). Для старших возрастных групп (от 40 лет) оказывается важна работа по специальности, для молодежи (до 30 лет), – более чем для других возрастных групп, – интересны варианты «учился здесь», «возможность саморазвития» и «возможность научной деятельности».

По результатам обработки анкет получена следующая классификация имид-

жевых характеристик Удмуртского государственного университета по степени убывания: значимость для республики – 3,99 балла; солидность, надежность – 3,57 балла; развитие личности – 3,57 балла; конкурентоспособность в регионе – 3,49 балла; известный – 3,39 балла; качество образования – 3,39 балла; современный, динамичный – 3,21 балла; научный уровень – 3,17 балла; престижность – 3,2 балла; уровень в России – 3,06 балла. Ни один из пунктов не получил высокой оценки. Наиболее близко к отметке 4 балла фигурирует «значимость для республики». В целом, оценку имиджа профессорско-преподавательским составом Удмуртского государственного университета можно назвать удовлетворительной. Более полная шкала оценок представлена в табл. 2.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 2. Оценка различных характеристик имиджа УдГУ (%)

	1	2	3	4	5	
Несовременный, отсталый	5,7	12,6	48,0	22,3	11,4	Современный, динамичный
Малоизвестный	4,4	12,8	37,8	28,9	16,1	Широко известный
Низкое качество образования	4,6	8,0	38,5	41,4	7,5	Высокое качество образования
Низкий научный уровень	5,7	14,3	43,4	30,3	6,3	Высокий научный уровень
Непрестижный	2,9	15,8	43,9	32,7	4,7	Престижный
Малозначим для республики	1,6	2,1	24,2	40,0	32,1	Очень значим для республики
На низком уровне в России	7,8	17,3	45,3	20,1	9,5	На хорошем уровне в России
Уступает конкурентам в регионе	5,6	7,3	33,7	38,8	14,6	Превосходит конкурентов в регионе
Несолидный, ненадежный	3,4	4,6	38,9	38,3	14,9	Солидный, надежный
Подавляет личность	4,0	8,6	30,9	39,4	17,1	Способствует развитию личности

Мужчины, как правило, более высоко оценивают все показатели имиджа вуза, чем женщины. Показатели оценки имиджа вуза негативно связаны с показателями возраста и стажа работы (чем выше возраст и стаж работы, тем ниже оценка всех компонентов имиджа) и позитивно связаны с удовлетворенностью работой в вузе (чем больше преподаватели удовлетворены трудом, тем выше они оценивают имидж вуза). Доля ставки взаимосвязана лишь с такими

показателями имиджа вуза, как «солидность» и «развитие личности»: чем выше доля ставки, тем выше среднее значение оценки этих показателей.

Также этот вопрос позволил выделить два кластера посредством использования метода Варда. В первом кластере оказались те, кто в целом оценивает имидж вуза выше среднего. Во втором – те, кто поставил невысокие оценки имиджевым характеристикам университета (табл. 3).

Таблица 3. Характеристика кластеров по показателю оценки имиджа УдГУ (метод Варда)

Среднее значение показателя	Кластер 1	Кластер 2
Процент от общего числа опрошенных	51,3	48,7
Оценка имиджа вуза	3,95	2,81
Удовлетворенность трудом (интегральный показатель)	114,3	89,6
Использование профессионального потенциала в вузе	2,7	2,2
Намерения относительно УдГУ	16,8	12,8
Доля ставки	1	0,9
Информированность о происходящем в УдГУ	3,56	3,15
УдГУ должен стать драйвером развития региона, центром инноваций и технологий	4,17	3,69
УдГУ должен активно участвовать в развитии региона вместе с крупными организациями и ветвями власти	4,39	3,7

Окончание табл. 3

Среднее значение показателя	Кластер 1	Кластер 2
УдГУ должен играть ограниченную роль, связанную с подготовкой необходимых кадров и проведением исследований	3,48	3,33
УдГУ должен играть незначительную роль, у УдГУ нет ресурсов и необходимых возможностей для решения проблем региона	2,26	2,8
Оценка собственной информированности об актуальных потребностях рынка труда	3,73	3,09
Оценка деятельности преподавателей по взаимодействию с администрацией региона	3,56	2,63
Возраст до 50 лет	64,2	55,8
Возраст старше 50 лет	30,9	39
Стаж работы до 20 лет	60,6	36,1
Стаж работы выше 20 лет	39,4	63,9
Заработная плата до 20 тыс. руб.	20,3	17,6
Остепененность	77,8	80,3
Доля опрошенных с материальным положением семьи выше среднего	47,9	30,2
Доля заработной платы в УдГУ в общем объеме дохода менее 60 %	10	25,7

Интерпретация кластеров:

Кластер 1 включает преподавателей, оценивающих имидж УдГУ по совокупности показателей выше медианного значения. Для этой группы характерна высокая удовлетворенность трудом, более высокие оценки использования их профессионального потенциала, и более высокая самооценка намерений относительно работы в УдГУ. Они готовы продолжать работу в университете, готовы рекомендовать вуз своим близким в качестве места учебы и работы. Доля ставки этой группы несколько выше, чем в кластере 2. Представители этой группы с большей долей уверенности склонны считать, что УдГУ должен стать драйвером развития региона, центром инноваций и технологий, а также то, что вуз должен активно участвовать в развитии региона вместе с крупными организациями и ветвями власти. Преподаватели в этой группе более высоко оценивают свою

информированность о тенденциях регионального рынка труда, а также существенно выше оценивают деятельность администрации вуза по взаимодействию с региональными органами власти. В этой группе преобладают преподаватели младше 50 лет, имеющие стаж работы до 20 лет. Заработная плата и остепененность здесь несколько ниже, но материальное положение семьи высокое (почти половина имеет материальное положение выше среднего). Большинство опрошенных этой группы не подрабатывает.

Кластер 2 включает опрошенных, которые оценивают имидж УдГУ ниже медианного значения. Для этой группы характерны более низкие оценки удовлетворенности трудом, нежели в предыдущей группе, а также более низкие оценки профессионального потенциала, нежели в кластере 1. Их показатели намерений относительно УдГУ также находятся на низком уровне, у

них более низкая доля ставки. Среди представителей этой группы наибольшая доля тех, кто считает, что УдГУ должен играть незначительную роль в развитии региона, а также они в наименьшей степени готовы продолжить работу в УдГУ и рекомендовать его своим близким. Для этого кластера характерны невысокие оценки информированности о тенденциях регионального рынка труда и деятельности администрации по взаимодействию с региональными властями. В этой группе преобладают представители более старшего возраста (от 50 лет), со стажем работы выше 20 лет, более высокой заработной платой, но более низким материальным положением, чем в первом кластере. Остепененность несколько выше, чем в первом кластере. Существенно выше доля имеющих альтернативные источники дохода кроме УдГУ.

Таким образом, первый кластер содержит более молодых и активных преподавателей, позитивно оценивающих перспективы вуза и собственные возможности для самореализации в нем. Они рассматривают вуз в качестве основного места работы и имеют устойчивое материальное положение. Они хорошо информированы о тенденциях современного рынка труда и уверены в том, что вуз способен им соответствовать. Эта группа является наиболее перспективной в плане активизация участия в вузовских проектах и инновационной деятельности с целью дальнейшего использования их профессионального потенциала. Во втором кластере наблюдаются более пессимистические тенденции относительно будущего развития университета. Представители

этой более старшей группы обладают менее устойчивым материальным положением и в чаще склонны считать, что университет недостаточно реализует их потенциал, в связи с чем они пытаются искать другие источники заработка и самореализации. Возможно, эта группа больше страдает от бюрократизации учебного процесса и нуждается в поддержке и дополнительном обучении. Причинами пессимистических настроений могут быть трудности в принятии изменений в системе высшего образования в целом и недостаточное вовлечение преподавателей в принятие решений относительно развития вуза. Однако эти вопросы нуждаются в дальнейших исследованиях. В частности, возможно проведение фокус-групп с представителями обоих кластеров, чтобы лучше понять возможности их вклада в развитие университета.

Заключение. На основании проведенного анкетирования можно сделать вывод о том, что в Удмуртском государственном университете работает достаточно большой процент его собственных выпускников. Это может объясняться тем, что рынок труда региона специализированный и по ряду квалификаций вакансий либо просто нет, либо предложения незначительные. Эффект инбридинга оценивается двояко, но, так или иначе, касается таких важных характеристик, как публикационная активность, преподавательские установки, вовлеченность в профессиональные сети и т. д. [9]. Это требует отдельного исследования, поскольку может оказывать негативный эффект на деятельность вуза.

Имидж университета в оценках профессорско-преподавательского со-

става, как показало исследование, находится в прямой взаимосвязи с удовлетворенностью трудом и реализацией трудового потенциала преподавателей. Последний, в свою очередь, напрямую связан с объемом учебной нагрузки и возрастом/педагогическим стажем. Молодые преподаватели склонны более позитивно оценивать, как имидж вуза, так и условия своего труда, что говорит о необходимости дальнейшего стимулирования труда молодых преподавателей и внимания к реализации трудового потенциала опытных преподавателей, особенно в аспекте привлечения их к проектам, направленным на региональное развитие. Преподаватели нуждаются в оптимизации методической поддержки и снижении бюрократизации учебного процесса, что позволит направить их усилия для обеспечения нужд регионального развития.

Исследование показало, что преподаватели готовы предложить свои идеи органам власти, но сомневаются в такой возможности, либо не имеют представления о направлениях такого сотрудничества. Инициатива по формированию этих направлений, по мнению

опрошенных, должна исходить от вузовской администрации.

Изменение статуса университетов определено приоритетностью инновационного предпринимательства, риска и экспериментирования [5], преодолением не только региональных вызовов, но и тех, что поставлены глобальной повесткой дня [10]. Это еще раз подчеркивает необходимость трансформации управленческих установок и практик. Университетская культура должна задать надсистемную модель интеграции для всего региона в целом [6]. Поэтому переход к концепции транзитивного университета предполагает отказ от политики «закрытых дверей» и принятие университетским менеджментом роли лидеров, определяющих вектор развития не только университета, но и региона.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского Фонда Фундаментальных Исследований, проект №18-013-00447-а «Транзитивный университет в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов».

Литература

1. Транзитный и транзитивный университеты в транзитивном обществе: уточнение и взаимосвязь понятий / М. В. Богуславский [и др.] // Проблемы современного образования. 2018. № 5. С. 83 – 98.
2. Богуславский М. В., Неборский Е. В. Стратегические тенденции развития системы высшего образования в Российской Федерации // Гуманитарные исследования Центральной России. 2017. № 2. С. 7 – 20.
3. Высшее образование в немецкой и русской традициях : кол. моногр. / М. В. Богуславский [и др.] ; под общ. ред. М. В. Богуславского. Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2016. 272 с.
4. Дагаева Е. А. Методологические подходы к управлению имиджем вуза и оценке его конкурентоспособности // Вестник Таганрогского института управления и экономики. 2018. № 1 (27). С. 67 – 71.

5. Ладыжец Н. С. Современные тенденции развития западных и отечественных университетов // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2015. Т. 25. № 4. С. 21 – 24.
6. Мукин В. А., Ефремов О. Ю. Концепция оптимизации регионального университета // Современное образование. 2018. № 1. С. 11 – 21.
7. Санникова О. В., Хотинец В. Ю. Транзитный университет как фактор межрегиональной образовательной миграции // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 1. С. 41 – 45.
8. Чирков И. С. Многофакторный характер имиджа университета: специфика, социокультурный и педагогический характер имиджа [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Мир науки». 2017. Т. 5. № 3. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN317.pdf> (дата обращения: 04.02.2020).
9. Юдкевич М. М., Горелова О. Ю. Академический инбридинг: причины и последствия // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 1 (95). С. 73 – 83.
10. Boguslavskii M. V., Neborskii Y. V. Development of the university education in the context of globalization // International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016). Moscow, Russia, June 6 – 7, 2016. S.V. Ivanova and E. V. Nikulchev (Eds.). SHS Web of Conferences. Vol. 29, 2016. DOI: 10.1051/shsconf/20162901011.
11. Cernicova M., Dragomir M., Palea A. A Students' and Professors' View on the Image of Their University. Case Study: Politehnica University of Timisoara // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 191. P. 98 – 102.
12. Foroudi P., Yu Q., Gupta S., Foroudi M. Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behavior // Technological Forecasting and Social Change. 2019. Vol. 138. P. 218 – 227.
13. Luque-Martínez T., Barrio-García S. Modelling university image: The teaching staff viewpoint // Public Relations Review. 2009. Vol. 35, Issue 3. P. 325 – 327.

References

1. Tranzitny`j i tranzitivny`j universitety` v tranzitivnom obshhestve: utochnenie i vzaimosvyaz` ponyatij / M. V. Boguslavskij [i dr.] // Problemy` sovremennogo obrazovaniya. 2018. № 5. S. 83 – 98.
2. Boguslavskij M. V., Neborskij E. V. Strategicheskie tendencii razvitiya sistemy` vy`sshego obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Gumanitarny`e issledovaniya Central`noj Rossii. 2017. № 2. S. 7 – 20.
3. Vy`sshee obrazovanie v nemeczkoy i russkoj tradiciyax : kol. monogr. / M. V. Boguslavskij [i dr.] ; pod obshh. red. M. V. Boguslavskogo. Izhevsk : Institut komp`yuterny`x issledovanij, 2016. 272 s.
4. Dagaeva E. A. Metodologicheskie podxody` k upravleniyu imidzhem vuza i ocnke ego konkurentosposobnosti // Vestnik Taganrogskogo instituta upravleniya i e`konomiki. 2018. № 1 (27). S. 67 – 71.

5. Ladyzhets N. S. Sovremennyye tendencii razvitiya zapadnykh i otechestvennykh universitetov // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2015. T. 25. № 4. S. 21 – 24.
6. Mukin V. A., Efremov O. Yu. Konceptiya optimizacii regional'nogo universiteta // Sovremennoe obrazovanie. 2018. № 1. S. 11 – 21.
7. Sannikova O. V., Xotinecz V. Yu. Tranzitnyy universitet kak faktor mezhregional'noj obrazovatel'noj migracii // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika. 2017. T. 27. № 1. S. 41 – 45.
8. Chirkov I. S. Mnogofaktornyj karakter imidzha universiteta: specifika, sociokul'turnyj i pedagogicheskij karakter imidzha [Elektronnyj resurs] // Internet-zhurnal «Mir nauki». 2017. T. 5. № 3. Rezhim dostupa: <http://mir-nauki.com/PDF/21PDMN317.pdf> (data obrashheniya: 04.02.2020).
9. Yudkevich M. M., Gorelova O. Yu. Akademicheskij inbriding: prichiny i posledstviya // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2015. № 1 (95). S. 73 – 83.
10. Boguslavskii M. V., Neborskii Y. V. Development of the university education in the context of globalization // International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016). Moscow, Russia, June 6 – 7, 2016. S.V. Ivanova and E. V. Nikulchev (Eds.). SHS Web of Conferences. Vol. 29, 2016. DOI: 10.1051/shsconf/20162901011.
11. Cernicova M., Dragomir M., Palea A. A Students' and Professors' View on the Image of Their University. Case Study: Politehnica University of Timisoara // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 191. P. 98 – 102.
12. Foroudi P., Yu Q., Gupta S., Foroudi M. Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behavior // Technological Forecasting and Social Change. 2019. Vol. 138. P. 218 – 227.
13. Luque-Martínez T., Barrio-García S. Modelling university image: The teaching staff viewpoint // Public Relations Review. 2009. Vol. 35, Issue 3. P. 325 – 327.

M. V. Boguslavsky, N. S. Ladyzhets, E. V. Neborsky, O. V. Sannikova

IMAGE OF A REGIONAL UNIVERSITY IN ASSESSMENTS OF FACULTY-TEACHING STAFF

The article contains the results of a field study which purpose was to determine the assessment of the image of a regional university by the teaching staff. The study was conducted on the basis of Udmurt State University in the framework of the research project "Transitive University in the context of global, national and regional challenges." According to the results of the study, two clusters were identified. The first cluster contains younger and more active teachers who positively assess the prospects of the university and its own opportunities for self-realization in it. In the second cluster, which includes teachers of the older age group, more pessimistic tendencies are observed regarding the future development of the university.

Key words: *university, transitive university, transit university, higher education, regional university, university image.*

ОБ ОТЛИЧИТЕЛЬНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ АНГЛИЙСКОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ И ИХ ВЫРАЖЕНИИ В РАЗГОВОРНЫХ КОДАХ

В статье рассматриваются основные характеристики английского менталитета и их связь с разговорными и поведенческими кодами, типичными для английской национальной идентичности, а также факторы, способствовавшие формированию английского национального характера.

Ключевые слова: ментальность, географические и исторические факторы, Джон Булл, промышленная революция, колонии, формирование национальной идентичности, антропологический подход, основные черты английского самосознания, классификация, лингвистические стереотипы.

Englishness, mentality or mindset is usually defined as the abilities and power of the mind or a habitual way of thinking, an outlook typical of the English people, of their coherent and distinctive character or national identity.

Englishness is a set of unwritten codes that “might seem enigmatic, but that anyone can decipher and apply” [1, p. 414]. There are some commonalities in rules, some unofficial codes, both conversational and behavioral that define Englishness. George Orwell maintained that English identity “is continuous, it stretches into the future and the past, there is something in it that persists, as in a living creature” [4, p. 2]

“Mentality cuts across class, age, religion, sub-cultures and even social boundaries” [1, p. 3]. In spite of some superficial differences, various groups of people behave alike, in accordance with the above-mentioned codes.

What were the factors that facilitated the moulding of English mindset, its mentality?

To begin with, it is geography that mattered a lot that made the English, who they are and, as we know, geography makes History. The English had never had any worries about their proper borders; the sea had always been their protection. England had no need of a regular army. They were inclined “to see the rest of Europe as nothing but trouble [3, p. 31]. The insular position of England has a special place in English early self-confidence and promoted the growth of an idiosyncratic intellectual tradition [3, p. 34]. The bound security gave rise also to such manifestations of English mentality as their disdain, scoff and despise of foreigners. Even as early as in the sixteenth century they were known to the world as being conceited and looking at foreigners as wretched beings, but half a man.

Keeping “a stiff upper lip” combined with vanity, pride, overbearing, hate red of foreigners, especially the French, their ancestral enemies; arrogance – all these qualities of the English character were taken in

by the English almost with a mother's milk.

They have a superiority complex in spite of the fact that they have long adjusted to their reduced status in the world nowadays.

The long history of prosperity means that the English had never had any inferior complexes. Thanks to their colonial past their Navy and the Royal Air Force the country had never been invaded throughout the millennium and this fact gave good grounds for their incomparability and such national mindset, tolerance, moderation, fair play, a cheerful temper, pleasant manners, stoicism, and social civility.

John Bull is also fiercely independent, proud and arrogant. He drinks a lot, loves his bottle and his hobbies. Some of his features remained constant during nearly two hundred years after the beginning of the eighteenth century, and by the time of the Second World War. The English Prime Minister, Winston Churchill, looked like John Bull and a bulldog blended into one representing the typical nature of English mindset.

In 1900 the British Empire controlled about the third of world trade and ruled the world being politically and economically a might power. What were the British defining features of mentality at that time? Their main virtues were: honesty, prudence, patriotism, self-control, fair play and courage. These qualities made the British great.

It is worth mentioning the Second World War because it brought the English together and the nation had a common purpose. It showed their stoicism. In August 1940 London was heavily bombed; the Nazis tried to flatten the capital but the bombing had produced the reverse effect

to the one Hitler expected; it strengthened the people's resolve. They were certainly sure enough of themselves they took pride in being outnumbered and they were sure they would never surrender to the enemy.

If to go back to the times of Alfred of Wessex's laws, to the year of 873, they recognized the idea of individual freedom. This habit of Law and Orders was deeply ingrained in the English mentality. William the Conqueror in 1066 forced his new subjects to observe the laws of Edward the Confessor with the addition he had made to them. The idea of personal rights based on the law has been embodied in the English mindset for centuries.

By Tudor times England had become so economically, socially and politically wealthy and powerful, that the English "enshrined individual property rights in English law" [3, p. 155]. Wealth grew on the backs of sheep during the enclosures and the produced high-quality wool which is reputed to be the best in the world even nowadays.

The great influx of wealth to Britain was from colonies. This period of prosperity can be seen in a lot of Tudor mansions which survive from that historic period. Snobbery has become "an English disease" since that time and they have become "a deeply political people" [3, p. 137].

In 1719 the archetypical English man the figure of John Bull, was created. In cartoons he was portrayed being pot-bellied. Belonging to the nation of shopkeepers, John Bull was a tradesman, a man of practical actions, having a distrust for intellectuals and believing in common sense "he believes in law and Order and is instinctively conservative. He is home-loving, reliable, jolly, honest, practical and fiercely attached to his freedoms [3, p. 185].

The English are incapable of expressing their emotions even in the most dangerous situations. George Mikes, an outstanding Hungarian humorist, writes in his short story "How to Die" about [2, p. 169]. Each a peculiarity of English mentality as their hatred of being conspicuous or saying anything unconventional i.e. their reticence and reserve. A poor gentleman, who once travelled with the writer on Channel boat, was blown overboard by a tremendous gale, lashing the mountains waves emerged just once from the water. He looked at the writer calmly and remarked somewhat casually: "Rather windy, isn't it?" The elliptical sentence produces a paradoxical effect because of the defeated expectancy and grotesque. English fortitude bordering on the incomprehension is a byword, and they are supposed not to grumble. "A have lost my leg, by God!" exclaimed Lord Uxbridge, as shells exploded all over the battle field. "By God, and have you!" replied the Duke of Wellington. A soldier lying mortally wounded in a flooded French on the Somme was, so the myth went, to say only that he mustn't grumble" [5, p.1].

The English are said to be too proud to be touchy, to have island mentality, to possess the privacy of indifference. They are reputed to always have a wish not to intrude into other people's affairs and to have the spirit of individuality". They are also class bound and extremely nosy.

The English behaviour patterns are predetermined by social conventions or collective understandings. There are some rules or principles behind these patterns governing the standards of normal or accepted English behaviour. These rules are helpful and essential in understanding the English national character, its identity.

"Englishness is a part of English culture, i.e. the sum of social group patterns of behaviors, customs, way of life, beliefs and other social values" [1, p. 10].

The regularities and consistent patterns in the English people's behavior are based on the hidden rules – the conventions of common understandings governing their behaviour patterns that are common enough to be either acceptable and noticeable or broken, unacceptable, abnormal and un-English. These basic patterns are both conversational and behavioural, typical of the English national character. The rules of Englishness are not obeyed by all the people, but the reports of their demise, as Kate Fox puts it, have been greatly exaggerated. They are deeply ingrained in a lot of unofficial codes of conduct. The respectable old-aged pillars of society and leather – clad bikers – all of them – observe these unwritten rules that define the national identity of the English

How can these defining characteristics of the English be classified?

Kate Fox's approach to understanding a national character had not been tried before, and her model or diagram, or recipe of shoring how the defining features of English mentalities fit together. It is especially important and facilitating for the mastery of learning foreign languages. Students may be brilliant at their knowledge of grammar, vocabulary, Idioms, collocations etc. but if they fail to know and observe the conventions and regularities of the consistent basic patterns of both conversational and behavioural kind, they might have some difficulties in making themselves adequately understood while communicating in a foreign language.

From the anthropological point of view, Kate Fox singles out ten defining characteristics of Englishness: a central core and three clusters: outlooks, reflexes and values [1, p. 410]. The central core or dis-ease constituted by the lack of ease and discomfort in social interactions that causes embarrassment, awkwardness, fear of intimacy and general inability to engage in a normal straightforward fashion with other people. Kate Fox calls it dis-ease that may be alleviated by such activities as sports, games, weather-speak, pets, alcohol, rituals, DIY (do-it-yourself pursuits), gardening, clubbing, watching birds, etc. The key phrases typical of the central core, i.e. dis-ease, are: "Keep yourself to yourself", "Don't make a fuss!", "An English man's home is his castle", "I don't like to pry, but, "and some comments on the weather. For good weather: "Lovely day, isn't it?", "Isn't it so nice and hot...", "Personally, I think it's so nice when it's hot, isn't it?", "I adore it – don't you?" For bad weather: "Nasty day, isn't it?", "The rain... I hate rain", "I don't like it at all, do you?", "Fancy such a day in July. Rain in the morning, then a bit of sunshine, and then, rain, rain, rain, all day long", "Ooh, isn't it cold?", "Shill raining, eh?"

All these phrases are conversational starters or ritual greetings. They are English codes for "I'd like to talk to you – will you talk to me?" [1, p. 26]. The English weather is changeable because of the geographical position; Great Britain is an island at the edge of an ocean and at the edge of a continent. These are the following rules of the weather-speak: always comment on the weather, express your surprise by it, speculate about it, moan about it, but always agree about it. Reciprocate by your response agreement. There is another rule:

if you are a foreigner, never criticize English weather because the English are touchy and defensive about it.

George Mikes points out: "should it hail and snow, should hurricanes uproot the trees from the sides of the road, and should someone remark to you: "Nice day, isn't it?" – answer without hesitation: "Isn't it lovely?" [2, p. 28]

As for reflexes, they are automatic and unthinking ways of doing things. Kate Fox singles out three basic reflexes: moderation, hypocrisy and humour. Humour is of supreme importance in English everyday life and culture. There are some varieties of English humour: teasing, irony, wit, mockery, wordplay, satire, understatement, self-deprecation, banter, pomposity – pricking and puns.

Verbal humour is of the greatest interest to linguists since it is produced by means of language or text. Particular instances of humour can be subsumed under more than one label, depending on what criteria are taken into account.

A most peculiar pragmatic type of humour comes into being when the speaker directs a brickbat at him/ herself. This kind of humour is known as self-disparaging, self-denigrating or self-deprecating humour as well as self-mockery or self-directed joking.

Examples: My brain must be on the stand-by mode.

In today's performance, the role of the idiot will be played by myself.

Putdown humour is based on ridicule, mocking or sarcasm.

Examples: You must be an experiment in Artificial Stupidity.

Your talent is like Loch Ness monster. Nobody has seen it yet.

Teasing is playful but aggressive; the speaker does not mean to be terminally offensive towards the hearer but challenges him/her jocularly, i.e. speaking within a humorous frame.

Example: She got her good looks from her father. He's a plastic surgeon.

Winston, if I were married to you.

I'd put poison in your coffee (Nansy Astor).

Nancy, if you were my wife. I'd drink it (Winston Churchill).

Key phrases to humour: "Oh, come off it!", "Typical!", "Not bad!" (if it is outstanding and brilliant), "A bit of nuisance!" (meaning disastrous, horrible", "Not friendly" (meaning something cruel, "I mustn't grumble", or "I may be some time (meaning "I'm going to die").

As for moderation, another deep-seated kneejerk reflex, it combines a lot of related qualities. The English avoid extremes of any kind, they fear changes and fuss. They are fond of domesticity and security. They are reputed to be conservative, apathetic, fence-sitting, woolly, tolerant, benignly indifferent. They prefer to work moderately and to play moderately in accordance with the proverb: "All work and no play makes Jack a dull boy".

Here is an example of English wooliness and middleness from George Mikes's book "How to be a Brit. A George Mikes minibus" [2, p. 30-31]. "Soul and Understatement" "In England the boy pats his adored one on the back and says softly: "I don't object to you, you know". If he is quite mad with passion, he may add: "I rather fancy you, in fact". If he wants to marry a girl, he says: "I say would you?.."

If he wants to make an indecent proposal: "I say... what about...". Overstatement too, plays a considerable part in English social life. This takes mostly the form of someone remarking: "I say..." and then keeping silent for three days on end. This example of moderation is taken to ludicrous extreme it is a kind of moderation abuse and linguistically it is expressed by a combination of devices: parallel constrictions, anaphora, suspense – a deliberate postponement of the completion of the sentences and a break in the narration, a special rhythmical organization, a defeated expectancy effect. Key phrases: "Don't rock the boat!", "Don't go overboard!", "Can't be bothered", "All very well in moderation", "Safe and sound", "A nice cup of tea". "Happy medium", "Gradual chance!", "In due course", "Don't make a fuss!", "Categorical "Yes" or "No" responses are usually frowned upon.

As for hypocrisy, it is omnipresent. The English, as a rule, do not go in for too much about their children. The modesty rule prescribes mock denigration of them.

Privately among family and close friends, English parents may show their real concern about their children or burst with pride and love, but in public they make derogatory comments which, in fact, are nothing but hidden boasting of them. The modesty rule prescribes mock denigration of their children.

Hypocrisy is indirectness which comes naturally to the English when they prefer to bury their heads like ostriches in the sand and try to pretend that nothing out of the ordinary is happening.

The next cluster of social dis-ease is presented by outlooks, consisting of empiricism. The English are known for their matter-of-factness, mistrust of theories and rhetoric concerning social relations and philosophical traditions. Empiricism is nothing but pragmatism, gritty realism, down-to-earthiness. The key phrases are: "Oh come off it!" "As a matter of fact". "In plain English". "I believe it when I see it". "Typical!", "To see is to believe".

Eyeorishness is chronic pessimism, disappointment, the English special brand of fatalism. It is typical of the English to ignore the silver lining and to grasp at the cloud, and to enjoy mock-moaning.

Moaning about their children's laziness and unwillingness to do their homework means that the child is bright enough to do well without even trying. Complaining that "those impossible" children waste their time on the telephone is another way of saying that their children are very popular, if parents are really desperate, they shouldn't demonstrate their despair but adopt the correct mock-despairing tone. There shouldn't be any boasting of the children's progress, to say nothing of their talents.

Hypocrisy is a defining feature of grooming talk and expressing gratitude while being given presents, while commenting on the beauty of people's pets, etc. There shouldn't be any criticism of other people's children. Most of these comments are used as rituals.

Class consciousness is the third component of the Outlooks cluster. The ways of its expression depend on the linguistic

class codes. A person's speech reveals his or her social class. Ben Jonson remarked that language most shows a man. Pronunciation is an indicator of a person's position in society. Besides, his or her vocabulary speaks for itself.

Mispronunciations testify to lower-classes. The upper class, the upper-middle and middle-middle classes usually pronounce their consonants correctly, but lower classes pronounce "th" as "f". Mispronunciation of certain words is typical of lower-class speakers. Having working class pronunciation has become more acceptable in some snobby occupations than it used to be.

Aristocracy consists of the old families of the peerage, the business barons and stock/exchange-viscounts. They look down upon one other. Key phrases are "Oh, come off it! As a matter of fact. I believe it when I see it. Typical! That sort of background! Don't say serviette, dear, we call it napkin".

The third cluster is represented by values, fair play courtly and modesty.

The English are known as overpolite people. They are reputed as being reserved cold and unfriendly. These qualities must be regarded as a symptom of the core dis-ease, non-interference with other peoples' affairs. It is understood as negative politeness. The English protect themselves from themselves [1, p. 408]. Key phrases: "Sorry, please", "Thank You", "I'm sorry but Would You mind", "Could You possibly", "I don't suppose" and all the formulae of the weather-speak.

Modesty, being the second item to this cluster, is prohibition on boasting and any

other forms of self-importance. Modesty is also self-deprecation and self mockery it is a form of irony, understatement and denial of class, wealth or status differences. The key phrases are: "Don't 'be clever! "Don't rock the boat! "Don't boast!", "Stop showing offs!", "I suppose I know a bit about that", "Oh that's over my head, I am afraid", "Fair play is connected with observing the rules of no cheating and no shirking codes

Responsibilities. It is a requirement of the English unwritten etiquette. Fair play is never jumping the queue, round buying, table manners, driving etiquette, flirting codes, business etiquette. Being polite is, in fact, the appearance of fairness. Fair

play is often combined with modesty, moderation and tolerance. Key phrases includes: "Fair and square", "On the one hand", "On the other hand", "Well to be fair", "Be fair", "Fair enough", "Come on!", "It's only fair", "In all fairness", "Firm but fair", "Live and let live", "There's always two sides", "On balance", "Let's just agree to differ, shall we", "To be honest".

To sum up: the mastery of the English language can't be successful without connecting the knowledge of the English mind-set and the study of the hidden rules of English behavioural conversation and behaviour codes.

References

1. Fox, Kate: Watching the English/ The hidden rules of English Behaviour. London, 1988. P. 424.
2. Mikes, George. How to be a Brit. A Georges Mikes Minibus. Penguin, 1984. P. 265.
3. Paxman Jeremy. The English: A Portrait of a People, London, 1998. P. 309.
4. Orwell George. Collected Essays, Journalism and Letters. Penguin, 1970. P. 258.
5. Priestley S.B. English Humour. London, William Heinemann, 1976. P. 375.

V. P. Vazhenina

ON THE DEFINING CHARACTERISTICS OF ENGLISH MENTALITY AND THEIR CONVERSATIONAL CODES

The defining characteristics of English mentality and their conversational codes are under the consideration in the article. Both conversational and behavioral codes that were facilitated by the molding of the national character are presented from anthropological, historical, geographical and linguistic perspectives.

Key words: *mentality, geographical and historical factors, John Bull, the industrial revolution, colonies, the shaping of the stereotypes, main futures of English mindset, classification, linguistic stereotypes.*

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ (АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

В статье рассматриваются особенности устного последовательного перевода, обучение которому требует в силу его специфики особого подхода. Выделяются компетенции, формирование которых является неотъемлемой частью процесса подготовки специалистов в области устного перевода, и предлагаются наиболее эффективные методы, позволяющие сформировать необходимые компетенции.

Ключевые слова: устный перевод, компетенция, ассоциативное мышление, прецизионные данные, фоновые знания.

Независимо от того, каким видом перевода мы занимаемся, письменным или устным, главное – максимально точно передать содержание оригинала с максимальным учетом семантики другого языка. Важно понимать, что письменный и устный – это разные виды перевода. На практике мы даже пользуемся отдельными терминами, когда говорим об устных и письменных переводчиках: «interpreter» и «translator». Когда переводчик выполняет перевод в письменной форме, он передает смысл исходного текста, учитывая нормы и особенности письменной речи обоих языков. При устном переводе специалист ставит перед собой задачу обеспечить такую коммуникацию, при которой адресат получает информацию в виде устного сообщения [1, с. 337]. Письменный переводчик стремится по возможности точнее передать лингвистические особенности переводимого текста и, не ломая стилистику оригинала, выразить мельчайшие детали средствами родного языка. Письменный переводчик может подумать над

вариантом перевода; у него для этого достаточно времени. В его распоряжении многочисленные справочные ресурсы, как письменные, так и электронные. Устный переводчик во время своей работы не имеет под рукой ничего, что могло бы облегчить выполнение поставленной перед ним задачи.

Термин «устный перевод» – это общее понятие, которое включает в себя несколько видов перевода: последовательный (consecutive interpreting), синхронный (simultaneous interpreting). Существует еще один вид устного перевода, с которым мы довольно часто встречаемся, – перевод с листа. Такой перевод можно назвать комбинированным, так как оригинал воспринимается в письменной форме, а перевод выполняется в устной форме. Автор статьи соглашается с некоторыми методами, которые, пытаясь дать некое общее определение устному переводу, считают, что это вид профессионального перевода, при котором сообщение передается с языка оригинала на другой язык словесно [2, с. 29].

Переводчик должен разбираться в вопросах переводоведения и уметь оптимально использовать свои знания при выполнении профессиональных обязанностей. Основные компетенции – лингвистическая и прагматическая. Не менее важно сформировать социальную и дискурсивную компетенции [3, с. 28]. Задача преподавателя состоит в том, чтобы студенты в процессе обучения овладели соответствующими знаниями.

Программа, по которой готовят бакалавров лингвистики, специализирующихся в области перевода, предусматривает владение разными видами деятельности, в том числе, приемами последовательного перевода, который, в свою очередь, можно разделить на собственно последовательный и абзацно-фразовый. В данной статье мы рассматриваем продуктивные методы, с помощью которых преподаватель сможет сформировать такие компетенции, как способность быстро воспринимать речь на слух, точно воспроизводить услышанное на другом языке, осуществлять перевод по памяти.

Мы не сделаем открытия, если скажем, что курс устного перевода один из самых сложных в ряду гуманитарных дисциплин. Прекрасное знание иностранного языка - еще не гарантия успеха в карьере устного переводчика. Те, кто заканчивает факультет иностранных языков, как правило, умеют излагать свои собственные мысли правильно и логично. Но при передаче собственных мыслей действуют механизмы, которые отличаются от тех, которые работают при устном переводе. Устному переводчику нужны особые

навыки и умения: быстрая речевая реакция, образное мышление, способность концентрировать внимание, умениями точно и грамотно формулировать мысль, улавливать смысл незнакомых слов и др. На протяжении многих лет большую помощь преподавателям оказывают многочисленные учебные пособия. Хорошо зарекомендовали себя учебники: «Курс устного перевода» Р. К. Миньяр-Белоручева, «30 уроков устного перевода (английский язык)» В. В. Сдобникова и К. Е. Калинина, «Конференц-перевод (теория и практика)» Д. И. Красовского и А. П. Чужакина, «Тренинг будущего переводчика» Г. И. Проконичева, Е. Ф. Нечаева, и др. В большинстве из них делается акцент на выработку у студентов навыков восприятия и фиксации прецизионной информации (имен собственных, числительных, дат, географических названий и т. д.) и содержат систему упражнений по мнемотехнике, которые позволяют выработать алгоритмы для структурирования, запоминания, сохранения и воспроизведения услышанного с помощью дополнительных ассоциаций. Задания, направленные на тренировку памяти и концентрацию внимания, могут содержать точные данные и отрывки из текстов на иностранном или русском языке. В них должна содержаться информация, искажение которой неприемлемо. Примером может служить следующий текст. «Statistics say that, in average, a man lives 75,4 years. As for the average woman, she lives 80.2 years. In western countries a man does not get married till he is 27. A woman does not start a family till she is 25. The duration of the marriage amounts to

10,5 years.” Разнообразие заданий, которые выполняются перед этим или подобным ему текстом, достаточно велико: назовите все услышанные в тексте цифры (на английском/русском языке), прослушайте и воспроизведите текст на английском языке, передайте содержание текста (с включением прецизионных данных) на русском языке, и другие. Практика показывает, что одним из эффективных упражнений, тренирующих память студента, является игра-тренинг «Испорченный телефон» [4, с. 17]. Студенты садятся в ряд, первый в ряду студент передает на ухо соседу какую-то информацию в форме короткого предложения на том или ином языке. Тот, в свою очередь, повторяет то, что он услышал на ухо следующему студенту, и т. д. Все это делается в высоком темпе. Затем исходная фраза сравнивается с конечным вариантом. (Например: The US President, Donald Trump, made a speech at opening the memorial in Brussels in May, 2017.) Еще одно полезное упражнение для тренировки памяти, которое студенты выполняют с удовольствием, – это упражнение, которое в среде преподавателей получило название «снежный ком». При выполнении этого упражнения преподаватель произносит первую фразу, один из студентов повторяет ее; затем преподаватель дает дополнительную информацию, и второй студент повторяет ее вместе с первой фразой и т. д. Последний студент воспроизводит текст целиком. После этого можно попросить студента перевести этот текст на другой язык (по памяти).

Важной составляющей процесса подготовки устного переводчика явля-

ется работа по развитию речевой реакции и умению точно формулировать мысль. Для этого используются такие задания, которые требуют дать максимально полное или краткое определение тому или иному понятию. Можно также зачитать какое-то определение на иностранном языке и попросить студента назвать слово, определение которого прозвучало. (Пример: A shallow circular dish for standing a cup on and catching drips (saucer). Студент сам может задумать слово, дать его определение и попросить остальных назвать задуманное слово. Эффективными оказываются задания на запоминание и самостоятельную трактовку пословиц, фразеологизмов. Хороший результат дают такие упражнения, при выполнении которых требуется подобрать синонимы или антонимы к данным словам. Следует отметить, что все приведенные упражнения, кроме того, что они выполняют поставленную перед ними задачу, способствуют также увеличению словарного запаса, развитию умения «улавливать» смысл незнакомых слов и, по мнению авторов, расширяют как языковой, так и общий кругозор.

При последовательном переводе какого-то выступления длина временных отрезков, на которые говорящий делит свою речь может достигать до нескольких минут. Как можно сохранить в памяти довольно объемную информацию? Кратковременная память не обладает такой емкостью. На помощь приходит универсальная переводческая скоропись. При последовательном переводе процессы восприятия, анализа и синтеза часто сочетаются с записью. При этом сознание словно «раздваивается» в необходимости одновременно и

слушать, и записывать [5, с. 20]. Способность совмещать два вида деятельности формируется в процессе работы и получения опыта. Однако методисты сходятся во мнении, что уже на занятиях студентов следует знакомить с приемами универсальной переводческой скорописи (УПС). Следует отметить, что УПС отличается от стенографии: записываются не все слова, как это делают стенографисты, а самые важные данные.

Особое внимание уделяется правильному оформлению УПС. Д. И. Красовский и А. П. Чужакин предлагают ступенчато-диагональное расположение УПС, сверху вниз: подлежащее, сказуемое, дополнение. Однородные члены располагаются в виде столбика под подлежащим [5, с. 63]. Система УПС основывается на сокращениях и аббревиатурах; некоторые из них имеют широкое распространение (CIS-СНГ; UN-ООН; WB-World Bank; ЦБ-Центральный Банк), другие - индивидуальны (занятость = E(employment); процентные ставки = I/R (interest rates); дефицит бюджета = (b--) budget deficit) Использование кратких и укороченных слов, так называемых «телескопических образований» (info – информация; demo – демонстрация; to up – увеличивать) – это тоже прием УПС. Имена собственные, географические названия часто обозначаются только согласными (SW-Швейцария; G-Германия; Sw-Швеция). При изучении универсальной переводческой скорописи важно сформировать умение записывать числовую прецизионную информацию (ПИ). Поскольку, в большинстве своем, цифры несут важную информацию, переводчику не рекомендуется их округлять. Существует ряд универсальных вариантов записи числовой ПИ: крупные

«круглые» цифры обозначают первыми буквами латинского алфавита (5t – 5 тысяч; 10b – 10 миллиардов), дни недели и месяцы записываются цифрами (3-среда; 12-декабрь). Обозначение дат также можно унифицировать. Например, текущее десятилетие принято обозначать следующим образом: 2019 = '19. Следует отметить, что в УПС широко используются математические символы и другие знаки: > (больше); < (меньше); - (нет); ↑ – подъем, улучшение, будущее; ↓ – спад, ухудшение, прошлое; Δ – правительство; ← E – экспорт; → – импорт и т. д.

Особое место в процессе подготовки специалистов последовательного перевода занимает перцептивная, мыслительно-мнимическая деятельность, в основе которой лежит смысловое восприятие речи на слух. Такой вид деятельности требует выполнения сложных логических операций и развития на практике навыков фонетического и речевого слуха. Такие навыки формируются поэтапно; работа проводится с фонетическим, лексическим и грамматическим материалом. Переводчик воспринимает на слух не текст, а дискурс, т. е. речь, являющуюся процессом языковой деятельности участников коммуникации [6, с. 193]. Переводческое аудирование отличается от аудирования в традиционном понимании рядом особых характеристик: услышанное воспроизводится на иностранном языке; требуется более глубокое понимание услышанного; содержание услышанного фиксируется в письменной форме; текст звучит однократно [7, с. 493]. Методическая литература предлагает разные классификации и системы упражнений, которые направлены на обучение аудированию. Но все

они имеют одну общую черту; в каждой из них выделяется две основные группы: подготовительные и речевые упражнения. Цель упражнений, выполняемых перед прослушиванием – подготовить обучающихся к восприятию аудиотекста: ввести в тему, активизировать имеющиеся у обучаемых знания и опыт, сформулировать цель предстоящей работы, способствовать включению механизма прогнозирования и т. д. При прослушивании материала внимание обучаемого направлено на то, чтобы понять смысл текста, удержать в памяти то новое, что они из него узнали и дать этому оценку.

Список переводческих компетенций будет неполным, если не сказать о том, что успешный переводчик должен обладать высоким уровнем эрудиции, что невозможно без широких фоновых знаний. Наличие таких знаний также необходимо, как и владение одинаковыми с собеседником языковыми средствами. По мнению С. Г. ТерМинасовой именно когнитивные, т. е. фоновые знания, лежат в основе общения. В своем определении фоновых знаний она подчеркивает важность того, чтобы у говорящего и слушающего был примерно одинаковый багаж знаний реалий и культуры [8, с. 26, 79]. Специалисты считают, что одной из основных задач в процессе обучения устных переводчиков является формирование социокультурной компетентности. Роль фоновых знаний в решении такой задачи трудно переоценить. Практика показывает, что отсутствие лингвострановедческих знаний, включающих стандарты речевого и неречевого поведения парт-

неров по коммуникации, часто приводит к «социокультурным помехам» [9, 18]. Все фоновые знания предлагается классифицировать по степени их распространенности. Г. Д. Томахин, например, предлагает рассматривать фоновые знания по пяти группам. [10, с. 393]. К первой группе он относит общечеловеческие знания. Данные о конкретной территории попадают в следующую группу. В третью группу входит то, что характерно для социума (этнического или языкового). Знания, которыми располагают участники какой-либо социально замкнутой общности составляют четвертую группу. В пятой группе содержатся сведения, которые доступны только членам небольшого коллектива (работники офиса, члены семьи, и т. д.).

Выполнить качественный перевод невозможно без профессионального владения языком. Профессионализма, в свою очередь, нельзя достичь без постоянного расширения лексического запаса. Кроме этого необходимо развивать навыки публичной речи. Важно также, чтобы переводчик был в курсе свежих новостей по разным темам, для получения которых он использует разнообразные источники. Без глубокого знания родного языка, изучения культуры, традиций и национальных особенностей страны, на языке которой осуществляется перевод, нельзя претендовать на успешную карьеру в области перевода. В современном мире профессиональный переводчик должен владеть и переводческой техникой, и универсальной скорописью, и содержать в своем потенциале многочисленные клише из различных сфер деятельности и наиболее часто встречающиеся идиомы и по-

словицы. Наличие некоторых из перечисленных компетенций объясняется врожденным талантом. И все же большинство умений и навыков будущий устный переводчик может приобрести благодаря системе специальных тренировочных упражнений в ходе практической деятельности. Специалист в обла-

сти устного последовательного перевода должен учитывать и межкультурные различия, и прагматический аспект того, для кого перевод предназначен. Не следует забывать, что перевод как результат – это вид вторичной информации, которая трансформируется теми, кто осуществляет перевод.

Литература

1. Сдобников В. В., Калинин К. Е., Петрова О. В. Теория перевода (коммуникативно-функциональный подход). М. : ВКН, 2019. 512 с.
2. Аликина Е. В. Введение в теорию и практику устного последовательного перевода : учеб. пособие. М. : Восточная книга, 2010. 192 с.
3. Бутусова, А.С. Профессиональные компетенции устного переводчика. Альманах современной науки и образования. Тамбов : Грамота, 2012. № 12. Ч. 1. С. 28 – 31.
4. Проничев Г. И., Нечаев Е. Ф. Тренинг будущего переводчика. М. : Владос, 2017. 143 с.
5. Красовский Д. И., Чужакин А. П. Конференц-перевод (теория и практика). Минск-М. : Изд. Р. Валент, 2016. 208 с.
6. Горева Т. А., Кавардакова Е. А. Специфика обучения переводческому аудированию будущих устных переводчиков. Педагогические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Грамота, 2017. С. 193 – 195.
7. Серова Т. С. Информация, информированность и инновации в межкультурном профессиональном общении в сфере науки и техники // Избранное о теории и практике научно-технического перевода и профессиональной подготовки переводчиков : сб. ст. Пермь : Изд-во Перм. нац. исслед. политех. ун-та, 2016. С. 493 – 504.
8. ТерМинасова С. Г. Война и мир языков и культур. М. : АСТ, Астрель, Хранитель, 2007. 286 с.
9. Соловцова Э. И., Анурова И. В. Понятие функциональной социокультурной грамотности в курсе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2007. № 2. 120 с.
10. Чащин В. А. Фоновые знания и лексика с национально-культурной семантикой. Филология. Искусствоведение // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 1 (2). С. 393 – 398.

References

1. Sdobnikov V. V., Kalinin K. E., Petrova O. V. Teoriya perevoda (kommunikativno-funktional'nyj podxod). M. : VKN, 2019. 512 s.
2. Alikina E. V. Vvedenie v teoriyu i praktiku ustnogo posledovatel'nogo perevoda : ucheb. posobie. M. : Vostochnaya kniga, 2010. 192 s.
3. Butusova, A.S. Professional'ny'e kompetencii ustnogo perevodchika. Al'manax sovremennoj nauki i obrazovaniya. Tambov : Gramota, 2012. № 12. Ch. 1. S. 28 – 31.
4. Pronichev G. I., Nechaev E. F. Trening budushhego perevodchika. M. : Vlados, 2017. 143 s.
5. Krasovskij D. I., Chuzhakin A. P. Konferencz-perevod (teoriya i praktika). Minsk-M. : Izd. R. Valent, 2016. 208s.
6. Goreva T. A., Kavardakova E. A. Specifika obucheniya perevodcheskomu audirovaniyu budushhix ustny'x perevodchikov. Pedagogicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki. Tambov : Gramota, 2017. S. 193 – 195.
7. Serova T. S. Informaciya, informirovannost` i innovacii v mezhkul`turnom professional`nom obshhenii v sfere nauki i texniki // Izbrannoe o teorii i praktike nauchno-texnicheskogo perevoda i professional`noj podgotovki perevodchikov : sb. st. Perm` : Izd-vo Perm. nacz. issled. politex. un-ta, 2016. S. 493 – 504.
8. TerMinasova S. G. Vojna i mir yazy`kov i kul`tur. M. : AST, Astrel`, Xranitel`, 2007. 286 s.
9. Solovczova E`. I., Anurova I. V. Ponyatie funkcional`noj sociokul`turnoj gramotnosti v kurse obucheniya inostranny`m yazy`kam // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2007. № 2. 120 s.
10. Chashhin V. A. Fonovy`e znaniya i leksika s nacional`no-kul`turnoj semantikoj. Filologiya. Iskusstvovedenie // Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo. 2014. № 1 (2). S. 393 – 398.

T. I. Koykova

**SPECIFIC FEATURE OF CONSECUTIVE INTERPRETATION TRAINING
(THE ENGLISH LANGUAGE)**

The article deals with the methods of training specialists in consecutive interpretation, being the subject of specific approach. Focus is made on the competences of the future interpreter and teaching methods used for their development.

Key words: *interpretation, competence, associative thinking, precision data, background knowledge.*

СИСТЕМА ПРОЕКТНЫХ ЗАДАНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

В статье описывается методика формирования системы экстралингвистических знаний у иностранных обучающихся подготовительного отделения российского вуза. Методика разработана на основе учебных проектов и включает четыре этапа: этап предварительного тестирования, предпроектные задания, проектную деятельность и этап контроля. На основе предварительного исследования автором определяется тематический круг необходимых для формирования экстралингвистических знаний. Подробно описывается каждый этап проектной работы, указываются виды заданий и формы отчетности, выполняемой студентами. Приводятся примеры заданий каждого этапа. Автором рассматривается влияние уровня экстралингвистических знаний иностранных обучающихся на повышение скорости их адаптации к новым социокультурным условиям. Делается вывод о том, что для наиболее успешной социокультурной адаптации иностранных обучающихся оптимально использование на занятиях по русскому языку как иностранному метода проектов.

Ключевые слова: иностранные студенты, экстралингвистические знания, метод проектов, монопроекты, социокультурная компетенция, коммуникативная компетенция.

Введение. Современное образовательное пространство переживает процесс серьезных изменений. Вторая половина XX века и особенно начало XXI ознаменовались такими общемировыми тенденциями, как глобализация, интеграция, технический прогресс, развитие информационных технологий. В результате межкультурная коммуникация сегодня является не просто процессом взаимодействия людей из разных культурных сообществ, а «феноменом, который является объектом исследования самых разных наук, в первую очередь социально-гуманитарных» [10].

Академическая мобильность, занимающая все более важное место в современной системе образования, заставляет выводить межкультурную коммуникацию на первый план. В процессе обучения или стажировки в зарубежном вузе студенты начинают сталкиваться с недостатком социального или культурного опыта, что связано с проблемами неумения вести полноценную межкультурную коммуникацию. Данная проблема объясняется отсутствием у студентов необходимых для полноценного речевого взаимодействия экстралингвистических знаний, которые являются

основой для понимания чужой культуры.

Основная часть. За последние годы в отечественной педагогике был создан корпус исследований, посвященных процессу формирования системы культурологических знаний иностранных студентов. Современные отечественные исследования данного вопроса представлены работами специалистов по лингвострановедению (Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, А. Н. Щукин), психологов и педагогов, изучающих процесс формирования личности (А. Г. Асмолов, А. Я. Данилюк, Н. С. Ладыжец) и других исследователей. Однако несмотря на разноаспектность предлагаемых решений, проблема культурной адаптации в процессе получения новых экстралингвистических знаний представлена лишь фрагментарно, не разработаны соответствующие методики, в том числе по формированию системы экстралингвистических знаний, необходимых для полноценного общения.

Признавая важность знаний культуры, истории, традиций, обычаев страны изучаемого языка, нужно отметить, что владение ими не всегда является гарантией успешного их применения в реальной жизни. Иностранный студент должен быть психологически настроен на общение, готов к восприятию новых правил и ценностей. Именно совокупность знаний, лежащих вне системы языка, и психологическая готовность к коммуникации на этом языке рассматриваются нами как система экстралингвистических знаний.

Понятие экстралингвистических знаний оказывается гораздо шире, чем понятие фоновых знаний, поскольку

включает в себя индивидуальный опыт говорящего. Е.В. Чупракова и Е.С. Попович утверждают, что к экстралингвистическим знаниям относятся знания культуры, коммуникативной ситуации, социальной направленности источника информации [11]. Владение экстралингвистическими знаниями равноценно пониманию предмета разговора, социальных и культурных факторов, речевой ситуации, желанию и готовности вступить в коммуникацию.

Таким образом, для успешной адаптации в инокультурной среде и достижения достаточного для коммуникации уровня владения иностранным языком студенту уже с первых занятий необходимо приобретать и экстралингвистические знания. Однако, как мы видим, круг экстралингвистических знаний настолько широк, что невозможно охватить их целиком, даже располагая большим количеством времени в учебном плане. Для того чтобы определить тематику экстралингвистических знаний на период обучения, необходимо основываться на актуальных потребностях самих иностранных слушателей подготовительного отделения. Анкетирование позволило нам выделить следующие группы наиболее востребованных для обучающихся экстралингвистических знаний:

1. Знания о культуре России (традициях, обычаях, этикете поведения в обществе, способах взаимодействия с людьми).
2. Знания о климатических и географических особенностях страны и региона пребывания.
3. Знания об основах законодательства Российской Федерации, правах и обязанностях мигранта.

4. Знания об особенностях образовательной системы России, принятых способах организации учебного процесса.

5. Знание социальных и бытовых норм (правил поведения, совместного проживания).

Для того чтобы процесс формирования системы экстралингвистических знаний проходил наиболее эффективно, необходимо выбрать адекватные методы и формы работы. С этой целью представляется целесообразным учитывать следующие условия:

1. Сжатые сроки обучения и большой объем изучаемого материала. Метод должен позволять студенту получать знания самостоятельно, опираясь на заранее полученные инструкции.

2. У студентов есть необходимость вступать в коммуникацию с представителями сразу нескольких культур. Поэтому выбранный метод должен настраивать студентов на совместную деятельность, снимать психологическое напряжение.

3. Создание условий «опережающего обучения», то есть таких условий, в которых процесс обучения опережает процесс развития. В процессе получения экстралингвистических знаний студентам необходимо использовать не только те инструменты, которые знакомы им на данный момент, но и нечто новое (компьютерные программы, гаджеты и т. д.), овладевать новыми способами интеллектуальной деятельности, новыми приемами коммуникации. Таким образом, в процессе занятий как бы задается ближайшая перспектива дальнейшего интеллектуального развития, которую Л. С. Выготский назвал «зоной ближайшего развития» [6].

Учет представленных выше условий позволил нам выбрать в качестве основного метода формирования системы экстралингвистических знаний у иностранных слушателей подготовительного отделения метод проектов, впервые введенный в педагогическую практику учеником и соратником Дж. Дьюи У. Килпатриком. Под методом проектов мы понимаем совместную деятельность учителя и обучающихся, направленную на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации и реализацию полученных результатов в конкретном продукте. При этом важно подчеркнуть, что сам Дж. Дьюи акцентировал внимание на активной совместной деятельности учителя и обучающихся, направленной на поиск решения возникшей проблемы, проблемной ситуации и реализацию полученных результатов в конкретном продукте [1].

Метод проектов имеет особое значение для обучения иностранным языкам. Он представляет широкую возможность для формирования навыков и умений всех видов речевой деятельности комплексе, содействует изучению культуры страны изучаемого языка, формирует информационную культуру, а также несет весомую воспитательную функцию.

Произведя анализ классификаций проектов, мы пришли к выводу, что наиболее удачно отвечают рассматриваемым нами условиям учебные социокультурные монопроекты (выделенные в классификациях Л. И. Палаевой [9] и Е.С. Полат [8]). Данный тип проектов соответствует трем основным целям – практической, общеобразовательной и воспитательной.

С точки зрения практической цели, учебные социокультурные монопроекты формируют у иностранных обучающихся коммуникативную компетенцию, способность общаться на русском языке. В условиях РКИ большое внимание уделяется и формированию неречевых коммуникативных умений, или умений пользоваться невербальными средствами общения (жестами, мимикой).

Общеобразовательная цель проектов состоит в формировании у иностранных слушателей подготовительного отделения страноведческих знаний о географии, истории, культуре страны; знаний о русском языке в сопоставлении с родным (усвоить новую систему понятий); общеучебных навыков.

Воспитательная цель проектов заключается в формировании у иностранных слушателей положительного отношения к России, её истории и культуре; мотивов изучения русского языка; взглядов, убеждений, норм поведения, ценностных ориентаций.

Внедряя метод проектов в практику обучения РКИ, мы выделяем четыре этапа работы. Первым этапом является

«Этап предварительного тестирования». Он включает общую диагностику студентов на предмет выявления актуальных потребностей в экстралингвистических знаниях. Далее наступает второй этап работы – «Предпроектный этап», включающий формулировку примерных тем проектов, которые могут варьироваться в зависимости от возникающих культурных, социальных, психологических мотивов обучающихся и подготовки обучающихся к выполнению проекта: определяется уровень экстралингвистических знаний по конкретной теме. Ведущая задача данного этапа – формирование психологической готовности к выполнению проекта. Третьим является этап непосредственно проектной работы («Проектный этап»), направленной на получение новых экстралингвистических знаний. Наконец, четвертый этап – завершающий («Презентационный этап») – это презентация итогового продукта, полученного в ходе проектной деятельности. Этапы работы в рамках проектной деятельности на занятиях по РКИ представлены в таблице.

Этапы проектной деятельности на занятиях по РКИ

Этап предварительного тестирования	Цель: формирование системы экстралингвистических знаний			
	Предпроектный этап	Проектный этап	Презентационный этап	Ступени
Тест на выявление социальных потребностей	Задания на репродуктивные виды деятельности (аудирование, чтение)	Организационная деятельность	Презентация выхода в той или иной форме	Ступень 1
Тест на выявление степени психологического комфорта	Выдвижение и фиксация гипотезы	Опережающие задания	Итоговый контроль сформированности системы экстралингвистических знаний	Ступень 2
	Выполнение заданий на продуктивные виды деятельности	«Полевая работа»		Ступень 3

С учетом указанных выше целей и результатов, полученных путем анкетирования на предмет выявления личностных запросов слушателей, на подготовительном этапе работы мы сформулировали темы проектов, которые планировалось проводить в течение всего срока обучения:

1. Добро пожаловать в Пермь!
2. Мое общежитие, моя квартира.
3. Как провести свободное время с пользой?
4. Готовлю праздничный стол.
5. Что делать, если заболел? или Мы за здоровый образ жизни!

Работа над проектами проходила последовательно, от более простого по тематике к более сложному проекту, требующему большего объема лингвистических и экстралингвистических знаний. Представим более подробно ход проектной работы и опишем результаты.

I. Этап предварительного тестирования

Для того чтобы определить, какие именно экстралингвистические знания первостепенны для успешной социокультурной адаптации иностранных обучающихся, на этапе предварительного тестирования нами был проведен опрос иностранных слушателей подготовительного отделения Пермского национального исследовательского политехнического университета. В опросе приняли участие респонденты из Египта, Ирака, Китая, Сирии, то есть те студенты, которые в дальнейшем работали по проектной методике. В основу опросных материалов был положен апробированный диагностический инструментарий, разработанный специа-

листами по адаптации личности, в частности, шкала социальной дистанции Богардуса, семантический дифференциал Осгуда [8] и тест на социальное самочувствие (на внутреннюю и ситуативную тревожность). Помимо этого, использовались диагностические материалы, представленные в исследовании М. А. Ивановой и Н. А. Титковой [9] и учитывающие особенности контингента иностранных студентов.

Результаты опроса иностранных слушателей подготовительного отделения позволили нам выделить следующие группы наиболее востребованных для адаптации экстралингвистических знаний:

1. Знания о культуре России (традициях, обычаях, этикете поведения в обществе, способах взаимодействия с людьми).
2. Знания о климатических и географических особенностях страны и региона пребывания.
3. Знания об основах законодательства Российской Федерации, правах и обязанностях мигранта.
4. Знания об особенностях образовательной системы России, принятых способах организации учебного процесса.
5. Знание социальных и бытовых норм (правил поведения, совместного проживания).
6. Знание способов поведения и необходимых действий при попадании в экстремальную ситуацию (заболел, заблудился в городе, потерял документы).

II. Предпроектный этап

Предпроектный этап представлен предпроектными заданиями, цель кото-

рых - подготовка студентов к выполнению проекта. На данном этапе студенты понимают:

1. По какой теме будут работать;
2. Каким целям и задачам будет посвящена их дальнейшая деятельность;
3. Как будет выстроена дальнейшая работа, какова ее последовательность и предполагаемые результаты;
4. Насколько полученные в процессе работы знания будут применимы в жизни, и в каких конкретных ситуациях эти знания можно применить.

Именно на этом этапе проводится психологическая подготовка, в ходе которой студент настраивается на работу по конкретной теме и с конкретным составом участников. Инструментами данного этапа работы являются четкое определение темы, формулировка целей и задач и их фиксация.

Кроме того, на предпроектном этапе проводится лексическая и грамматическая подготовка к выполнению самого проекта.

Ход предпроектного этапа включает три ступени. Первая ступень – это задания на аудирование и чтение. Они знакомят обучающихся с будущей темой проекта, помогают выявить отсутствие отдельных экстралингвистических знаний. В итоге, обучающиеся сталкиваются с невозможностью выполнить данные задания до конца, поскольку оказывается, что не владеют необходимой для этого экстралингвистической информацией.

Ход предпроектного этапа включает три ступени. Первая ступень – это задания на аудирование и чтение. Они знакомят обучающихся с будущей темой проекта, помогают выявить отсутствие отдельных экстралингвистических знаний. В итоге, обучающиеся сталкиваются с невозможностью выполнить данные задания до конца, поскольку оказывается, что не владеют необходимой для этого экстралингвистической информацией.

Примером предпроектного задания на аудирование может послужить следующий материал:

Уровень А2

Тема: Пермский край, Пермь, достопримечательности города.

Задание 1. Послушайте информацию и выберите фразу-синоним.

1. В субботу у нас будет экскурсия в Центральный выставочный зал.

(А) в выходной мы пойдем на выставку.

(Б) нам нравится ходить на выставку.

(В) в субботу выставка не работает.

Задание 2. Прослушайте вопросы и отметьте правильные ответы.

Когда пермские музеи работают бесплатно?

(А) каждую третью среду месяца

(Б) в последний день месяца

(В) по выходным

В ходе выполнения задания студенты сталкиваются с отсутствием некоторых экстралингвистических знаний и понимают, что без этих знаний не могут выполнить задание до конца. Таким образом, перед ними встает необходимость самостоятельного поиска информации с использованием ИКТ, при общении с русскоговорящими людьми. На данном этапе обучающимся приходится узнавать не только новую лексику, но и новые синтаксические конструкции, что является реализацией принципа опережающего обучения.

Второй ступенью предпроектного этапа является выдвижение и фиксация гипотез о том, как можно решить проблему первой ступени работы. Для этого могут быть использованы такие технологии, как «мозговой штурм», групповая работа, работа в парах. Все идеи обучающихся обязательно должны быть зафиксированы.

Третьей ступенью предпроектного этапа является выполнение заданий на

продуктивные виды деятельности. Это работа обучающихся с типовыми текстами, диалогами, упражнениями, которые показывают, что экстралингвистическое явление, с которым столкнулись обучающиеся, не является единичным, а постоянно присутствует в реальной жизни. Это могут быть задания на достраивание диалога иностранного обучающегося и носителя языка, заполнение пропусков в тексте тематики, соответствующей тематике проекта.

Предпроектный этап предполагает проведение контрольного мероприятия для проверки достижения цели, поставленной в начале работы.

III. Этап проектной работы

Третьим этапом является этап проектной работы. Его цель – освоение новых экстралингвистических знаний в ходе проектной деятельности.

Данный этап имеет три ступени: организационная работа, выполнение опережающих заданий и «полевая работа».

Работа по организации проекта – первая ступень предпроектного этапа – крайне важна. Именно здесь обучающимися формулируются цели и задачи самого проекта. Студенты определяют, чем именно будут заниматься в процессе работы: происходит деление на микрогруппы, распределение ролей. Определяются последовательность работы и формы отчета.

Второй ступенью проектного этапа являются опережающие задания. Это выполняемые в классе интерактивные задания, которые помогут развить коммуникативные навыки и умения обучающихся, получить необходимую экстралингвистическую информацию, без которой невозможно реализовать

полевой этап проекта, а значит, завершить сам проект, развить у обучающихся общеучебные умения.

Таким образом, взаимодействие студентов на данной ступени проектного этапа призвано оптимизировать взаимодействие всех участников учебного процесса между собой в процессе выполнения общей учебной цели.

В ходе работы на второй ступени обучающимися выполняются так называемые «опережающие» задания. Эти задания определены нами таким образом, потому что их цель – подготовка студентов в главному этапу – полевому. В ходе опережающих заданий обучающимися эмитируется, разыгрывается полевой этап, но только в классе.

Примером таких заданий могут служить коммуникативные ситуации, провоцирующие на построение высказывания. Например:

Вы хотите заказать по телефону несколько блюд русской национальной кухни, чтобы угостить ими своих друзей. Куда вы можете позвонить, чтобы заказать блюда? Как вы озвучите свой заказ?

Вы хотите арендовать комнату в понравившейся вам трехкомнатной квартире, но не знаете условий аренды. Что вам нужно уточнить? Как вы об этом спросите?

Таким образом, пройдя предпроектный этап и первые две ступени проектного этапа, обучающиеся приходят к следующим результатам:

1. Устанавливается психологический комфорт в процессе межличностного взаимодействия и при выполнении разных форм работы;

2. Накапливаются экстралингвистические знания в рамках заданной темы;

3. Соотносятся полученные в ходе учебной деятельности экстралингвистические знания и те жизненные ситуации, в которых они могут быть реализованы.

Третьей ступенью проектного этапа является так называемая «полевая работа». Это этап проектной деятельности, который студенты выполняют вне стен университета. Целью данной работы является непосредственное взаимодействие иностранных обучающихся с носителями русского языка. Непосредственная коммуникация с носителями языка решает несколько задач:

1. Обогащение словарного запаса и аудирование живой разговорной речи с применением на практике имеющихся знаний языка;

2. Работа с аутентичными материалами;

3. Преодоление психологического барьера в общении с носителями иностранного языка;

4. Взаимообогащение экстралингвистическими знаниями, отбор и применение их в определенных жизненных ситуациях.

Полевой этап начинается с формулировки четко поставленных задач, которые формулируются в совместном обсуждении преподавателя и студентов. Эти задачи должны быть жизненно ориентированы и соотнесены с итоговым продуктом, который студенты должны получить в конце работы. Например, в проекте «Мой дом, моя квартира» студентам была поставлена цель найти наиболее подходящую для аренды комнату или квартиру (на основе запросов самих студентов), пообщаться с арендодателем, узнать все

условия аренды и уточнить предварительные договоренности. В случае положительного решения обеих сторон заключить договор аренды.

Для реализации данной цели студенты совместно с преподавателем сформулировали задачи, которые были положены в основу маршрутных листов (примерной последовательности действий студентов).

Наиболее важной частью этапа является пооперационная разработка проекта, в которой указан перечень конкретных действий с указанием выходов, сроков и ответственных. Такое задание полностью отвечает актуальным потребностям студентов, так как не всегда им для проживания предоставляется общежитие. В ходе работы они выполняют совместные действия, вступают в контакт с носителями русского языка, изучают аутентичные тексты. В процессе выполнения проекта у студентов формируются следующие экстралингвистические знания:

1. Готовность и способность выстраивать коммуникацию с носителями русского языка разного пола и возраста, получать у них интересующую информацию, расположить людей к себе;

2. Знания о рынке недвижимости в городе, умение находить жилье по критериям (квартира / комната, однокомнатная / двухкомнатная квартира, хрущевка / новостройка);

3. Умение ориентироваться в городе, знание о районах города и транспортной развязке, умение исходя из расположения выбранного жилья планировать время на дорогу до университета.

Таким образом, работа в рамках данного проекта решается социально-значимая проблема. Поиск социально-значимой проблемы – одна из наиболее сложных задач преподавателя. Это задача облегчается, если формулировать проблему на основе анкетирования студентов.

IV. Презентационный этап

Демонстрация выходов является целью презентационного этапа. Это финальный этап работы, направленный на соотнесение первоначально поставленной цели с результатами ее выполнения. Мы выделяем два типа демонстрации итогового продукта: моделирование и реальная деятельность. Так, результатом деятельности студентов может быть спектакль, мероприятие или презентация, что и является моделирующей деятельностью. А в качестве выходов, имеющих отношение к объектам социокультурной действительности, может быть приготовленное блюдо, книга рецептов, путеводитель по городу, арендованная квартира, запись в спортивную секцию.

С учетом того, что одним из требований нашей методики является участие в проекте носителей русского языка, преподавателю необходимо продумать формы контроля, которые действительно смогут проверить выполнение проекта на основе взаимообмена экстралингвистической информацией студентов и русскоязычных граждан.

Исходя из вышесказанного, мы сформулировали требования, предъявляемые к проектам по формированию системы экстралингвистических знаний.

1. Все проекты должны быть социально ориентированы, то есть направлены на решение насущных потребностей студентов;

2. Последовательность проектов должна быть выстроена от простого к сложному, однако уже первый проект должен формировать круг экстралингвистических знаний студентов;

3. Каждый проект должен включать предпроектные задания, направленные на определение темы проекта, опережающие задания, направленные на поиск отдельных экстралингвистических знаний, и полевой этап, в ходе работы над которым у студентов формируется основная база экстралингвистических знаний;

4. Каждый обучающийся группы должен принимать участие в полевом этапе, цель которого – взаимодействие с носителями русского языка и взаимообогащение культурными артефактами.

Заключение. Использование метода проектов на занятиях по русскому языку как иностранному при условии последовательного и систематического применения их применения позволяет в высокой степени мотивировать обучающихся на изучение языка. Важно, что данный метод имеет практическую направленность и позволяет решать жизненные задачи, актуальные для иностранных обучающихся, находящихся в незнакомой стране. Что особенно важно, в ходе работы над проектом получение лингвистических и экстралингвистических знаний находится во

взаимосвязи, студентами осознается реальная практическая применимость экстралингвистической информации.

Метод использования социокультурных проектов предлагается нами как универсальный метод, который можно использовать для формирования системы экстралингвистических знаний

студентов не только подготовительного отделения, но и бакалавриата и магистратуры. При этом способы формирования знаний, их последовательность являются универсальными, а материал (лексический, грамматический), темы проектов могут меняться в зависимости от уровня владения языком.

Литература

1. Дьюи Дж. Демократия и образование : пер. с англ. М. : Педагогика-пресс, 2000. 384 с.
2. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе обучения. М. : Просвещение, 1991. 192 с.
3. Зимняя И. А., Сахарова Т. Е. Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 9 – 15.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 219 с.
5. Иванова М. А., Титкова Н. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе. СПб., 1993. 15 с.
6. Лысенкова С. Н. Жизнь моя – школа, или Право на творчество. М. : Новая школа, 1995. 237 с.
7. Марюкова Л. А. Адаптация иностранных студентов в российском вузе // Научный вестник МГТУ ГА. 2007. № 116. С. 119 – 125.
8. Палаева Л. И. Использование метода проектов на среднем этапе обучения иностранным языкам в общеобразовательной школе: На материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2005. 239 с.
9. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3. С. 37 – 45.
10. Флеров О. В. Лингвострановедение и лингводидактика: точки соприкосновения [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. 2016. № 10. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/10/7217> (дата обращения: 02.10.2018).
11. Чупракова Е. В., Попович Е. С. Лингвистические и экстралингвистические аспекты перевода // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2014. № 1. С. 121 – 124.

References

1. D`yui Dzh. Demokratiya i obrazovanie : per. s angl. M. : Pedagogika-press, 2000. 384 s.
2. D`yachenko V. K. Sotrudnichestvo v obuchenii: O kollektivnom sposobe obucheniya. M. : Prosveshhenie, 1991. 192 s.

3. Zimnyaya I. A., Saxarova T. E. Proektnaya metodika obucheniya anglijskomu yazy`ku // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 1991. № 3. S. 9 – 15.
4. Zimnyaya I. A. Psixologiya obucheniya inostranny`m yazy`kam v shkole. M. : Prosveshhenie, 1991. 219 s.
5. Ivanova M. A., Titkova N. A. Social`no-psixologicheskaya adaptaciya inostranny`x studentov pervogo goda obucheniya v vuze. SPb., 1993. 15 s.
6. Ly`senkova S. N. Zhizn`moya – shkola, ili Pravo na tvorchestvo. M. : Novaya shkola, 1995. 237 s.
7. Maryukova L. A. Adaptaciya inostranny`x studentov v rossijskom vuze // Nauchny`j vestnik MGTU GA. 2007. № 116. S. 119 – 125.
8. Palaeva L. I. Ispol`zovanie metoda proektov na srednem e`tape obucheniya inostranny`m yazy`kam v obshheobrazovatel`noj shkole: Na materiale anglijskogo yazy`ka : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. M., 2005. 239 s.
9. Polat E. S. Metod proektov na urokax inostrannogo yazy`ka // Inostranny`e yazy`ki v shkole. 2000. № 2, 3. S. 37 – 45.
10. Flerov O.V. Lingvostranovedenie i lingvodidaktika: točki soprikosnoveniya [E`lektronny`j resurs] // Psixologiya, sociologiya i pedagogika. 2016. № 10. URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/10/7217> (data obrashheniya: 02.10.2018).
11. Chuprakova E. V., Popovich E. S. Lingvisticheskie i e`kstralingvisticheskie aspekty` perevoda // Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii. 2014. № 1. S. 121 – 124.

M. V. Malkova

**SYSTEM OF PROJECT TASKS FOR THE FORMATION OF EXTRALINGUISTIC
KNOWLEDGE IN FOREIGN STUDENTS AT THE CLASSES OF THE RUSSIAN
LANGUAGE AS FOREIGN**

The article describes the method of forming a system of extra-linguistic knowledge of foreign students in the preparatory department of a Russian university. The methodology was developed on the basis of educational projects and includes four stages: testing stage, pre-design tasks, project activities and the stage of control. On the basis of a preliminary study, the author determines the thematic range necessary for the formation of extralinguistic knowledge. Each stage of the project work is described in detail, the types of tasks and reporting forms performed by students are indicated. Examples of tasks for each stage are given. The author examines the impact of the level of extralinguistic knowledge of foreign students on increasing the speed of their adaptation to new socio-cultural conditions. It is concluded that for the most successful sociocultural adaptation of foreign students, it is optimal to use the lessons in the Russian language as a foreign method of projects.

Key words: *method of projects; typology; monoprospects; communicative competence, adaptation.*

Д. А. Минина

СОЗДАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО МИНИМУМА ПОВСЕДНЕВНОГО ОБЩЕНИЯ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Все военные вузы независимо от профиля имеют общий военный компонент в организации повседневной жизни курсантов, что создает специфическую сферу общения, отличную от сферы общения в гражданских вузах. Умение общаться в названной сфере, решать специфические коммуникативные задачи военного быта является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции военнослужащих. Поскольку лексические минимумы общего владения уровнем ТРКИ-1 не предоставляют лексический материал, соответствующий потребностям указанного контингента, возникает необходимость создания целевого лексического минимума повседневной сферы общения военнослужащих уровня ТРКИ-1. В статье представлен процесс создания заявленного минимума.

Ключевые слова: лексический минимум, иностранные военнослужащие, сфера общения, повседневное общение, русский язык как иностранный, методика обучения.

В середине XX века произошло выделение перспективной прикладной области лингводидактических исследований – разработка лексических минимумов по иностранным языкам, которая стимулировала бурное развитие учебной лексикографии. Под *лексическим минимумом* в методике преподавания иностранных языков понимается совокупность лексических единиц, которые должны быть усвоены учащимися за определённый промежуток учебного времени. Количественный и качественный состав этих единиц зависит от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка на этом этапе [1, с. 133]. Лексический минимум задаёт нижнюю границу лексического запаса обучаемого для каждого уровня владения языком.

Лексические минимумы русского языка для нерусских учащихся, в том числе и для иностранцев, создаются с 1960-х гг. с опорой на фундаментальные труды в области общей [4; 8; 21] и учебной лексикографии [5; 14; 15; 16; 17; 18]. Большой вклад в разработку теории и практики их создания внесли Н.П. Андрюшина, Г. А. Битехтина, Е. И. Маркина, М. А. Скопина, Э. А. Штейнфельдт, Р. М. Фрумкина и другие исследователи [2; 3; 13; 17; 20].

В настоящее время созданы лексические минимумы для ряда уровней владения русским языком [9; 10; 11; 12], так называемые минимумы общего владения языком. Для иностранных студентов российских вузов создаются профессионально ориентированные

(терминологические) минимумы, однако они пока не в полной мере отвечают потребностям иностранных курсантов и слушателей, обучающихся в военных вузах. Так, отсутствует минимум сферы повседневного общения военнослужащих, что затрудняет организацию обучения языковым средствам, характерным для этой сферы.

Повседневное общение военнослужащих, то есть общение, которое происходит каждый день на регулярной основе в рамках воинского коллектива, регулируется статьями Устава внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. Помимо общих правил поведения Устав содержит конкретные фразы, которые следует использовать, например: *Здравия желаю!* *Разрешите обратиться!* и специфическую лексику.

Традиционно знакомство с этими языковыми средствами происходит у иностранных военнослужащих самостоятельно в процессе жизнедеятельности и не всегда корректно. Однако иностранные военнослужащие должны хорошо владеть языковыми средствами этой сферы общения, поэтому их необходимо этим средствам обучать. Соответственно, необходим лексический минимум этой сферы общения, который мог бы стать основой для создания или отбора учебных материалов.

В нашей стране существует богатый опыт учебной лексикографии, который можно учитывать при создании лексического минимума сферы повседневного общения военнослужащих. Однако традиционно лексические минимумы создавались в ходе статистической обработки печатных источников, например, художественных текстов.

Сфера же повседневного общения военнослужащих преимущественно устная, поэтому источником лексики в нашем случае служили не письменные тексты, а записи устной речи.

Целью настоящего исследования явилось создание лексического минимума сферы повседневного общения военнослужащих, который мог бы быть использован в обучении иностранных курсантов и слушателей русскому языку.

Методы исследования: наблюдение, анкетирование, интервью, моделирование речевых ситуаций, анализ нормативных документов.

Материалом исследования послужила речь иностранных военнослужащих в типичных ситуациях сферы повседневного общения, тексты документов, регламентирующих поведение военнослужащих.

Использовалась следующая последовательность исследовательских действий: выявление и анализ в сфере повседневного общения военнослужащих типичных ситуаций, вызывающих лексические трудности у иностранных военнослужащих, запись и анализ диалогов, происходящих в отобранных ситуациях, моделирование образцовых речевых ситуаций, составление лексического минимума на основе коммуникативно значимой лексики типичных диалогов и документов, регламентирующих повседневное общение военнослужащих.

Для достижения цели исследования в 2016 – 2018 годах были проведены письменный и устные опросы офицеров и гражданских служащих Центра подготовки иностранных военнослужащих (ЦП ИВС ВУНЦ ВМФ «ВМА им.

Н. Г. Кузнецова»). В результате опросов были выявлены типичные ситуации повседневного общения, в которых обучающиеся испытывают трудности лексического характера. Из совокупности указанных ситуаций были отобраны наиболее частотные и объединены в темы, отражающие специфику воинского быта. Например, подтема «Одежда» из темы «В хозяйственной части» носит специфический характер, во-первых, из-за названий предметов военной формы, во-вторых, из-за необходимости получать вещевое довольствие самостоятельно в хозяйственной части Центра Подготовки. Кроме того, в хозяйственной части еженедельно происходит организованная смена постельного белья, которую выполняют все курсанты по очереди в порядке дежурства, следовательно, необходимо знать название постельных принадлежностей и возможные вопросы со стороны работников хозяйственной части, в случае необходимости ремонта – названия инструментов.

В процессе анализа данных анкетирования и интервью нами были выделены темы: «В учебной части», «В канцелярии», «В хозяйственной части», «Распорядок дня», «Дежурство», «Увольнение», «Большая приборка».

Устный опрос российских военнослужащих и гражданского персонала, работающих в Центре Подготовки, а также личные наблюдения за реальным речевым поведением иностранных курсантов, позволили составить корпус аутентичных диалогов. Поскольку решение указанных выше проблемных ситуаций не отличается большим количеством вариантов решений, то на ос-

нове реальных диалогов были сконструированы типичные, включающие в себя наиболее частотные фразы. Таким образом были смоделированы типичные речевые ситуации, связанные с каждой из семи тем.

Примерами типичных диалогов, которые происходят, например, в хозяйственной части, могут служить следующие:

Диалог 1.

Служащий: Получи зимнюю одежду. Ты знаешь свой размер?

Курсант: Нет, не знаю.

Служащий: Придётся снять мерку. Вот сантиметр, давай обмерим тебе объем груди. Так, 96 см, это 48 размер. Получи, примерь, если подходит, то распишись в ведомости.

Курсант: Очень короткая фланка.

Служащий: Нужен другой рост. Вот примерь эту.

Курсант: Все хорошо. Спасибо. Но у меня ещё нет тельняшки, гюйса и ремня.

Служащий: Вот, пожалуйста. Распишись здесь и здесь.

Курсант: До свидания.

Служащий: Носи на здоровье. Только аккуратно.

Диалог 2.

Курсант: Специальный факультет сдает бельё.

Служащий: Сколько вас?

Курсант: 80 человек.

Служащий: Доставай бельё, надо пересчитать: 80 наволочек, 80 простыней, не хватает одного полотенца!

Курсант: Я всё считал, давайте проверим ещё раз.

Служащий: Нет, не хватает.

Курсант: Вот оно, попало в мешок с простынями.

Служащий: Вот теперь порядок. Можешь идти.

Диалог 3.

Курсант: – Здравствуйте, у меня в комнате перегорела лампочка. Прошу дать мне новую.

Служащий: Здравствуй. Лампочек сейчас нет, привезут завтра. Приходи, и я тебе выдам.

Диалог 4.

Курсант: Здравствуйте, у меня в комнате сломалась тумбочка, дверца отвалилась. Что делать?

Служащий: Возьми отвертку, шурупы и отремонтируй.

Курсант: Спасибо.

Помимо диалогов, источником профессионально ориентированной лексики служили статьи Устава внутренней службы ВС РФ [19], правила внутреннего распорядка, разнообразные инструкции, регулирующие правила поведения при исполнении служебных обязанностей и т. п.

На основании анализа диалогов и нормативных документов был составлен список слов, необходимых для обслуживания сферы повседневного общения военнослужащих. При его составлении использовались следующие критерии отбора: актуальность выражаемого данным словом понятия, достаточность для удовлетворения коммуникативных потребностей, ситуативно-тематическая соотнесённость, учебно-методическая целесообразность. Эти критерии были выделены на основе теоретических положений, разработанных В. Г. Костомаровым [8]. Также, по нашему мнению, необходимый лексический минимум должен отбираться с учетом коммуникативной целесообразности, что является определяющим при формировании коммуникативной компетенции.

Например, после работы по теме «В хозяйственной части» курсант должен овладеть следующим лексическим минимумом:

бельё теплое, нижнее; ботинки зимние; брюки; кальсоны; костюм офисный, спортивный; кашне; куртка зимняя, тёплая; комплект постельного белья; матрас; наволочка; носки полушерстяные; одеяло; перчатки шерстяные; подушка; прачечная; полотенце махровое, вафельное; простыня; тельняшка; шапка-ушанка.

Гладить / погладить (4); (1) мал (мала, мало) – велик (велика, велико); менять / поменять (4); подходить / не подходить (об одежде); сдавать / сдать (4); снимать / снять (4); стелить / застелить (4); стирать / постирать (4); получать / получить (4); по-менять, заменить (4).

Итогом проделанной работы явился лексический минимум объемом 280 единиц. В его составе выделены 80 пар глаголов, 150 существительных, 50 прилагательных, 5 наречий. Из общего состава лексического минимума примерно 20% единиц входят в лексический минимум общего владения Первого сертификационного уровня [11]. Единицы лексического минимума относятся к тематическим группам «В учебной части», «В канцелярии», «В хозяйственной части», «Распорядок дня», «Дежурство», «Увольнение», «Большая приборка».

Основным достоинством лексического минимума является учет коммуникативных потребностей контингента учащихся, что делает его необходимым дидактическим материалом для создания языковой базы при формировании профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих. Данный

лексический минимум может быть использован как преподавателями при подготовке занятий, так и курсантами в самостоятельной работе.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. Электронный лексический минимум как потенциальный компонент Российской системы сертификационного тестирования по русскому языку как иностранному / Андриюшина Н. П. [и др.] // Русский язык. Литература. Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания в России и за рубежом : 1-я Междунар. науч.-практ. интернет-конф. : тр. и материалы / сост. А. Н. Богомолов, Л. А. Дунаева. М. : МАКС-Пресс, 2010. С. 3 – 11.
3. Лексическая составляющая языкового компонента коммуникативной компетенции иностранных учащихся на Элементарном уровне общего владения РКИ: проблемы отбора материала и его лингводидактического описания / Г. А. Битехтина [и др.] // Язык. Литература. Культура: актуальные проблемы изучения и преподавания : сб. науч. и науч.-метод. ст. / ред. кол. Л. П. Клобукова [и др.]. М. : МАКС Пресс, 2009. Вып. 5. С. 401 – 409.
4. Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М. : Наука, 1977. 312 с.
5. Денисов П. Н. Лексические минимумы русского языка // Лексические минимумы русского языка / под ред. П. Н. Денисова. М. : Изд-во МГУ, 1972. С. 3 – 15.
6. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. Назрань : Пилигрим, 2010. 486 с.
7. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. М. : Изд-во МГУ, 1987. 77 с.
8. Костомаров В. Г. Принципы отбора лексического минимума // Русский язык в национальной школе. 1963. № 1. С. 29 – 35.
9. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина, Т. В. Козлова М. ; СПб. : ЦМО МГУ : Златоуст, 2006. 80 с.
10. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина, Т. В. Козлова М. ; СПб. : ЦМО МГУ : Златоуст, 2006. 116 с.
11. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина [и др.]. М. ; СПб. : ЦМО МГУ ; Златоуст, 2008. 200 с.
12. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н. П. Андриюшина [и др.]. М. ; СПб. : ЦМО МГУ : Златоуст, 2009. 164 с.
13. Маркина Е. И. Лингводидактические основы разработки лексических минимумов по русскому языку как иностранному (для разных уровней и профилей обучения) : дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 203 с.

14. Лексические минимумы современного русского языка / под ред. В. В. Морковкина. М. : Рус. яз., 1985. 608 с.
15. Новиков Л. А. Учебная лексикография и её задачи // Вопросы учебной лексикографии / под ред. П. Н. Денисова, Л. А. Новикова. М. : Изд-во МГУ, 1969. С. 3 – 11.
16. Сафьян Ю. А. Методика лингвистического анализа текста при составлении частотных словарей // Проблемы учебной лексикографии / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М. : Изд-во МГУ, 1977. С. 143 – 149 .
17. Скопина М. А. Проблема минимизации словарного состава в русской лингводидактике // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике : сб. ст. / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М. : Изд-во МГУ, 1978. С. 148 – 155.
18. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М. : Рус. яз., 1990. 76 с.
19. Устав внутренней службы Вооруженных Сил Российской Федерации. М. : Военное издательство, 2007. 413 с.
20. Фрумкина Р. М., Штейнфельдт Э. А. Статистические методы отбора лексики для словаря-минимума по русскому языку // Русский язык в национальной школе, 1960. № 6. С. 17 – 25.
21. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. С. 256 – 304.

References

1. Azimov E`. G., Shhukin A. N. Slovar` metodicheskix terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazy`kov). SPb. : Zlatoust, 1999. 472 s.
2. E`lektronny`j leksicheskij minimum kak potencial`ny`j komponent Rossijskoj sistemy` sertifikacionnogo testirovaniya po russkomu yazy`ku kak inostrannomu / Andryushina N. P. [i dr.] // Russkij yazy`k. Literatura. Kul`tura: aktual`ny`e problemy` izucheniya i prepodavaniya v Rossii i za rubezhom: 1-ya Mezhdunar. nauch.-prakt. internet-konf. : tr. i materialy` / sost. A. N. Bogomolov, L. A. Dunaeva. M. : MAKS-Press, 2010. S. 3 – 11.
3. Leksicheskaya sostavlyayushhaya yazy`kovogo komponenta kommunikativnoj kompetencii inostranny`x uchashhixsya na E`lementarnom urovne obshhego vladeniya RKI: problemy` otbora materiala i ego lingvodidakticheskogo opisaniya / G. A. Bitextina [i dr.] // Yazy`k. Literatura. Kul`tura: aktual`ny`e problemy` izucheniya i prepodavaniya: sbornik nauchny`x i nauchno-metodicheskix statej / red. kol. L. P. Klobukova [i dr.]. M. : MAKS Press, 2009. Vy`p. 5. S. 401 – 409.
4. Vinogradov V. V. Izbranny`e trudy`. Leksikologiya i leksikografiya. M. : Nauka, 1977. 312 s.
5. Denisov P. N. Leksicheskie minimumy` russkogo yazy`ka // Leksicheskie minimumy` russkogo yazy`ka / pod red. P. N. Denisova. M. : Izd-vo MGU, 1972. S. 3 – 15.
6. Zherebilo T. V. Slovar` lingvisticheskix terminov. Nazran` : Pilgrim, 2010. 486 s.

7. Klobukova L. P. Obuchenie yazy`ku special`nosti. M. : Izd-vo MGU, 1987. 77 s.
8. Kostomarov V. G. Principy` otbora leksicheskogo minimuma // Russkij yazy`k v nacional`noj shkole. 1963. № 1. S. 29 – 35.
9. Leksicheskij minimum po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. E`lementarny`j uroven`. Obshhee vladenie / N. P. Andryushina, T. B. Kozlova M. ; SPb. : CzMO MGU : Zlatoust, 2006. 80 s.
10. Leksicheskij minimum po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. Bazovy`j uro-ven`. Obshhee vladenie / N. P. Andryushina, T. B. Kozlova M. ; SPb. : CzMO MGU : Zlatoust, 2006. 116 s.
11. Leksicheskij minimum po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. Pervy`j serti-fikacionny`j uroven`. Obshhee vladenie / N. P. Andryushina [i dr.]. M. ; SPb. : CzMO MGU : Zlatoust, 2008. 200 s.
12. Leksicheskij minimum po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. Vtoroj serti-fikacionny`j uroven`. Obshhee vladenie / N. P. Andryushina [i dr.]. M. ; SPb. : CzMO MGU : Zlatoust, 2009. 164 s.
13. Markina E. I. Lingvodidakticheskie osnovy` razrabotki leksicheskix minimumov po russkomu yazy`ku kak inostrannomu (dlya razny`x urovnej i profilej obucheniya) : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011. 203 s.
14. Leksicheskie minimumy` sovremennogo russkogo yazy`ka / pod red. V. V. Morkov-kina. M. : Rus. yaz., 1985. 608 s.
15. Novikov L. A. Uchebnaya leksikografiya i eyo zadachi // Voprosy` uchebnoj leksiko-grafii / pod red. P. N. Denisova, L. A. Novikova. M. : Izd-vo MGU, 1969. S. 3 – 11.
16. Saf`yan Yu. A. Metodika lingvisticheskogo analiza teksta pri sostavlenii chastotny`x slovarej // Problemy` uchebnoj leksikografii / pod red. P. N. Denisova, V. V. Morkov-kina. M. : Izd-vo MGU, 1977. S. 143 - 149 .
17. Skopina M. A. Problema minimizacii slovarnogo sostava v russkoj lingvodidaktike // Problemy` uchebnoj leksikografii i obucheniya leksike : sb. st. / pod red. P. N. Den-iso-va, V. V. Morkovkina. M. : Izd-vo MGU, 1978. S. 148 – 155.
18. Slesareva I. P. Problemy` opisaniya i prepodavaniya russkoj leksiki. M. : Rus. yaz., 1990. 76 s.
19. Ustav vnutrennej sluzhby` Vooruzhenny`x Sil Rossijskoj Federacii. M. : Voennoe izdatel`stvo, 2007. 413 s.
20. Frumkina R. M., Shtejnfel`dt E`. A. Statisticheskie metody` otbora leksiki dlya slovary-minimuma po russkomu yazy`ku // Russkij yazy`k v nacional`noj shkole, 1960. № 6. S. 17 – 25.
21. Shherba L. V. Opy`t obshhej teorii leksikografii // Yazy`kovaya sistema i rechevaya deyatel`nost`. L. : Nauka, 1974. S. 256 – 304.

D. A. Minina

CREATION OF THE BASIC WORD STOCK OF DAILY COMMUNICATION IN RUSSIAN FOR THE FOREIGN MILITARY PERSONNEL

All military higher education institutions, irrespective of a profile, have the general military component in the cadet's everyday life organization that creates the specific sphere of communication other than the sphere of communication in civil higher education institutions. The ability to communicate in such sphere, to solve specific communicative problems of military life is an integral part of communicative competence of the military personnel. As basic word stocks of the general possession of TRFL-1 level do not provide the lexical material corresponding to needs of the specified contingent there is a need of creation of a target basic word stock of the daily sphere of communication of the military personnel of TRFL-1 level. Process of creation of the stated minimum is presented in the article.

Key words: *basic word list, the foreign military personnel, the sphere of communication, daily communication, specifics of military life, professionally focused communicative competence.*

УДК 378.2

Г. Е. Соколова

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ

В статье рассматривается история появления, постепенного расширения и развития понятия «лингвострановедение» и методики преподавания русского лингвострановедения иностранным студентам.

В фокус авторского внимания попадает рассмотрение культуры разных народов, выработанные ими собственные языковые модели, содержащие в себе традиции, историю, психологию и менталитет людей, говорящих на данном языке. Основываясь на сопоставлении культуры и исторических ценностей разных народов, результатах анализа образовавшихся в них языковых моделей, демонстрирующих качественно различные типы отношения людей разных национальностей к мировым благам, автор обосновывает положение о том, что именно с опорой на эмоциональное начало, характерное для русского лингвострановедения, иностранные студенты смогут лучше понять, освоить русский язык и полюбить Россию.

Ключевые слова: *страноведение, лингвострановедение, мировые блага, языковые модели, коммуникация, аксиология, учебный процесс.*

История появления, становления и развития лингвострановедения, как важной составной части обучения русскому языку иностранных учащихся, имеет четко выраженные авторские параметры. Впервые такой термин появился достаточно недавно в трудах русских ученых Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова. Сначала в своих исследованиях они использовали термин «страноведение», и объяснялся он иначе. Авторы рассматривали подобный раздел обучения иностранных студентов русскому языку как «совокупность всех сведений о стране изучаемого языка» [1, с. 11]. Эти отличия прослеживаются в трудах Е. М. Верещагина, где автор делает основной акцент на изучение вопросов социологической теории коммуникации в России, понятиях культуры и цивилизации нашей страны, традиционных для русского менталитета невербальных средствах общения, форме и содержании речи, отборе специально подобранного страноведческого учебного материала, его подаче, закреплении и запоминании. Благодаря этим научным предложениям, были введены в практику и работу преподавателей русского языка как иностранного не только кардинально новый подход к изучению русской культуры, истории и ментальности, но даже и изменение правил и методики преподавания самого русского языка как иностранного.

В 1971 году Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров терминологически изменяют и уточняют методические вопросы и проблемы, касающиеся роли страноведения при обучении русскому языку как иностранному. В этой работе они впер-

вые используют новый термин – «лингвострановедение» и, соответственно, – «лингвострановедческая методика». Авторы характеризуют ее как «...учебный процесс, в котором преподается и усваивается и план выражения, и план содержания изучаемого языка» [3, с. 10].

Авторы определяют очень важную и актуальную для нас методику преподавания русского языка как иностранного с учетом применения лингвострановедения. Они предлагают использовать параллельное «соизучение» [2, с. 15] русского языка с другими иностранными языками с учетом несовпадения культур, традиций и истории народов, говорящих на них. В такой ситуации иностранным учащимся на занятиях необходимо прививать страноведческие сведения.

Впоследствии лингвострановедению и лингвострановедческой методике преподавания русского языка как иностранного разными авторами дается большое количество определений. Лингвострановедение понимается как дисциплина, являющаяся комплексной, которая возникла на стыке сразу нескольких наук: лингвистики, ораторского искусства, культуры речи, истории, педагогики, психологии, географии, этнографии, социологии, политики и других наук. Ученые, исследующие вопросы лингвострановедения, говорят о том, что главными целями лингвострановедческой методики является возможность преподавателя научить студентов русскому языку как средству коммуникации, привить им навыки общения и познакомить с культурой и традициями России. Ведь каждый язык, безусловно, впитывает в себя культуру,

богатство, традиции, психологию и историю народа, который на нем говорит. А любая культура вырабатывает собственную языковую модель, которая целостно и разносторонне ее характеризует.

Известный американский лингвист Самюэль Хантингтон писал о том, что лингвистическая культура представляет собой «сублимацию и субъективную идентификацию человека с его культурой» [18, с. 54].

А замечательный русский ученый Д. С. Лихачев утверждал: «О народе следует судить по тем нравственным вершинам, и по тем идеалам, которыми он живет» [10, с. 147].

В XXI веке популярность и актуальность лингвострановедческого подхода при обучении языкам постоянно растет. И это естественно, так как каждый народ характеризуется своей системой ценностей, которая складывается постепенно в течение очень долгих лет и всегда указывает на социальное, культурное и общечеловеческое значения явлений окружающего его мира. Считается, что первым в истории вопрос «что есть благо?» поставил древнегреческий философ Сократ. А это, по сути, и есть главный вопрос аксиологии – учения о природе культурных, исторических и общечеловеческих ценностей. Так как условия жизни и пути исторического развития народов были самыми разными, возникает необходимость изучать нормативное регулирование действий человека в обществе отдельно от каждой этнической общности людей и индивидуально для каждой цивилизации.

Стоит подчеркнуть, что задача сопоставления культур разных народов

очень трудна. К. Леви – Стросс в докладе «Место японской культуры в мире» пишет о том, что человеческие культуры в принципе несоизмеримы. И все критерии, к которым необходимо прибегнуть, чтобы охарактеризовать хотя бы одну из них, «...происходят либо из нее же и, таким образом, лишены объективности, либо из другой – и в силу этого несостоятельны». [9, с. 87]. Каждая культура предлагает собственную мировую модель, всегда характеризуя ее целостно и разнопланово. И она обязательно включает в себя способ отношения человека к миру: природа, общество, семья, культура, образование, религия и т. д. Именно поэтому, изучая лингвострановедение с иностранными студентами, очень важно ориентироваться на их национальное сознание, правила взаимоотношений в обществе, культуру и традиции той страны, из которой они приехали.

Например, восточная культура всегда ориентирована на погружение человека в собственный мир. На Востоке главным для каждого является вопрос об отношении мира и человека в концепте: «Чем мир является для меня?» А в китайской философии этот вопрос может трансформироваться: «Как правильно прожить жизнь? Как не совершить ошибок в собственной жизни? Как достигнуть значимых результатов? Самые первые китайские философы, мыслители и ученые основной человеческой добродетелью считали умение выполнять долг и покорно подчиняться приказам старших – людей, находящихся на более высокой ступени иерархической лестницы. Китай сохранил до

сих пор многие духовные черты прошлых эпох, и в отличие от других мировых цивилизаций он очень традиционен. Там хранят ценности своей культуры, относятся к ним бережно, тщательно сохраняя и прививая их вновь появляющимся поколениям.

Для древней философии Китая характерно уделять очень большое внимание вопросам управления государством и обществом (конфуцианство). Внутри же каждой отдельной китайской семьи культивируются почтительность детей и супружеская верность – законы, которые категорически нельзя нарушать. За их невыполнение всегда грозило суровое наказание.

Основной же ценностью японской культуры является красота, причем абсолютно во всех своих проявлениях. Японцы стараются эстетизировать все, что их окружает. Прекрасными становятся и японское искусство, и семейные отношения, и быт, и кулинария, и музыка, и костюмы. Истина по-японски не может быть выражена своими словами, она понимается каждым человеком самостоятельно, в период учебы и прозрения, поэтому для каждого она всегда сугубо индивидуальна. И даже нравственные и общечеловеческие принципы менее важны, чем красота, поэтому главное в жизни японцев – стремление к гармонизации – красоте мыслей, поступков, слов и предметов.

Система ценностей Кореи тоже имеет свои особенности. Это связано с тем, что культура Кореи имеет два источника образования. Один источник – древнейшая собственная этническая культура, а другой – китайская культура, появившаяся там в первые века нашей эры. «Своеобразный симбиоз

даосизма и буддизма в Корее способствовал формированию в обществе особого отношения к природе, внимательного и заботливого, что нашло отражение и в поэзии, и в реальной жизни, о чем свидетельствует традиция празднования весеннего цветения вишни в южных провинциях, любование луной в Новый год, установление специального праздника «посадки деревьев» 5 апреля. А цветок мугунхва (мальва), буквальный перевод – бессмертник, – символизирующий вечность и стойкость Кореи, изображен на государственном гербе». [6, с. 29].

Корейцы, где бы они не жили, гордятся своей древней историей и культурой. Национальная гордость и достоинство – это вообще отличительная черта современных корейцев. Основные принципы воспитания даже изложены в учебнике для средней школы, по которому учится любой житель этой страны. Название учебника «Достойный кореец», и говорится в нем об идеологии воспитания подрастающего поколения. Весь материал книги направлен на пропаганду национальных корейских ценностей.

Культура европейских стран антропоцентрична, и ее ценностями являются те качества характера и добродетели, которыми обладали еще боги из Древней Греции. Европа – это имя девочки из Ливии (Фениции). Геродот (484 – 425 гг. до н. э.) первый историк античности, писал о единстве и схожести «европейских культурных кругов» [4, с. 143].

В античной и средневековой философии вопрос об основных мировых ценностях был включен в центральную часть вопроса о Бытии. Полнота Бытия

воспринималась одновременно как этический и эстетический идеалы и понималась как главная ценность для человека. Греческий философ Платон писал, что «...Единое и Благо – это то же самое, что и Бытие (жизнь человека), добро и красота» [13, с. 217]. Прошло много лет, но сущность европейского мировоззрения не поменялась. И ценности различных европейских культур (добро, красота, душа, любовь и т. д.), образуя свои приоритеты внутри каждой страны и культуры, в целом совсем не изменились и имеют одинаковую природу. Механизм их формирования практически идентичен, так как они получены через абстракцию и представляют основные типы объектов. «Объект («предмет», от лат. «objicere» – «бросаю вперед», «противопоставляю») – то, что противостоит субъекту, на что направлена его предметно – практическая и познавательная деятельность» [14, с. 132].

Таким образом, основой европейской культуры являются знания, которые сохраняются в виде понятий и собираются воедино. В Новое время с появлением и развитием атеизма в сознании европейского человека появляется представление о раздвоении всего сущего на противоположные (антонимичные) стороны. И хотя страны Европы достаточно близки между собой с точки зрения своего географического положения, оно является субъектно – объектным образцом, где субъект всегда противопоставляется объекту. И даже при наличии общего, схожего запаса представлений о мировой красоте и ценностях при сравнении, казалось бы, близких культур и стран Европы, все равно между ними обнаруживается огромное

количество разночтений смысла человеческой жизни: социальных, личностных, культурных, религиозных, исторических, психологических, этикетных и т. д.

Основная ценность личности – это всегда ум, так как с помощью ума можно добиться всех жизненных ценностей: богатства, карьеры, успешной семьи, высокого положения в обществе, покоя и т. д. У каждого народа порядок этих ценностей может быть индивидуален. Везде ум обеспечивает понимание окружающей действительности, возможность предвидеть будущее. Например, французы, для которых античность является образцом ума, образованности и высокой культуры, используют в своей речи фразеологизм: Образован (учен) как грек», и это является высшей похвалой [16, с. 145]. Французы обращают также большое внимание на внешнюю сторону человека, на то, как выглядит какая-то вещь или поступок. Например, «одет как принц», то есть дорого и нарядно. А «разодет как вязанка дров» [17, с. 204] – отрицательная характеристика, показывающая бедность, безвкусию. Часто во французском языке даже моральные качества человека расцениваются с внешней стороны – как ассоциации с деталями одежды.

В Германии всегда и во всем царит порядок. Поэтому поведение и ментальность немцев пропитаны строгой упорядоченностью. Этому идеалу подчинено абсолютно все: и семья, и работа, и бизнес, и отношения между людьми. «Человек, нарушивший порядок», в немецкой интерпретации, – может быть не только неаккуратный, но и злой, непорядочный» [12, с. 56].

В Австрии придается очень большое значение социальному статусу человека. Об этом свидетельствует наличие в языке специальной лексемы *rat*. Она обычно добавляется к обозначению любой профессии для подчеркивания ее важности и значимости. Например, с помощью этой лексемы выстраивается шкала иерархий преподавателей университета (профессор, работающий в университете и заведующий кафедрой; профессор, работающий в университете, но не заведующий кафедрой; просто профессор кафедры (ниже по социальному статусу); профессор, просто имеющий ученую степень (еще ниже); профессор гимназии, а не университета и т. д.).

Главные современные европейские критерии нравственной сущности человека – разум, совесть и братство – универсальные для всех качества. Разум – это способность мыслить и принимать правильные решения. Совесть – сознание ответственности личности за собственные поступки, самоконтроль. Братство – социальная жизнь человека, показывающая его отношение к людям, порядочность и честность в отношениях, желание помочь другим и поддерживать их в трудной жизненной ситуации.

Русская культура находится на рубеже восточной и западной цивилизаций. В ней преобладает интуитивное, чувственно – эмоциональное начало. «Сейчас русская культура сочетает в

себе черты космогонической цельности Востока и жизненной расчлененности Запада» [11, с. 23].

В целом же национальная культура любого народа состоит из многих факторов: географического, исторического, климатического, природного, социального, культурного, религиозного, этнопсихологического и т. д. Различия в восприятии и воспроизведении картины мира, в том числе и лингвистической, у разных народов могут восприниматься через их национальный характер. И именно с помощью изучения лингвострановедения России учащиеся, сравнивая собственные национальные языковые концепты, смогут лучше понять и освоить русский язык. «Язык любого народа можно, на мой взгляд, сравнить с прекрасным пестрым ковром, в котором удивительно гармонично переплелись друг с другом бесчисленные нити. Каждый народ вплет в этот чужой «языковой ковер» свою собственную языковую нить и узнает ее без труда при первом же взгляде» [15, с. 90].

Поэтому очень важно, когда иностранные студенты, ориентируясь на собственный «языковой ковер», изучают лингвострановедение России и постепенно начинают им интересоваться, привыкают, у них возникает языковое чутье, потребность формулировать правильные высказывания, общаться и писать на русском языке.

Литература

1. Верещагин Е. М. Роль и место страноведения в преподавании русского языка как иностранного : сб. ст. / под ред. Е. М. Верещагина ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова ; науч.- метод. центр рус. яз. Группа литературоведения и страноведения. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969. 151 с.

2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Три лингвистических концепции: лексического фона, речеповеденческих тактик и сапиентемы. М. – Берлин, 2014. 509с.
3. Верещагин Е. М. Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам : докл. на междунар. симпозиуме «Страноведение и преподавание русского языка как иностранного» (Ленинград, 22 – 26 июня 1971 г.). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. 84 с.
4. Геродот. История древнего мира. М. : АСТ, Ладомир, 2001. 243 с.
5. Голованивская В. В. Ментальность в зеркале языка. Некоторые базовые концепты в представлении французов и русских. М. : Языки славянской культуры, 2009. 376 с.
6. Дмитриева В. Н. Эволюция этнических ценностей в корейском обществе. Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения : межвуз. семинар по лингвострановедению : сб. науч. ст. в 2 ч. М. : Изд-во МГИМО-Университет, 2005. Ч. I. С. 27 – 37.
7. Дмитриенко Т. А. Современные технологии иноязычного образования : учеб. пособие. М. : МГТА, 2018. 163 с.
8. Иванищева О. Н. Феномены российской культуры: проблемы лингвистического описания : учеб.-метод. пособие. М. ; Берлин : Директ – Медиа, 2015. 84 с.
9. Леви-Стросс К. Место японской культуры в мире. Доклад на конференции в Киото, 1988 (опубликован в журнале «Chuo kōron» в 1990 г.). Цит. По Вальденфельс Б. Своя культура и чужая культура. Парадокс науки о «чужом» // Логос. № 6. М. : Гнозис, 1994. С. 77 – 94.
10. Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М. : Альпина Паблишер, 2018. 238 с.
11. Марковская В. И. Формула успешного доклада – любовь к своей родине. По материалам Международной студенческой конференции секции «Лингвострановедение» кафедры русского языка как иностранного. М. : Изд-во РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева, 2015. 26 с.
12. Милюк Н. М. Язык и культура. От теории к практике. М. : Флинта, 2017. 148 с.
13. Платон. Государство. М. : Азбука – Аттикус, 2018. 480 с.
14. Философская энциклопедия / под ред. Ф. В. Константинова. В 5 т. Т. I. М. : Сов. энцикл., 1970. 740 с.
15. Фомина З. Е. Австрийские этнокультурные концепты в системе национальных ценностей // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. М. : МГИМО-Университет, 2006. С. 74 – 90.
16. Dictionnaire des expressions et locutions / A. Rey et S. Chantreau. Ed. Les Usueles du Robert Poche, Paris, 2012.
17. Dictionnaire des locutions francaises / M. Rat. Ed. Librairie Larousse, Paris, 2016.
18. Хантингтон Самюэль. Столкновение цивилизаций. М. : АСТ Neoclassic, 2019. 640 с.

References

1. Vereshhagin E. M. Rol' i mesto stranovedeniya v prepodavanii russkogo yazy`ka kak inostrannogo : sb. st. / pod red. E. M. Vereshhagina ; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova ; Nauch.- metod. centr rus. yaz. Gruppya literaturovedeniya i stranovedeniya. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. 151 s.
2. Vereshhagin E. M., Kostomarov V. G. Yazy`k i kul`tura. Tri lingvisticheskix koncepcii: leksicheskogo fona, rechepovedencheskix taktik i sapientemy`. M. – Berlin, 2014. 509s.
3. Vereshhagin E. M. Lingvisticheskaya problematika stranovedeniya v prepodavanii russkogo yazy`ka inostranczam : dokl. na mezhdunar. simpoziume «Stranovedenie i prepodavanie russkogo yazy`ka kak inostrannogo» (Leningrad, 22 – 26 iyunya 1971 g.). M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1971. 84 s.
4. Gerodot. Istoriya drevnego mira. M. : AST, Lodomir, 2001. 243 s.
5. Golovanivskaya V. V. Mental`nost' v zerkale yazy`ka. Nekotory`e bazovy`e koncepty` v predstavlenii francuzov i russkix. M. : Yazy`ki slavyanskoj kul`tury`, 2009. 376 s.
6. Dmitrieva V. N. E`volyuciya e`tnicheskix cennostej v korejskom obshhestve. Lingvostranovedenie: metody` analiza, texnologiya obucheniya : mezhvuz. seminar po lingvostranovedeniyu : sb. nauch. st. v 2 ch. M. : Izd-vo MGIMO-Universitet, 2005. Ch. I. S. 27 – 37.
7. Dmitrienko T. A. Sovremennyy`e texnologii inoyazy`chnogo obrazovaniya : ucheb. posobie. M. : MGTA, 2018. 163 s.
8. Ivanishheva O. N. Fenomeny` rossijskoj kul`tury`: problemy` lingvisticheskogo opisaniya : ucheb.-metod. posobie. M. ; Berlin : Direkt – Media, 2015. 84 s.
9. Levi-Stross K. Mesto yaponskoj kul`tury` v mire. Doklad na konferencii v Kioto, 1988 (opublikovan v zhurnale «Chuo koron» v 1990 g.). Cit. Po Val`denfel`s B. Svoja kul`tura i chuzhaya kul`tura. Paradoks nauki o «chuzhom» // Logos. № 6. M. : Gnozis, 1994. S. 77 – 94.
10. Lixachev D. S. Pis`ma o dobrom i prekrasnom. M. : Al`pina Pablisher, 2018. 238 s.
11. Markovskaya V. I. Formula uspešnogo doklada – lyubov` k svoej rodine. Po materialam Mezhdunarodnoj studencheskoj konferencii sekcii «Lingvostranovedenie» kafedry` russkogo yazy`ka kak inostrannogo. M. : Izd-vo RGAU – MSXA im. K. A. Timiryazeva, 2015. 26 s.
12. Milyuk N. M. Yazy`k i kul`tura. Ot teorii k praktike. M. : Flinta, 2017. 148 s.
13. Platon. Gosudarstvo. M. : Azbuka – Attikus, 2018. 480 s.
14. Filosofskaya e`nciklopediya / pod red. F. V. Konstantinova. V 5 t. T. I. M. : Sov. e`ncikl., 1970. 740 s.
15. Fomina Z. E. Avstrijskie e`tnokul`turny`e koncepty` v sisteme nacional`ny`x cennostej // Lingvostranovedenie: metody` analiza, texnologiya obucheniya. M. : MGIMO-Universitet, 2006. S. 74 – 90.
16. Dictionnaire des expressions et locutions / A. Rey et S. Chantreau. Ed. Les Usueles du Robert Poche, Paris, 2012.
17. Dictionnaire des locutions francaises / M. Rat. Ed. Librairie Larousse, Paris, 2016.
18. Xantington Samyue`l`. Stolknovenie civilizacij. M. : AST Neoclassic, 2019. 640 s.

G. E. Sokolova

**PECULIARITIES OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN TERMS OF AREA STUDIES**

The article deals with the history of the emergence, the gradual extension and development of the concept of "linguistic and teaching methodology Russian area studies" for foreign students.

The focus of the author's attention is to consider the culture of different peoples, their own language models that contain traditions, history, psychology and mentality of people who speak this language. Based on the mapping of cultural and historical values of different peoples, the results of the analysis formed in their language models showing qualitatively different types of attitude of people of different nationalities to the world the benefits, the author substantiates the position that it is relying on an emotional basis, which is characteristic of the Russian linguistic and area studies, foreign students can better understand, to master the Russian language and to love Russia.

Key words: *geography linguistic, global wealth, language models, communication, axiology, academic process.*

УДК 159.932

Л. М. Грибанова

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ВЕРНОГО ИНТОНИРОВАНИЯ

В статье предложены научно и практически обоснованные педагогические приемы, направленные на преодоление психологических проблем при интонировании в курсе сольфеджио. Поочередное описание четырех таких приемов предварено тезисом об их совместности друг с другом и с традиционными формами сольфеджио. Осуществляя единую стратегию развития слуха, предлагаемые приемы образуют психотехнику по использованию и преодолению слуховых инерций и формированию жесткого внутреннего образа интонации.

Ключевые слова: психологические проблемы при интонировании, стратегия слуха, психотехника сольфеджио, психолого-педагогические приемы чтения с листа.

Проблема верного интонирования при чтении с листа является острой в курсе сольфеджио не только у начинающих музыкантов, но и у обучающихся на более продвинутых ступенях музыкального образования. Эта проблема содержит много различных сторон - как объективных: общечеловеческих, бытийственных (к ним относится проблема преодоления двух извечных врагов сольфеджио - инерции и гравитации) или музыкально-языковых (имеется в виду ладо-интервально-функциональная сложность и многосоставность музыкальной ткани), так и субъективных, связанных со способностями человека и его трудолюбием. Кроме того, нередко среди обучающихся сольфеджио даже в ВУЗе встречаются люди со слабой координацией слуха и голоса, что весьма значительно усугубляет

проблему отыскания надежных способов верного интонирования.

Многолетний опыт преподавания сольфеджио у автора настоящей статьи говорит, что часто причиной неверного интонирования является не только, элементарно, недостаточность проделанных усилий в тренировке упражнений и пении номеров из учебника, не только, неразвитость ладового и гармонического слуха, но и психологические обстоятельства. Последние могут быть подвергнуты типизации, так как они повторяются от ситуации к ситуации, от человека к человеку. На таковые обстоятельства мы и направим наше рассуждение в данной статье. Поочередно опишем типичные проблемные психологические ситуации и дадим опытным путем проверенные четыре психолого-педагогических приема их преодоления.

Однако сначала выставим задачу настоящей статьи: она состоит не только в предложении комплекса практических советов, но и в научном их обосновании. Тем более это возможно, так как в 80-е, 90-е гг. и особенно – в XXI в. широко разрабатывалась проблема соотношения интонирования, музыкального слуха, музыкального восприятия (Д. Кирнарская [7], А. Торопова [12] и др.), но, главное, она исследовалась в связи с учебной дисциплиной сольфеджио (И. Гейнрихс [2], Б. Незванов [10], Б. Уткин [13], Л. Логинова [9], при чем с мощной теоретической психолого-педагогической базой – М. Старчеус [11], М. Карасева [6]), предлагались в решении этой проблемы определенные методики (в опоре, преимущественно, на рациональные феномены, например, на математику – Е. Чо [14], Е. Ежова [3], на ладово-гармоническую схематизацию – Ю. Исакова [5] или на феномены бессознательного, например, на психологическую установку – Н. Иванова [4]).

Благодаря таким исследованиям проложена тропа связи сольфеджио с психологией, психофизиологией и педагогикой. А именно, эта связь проявляется в знании и применении законов когнитивной психологии, в понимании отношения слуха и интонирования, в вопросах развития не только навыков, но и психологических «ресурсных состояний» (М. В. Карасева) учащихся, в задаче формирования у них чувства собственной умелости и значимости, свободы от зажимов. Согласимся с Н. В. Ивановой, что «в начале XXI века открывается новый этап в развитии сольфеджио. Не ограничиваясь ролью вспомогательной дисциплины,... оно

рассматривается как вид музыкальной деятельности человека (Л. Логинова), приобретает значение практической части психологии музыкального восприятия (М. Карасева). Внимание исследователей переносится с классификации музыкального материала и способов его организации на изучение возможностей человека, организующего в своем сознании музыкальные звуки» [4, с. 3 – 4].

Для выстраивания научной базы методологии верного интонирования воспользуемся понятием М. С. Старчеус «стратегия слуха», определяемое как «динамические структуры» или «совокупность определенных мыслительных и мнемических действий, опирающихся на умения, навыки и слуховой опыт» [11, с. 7]. Речь идет о том, что у обучающихся присутствует та или иная стратегия слуха, то есть его привычки и ожидания (понятие, синонимичное понятию психологической установки). Задача научения состоит в изменении наличной стратегии слуха, придании ей как гибкости в соответствии с определенными задачами, так и, наоборот, жесткости, универсальности. Для этого применимы не только традиционные формы сольфеджио (интонационные и ритмические упражнения), но и нетрадиционные, связанные со специальной психотехникой.

Под психотехникой понимается психолого-педагогические приемы, формирующие профессиональную стратегию слуха. Каждый такой прием необходимо выделить вследствие его педагогического значения и по причине аккумуляции в нем соответствующей психологической проблемы. Несмотря на отдельность описания каждого приема, мы предполагаем действие его во

взаимосвязи с остальными приемами, будучи единой стратегией развития навыка интонирования.

1. «Люфт». Весьма типичной психологической ситуацией является попытка исправить обучающимся допущенную ошибку интонирования через повтор фрагмента в надежде, что вот на этот раз все получится, однако со все большим закреплением ее. Часто обучающийся, обнаруживая неверность интонирования, просто играет себе верный вариант и таким образом перенимает его, повторяет и закрепляет. Порой, это единственный способ преодолеть «неправильно записавшуюся в уме пластинку». Именно таким путем развиваются дети, как правило, в обычной ДМШ. Однако это путь пассивного обучения, основанный на памяти, на ее возможности «аудиозаписи».

Здесь на лицо – инерции слуха. Надо сказать, что в целом они «вполне закономерны, разгружая слуховые процессы от избыточной активности – пишет М. С. Старчеус. Некоторая степень инерции при восприятии музыки составляет особый компонент музыкально-слухового впечатления – "легкости восприятия"» [11, с. 24]. С одной стороны, формирование определенных инерций слуха входит в стратегию слуха (ладовое и гармоническое разрешение, продолжение типа движения и т. п.), но, с другой стороны, навык и техника их преодоления является одной из главных задач формирования гибкости этой стратегии. «Тем самым в развитии музыканта, – обобщает Старчеус М. С., – накапливается как слуховой опыт, так и опыт "преодоления опыта"» [11, с. 24].

Будем утверждать, что действенным приемом преодоления инерции, плавной череды «звукозаписи» выступает люфт, краткая пауза, вздох перед ответственным моментом. В перерыве голосоведения необходимо выполнить поставленную слуховую задачу. Человек должен *волей* заставить себя отдельно посмотреть на требуемый элемент, оценить его музыкальную характеристику (искмое, как пишет Е. Н. Чо [14]) и только тогда проинтонировать. Именно люфт вместе с намерением и усилием решить интонационную проблему помогает в трудностях процесса переключения с одной сенсорной системы человеческого восприятия на другую – с визуальной на аудиальную. Другими словами, обучающийся, если до того в его стратегии не было нужного умения, только в паузе и может отключиться от нотного текста и сосредоточиться слухом на искомой интонации.

2. «Слово». Другой типичной психологической ситуацией выступает «непослушность» голоса при интонировании: мышление пытается диктовать, а голос действует по-своему (исходя из внутренней стратегии слуха или его установки, то есть по инерции или интуиции-фантазии). Действенным приемом в исправлении подобного дефекта является использование слова.

Такой прием зиждется на особой тренировке – на формировании рефлекса в виде комплекса взаимосвязанных явлений: голос-попевка-слово. Место попевки могут занимать четыре музыкально-языковых явления:

– неустойчивая ступень, разрешающаяся в устойчивую (слово, соответственно, должно быть, например, таким: «вторая - в первую»);

– интервал («кварта» и т. п. слова должны распеваться);

– аккорд («Т-пять-три» или «Вводная-Д-шесть-пять», к примеру, как и интервал должны распеваться);

– отдельная мелодическая попевка (также нараспев должны произноситься слова, ее обозначающие, например, «опевание», «поступенно» и т. д.).

Приведенные примеры не обязательно относятся только к начинающим свой путь в сольфеджио, навык словесного пропевания ступени, аккорда и особенно интервала весьма востребован и при обучении сложноладовому сольфеджио. Этот навык имеет отношение к практике запоминания интонирования интервалов на основе начала популярных песен (например, интервала б6 как первый ход песни «В лесу родилась елочка»). Именно такую практику отстаивает Б. Уткин, называя ее самым рациональным способом изучения интервала [13]. Однако сомнительность, а иногда и откровенный непрофессионализм такой практики, основанной на единственности ладового контекста интервала конкретной песни, устраняется за счет свободы от этого контекста и при пропевании лишь соответствующего слова и запоминания сцепки с ним, исходя из внутренней интонационной экспрессии.

При невозможности правильно спеть трудное для чтеца с листа место, использование слова, как правило «работает» наверняка. Та самая способность памяти «записывать» здесь призвана помочь. За счет записи целого комплекса явлений в единой сцепке, возможно использование одного из них - самого крепкого и цепкого - слова,

чтобы рефлексивно слух и голос подчинились и смогли воспроизвести никак не поддающуюся интонацию.

Дело в том, что музыкальный слух, как пишет М. С. Старчеус, работает как единое целое, внутри которого формируются связи и зависимости. Он характеризуется «чувством целого», благодаря чему «схватывается целостный образ музыки», который «в сознании музыканта избыточен по отношению к реальному звучанию: в нем отражаются не только "слышимые", но и "мыслимые" связи и отношения звуковой формы произведения» [11, с. 6 – 7]. Эта избыточность обуславливает включение в слуховые образы неслуховые компоненты (зрительные, осязательные, двигательные и вербальные). Отсюда включение слова, а также жеста, визуального знака в условный рефлекс весьма эффективно. Однако слово обладает наибольшей силой актуализации сформированного рефлекса, ведя за собой и слуховую инерцию, и голос.

3. «Шаг». Еще одна типичная трудность интонирования, наиболее показательная возникающая в условиях многоголосия, имеет, на наш взгляд, психологическую природу, а не музыкально-слуховую. Даже если человек заранее и отдельно прочитал (просмотрел и верно спел) свою партию, то в момент совместного исполнения с другими голосами он часто попросту фальшивит или вовсе теряет тонально-ладовую ориентацию. Оказывается, обучающийся должен быть психологически готов к несколько иным внутренним ощущениям высотных переходов, чем таковые существуют при одноголосном пении. В последнем случае процесс интониро-

вания происходит в условиях психологической открытости, акустического соотношения исполнения и слушания, пребывания в единении звука и отзвука. В многоголосии же человек, привыкнув к этим условиям единения и открытости, теряет точку опоры. Слух при этом уже дезориентирован, так как в его поле попадает совсем не то, что обычно, а другой или другие голоса, отзвук не слышен, единства исполнения и слушания нет. Отсюда, необходим специальный навык существования "в одиночестве", без отзвука, без акустики, в опоре исключительно на внутренние ощущения.

У М. С. Старчеус описано психологическое явление «внутреннего слухового образа» или «психологической версии реального звучания», которое связано с указанной интонационной трудностью [11, с. 27]. В этом образе, как пишет ученый, звучание «как бы сжимается, утрачивая часть свойств», но и «обогащается "пропитываясь" индивидуальными содержаниями музыкальной памяти и воображения» [11, с. 27].

При интонировании своей партии в многоголосии «внутренний слуховой образ» перехода с высоты на иную высоту (как при поступенном движении, так и при скачках) есть, по нашему мнению, чувство шага. Такое чувство обладает часто парадоксальными свойствами. Например, интервал б2 в таком внутреннем варианте предстает огромным шагом, интервал м2 – несравнимо меньше, чем в реальности, микроскопическим шагом, интервал б3 – громадным, а м3 – близким скачком и т. п. Так, интервал м3 различается с интервалом

б2 всего лишь полутонном, но оказывается близким по ощущению расстоянием, между тем тон воспринимается как расстояние огромное. Таковы внутренние изменения характеристик интервалов.

Навык пения с помощью именно так - внутренне-субъективно - настроенного мышления - имеет огромное значение и в чтении одноголосия. Пошаговое движение интонирования обеспечивает борьбу с инерцией и гравитацией (как известно, земное тяготение влияет на интонирование, снижая его строй). Действительно, движение шага или прыжка осуществляется волево, внутренне сильно и энергично. Кроме того, переживание ладового веса, ладовой "интриги", интервальной экспрессии в этом движении ведет к глубоко интонационному пению. Благодаря такому пению обучающийся находится непосредственно внутри той т. н. кинетической энергии, о которой писали Э. Курт [8] и Б. Асафьев [1] – то «взрывчатых сил», то «сил восстановления равновесия» (Б. Асафьев). Именно так сольфеджирование оказывается не просто воспроизведением нотного текста, но музыкальным действием, интонированием, музыкой!

Именно в горизонтальном энергичном пошаговом интонировании обучающийся проникает в логику соотношения типов (архетипов) интонирования, типов музыкальной энергии (нагнетание, угасание, уравниванность, волнообразность, синусоидальность) и состояния души (об этом соотношении - у Д. Кирнарской [7] и А. Тороповой [12]).

Описываемый прием т. н. горизонтального энергично-утрированного ин-

тонирования является базовым в овладении сольфеджио. Только на его основе может и должен сформироваться надстроечный навык пребывания в вертикальном интонировании, к чему относится навык пения звука как тона аккорда, то есть гармонически-функционального интонирования, а также сложно-составный горизонтально-вертикальный навык ансамблевого пения, предполагающий слышание другого голоса, а не только себя. Данная «надстройка» в педагогической ситуации необходима не столько после длительного воспитания навыка горизонтального интонирования, сколько одновременно с таковым, наслаиваясь, однако, на предварительную энергичную работу.

4. «Каркас». Наконец, последняя психолого-педагогическая ситуация касается раскоординированных обучающихся - как крайняя ситуация еще одной проблемы интонирования, также связанной с энергичной природой музыки, с ее устремленностью, тяготением, движением. Особенно у раскоординированных обучающихся текучесть музыки выступает свойством самого их неустойчивого интонирования. Для точного интонирования необходимо как раз обратное - внутренняя устойчивость, благодаря чему и возможно переживание тяготения и движения. Отсюда главной задачей в обучении выступает формирование в стратегии слуха скоординированного простого базового элемента – каркаса интонации.

Им, как правило, выступает тоническая квинта. Длительный комплекс действий (вслушивания-повторения в пении-проигрывании-представлении) как бы «цементирует» в стратегии слуха фундамент будущего интонирования,

который дальше можно и должно дополнить вариантами: тонической октавой и тоническим трезвучием и т. п. Дальнейшая настройка на тональность должна быть воспринята как движение-траектория к каркасным звукам. Психологической составляющей подобных вполне типичных настроек лада (неустой-устой) является длительная отработка – внимания и запоминания – тонального каркаса. Его постоянная актуализация чуть ли не после каждой ноты в том или ином сольфеджийном номере есть, по нашему мнению, психолого-педагогический прием, в котором активно действует внимание и память. Они обеспечивают сохранность чистоты каркаса. Целесообразность данного приема обуславливается сочетанием все увеличивающейся твердости интонационного каркаса и пластичности его контекста, что работает на формирование координации между слухом и голосом, между внутренним слышанием и реальностью воспроизведения. Пение номера с функциональным басом или с гармоническим аккомпанементом как способ тональной поддержки уступает описываемому приему по педагогической эффективности, хотя может выступить средством «цементирования» каркаса.

М. С. Старчеус констатирует, что устойчивые внутренние образы складываются именно как «базовые» элементы звучаний, которые сначала «неустойчивы, обрывочны, смутны, схематичны» и нуждаются в опоре на «внешний» слух, но потом при «укладывании» четкой и ясной интонационной опоры фундаментальны. Только благодаря этому формируются ладовые позиции опорности/неопорности,

устойчивости/неустойчивости, тяготения/разрешения, консонанса/диссонанса, диатоники/хроматики [11, с. 27].

В отстаивании приема каркаса находим также следующие параллели в научной литературе. К примеру, Л. Логинава выделяет в качестве ведущего системного понятия слуховой деятельности понятие настройки и стабилизации строя, что очень сходно с понятием каркаса, интонационной опоры, «базовых элементов звучания» [9]. Или, Ю. Исакова научно обосновывает концепцию опорных звуков, задействуя гештальттеорию о восприятии объекта как «фигуры на фоне», положение о роли опорных «стимулов-средств» в правильной организации работы памяти и мышления и другие идеи отечественной психологии [5]. Здесь диссертант опорные звуки трактует как «программу» мелодии, среди которых оказываются не только акустически стабильные тоны (главные ступени), но и звуки, выделенные метрически, ритмически, синтаксически, графически (т. н. «поворотные тоны»), образующие мелодические скачки).

На наш взгляд, все эти последние опорные звуки могут быть поняты в качестве усложнения первичного каркаса. Наше предложение состоит в выделенности и длительности отработки этого каркаса как глубинной структуры. В этом смысле мы согласны с Б. Уткиным, который настаивает на очень долгом первоначальном пребывании в одной тональности, в результате чего формируется «вокально-позиционное ощущение высотности» [13] и ссылается в этом на традицию Московского синодального училища (автор говорит,

что синодалы именно в связи с ней часто одерживали победу над консерваторцами на конкурсах [13, с. 27]).

Приведенные выше приемы верного интонирования рифмуются с классификацией различных мнемонических способов, сделанной М. В. Карасевой [6]. Профессор приводит три класса этих способов, вполне соответствующих перечисленным приемам, если наш первый прием («люфт») посчитать не добавочным мнемоническим способом, но возможным условием осуществления остальных. Тогда наш второй прием, связанный со словом будет соответствовать способу «гештальтизации» (гештальт есть целостный визуально-аудиальный образ), проявляющемуся в выделении наиболее ярких деталей в звуковой «картинке» как наложения первичного слоя в «"загрунтовке" холста памяти» [6, с. 20]. Выделенный у нас прием шага параллелен, как видится, «способу синестезии», когда к слуховому восприятию сознательно подключается мышечная память (в нашем случае – память голосовых связок). Наконец, наш четвертый прием – так называемый прием «каркаса» аналогичен, как замечательно назвала М. В. Карасева, «якорению». Этим якорением, по М. В. Карасевой, могут быть различные музыкально-языковые паттерны, в том числе и тонические квинта, октава и трезвучие как главные из них в тональной музыке.

Подобные совпадения не обесценивает предложенный здесь методический путь верного интонирования. Наша его версия содержит лапидарность и схематичную сжатость. Кроме того, опыт автора статьи показывает,

что частота использования люфта в попытке преодоления обучающимся интонационной ошибки после указания педагога позволяет воспринимать данное действие именно как прием.

Наш подход имеет ориентацию на базовые проблемы в овладении сольфеджио. При постоянном усложнении задач этой дисциплины, включении в его арсенал навыков, связанных с музыкой XX и XXI вв., о чем пишет и чем обеспокоена М. Карасева, нельзя забывать о той реальности, которая есть не в консерватории, но в школах, колледжах и даже ВУЗах. При чем эта реальность – часто с весьма скромными способностями учеников – предполагает не только технический «школьный» подход, но самые широкие задачи личностного развития обучающихся и психологический охват требуемой методики.

Предлагаемая разработка приемов верного интонирования, осуществленная в результате педагогической практики автора статьи, а также в опоре на научно-методическую базу, призвана

решать типично встречающиеся в процессе обучения сольфеджио психологические проблемы, среди которых слуховые инерции, раскоординация внешнего и внутреннего слухового образа, а также чувство неуверенности, неустойчивости в интонировании из-за отсутствия внутренней слуховой опоры.

Формирование таковой опоры или стратегии включает: жесткость и неизменность навыков шага интонирования (мышечного «знания» нужного высотного расстояния), удерживания интонационного каркаса и применения слова и люфта при ладово-гармонической трудности, а также гибкость этих навыков, связанную с контекстом всего этого. В сочетании с традиционными формами работы в рамках учебной дисциплины сольфеджио (например, с интонационными упражнениями), данные психолого-педагогические приемы оказывают помощь не только в овладении технологии чтения с листа нотного текста, но и в личностном росте и высвобождении творческих потенций обучающихся.

Литература

1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2. Л. : Гос. муз. изд-во, 1963. 378 с.
2. Гейнрихс И. Музыкальный слух и его развитие. М. : Музыка, 1978. 80 с.
3. Ежова Е. Б. Развитие музыкального слуха у учащихся ДМШ на уроках сольфеджио : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 193 с.
4. Иванова Н. В. Сольфеджио в свете теории установки : дис. ... канд. искусствоведения. Саратов, 2006. 170 с.
5. Исакова Ю. Д. Обучение интонированию нотного текста (на основе концепции опорных звуков мелодии) : дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 131 с.
6. Карасева М. В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха : дис. ... д-ра искусствоведения. М., 1999. 376 с.
7. Кирнарская Д. К. Музыкальное восприятие: Проблема адекватности : дис. ... д-ра искусствоведения. М., 1997. 266 с.
8. Курт Э. Основы линейного контрапункта. М. : Музгиз, 1931. 304 с.

9. Логинова Л. Н. О слуховой деятельности музыканта-исполнителя: Теоретические проблемы : дис. ... д-ра искусствоведения. М., 1998. 176 с.
10. Незванов Б. А. Интонирование в курсе сольфеджио. Л. : Музыка, 1985. 184 с.
11. Старчеус М. С. Слух музыканта: психолого-педагогические проблемы становления и совершенствования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 433 с.
12. Торопова А. В. Феномен интонирования в генезисе музыкально-языкового сознания : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2015. 337 с.
13. Уткин Б. И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. М. : Музыка, 1985. 101 с.
14. Чо Е. Н. Музыкально-слуховая деятельность и развитие учащегося в курсе сольфеджио : дис. ... канд. искусствоведения. М., 1998. 206 с.

References

1. Asaf`ev B. V. Muzy`kal`naya forma kak process. Kn. 1 i 2. L. : Gos. muz. izd-vo, 1963. 378 s.
2. Gejnriks I. Muzy`kal`ny`j slux i ego razvitie. M. : Muzy`ka, 1978. 80 s.
3. Ezhova E. B. Razvitie muzy`kal`nogo sluxa u uchashhixsya DMSH na urokax sol`fedzhio : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 193 s.
4. Ivanova N. V. Sol`fedzhio v svete teorii ustanovki : dis. ... kand. iskusstvo-vedeniya. Saratov, 2006. 170 s.
5. Isakova Yu. D. Obuchenie intonirovaniyu notnogo teksta (na osnove koncepcii oporny`x zvukov melodii) : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1999. 131 s.
6. Karaseva M. V. Sol`fedzhio – psixotexnika razvitiya muzy`kal`nogo sluxa : dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. M., 1999. 376 s.
7. Kimarskaya D. K. Muzy`kal`noe vospriyatie: Problema adekvatnosti : dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. M., 1997. 266 s.
8. Kurt E`. Osnovy` linearnogo kontrapunkta. M. : Muzgiz, 1931. 304 s.
9. Loginova L. N. O sluxovoj deyatel`nosti muzy`kanta-ispolnitelya: Teoreticheskie problemy` : dis. ... d-ra iskusstvovedeniya. M., 1998. 176 s.
10. Nezvanov B. A. Intonirovanie v kurse sol`fedzhio. L. : Muzy`ka, 1985. 184 s.
11. Starcheus M. S. Slux muzy`kanta: psixologo-pedagogicheskie problemy` stanovleniya i sovershenstvovaniya : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005. 433 s.
12. Toropova A. V. Fenomen intonirovaniya v genezise muzy`kal`no-yazy`kovogo soznaniya : dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 2015. 337 s.
13. Utkin B. I. Vospitanie professional`nogo sluxa muzy`kanta v uchilishhe. M. : Muzy`ka, 1985. 101 s.
14. Cho E. N. Muzy`kal`no-slukhovaya deyatel`nost` i razvitie uchashhegosya v kurse sol`fedzhio : dis. ... kand. iskusstvovedeniya. M., 1998. 206 s.

L. M. Gribanova

PSYCHO-PEDAGOGICAL METHODS OF CORRECT VOICING

This article offers scientifically and practically-based pedagogical methods for coping with psychological problems of voicing in the Solfeggio course. Four of such methods and their alternate definitions are preceded by thesis of their mutual compatibility and compatibility with the traditional Solfeggio types. With a unified ear training strategy, the presented methods form psychotechnics aimed to use and cope with auditory inertia, and also to form a strong tone image.

Key words: *psychological problems of voicing, ear training strategy, Solfeggio psychotechnics, psycho-pedagogical methods of prima vista.*

УДК 159.923

А. В. Зобков

РЕЗУЛЬТАТИВНО-САМООЦЕНОЧНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье приведены результаты изучения самооценочных характеристик студентов ($n = 50$ чел.) в условиях решения простых сенсомоторных задач. Применялся авторский компьютерный вариант лабораторной методики МР-1, разработанной О. В. Дашкевиче. Выборку составили студенты психологической направленности 1 – 4-го курсов. Установлено, что большинству студентов свойственен низкий исходный уровень притязания при высоких показателях уверенности, равномерное наращивание уровня притязаний с высокой уверенностью в успехе, ригидность в ситуации неуспеха. Выявлена корректировка уверенности до адекватных значений после попадания в ситуацию неуспешной результативности. Полученные результаты позволяют включить их в систему знаний о саморегулятивных особенностях деятельности студентов.

Ключевые слова: *деятельность, студенческая молодежь, объективно-самооценочные, результативные, самооценка, личностные особенности, взаимосвязь.*

Введение. Самооценка выступает одним из стержневых личностных образований, влияющих на взаимодействие с предметным миром, социумом, на поведение в целом. Через эмоции эмоциональные отношения, эмоции уверенности и сомнения самооценка позволяет

оценить свои силы и возможности, соотносить их с задачами и требованиями окружающей среды, ставить перед собой цели, достигать их, оценивать результаты действий и деятельности в целом, давая возможность человеку выступать субъектом своей жизнедеятельности.

Отражая потенциальную и реализуемую психологическую готовность человека к эффективному выполнению реализуемой деятельности, самооценка выступает одной из ведущих научных проблем в прикладных отраслях психологии. Так, в рамках педагогической психологии изучению особенностей самооценки в условиях учебной деятельности посвящено значительное количество работ (Л. И. Божович, М. С. Неймарк, О. В. Дашкевич, В. А. Зобков, А. В. Зобков, В. В. Столин, Л. В. Тимашева и др.), в которых раскрывается ее компонентный состав, связи с ценностной сферой личности, целеполаганием, мотивацией, эмоциями, когнитивной сферой личности и т. д.

Согласно Л. И. Божович, самооценка, репрезентируя ценности, личностные смыслы, ориентации человека на нормативные требования к поведению и деятельности выступает механизмом, опосредующим отношения личности к деятельности [1]. Ведущая роль самооценки в определении формы и содержания отношения учащегося к учебной деятельности определена в исследованиях В. А. Зобкова [4]. Наши исследования [3] показывают ключевую роль самооценки в формировании субъектного уровня саморегуляции учебной деятельности, дающего возможность достичь акме-результата в деятельности.

Исходя из того, что самооценка объективируется в деятельности, значит и ее изучение необходимо осуществлять в самой деятельности. Уровень притязаний, его динамика, успешность действий, результативность [1; 2; 4] выступают результативно-самооце-

ночными показателями действий и деятельности в целом, которые вкупе с субъективными эмоциональными характеристиками самооценки [2; 4] позволяют заключить об уровне самооценки и ее адекватности.

В настоящее время не существует сколько-нибудь надежной и валидной методики, позволяющей объективизировать самооценку личности, нет и методик, учитывающих самооценку как ведущую характеристику саморегуляции деятельности в целом и в учебной деятельности в частности. Создание такого психодиагностического инструмента должно опираться на объективные результаты, обеспечить которые возможно только в условиях лабораторного метода, когда можно смоделировать ситуации, репрезентирующие значимые самооценочные показатели: динамика уровня притязаний и целеполагания, проявления уверенности-сомнений, результат и его оценка. Знание результативно-самооценочных проявлений студентов позволит учитывать их в образовательном процессе, особенно при планировании самостоятельной работы студентов и в ходе ее контроля.

Организация и методы исследования. Цель исследования – изучение результативно-самооценочных особенностей студенческой молодежи.

Исследование осуществлено на базе Гуманитарного института Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых в 2019 году. Выборку составили студенты психологической направленности (n=50 чел.) с первого по четвертый курс.

Для достижения цели исследования применялся компьютерный вариант ла-

бораторно-исследовательской «Мотивационно-результативной методики №1» (МР-1) О.В. Дашкевича [2]. Методика позволяет диагностировать индивидуальные особенности сенсомоторной деятельности, мобилизационной готовности к выполнению действия в ситуациях «успеха» и «неудачи», оценить: динамику уровня притязаний, уверенности в успехе действия, результативные показатели.

В программу методики заложены десять двигательных (сенсомоторных) задач различной сложности на установление времени реакции, соответствующих цифровому ряду кнопок на клавиатуре компьютера от одного до десяти так, что наименьшая сложность выполнения соответствует 1-й задаче, и далее, по возрастанию сложности, до наибольшей – 10-й задачи. Сложность двигательной задачи заключается в заложенном временном интервале, который уменьшается от 1-й задачи к 10-й в десять раз.

При инструктировании испытуемого делается отдельный акцент на социальную норму, соответствующую задаче №5, указывающую на то, что до пятой задачи включительно, испытуемые справляются со сложностью.

В ходе произвольного выбора задачи испытуемый попадает в ряд ситуаций. Ситуация «Успех»-1 состоит из двух этапов: этап «Успех»-1а (задачи 1 – 5, до заданной социальной нормы) и этап «Успех»-1б (задачи 6 – 7). Отметим, что в ситуации «Успех»-1 (с первой по седьмую включительно) все попытки оцениваются как успешные, за исключением сознательного или случайного затягивания времени реакции. Начиная с решения сенсомоторных задач на 8-й

кнопке и до понижения уровня притязаний до социальной нормы или ниже её следует ситуация неуспешной результативности (Н). С первой успешной попытки после ситуации неуспешной результативности следует ситуация «Успех»-2, когда уровень притязаний снова постепенно повышается до первого перехода к выполнению задачи 8 – 10. На этом процедурная часть лабораторного эксперимента заканчивается.

До начала эксперимента испытуемым предлагается сделать три пробных попытки при решении первой задачи.

В процессе эксперимента диагностируется исходный уровень притязаний (ИУП), количество попыток при решении сенсомоторных задач в ситуации «Успех»-1а, «Успех»-1б, количество повторных попыток при решении одной задачи, количество попыток в ситуации неуспешной результативности, а также в ситуации «Успех»-2 (время реакции при решении задач в нашем исследовании не учитывалось). Диагностике и последующему анализу подлежала также степень уверенности испытуемых до и после решения задач по 100% самооценочной шкале.

Статистический анализ данных осуществлялся с помощью SPSS 19 и включал применение описательной статистики, непараметрической ранговой корреляции *ρ*-Спирмена и хи-квадрат для анализа таблицы сопряженности.

Результаты и их обсуждение

1. При анализе выбора испытуемыми исходного уровня притязаний (ИУП) было установлено, что у значительной части студенческой молодёжи (42 %), принимающей участие в исследовании, ИУП низкий и соответствовал наименьшей сложности – задаче № 1.

Учитывая, что в инструкции специально делался акцент на социальную норму, соответствующую пятой задаче, и проведению трех пробных попыток на задаче №1 без предъявления результативности, то это может свидетельствовать о выраженной неуверенности студентов в себе, своих действиях, а также, возможно, ориентацию на когнитивные стратегии, например, полезависимости, когда человек подчиняется организованному контексту поэтапного наращивания уровня притязаний, несмотря на возможность действовать более решительно.

Отметим, что 10 % студенческой выборки ИУП был выше социальной нормы результативности (задачи № 6 и № 7), что указывает высокую степень уверенности в своих сенсомоторных возможностях, «заряженность» на доминирование.

ИУП, связанный с выбором задачи № 3, был отмечен у 18 % студентов, что указывало на адекватный уровень ИУП.

У 20 % студентов ИУП соотносился с решением второй или четвертой задач, что объективизирует их сомнение в собственных возможностях (выбор 2-й задачи), а также характеризует определенное стремление отстраниться от средних значений и быть ближе к социально нормированной группе (выбор 4-й задачи).

Оставшиеся 10 % студентов соотнесли себя с социальной нормой (задача № 5), что характеризует их как адекватно самоуверенных.

2. Индивидуальные показатели уверенности до и после попытки пропорциональны ($\rho_{(50)} = 0.545$, $p < 0.001$), т. е. мы можем утверждать, что уверенность после действия в ситуации ИУП оценивается по несколько выше ($Me = 89.5 \%$) у большинства студентов, чем до его выполнения ($Me = 80 \%$).

Для подгруппы студентов, ИУП которых совпадал с установленной социальной адекватной нормой (задача №5), уверенность после попытки снижается по сравнению с уверенностью до совершения попытки, но малочисленность группы не позволяет это сформулировать в виде закономерности ($\rho_{(4)} = -0.816$, $p = 0.184$).

Обнаружена значимая отрицательная взаимосвязь между исходным уровнем притязаний и уверенностью до совершения попытки ($\rho_{(50)} = -0.552$, $p < 0.001$). Таким образом студенты, выбравшие ИУП ниже социальной нормы, больше были уверены в том, что попытка будет удачна, нежели те, что задали высокий начальный уровень притязаний (см. таблицу).

Медианные показатели уверенности в группах с различным исходным уровнем притязаний (по 100 % самооценочной шкале)

	ИУП=1	ИУП= [2; 4]	ИУП=5	ИУП>5
Уверенность ДО попытки при ИУП	90 %	70 %	60 %	60 %
Уверенность ПОСЛЕ попытки	99 %	77.5 %	60 %	90 %

В данных таблицы обращает на себя внимание факт очень высокой уверенности в успехе для группы с ИУП = 1, что характеризует неадекватность заниженной самооценкой испытуемых.

3. Ситуация «Успех»-1а (У-1а). Испытуемые показывают последовательное наращивание уровня притязаний. Взаимосвязь между ИУП и количеством попыток в этой ситуации сильная и отрицательная ($\rho_{(50)} = -0.851$, $p < 0.001$), т. е. студенты, которые начинали с низкого уровня притязания повышали его последовательно, без скачков, что снова может объясняться полезависимостью, возможно, ригидности мышления.

Студентам было не свойственно задерживаться на преодолении одной и той же, уже успешно преодоленной задачи.

4. Уверенность в ситуации У1а. Распределение индивидуальных медианных значений в выборке показал, что у большинства обследуемых уверенность после попытки ($Me = 90\%$) оценивается выше на 10% уверенности в успехе до совершения попытки ($Me = 80\%$). Сопряженность между показателями до и после преодоления задач, и положительная динамика в ситуации У1а подтверждается корреляционно ($\rho_{(40)} = 0.705$, $p < 0.001$).

5. Ситуация успеха 1б (У1б). Студенты прошли ситуацию У1б последовательно, наращивая уровень притязания с 5 до 7 включительно, затратив по одной попытки на задачу (46%). Вместе с этим 12% выборки сомневались в успехе и перепроверяли свое «превосходство» над другими (заданной социальной нормой), затрачивая 1 – 2 дополнительные попытки на утверждение.

Вероятно, почувствовав успех 40% испытуемых не стали задерживаться в ситуации У1б пройдя здесь одну или две задачи (из трех). Возможно в этом проявляется страх негативной самопрезентации.

Проверка предположения о связи ИУП с прохождением ситуации У1б, выраженном в количестве попыток решения задач в ней, не выявила значимых связей, но обнаружила тенденцию к обратной взаимосвязи ($\rho_{(50)} = -0.265$, $p = 0.063$). Испытуемые с меньшим ИУП последовательно проходят задачи ситуации У1б, а изначально более уверенные в себе тратят меньше попыток при У1б. На это указывает и связь между количеством попыток в ситуации У1а и У1б ($\rho_{(50)} = 0.490$, $p < 0.01$).

6. Уверенность в ситуации У1б. Распределение индивидуальных медианных значений в выборке показал, что уверенность после попытки ($Me = 81.25\%$) оценивается выше до решения задачи ($Me = 70\%$). Сопряженность между показателями до и после преодоления задач и положительная динамика в ситуации У1а подтверждается корреляционно ($\rho_{(50)} = 0.653$, $p < 0.001$).

Уверенность в ситуации У1б ниже, чем в ситуации У1а по всем квартилям и эта разница в районе 10%. Различия не наблюдаются только относительно верхней части распределения по уверенности после попытки. Это показатель в 100% принадлежит тем же студентам, которые отразили уверенность после в 100% после попыток в ситуации 1а.

7. Ситуация неуспешной результативности (НР). Оптимальным количеством попыток в ситуации неуспешной результативности для принятия реше-

ния о коррекции действий является 3 попытки на решение одной задачи [4, 6], отражающие настойчивость. Под настойчивостью мы понимали удержание уровня цели в ситуации неуспешной результативности. Такое количество попыток обнаружено было обнаружено лишь у 26 % выборки, затратившие в общем 5 – 8 попыток в ситуации НР с учетом последовательного снижения уровня притязаний и попадания снова в ситуацию неуспеха. Недостаточную настойчивость продемонстрировали 14 % выборки – студенты очень быстро снижали уровень притязаний и уходили в ситуацию комфорта, совершая 3 – 4 попытки на всю ситуацию НР. Еще 10 % проявили отсутствие настойчивости, совершив от 1 до 2 попыток, вероятно, обладающие низкой настойчивостью или мотивацией участия в исследовании. Упорство в осуществлении действий в ситуации НР (9 – 16 попыток) проявили 40 % обследуемых. Ригидности в ситуации НР была свойственна 10 % студентам (более 16 попыток). Такие студенты с трудом меняли свое поведение даже при осуществлении внешней регуляции, когда исследователь предлагал изменить стратегию поведения, переключиться, почувствовать успех. Например, один испытуемый совершил 73 попытки и отказывался снижать уровень притязаний. Среднее значение попыток в ситуации НР по всей выборке $M_e = 8.5$, что соответствует оптимальности – 3 попытки в ситуации НР на решение одной задачи.

Анализ таблицы сопряженности ИУП на НР показал, что умеренная ригидность (9 – 16 попыток) свойственна группе, которая установила для себя в качестве начального уровня притязаний

задачу от второй до четвертой (22 % студентов от всей выборки и 55 % от группы с названными значениями ИУП).

Выявлена взаимосвязь между количеством попыток в ситуации У-16 и НР ($\rho_{(50)} = 0.294$, $p = 0.038$), что выделяет в качестве закономерности то, что студенты, затратившие больше попыток на задачи выше социальной нормы, т. е. последовательно поднимающие уровень притязания, стремятся сохранить эту последовательность и в ситуации НР. Они стремятся превзойти себя даже если все указывает на невозможность этого. Это усиливает предположение о значимости когнитивных стилей в осознанной регуляции деятельности: в представлении студентов, последовательно поднимающих уровень притязания по шаблонному плану, начиная с первой задачи не должно быть возврата на пройденный этап, тем самым они лишают себя возможности коррекции действий.

Интересные результаты получены относительно сверхзадач (задачи 9 и 10 – выше обозначенной в инструкции критической 8-й задачи). Так, 86 % испытуемых хотя бы один раз находясь в ситуации НР обращались к еще более сложной задаче. Если 1 – 2 таких попытки можно списать на любопытство или иррациональные предположения (авось), то три и более попыток (обнаружены у 58% выборки) свидетельствуют о неадекватности поведения в ситуации неуспешной результативности.

Получена значимая взаимосвязь между количеством попыток в ситуации НР и количеством попыток при решения сверхзадач ($\rho_{(50)} = 0.385$, $p = 0.006$). Это еще один показатель того, что студенты не хотят снижать притязания, а только

наращивают их несмотря на явную неуспешность, и чем больше выражена неуспешность, тем выше желание получить успех при решении более сложных задач. В данном случае можно говорить о доминировании мотивация позитивной самопрезентации.

8. Уверенность в ситуации неуспешной результативности. Установлено, что несмотря на неуспешную результативность степень уверенность в успехе после попытки ($Me = 67\%$) выше, чем до её совершения ($Me = 60\%$).

Также наблюдается снижение уверенности до и после по сравнению с исходным уровнем притязания (-20% для ДО и -22.5% для ПОСЛЕ), с ситуацией У-1а (-10% для ДО и -11.75% для ПОСЛЕ); с ситуацией У-1б (-10% для ДО и -14.25% для ПОСЛЕ).

Выявлена отрицательная взаимосвязь между числом попыток в ситуации НР и уверенностью до попытки ($\rho_{(50)} = -0.311$, $p = 0.028$) и после попытки ($\rho_{(50)} = -0.377$, $p = 0.007$), что выглядит вполне логично.

9. Ситуация «Успех»-2 (У-2). Обнаружено, что 78% выборки довольствуются 1 – 3 успешными попытками в ситуации У-2, чтобы снова вернуться к непреодолимым задачам. Оставшиеся 22 % задерживались на успехе дольше, два человека из которых совершили 10 и 17 попыток соответственно. Взаимосвязи с другими показателями не выявлены.

10. Уверенность в ситуации «Успех»-2. Показатели уверенности в этой ситуации при сниженном, после неудачи, уровне притязаний совпадают. Медианные значения уверенности до и после попытки составляют 60 %. Верхний

квартиль показывает равенство до и после на уровне 80 %, а нижний квартиль показывает снижение уверенности после попытки ($Q1 = 40\%$) в сравнении с уверенностью до попытки ($Q1 = 45\%$), что не встречалось в динамике уверенности для выше рассмотренных ситуаций, где «расстояние» между уверенностями по первому и третьему квартилю распределений уверенности практически соответствовали расстояниям по приведенным значениям медианны в сторону более высоких значений после попытки.

Анализируя показатели уверенности до и после решения задачи по всем заданным методикой ситуациям, наблюдается их снижение (рисунок) с небольшим увеличением уверенности до совершения попытки при переходе от ситуации У-1а к У-1б, пока студенты не встречались с неуспехом.

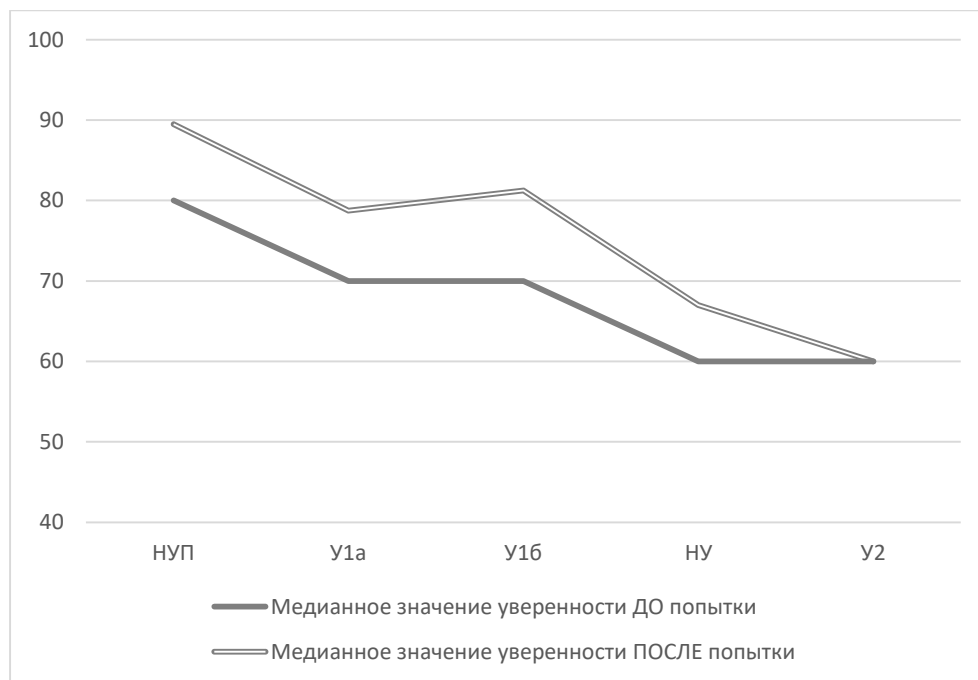
В ситуации У-2 показатели совпадают, что может свидетельствовать о замешательстве в оценке результата, сомнениях в успехе при наличии надежды на успех (60 %, на 10 пунктов больше вероятностного значения, значения неопределенности в 50 %).

11. Финальная задача. Большинство обследуемых (80 %) возвращаясь в ситуацию, которая ранее задавала ситуацию неуспешной результативности выбирали задачу № 8. Оставшиеся 20 % переходили к решению более сложной задачи, большинство из которых (70 % от этой группы) выбрали максимальную задачу № 10.

Взаимосвязь между ИУП и финальной задачей не выявлена ($\rho_{(50)} = 0.222$, $p = 0.121$), но обнаружена взаимосвязь между выбором финальной задачи и ко-

личеством попыток, совершенных в ситуациях У-1а ($\rho_{(50)} = -0.324$, $p = 0.022$), У-1б ($\rho_{(50)} = -0.282$, $p = 0.047$), НУ ($\rho_{(50)} = -0.304$, $p = 0.032$), У2 ($\rho_{(50)} = -0.458$, $p = 0.001$). Т. е, чем меньше попыток студенты затрачивали в обозначенных ситуациях, тем чаще, после выхода из ситуации неуспешной результативности и быстрого прохождения У-2, пропускали (перескакивали)

трудную и неуспешную задачу № 8. На наш взгляд, это характеризует таких студентов как недостаточно ответственных и недобросовестных исполнителей, направленных на быстрое получение максимального успеха. Так это или нет будет нами проверено в продолжающемся исследовании объективных проявлений саморегуляции деятельности.



Динамика уверенности в успешности до и после попытки решения задач по всем ситуациям методики МР-1

Выводы. Студенты обладают сниженным исходным уровнем притязаний и начинают выполнять действия с наименее сложной задачи (42 %) или с низкой (36.4 %) последовательно. Частично это можно объяснить новыми непривычными условиями и экспериментальной ситуацией, но факт снижения уровня притязаний до неадекватно низких значений в новой ситуации выступает показателем уверенности в себе и характеристикой самооценки. Также

обнаружено, что 9.1 % студентов завысили исходный уровень притязаний, устанавливая его для себя выше заданной социальной нормы.

О неадекватности выбора ИУП свидетельствуют и высокие показатели уверенности по выборке до ($Me = 80\%$) и после ($Me = 89.5\%$) задачи исходного уровня притязаний ($Me = 80\%$), а также отсутствующий скачок к более высокому уровню притязаний и его поэтапное наращивание по единице.

По показателям уверенности для ИУП, приведенным в таблице, и финальной задачи, заканчивающей исследование после ситуации У-2 можно сделать вывод, что для студентов при адекватном оценивании своих сенсомоторных возможностей перед совершением действия достаточно 60 – 70 % уверенности в успехе и аналогичным образом происходит адекватная оценка результата, с несколько большей уверенностью в 60 – 77,5 %.

Обнаружена тенденция, нуждающаяся в уточнении, а именно то, что для группы студентов с ИУП, соответствующим социальной норме уверенность в успехе, после совершения попытки ниже, чем до ($\rho_{(4)} = -0.816$, $p = 0.184$). Это также свидетельствует о неуверенности, а выбор исходного уровня притязаний равный норме был для них «храбрым поступком».

Выявлено, что для ситуации «Успех»-1 (У-1а и У-1б) наблюдаются высокие значения уверенности в успехе ($M_e = 80\%$ и $M_e = 90\%$, соответственно), а расстояние между уверенностью до и после составляет 10 %.

На основе показателей поэтапного равномерного наращивания уровня притязаний, начиная с наименьшего, значительно ниже социальной нормы и заканчивая ригидным поведением в ситуации неуспешной результативности, с учетом неадекватных условиям и результатам уровням уверенности, возникает предположение о значимой роли когнитивных стилей в регулятивном процессе, а именно, в том, что полезависимость снижает продуктивность саморегуляции деятельности, но может повышать ее надежность.

В ситуации неуспешной результативности лишь 26 % студентов показали настойчивость и готовность изменить поведение в поиске выхода из сложившейся ситуации (совершили по 5 – 8 попыток). Остальные проявили упрямство, ригидность или недостаточную настойчивость.

На наш взгляд, выборку студентов можно охарактеризовать как безответственных и недобросовестных исполнителей, направленных на быстрое получение максимального успеха. Об этом свидетельствует: а) обнаруженная взаимосвязь между количеством попыток в ситуации У-1б и НР ($\rho_{(50)} = 0.294$, $p = 0.038$); б) 86 % испытуемых, находясь в ситуации неуспешной результативности хотя бы один раз выбирали более сложную задачу, чем ту, которую они не могут преодолеть, а 58 % проделывали это неоднократно; в) выявленные значимые обратные взаимосвязи между выбором финальной задачи и количеством попыток в исследовательских ситуациях: чем выше выбрана финальная попытка (скачек через нерешенную задачу № 8), тем меньше попыток в каждом из предыдущих этапов затрачено.

Обнаружена отрицательная динамика в уровне уверенности до и после совершения попытки от ситуации к ситуации. Возврат к решению неразрешимой ситуации после ситуации У-2 происходит с уверенностью в успехе до и после в 60 %, что можно считать скорректированной неудачами уверенности до адекватного уровня, о котором шла речь в начале выводов.

Динамика уверенности и уровня притязания в ситуации неуспеха в совокупности с показателями ситуации

«Успех-2», в которой сохраняются адекватные значения, позволяет рекомендовать использовать для успешных в учебном процессе студентов целенаправленное создание серии последовательных ситуаций неуспешной результативности с обязательным выходом на успех. Это позволяет скорректировать неадекватно завышенные представления о себе и своих возможностях, сформированное учебным процессом [5] до адекватного уровня, определяемого требованиями профессиональной деятельности.

Заключение. Полученные результаты позволяют включить их в систему

знаний о саморегулятивных особенностях деятельности студентов, уточнить типологические характеристики саморегуляции учебной деятельности, раскрыть особенности учебного целеполагания и целеосуществления. В совокупности с данными об особенностях личности студентов: качествах личности, мотивации, когнитивных составляющих, ценностных характеристик и др., а также с результативностью учебной деятельности появляется возможность разработки надежного психодиагностического инструмента для характеристики саморегуляции учебной деятельности студентов.

Литература

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. 2-е изд., стер. М. : Ин-т практ. психологии, 1997 ; Воронеж : МОДЭК, 1997. 352 с.
2. Дашкевич О. В. Методы исследований эмоций спортсменов в лабораторных условиях. М., 1976. 22 с.
3. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
4. Зобков В. А. Психология отношения и личности учащегося : монография. Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1992. 155 с.
5. Плаксина И. В., Зобков А. В. Эмпирическая структура психологических характеристик становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 236 – 262.

References

1. Bozhovich L. I. Problemy` formirovaniya lichnosti : izbr. psixol. tr. 2-e izd., ster. M. : In-t prakt. psixologii, 1997 ; Voronezh : MODE`K, 1997. 352 s.
2. Dashkevich O. V. Metody` issledovaniy e`mocij sportsmenov v laboratorny`x usloviyax. M., 1976. 22 s.
3. Zobkov A. V. Akmeologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti : monografiya. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. 320 s.
4. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya i lichnosti uchashhegosya : monografiya. Kazan` : Izd-vo Kazan. un-ta, 1992. 155 s.
5. Plaksina I. V., Zobkov A. V. E`mpiricheskaya struktura psixologicheskixarakteristik stanovleniya studentov kak sub`ektov innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 4 (40). S. 236 – 262.

A. V. Zobkov

STUDENTS' PERFORMANCE AND SELF-ASSESSMENT INDICATORS

The article presents the results of studying the self-assessment characteristics of students (n = 50 people) in terms of solving simple sensorimotor problems. The author's computer version of the laboratory method Mr-1 developed by O. V. Dashkevich was used. The sample was made up of students of psychological orientation of 1 – 4 courses. It is established that the majority of students are characterized by a low initial level of claims with high confidence indicators, a uniform increase in the level of claims with high confidence in success, and rigidity in the situation of failure. The correction of confidence to adequate values after getting into a situation of unsuccessful performance was revealed. The results obtained allow us to include them in the system of knowledge about the self-regulatory features of students' activities.

Key words: activity, student youth, objective self-assessment, effective, self-assessment, personal characteristics, relationship.

УДК 159.92

И. В. Полякова

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТОЧНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И КОМПЛЕКСА НЕПОЛНОЦЕННОСТИ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ

В статье установлена зависимость между точностью восприятия и комплексом неполноценности: условия психоэмоционального напряжения снижают точность восприятия учебного материала и эффективность его усвоения. Осуществлен теоретический анализ связи точности восприятия с личностными чертами, психическими расстройствами, снижением социальной направленности, саморегуляцией, удовлетворенностью (результативностью) деятельности, социальным опытом обучающихся. Полученные результаты можно использовать в качестве экспресс-диагностики психического состояния обучающегося.

Ключевые слова: точность восприятия, комплекс неполноценности, социальная направленность, социальная неудовлетворенность, эффективность обучения, компетентность личности, личностные черты.

Внедрение компетентного подхода в образование связано с развитием социальных компетенций, обеспечивающих успешное сотрудничество обучающихся в процессе их развития. Комплекс неполноценности и связанная с ним социальная неудовлетворенность

редуцируют уровень психического отражения и саморегуляции и трансформируют нормативное развитие социальных компетенций. Переживание комплекса неполноценности традиционно связывают с компетентностью личности как особой организации ментального

опыта [12], обеспечивающей достижение высоких результатов в деятельности [15], которая «... может быть представлена в виде интегральной структуры, включающей в себя понятийные, метакогнитивные и интенциональные компоненты [4, с. 120]. Эти компоненты также определяют формирование чувства собственной полноценности на его категориальном уровне и объясняют нарушения, из-за которых «... человек перестает справляться с жизненными трудностями и проблемами» [3, с. 154]. Личностные и когнитивные трансформации взаимосвязаны, их специфика прослеживается в функционировании психических процессов и, в том числе, восприятия. Точность восприятия вносит важный вклад и является необходимым условием обеспечения нормального функционирования учебно-воспитательного процесса в условиях специально организованного (массового) обучения. Нарушения точности восприятия ведут к значительным «сбоям» в усвоении учебного материала, потерям временных, личностных, психических и иных ресурсов всех участников образовательного процесса.

Предикторами, определяющими специфику восприятия человеком окружающей действительности, являются его личностные черты. Среди них традиционно называют, прежде всего черты, имеющие генетическую predisposition, а именно: экстра- и интроверсию, психотизм и нейротизм [6]. В частности, установлено, что высокая степень выраженности интроверсии не только препятствует запоминанию внешних параметров угрозы, но и трансформирует/искажает понимание

ее когнитивного содержания. «Нейротизм статистически значимо влиял на точность восприятия угрозы здоровью. Чем выше был уровень нейротизма, тем труднее испытуемые запоминали угрозу и понимали ее смысл, ... они чаще додумывали, чем воспроизводили ее характеристики. ... Фактор психотизма способствовал точному восприятию угрозы потери репутации по сравнению с угрозами здоровью или социальному статусу. ... лица с высоким уровнем психотизма эффективнее противодействуют угрозам их чести и достоинству» [6, с. 75]. Эффективность противодействия угрозам чести и достоинства психотиков, по-видимому, не связано с точностью воспринятого, поскольку сильное внутреннее напряжение, неадекватные эмоциональные реакции, субъективизм и эгоцентризм имеют отношение к реагированию на пусковые особенности ситуации в целом, ее смыслу, а не точности восприятия ее объективных параметров. Другими словами, анализируются, скорее, последствия, а не объективные параметры ситуации.

Личностные черты людей также влияют на специфику их восприятия, эта тема успешно исследуется в клинической психологии у пациентов с различными психическими расстройствами. Например, установлено, что дополнительная вербальная инструкция способствует результативности здоровых испытуемых и пациентов с ананкастным расстройством, но снижает результаты больных с невротоподобной шизофренией. Зрительная перцептивная подсказка, наоборот снижает их результативность, а здоровые испытуемые демонстрируют значительно более высокие результаты [16, с. 177].

Исследователи отмечают, что психопатические расстройства нарушают все этапы формирования и функционирования восприятия [17], [18], [19], [20]. Ю. Ф. Поляков (2018) подчеркивал, что снижение избирательности перцептивных процессов связано с недостаточным социальным опытом [8]. Ю. А. Симон, А. П. Бизюк, Е. Р. Исаева, И. И. Шошина, Ю. В. Мухитова выявили нарушения зрительного гнозиса: "... на этапах формирования целостного образа и его дальнейшем соотнесении с образцами-эталоном из памяти. ... у пациентов с шизотипическим расстройством нарушается процесс внутренней логической связи между суждениями, вследствие чего акт перцептивной номинации претерпевает изменения» [11, с. 97]. Другими словами, когнитивная сфера больных изменяется на всех этапах функционирования, от простых перцептивных актов до более высоко организованных процессов.

Снижение социальной направленности и саморегуляции может быть вызвано различными причинами, среди которых называют болезни, недостатки воспитания и обучения, жизненные кризисы, психопатические черты личности и т. д. [7; 9]. Было обнаружено, что при любых типах отклонений в развитии, первый план занимают особенности формирования и функционирования познавательных процессов. Особенности развития познавательной деятельности во многом определяются ослаблением социально-направленного оперирования предметами и объектами окружающей действительности. Авторы отмечают прежде всего проблемы, связанные с предметным вос-

приятием [1]. Особенно ярко они проявляются у пациентов с различными расстройствами психики. Они испытывают трудности выделения сигнала из шума, слабость «... зрительного представления и его константных характеристик. Процесс зрительного восприятия претерпевает изменения на всех его этапах: начиная непосредственно от этапа формирования целостного образа и заканчивая актом номинации. ... в связи с чем кристаллизации воспринятого материала и четкой оценки целостного образа не происходит, что и обуславливает неправильную интерпретацию стимулов» [11, с. 105].

Интерпретация стимулов во многом связана с особенностями усвоения социального опыта. В исследованиях, проведенных нами в 2016-2018 гг. было установлено, что условия организации учебно-воспитательного процесса и интенсивность включенности в них обучающихся влияют на особенности развития точности восприятия и черты личности [10].

Точность восприятия себя определяется стигматизацией, навешиванием социальных ярлыков. Установлено, например, что люди, имеющие физические недостатки лица и тела испытывают чувство неполноценности, которое распространяется на все сферы социального взаимодействия, то есть оценка человеком собственной состоятельности и личностная значимость зависит от физического облика и удовлетворенности собственным телом; «Коррекция физических недостатков лица и тела произвольно ассоциируется у пострадавших с последующим «автоматическим» ростом уверенности в

себе и самопринятия» [14, с. 118]. Точность восприятия и соответствие воспринимаемого установленным образцам и нормам влияет на самочувствие и самооценку личности. Подчеркнем, что речь идет об очевидных или наблюдаемых окружающими недостатках. Например, установлено, что подростки, имеющие легкую степень нарушений почечного функционирования (ожидающих пересадку почки), и их условно здоровые сверстники не имеют статистически значимых различия в самооценке. Эти различия были установлены у подростков, находящихся в терминальной стадии заболевания почек и проявляются «... в более высокой эгоцентричности, некритичности, в обедненном, поверхностном и слабо дифференцированном представлении о себе ... Их самооценка имеет низкий уровень, ... уровень притязаний высокий и особенно резко завышен по шкале Здоровье; существует значительный разрыв между оценкой наличного состояния и желаемого» [2, с. 45]. То есть, чем выше выраженность объективно наблюдаемых отклонений в физическом здоровье, тем выше уровень перцептивных искажений, понимания личностной значимости, удовлетворенностью жизни.

Проблема удовлетворенности собственным существованием является темой многочисленных исследований, начиная с достаточно ранних этапов онтогенеза обучающихся, в которых мера удовлетворенности традиционно связывается с уровнем развития личностной компетентности, познавательным и эмоциональным интеллектом. Авторы отмечают многомерный сочетанный характер этого феномена и предлагают

осуществлять комплексную оценку удовлетворенности жизнью детей младшего школьного возраста по пяти шкалам, представляющих основные сферы жизни ребенка: семейные отношения, взаимоотношения с учителями, сверстниками, друзьями, самоотношение; на основании аддитивной суммы показателей исчисляется общий показатель удовлетворенности жизнью [13].

Исследование взаимосвязи между результативностью деятельности и особенностями восприятия выявили ее неоднозначный характер и интерпретируются, исходя из гендерных различий: «... особенности связи эффективности восприятия эмоций с успеваемостью школьников по-разному проявлялись у детей разного пола, ... зависели от конкретного учебного предмета и типа эмоции. У мальчиков в отличие от девочек наблюдалось улучшение успеваемости с повышением эффективности распознавания эмоций. Не было выявлено достоверно доказанной связи успешности обучения и преимущественного типа восприятия младшими школьниками эмоциональной информации (акустического или визуального) [5, с. 29]. Качество результатов, уровень успеваемости имеет ряд характерных особенностей: у слабо- и средне-успевающих девочек была выявлена прямая взаимосвязь между успеваемостью и эффективностью распознавания эмоций, а у успевающих на «хорошо» и «отлично» была обнаружена обратная зависимость. Найденные различия интерпретируются на основании эклектического подхода: причиной в первом случае (слабоуспевающий) является общий низкий уровень развития ребенка,

а во втором случае (дети, успевающие на «хорошо» и «отлично» это «... объясняется более сильным влиянием на успеваемость у них каких-либо других факторов (например, такого, как мотивация). ... У мальчиков ... наблюдалось улучшение успеваемости при повышении эффективности распознавания эмоций. Эти эффекты ... могут быть объяснены отставанием в формировании механизмов восприятия эмоций у мальчиков этой возрастной группы. ... не было выявлено достоверно доказанного влияния на успеваемость преимущественного типа индивидуального восприятия младших школьников» [Там же, с. 35 – 36].

Сложность изучения восприятия заключается в том, что в большинстве исследований восприятие оценивается с помощью вербальных ответов испытуемых, что вносит искажения в интерпретацию результатов. В нашем исследовании был применен тензометрический метод, позволивший исключить вербальные отчеты участников эксперимента.

Цель данного исследования заключалась в установлении психологических особенностей взаимосвязи между точностью восприятия и особенностями переживания комплекса неполноценности. В исследовании выдвинута гипотеза о том, что точность восприятия и особенности переживания комплекса неполноценности взаимосвязаны.

В исследовании приняли участие 20 студентов Смоленского государственного университета в возрасте 17 – 23 лет. Эксперимент проводился в 2017 – 2018 гг. Исследование выполнялось

совместно со студенткой 3-го курса К. А. Поляковой в рамках курсовой, а затем выпускной квалификационной работы под моим руководством.

Исследование проводилось в три этапа: на первом осуществлялось измерение точности воспроизведения заданного экспериментатором образца. С этой целью было использовано специально изготовленное устройство на основе тензометрических датчиков, позволяющее измерить среднее усилие сжатия, создаваемое большим пальцем кисти руки в пределах от 0,5 до 20 ньютонов за заданный промежуток времени (1 – 2 с). Измерения проводились поочередно правой и левой рукой испытуемого [10]. Измерения проводились в двух психоэмоциональных состояниях: активного бодрствования и состоянии психоэмоционального возбуждения (после интенсивной физической нагрузки: испытуемых просили прыгать в течение одной минуты, высоко поднимая колени).

На втором этапе испытуемым предлагались методики «Шкала Адлера» и «Методика определения социальной неудовлетворенности» («Шкала Адлера», позволяет дифференцировать полученные результаты на три уровня выраженности: легкий, средний и высокий; «Методика определения социальной неудовлетворенности», систематизирует результаты по пяти уровням выраженности). На третьем этапе осуществлялось компаративное соотношение полученных результатов с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты испытуемых представлены в табл. 1.

Таблица 1

Компаративное соотнесение результатов испытуемых: точность восприятия
и чувство неполноценности

№ участника	Точность воспроизведения образца				Шкала Адлера (в %)	Социальн. неудовлетв.
	до стресса		после стресса			
	Правая рука	Левая рука	Правая рука	Левая рука		
1	2	3	4	5	6	7
1.	0.15	0.4	0.23	0.31	25	11
2.	0.03	0.39	0.11	0.35	20	33
3.	0.04	0.04	0.1	0.32	0	35
4.	0.09	0.38	0.01	0.05	14	22
5.	0.35	0.17	0.09	0.12	19	38
6.	0.05	0.05	0.04	0.35	0	18
7.	0.29	0.18	0.26	0.1	8	16
8.	0.11	0.18	0.14	0,57	5	9
9.	0.04	0.04	0.1	0.05	20	36
10.	0	0.11	0.02	0.08	10	26
11.	0.02	0.09	0.04	0	25	5
12.	0.08	0.12	0.05	0.06	10	30
13.	0.15	0.18	0.05	0.1	50	17
14.	0.05	0.01	0.09	0.03	10	34
15.	0.15	0.14	0.13	0.11	60	9
16.	0.05	0.11	0.03	1.47	10	26
17.	0.07	0.16	0.01	0.13	10	34
18.	0.04	0.2	0.04	0.05	40	32
19.	0.15	0.4	0.23	0.02	10	11
20.	0.03	0.39	0.3	0.06	19	33
Среднее значение	0.097	0.187	0.099	0.221	17.666	23.75

Как видно из таблицы, точность воспроизведения заданного образца студентами в состоянии спокойного бодрствования (до стресса) и после физических нагрузок (после стресса) отличается (столбцы 2 – 5 соответственно). Ошибка воспроизведения образца левой рукой выше ошибки правой руки как в состоянии активного бодрствования, так и в состоянии психоэмоционального возбуждения. Можно сравнить средние значения, приведенные в последней строке таблицы: ошибка воспроизведения левой рукой вдвое выше (0.187 и 0.221).

Отметим, что ошибка фиксировалась на дисплее прибора после утверждения испытуемым того, что он уверен, что воспроизводит заданный образец. Это означало, что он воспринимал параметры собственного воспроизведения как соответствующие параметрам образца, то есть ошибка «левой \руки» как таковая вообще не осознавалась. Понятно, что межполушарная обусловленность как бы обеспечивает разную функциональную направленность восприятия («когнитивную» и «эмоциональную»). Вместе с тем, состояние психоэмоционального возбуждения

снижает точность восприятия и это видно при сравнении результатов обеих рук (столбцы 4 и 5), однако результаты точности воспроизведения образца левой (не ведущей) рукой снижаются приблизительно на 20 процентов по сравнению с результатами, полученными правой рукой.

Таким образом, состояние психоэмоционального возбуждения трансформирует точность восприятия и последующего воспроизведения заданного образца, при этом обучающийся в основном либо не осознает возможность/вероятность ошибки, либо осознает ее частично.

Процесс обучения связан с систематическим психоэмоциональным возбуждением и напряжением, оценкой собственных результатов, собственной компетентности/состоятельности и их соотносением с результатами других

участников образовательного процесса. В связи с этим, мы рассматриваем комплекс неполноценности и социальную неудовлетворенность как важные составляющие личностного контента, обуславливающие некие личностно «заданные рамки» психоэмоционального напряжения в условиях социального взаимодействия (в нашем случае – обучения), которые, как было установлено выше, снижают эффективность усвоения в процессе обучения.

Результаты испытуемых по исследованию комплекса неполноценности и социальной удовлетворенности, представленные в таблице (столбцы 6 и 7), выявили средний уровень их развития. Гипотеза о взаимосвязи комплекса неполноценности, социальной неудовлетворенности и точности восприятия проверялась с помощью t-критерия Стьюдента.

Таблица 2

Результаты расчета t-критерия Стьюдента

№	Методики	Точность восприятия			
		до стресса		после стресса	
		Правая рука	Левая рука	Правая рука	Левая рука
1	Шкала Адлера	5	4.9	4.9	4.9
2	Методика социальной неудовлетворенности	9.3	9.2	9.5	9.2

Как видно из табл. 2, полученные эмпирические значения t находятся в зоне значимости ($p \leq 0.05$).

В ходе исследования была установлена взаимосвязь между точностью восприятия и комплексом неполноценности, на основании которой был сделан вывод о том, что выдвинутая в начале работы гипотеза о наличии связи верна.

Снижение точности восприятия следует объяснять, вслед за Ю. Ф. Поляковым [8], [9], в том числе, недостаточным

социальным опытом. Социальная неудовлетворенность и комплекс неполноценности влияют на качество овладения учебным материалом обучающимися. На основании полученных в ходе исследования результатов, можно сделать вывод о том, что смещение внимания на обучение точному репродуктивному воспроизведению учебного материала не решит проблему развития перцептивных навыков, поскольку в них включена личность обучающегося. Пе-

реживание комфорта социальных отношений, социальная удовлетворенность, снижение психоэмоционального напряжения в обучении позволит обучающемуся сохранить ресурсы и мотивацию учения и создадут условия для эффективного психического развития [10]. Представляется, что разница в показателях точности воспроизведения заданного образца может быть использована в качестве экспресс диагностики обучаемости, стрессоустойчивости, особенностей психоэмоционального состояния обучающегося.

Применение методов активного социально-психологического обучения направлено на развитие рефлексии и активное включение в совместное социальное взаимодействие (в терминах

Э. Эриксона, как баланс эго- и групповой идентичности). Речь идет о групповых формах работы с помощью методов активного социально-психологического обучения. «Цель – научить ... говорить о своих чувствах, переживаниях, выражать отношение к другим, учиться сравнивать и анализировать. ... важно развитие самопознания, способности слышать себя и выражать свои чувства и эмоции ...» [2, с. 60 – 61]. В любом случае, снижение страхов, тревоги и сомнений в собственной состоятельности, принятие себя способствует развитию социальной компетентности и повышает точность восприятия, создает условия для эффективности обучения.

Литература

1. Алейникова С. М., Захарова Н. В. Сравнительное изучение особенностей перцептивной и мыслительной деятельности детей, больных шизофренией // Журнал невропатологии и психиатрии. 1984. № 10. С. 1543 – 1547.
2. Вачков И. В., Заруба Д. А., Куртанова Ю. Е. Психологические особенности образа Я и самооценки у подростков с нарушением почечного функционирования разной степени тяжести [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 45 – 65. doi:10.17759/cpse.2018070303
3. Гинзбург М. Р. «Доска почета»: гипнотерапевтическая техника для укрепления чувства собственной ценности // Консультативная психология и психотерапия. 2002. № 3. С. 154 – 158.
4. Ценностные противоречия как психодиагностические критерии профессиональной компетентности и внутриличностного конфликта [Электронный ресурс] / В. М. Голянич [и др.] // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 3. С. 120 – 139. doi:10.17759/exppsy.2018110309
5. Дмитриева Е. С., Гельман В. Я. Восприятие эмоциональной слуховой и зрительной информации и успешность обучения младших школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 29 – 39. doi:10.17759/pse.2018230504
6. Злоказов К. В., Колмыкова Т. И., Рыбьякова Е. А. Влияние экстраверсии, нейротизма и психотизма на восприятие информации об угрозе здоровью, репутации и социальному статусу // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 75 – 83.

7. Критская, В. П., Мелешко Т. К. Патопсихология шизофрении. М. : Изд-во «Института психологии РАН». 2015. 389 с.
8. Поляков Ю. Ф. Об использовании данных патопсихологии в изучении структуры познавательных процессов // Поляковские чтения-2018 (к 90-летию Полякова) : сб. материалов конф. с междунар. участием 15 – 16 марта 2018 / под ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рощиной, С. Н. Еникопова. М. : Сам полиграфист, 2018. С. 22.
9. Поляков Ю. Ф. Проблемы и перспективы экспериментально-психологических исследований шизофрении // Поляковские чтения-2018 (к 90-летию Полякова) ; Научно-практическое издание. Сборник материалов конференции с международным участием 15 – 16 марта 2018 / под ред. Н. В. Зверевой, И. Ф. Рощиной, С. Н. Еникопова. М. : Сам полиграфист, 2018. С. 22 – 34.
10. Полякова И. В. Точность восприятия и комплекс неполноценности: психологические особенности взаимосвязи // Психология обучения. 2018. № 11. С. 90 – 98.
11. Особенности восприятия (зрительного гнозиса) и мышления у пациентов с шизотипическим расстройством [Электронный ресурс] / Ю. А. Симон // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 2. С. 97 – 110. doi:10.17759/cpse.2018070207
12. Султанова Л. Б. Проблема неявного знания в науке. Уфа : УГНТУ, 2004. 184 с.
13. Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников / О. А. Сычев [и др.] // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 6. С. 5 – 15. doi:10.17759/pse.2018230601
14. Фаустова А. Г. Предикторы негативного самоотношения у пациентов, перенесших реконструктивное хирургическое вмешательство [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 4. С. 117 – 130. doi:10.17759/cpse.2018070407
15. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб. : Питер, 2002. 273 с.
16. Чепелюк А. А., Виноградова М. Г. Использование зрительных перцептивных задач в исследовании когнитивных процессов при ананкастном расстройстве личности и неврозоподобной шизофрении [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Т. 7. № 3. С. 177 – 191. doi:10.17759/cpse.2018070311
17. Kohler C. G., Walker J. B., Martin E. A., Healey K. M., Moberg P. J. (2020) Facial emotion perception in schizophrenia: a meta-analytic review // Schizophrenia Bulletin. Vol. 36. № 5. P. 1009 – 1019.
18. Leibowitz H. W., Meyers N.A. (1955) The role of simultaneous contrast in brightness constancy // J. Exp. Psychol. Vol. 50. P. 15 – 18.
19. Leibowitz H. W. (1956) Relation between the Brunswick and Thouless ratios and functional relations in experimental investigations of perceived shape, size and brightness // Percept. Mot. Skills. № 6. P. 65 – 68.
20. Leibowitz H.W. (1965) Visual perception. New York. 165 p.

References

1. Alejnikova S. M., Zaxarova N. V. Sravnitel'noe izuchenie osobennostej perceptivnoj i my'slitel'noj deyatel'nosti detej, bol'ny'x shizofreniej // Zhurnal nevropatologii i psixiatrii. 1984. № 10. S. 1543 – 1547.
2. Vachkov I. V., Zaruba D. A., Kurtanova Yu. E. Psixologicheskie osobennosti obraza Ya i samoocenki u podrostkov s naruseniem pochechnogo funkcionirovaniya raznoj stepeni tyazhesti [E'lektronny'j resurs] // Klinicheskaya i special'naya psixologiya. 2018. T. 7. № 3. S. 45 – 65. doi:10.17759/cpse.2018070303
3. Ginzburg M. R. «Doska pocheta»: gipnoterapevticheskaya texnika dlya ukrepleniya chuvstva sobstvennoj cennosti // Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya. 2002. № 3. S. 154 – 158.
4. Cennostny'e protivorechiya kak psixodiagnosticheskie kriterii professional'noj kompetentnosti i vnutrilichnostnogo konflikta [E'lektronny'j resurs] / V. M. Golyanich [i dr.] // E'ksperimental'naya psixologiya. 2018. T. 11. № 3. S. 120 – 139. doi:10.17759/exppsy.2018110309
5. Dmitrieva E. S., Gel'man V. Ya. Vospriyatie e'mocional'noj sluxovoj i zritel'noj informacii i uspešnost' obucheniya mladshix shkol'nikov [E'lektronny'j resurs] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 5. S. 29 – 39. doi:10.17759/pse.2018230504
6. Zlokazov K. V., Kolmy'kova T. I., Ry'b'yakova E. A. Vliyanie e'kstraversii, nejro-tizma i psixotizma na vospriyatie informacii ob ugroze zdorov'yu, reputacii i so-cial'nomu statusu // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 5. S. 75 – 83.
7. Kritskaya, V. P., Meleshko T. K. Patopsixologiya shizofrenii. M. : Izd-vo «Instituta psixologii RAN». 2015. 389 s.
8. Polyakov Yu. F. Ob ispol'zovanii dannyx patopsixologii v izuchenii struktury` poznavatel'ny'x processov // Polyakovskie chteniya-2018 (k 90-letiyu Polyakova) : sb. materialov konf. s mezhdunar. uchastiem 15 – 16 marta 2018 / pod red. N. V. Zverevoj, I. F. Roshhinoj, S. N. Enikopova. M. : Sam poligrafist, 2018. S. 22.
9. Polyakov Yu. F. Problemy` i perspektivy` e'ksperimental'no-psixologicheskix issle-dovaniy shizofrenii // Polyakovskie chteniya-2018 (k 90-letiyu Polyakova) ; Nauchno-prakticheskoe izdanie. Sbornik materialov konferencii s mezhdunarodny'm uchastiem 15 – 16 marta 2018 / pod red. N. V. Zverevoj, I. F. Roshhinoj, S. N. Eni-kopova. M. : Sam poligrafist, 2018. S. 22 – 34.
10. Polyakova I. V. Tochnost' vospriyatiya i kompleks nepolnocennosti: psixologiches-kie osobennosti vzaimosvyazi // Psixologiya obucheniya. 2018. № 11. S. 90 – 98.
11. Osobennosti vospriyatiya (zritel'nogo gnozisa) i my'shleniya u pacientov s shizotipicheskim rasstrojstvom [E'lektronny'j resurs] / Yu. A. Simon // Klinicheskaya i special'naya psixologiya. 2018. T. 7. № 2. S. 97 – 110. doi:10.17759/cpse.2018070207
12. Sultanova L. B. Problema neyavnogo znaniya v nauke. Ufa : UGNTU, 2004. 184 s.

13. Mnogomernaya shkala udovletvorennosti zhizn`yu shkol`nikov / O. A. Sy`chev [i dr.] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 6. S. 5 – 15. doi:10.17759/pse.2018230601
14. Faustova A. G. Prediktory` negativnogo samootnosheniya u pacientov, perenesshix rekonstruktivnoe xirurgicheskoe vmeshatel`stvo [E`lektronny`j resurs] // Klinicheskaya i special`naya psixologiya. 2018. T. 7. № 4. S. 117 – 130. doi:10.17759/cpse.2018070407
15. Xolodnaya M. A. Psixologiya intellekta: paradoksy` issledovaniya. SPb. : Piter, 2002. 273 s.
16. Chepelyuk A. A., Vinogradova M. G. Ispol`zovanie zritel`ny`x perceptivny`x zadach v issledovanii kognitivny`x processov pri anankastnom rasstrojstve lichnosti i nevrozopodobnoj shizofrenii [E`lektronny`j resurs] // Klinicheskaya i special`naya psixologiya. 2018. T. 7. № 3. S. 177 – 191. doi:10.17759/cpse.2018070311
17. Kohler C. G., Walker J. B., Martin E. A., Healey K. M., Moberg P. J. (2020) Facial emotion perception in schizophrenia: a meta-analytic review // Schizophrenia Bulletin. Vol. 36. № 5. P. 1009 – 1019.
18. Leibowitz H. W., Meyers N.A. (1955) The role of simultaneous contrast in brightness constancy // J. Exp. Psychol. Vol. 50. P. 15 – 18.
19. Leibowitz H. W. (1956) Relation between the Brunswick and Thouless ratios and functional relations in experimental investigations of perceived shape, size and brightness // Percept. Mot. Skills. № 6. P. 65 – 68.
20. Leibowitz H.W. (1965) Visual perception. New York. 165 p.

I. V. Polyakova

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE ACCURACY OF PERCEPTION
AND INFERIORITY COMPLEX: PROBLEMS OF DEVELOPMENT**

The article establishes the relationship between the accuracy of perception and inferiority complex: the conditions of psycho-emotional stress reduce the accuracy of perception of educational material and the effectiveness of its assimilation. The theoretical analysis of the relationship between the accuracy of perception with personal traits, mental disorders, decrease in social orientation, self-regulation, satisfaction (effectiveness) of activities, social experience of students. The results can be used as a rapid diagnosis of the mental state of the student.

Key words: *accuracy of perception, inferiority complex, social orientation, social dissatisfaction, learning efficiency, personal competence, personality traits.*

СПОСОБНОСТЬ К РАЗДЕЛЕНИЮ СОВМЕСТНЫХ ЭПИЗОДОВ ВНИМАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ*

Статья посвящена проблеме становления механизма совместного внимания в дошкольном возрасте как ключевого навыка в диадическом ориентировании и обеспечении совместного доступа к ссылке на референтный объект. Способом изучения механизма совместного внимания является традиционная методика поиска целевого объекта-референта среди предметов, которая позволяет зафиксировать недостатки в ссылочном поиске и изменчивость ответа на запрос, полученного из общих семантических знаний. Выборку исследования составили 45 детей дошкольного возраста, в том числе дети, имеющие нарушения развития, характерные для разных форм ЗПР. Удалось проследить как механизм совместного внимания может служить функции обмена, создания «взаимной когнитивной среды» для получения информативного содержания относительно референта. Обнаружены маркеры, связанные с атипичным развитием установления диадического ориентирования.

Ключевые слова: *внимание, совместное внимание, социальное внимание, социальное познание, модель психического, возрастное развитие, дошкольный возраст, теория разума, аутизм, задержка психического развития.*

Введение. Совместное внимание (joint attention, shared attention) – это социально-когнитивное явление, отображающее факты того, как в процессе социального познания у человека происходит обработка информации о его собственном внимании и внимании других участников взаимодействия [11]. Совместное внимание – это способность человека обращать внимание на те же объект или событие, на которые обращает внимание другой человек, что имеет важнейшее значение для процессов коммуникации [1] и рассматривается как важнейший механизм координации сов-

местных действий. Совместное внимание служит самоорганизующейся роли в обработке социальной информации в ранних, неструктурированных ситуациях социального обучения [14].

Для обозначения основных фундаментальных проявлений совместного внимания в науке использовались различные обозначения, однако закрепилась первоначально терминология, предложенная J. M. Seibert [13], которая в настоящее время широко используется в многомерных оценках раннего развития социальной коммуникации [17; 9; 11]. Выделяют: 1) реакцию на

* Работа выполнена при поддержке гранта президента МК-3052.2018.6 «Становление механизмов произвольной регуляции ориентировочной части совместной деятельности на ранних этапах онтогенеза».

совместное внимание (RJA) - способности следовать направлению взгляда и жестам других, 2) инициацию совместного внимания (IJA) – способности использовать направление взгляда и жестов, чтобы направлять внимание окружающих на спонтанную передачу опыта, 3) иницирование регулирования поведения / запросов (IBR) - способность использовать взгляд и жесты, чтобы вызвать помощь от социального партнера для получения объекта или события, 4) реагирование на запросы поведения (RBR) – к способности правильно реагировать на просьбы типа «Дайте это мне!», представленное жестом.

Данные социально-когнитивная процессы были описаны многими способами, включая, но не ограничиваясь, следующими: (а) способность делиться перспективой или точкой с другим человеком, (б) мысленно представляя чужой намерениях, убеждениях или эмоциях для того, чтобы сделать причинные выводы об их поведении и (в) восприятии и интерпретации социальных сигналов исходит из глаз, лиц, позы тела и голоса речи для интерпретации значения поведения других и (с) обмениваться информацией, относящейся к объекту или событию в пределах этой общей системы координат [3; 11; 16].

Тем самым в реакции на совместное внимание, ребенок (а), демонстрирует диадическую ориентацию (b), идентифицирует социальные сигналы, указывающую на объект (с), реагирует на совместные образы внимания (d) и, таким образом, получает доступ к ссылке на референтный объект (е). В иницировании совместного внимания ребен-

нок также (а), демонстрирует диадическое ориентирование (b), указывает на объект (с), направляет внимание другого человека (d) и, таким образом, обеспечивает совместный доступ к ссылке на референтный объект (е). Социально-когнитивный подход предполагает, что для этого требуется несколько процессов: (а) рассмотрение перспективы, (b) моделирование или использование опыта самореференции (текущего или прошлого) для оценки информации, которую другой человек имел бы в конкретной ситуации, и (с) долгосрочные эпизодические воспоминания о информации, относящейся к данному моделированию [6].

Во время совместных эпизодов внимания дети строят социальных знаний путем обработки и хранения воплощенной информации об их собственном опыте референта (объекта или события) и одновременно воспринимать и хранить информацию об обработке информации другими людьми и реакции на общий референт [11]. В процессе развития и опыта социальной координации явное совместное внимание становится все более интернализированным (репрезентативным) процессом, который поддерживает социальную функцию координации скрытого психического внимания к когнитивным представлениям других людей [15; 16].

Тем самым учёными подчёркивается, что совместное внимание – ключевой навык, который ребёнок может использовать для получения информации от других, это связано с последующим развитием в различных областях для типично развивающихся людей и людей с атипичными формами развития.

Совместное внимание обеспечивается параллельной и распределенной системы обработки информации о социальной информации: обработкой внутренней информации о собственном визуальном внимании и внешней информацией о визуальном внимании других людей.

Интегрированная обработка информации о совместном фокусе внимания автоматически задействуется в социальных взаимодействиях как социально-исполнительная функция [11]. Сопоставление информации от внутреннего и внешнего мониторинга об открытом внимании (например, активный взгляд) служит важным двигателем когнитивного развития [11]. Когда люди начинают направлять скрытое внимание на репрезентации, интегрированная система передне-заднего внимания позволяет им контролировать репрезентации о поведении себя и других [11]. Кроме того, инициация совместного внимания поддерживается позднее развивающейся системой переднего внимания [11]. Эта система контролирует волевое, целенаправленное распределение внимания, которое ограничивается и корректируется самооценкой поведения.

Выявление индивидуальных различий связанных с проявлением симптомов участвующих в предпочтении социальных стимулов может быть полезным в объяснении того, что приводит к относительному ослаблению социальной ориентации и совместное внимание как это может быть у детей с типичным и атипичным развитием [3; 10].

Из данных предпосылок можно сделать вывод, что будущие исследования должны оценивать социальные аспекты внимания и совместного внимания в

разных точках развития, а также меры социального познания, с тем чтобы определить относительный вклад совместного внимания в последующее развитие и нарушении социального ориентирования.

С точки зрения экспериментального дизайна в исследованиях совместное внимание изучалось как состояние, когда взрослый и ребенок совместно участвовали в одном и том же объекте в течение определенного периода времени. Например, родитель и ребенок, которые смотрят на книгу вместе, оба привлекают внимание друг друга к изображениям путем указания и маркировки. В других исследованиях были измерены жесты инициирования совместного внимания для целей совместного использования объекта или информации (например, показ и наведение), чтобы определить как реагирующих (RJA), так и иницирующих (IJA) поведение ребёнка. Таким образом, учитываются детские ответы на совместное внимание для взрослых и инициирование детьми совместного внимания.

Важной методологической предпосылкой для нашего исследования является понимание того, что совместное внимание – это целенаправленное поведение, на основе которого происходит разделение опыта с другими людьми и является основной психической функцией [16].

Диалогические познавательные представления как часть социального познания, связанный с такой уникальной формой социального участия, символического общения, и познавательного представления как ситуацией совместного поиска.

Совместный поиск – это общая стратегия, в которой два человека пытаются восстановить потерянный предмет, например, поиск ключей от квартиры или мяча в траве, игрушек среди других предметов. Эти ситуации – это случаи совместных действий, в которых совместное внимание может быть важным механизмом координации [12]. Здесь два или более человека направляют свое внимание на один и тот же объект (и друг на друга). Он отличается от типичных случаев совместного внимания тем, что объект отсутствует или видим для предметов: они оба знают, что они ищут, но они еще не воспринимают этот объект. Можно сказать, что люди направляют свое внимание на сигналы в среде, которые могут заставить их найти объект. Поскольку партнеры не могут знать, к какому аспекту искомого объекта относится каждый из них [8].

В данном контексте универсальным способом изучения представления о механизмах поиска является традиционная методика поиска целевого объекта среди предметов [7].

Эта процедура позволяет отобразить изменчивость предпочтений ребёнка давать экспериментатору, ответ, полученный из общих семантических знаний (ребёнок без явных указаний видит, какой предмет использует взрослый) или предоставлений информации о референте (маркерванное явное указание-запрос на необходимый предмет) [8].

Целью нашего исследования стало выявление в ситуации поиска целевого объекта нарушений социального ориентирования в эпизодах совместного внимания. Выделенные маркеры нарушения социального ориентирования помогут систематизировать нормативные и

патологические социальные симптомы установления эпизодов совместного внимания.

При этом построение эффективных эмпирических подходов к решению этих вопросов возможно только через сравнительные исследования в контрастных группах.

Для достижения данной цели нами была поставлена задача сравнительного анализа типично развивающихся детей и детей с задержкой психического развития. К задержки психического развития относят различные по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и легкой умственной отсталостью. Одновременно задержка психического развития относится к группе психосоциально обусловленных нарушений. Поэтому, на наш взгляд, на группе детей с задержкой психического развития становится возможным проследить роль интеллекта в развитии совместного внимания и понимания ментального у детей дошкольного возраста. Анализ контрастных групп позволит выделить первично-психологические причины дефицита совместного внимания.

Процедуры и методы. Были созданы экспериментальные условия, когда участники взаимодействия используют одну и ту же предметную среду и участвуют в одновременном поиске целевого объекта. Ребенок, участвующий в данном типе задач, должен сделать предположение об опыте поиска и информированности экспериментатора [12; 4]. Для этого нами были разработаны 2 серии эксперимента.

Первая серия. Дошкольнику предлагалась коробка, наполненная замками и ключами разных размеров и форм. После ознакомления с содержимым коробки ребёнку было необходимо подобрать к выбранному им замку правильный ключ. Одновременно экспериментатор начинал подбирать ключ под замок, который он выбрал сам. Ребёнок и экспериментатор какое-то время отдельно подбирали ключи. Далее экспериментатор задавал вопрос: «Покажи мне, какой ключ подходит?». При этом, к какому именно замку не уточнялось. Ожидалось действие ребёнка, какой ключ он подаст: свой, экспериментатора или любой другой ключ, находящийся в коробке.

Вторая серия. После небольшого промежутка времени экспериментатор делает вид, что отвлёкся и отходит от стола, оставляя его наедине с коробкой. Затем возвращается к нему и просит подать ключ замка, не уточняя, какой ключ и от какого конкретно замка. Вновь ожидалось действие ребёнка, какой ключ он подаст: свой, экспериментатора или любой другой ключ, находящийся в коробке.

Тем самым, экспериментатором использовались немаркированные ссылочное указание без какого-либо ясного выражения (вербального или жестового), указывающего на содержание конкретного референта. Запрос также не носил явного указания (например «подай ключ»). Данные референты, соответствуют непреднамеренной (не выраженной) ориентации. Ребёнок мог только видеть, как взрослый взаимодействовал с конкретным объектом и проявлял к нему свой интерес и применять эти зна-

ния для запроса экспериментатора (нужен ключ от замка, с которым взаимодействовал экспериментатор).

В данных задачах ребёнок должен был отличить то, что он сам или экспериментатор видел. От ребёнка требуется опираться не на собственные убеждения, а на знание информации экспериментатора. То есть ребенок должен внутренне представлять, сравнивать и различают эпизоды совместной визуальной информации, чтобы соответствовать, а затем исключить объект, которую он сам может видеть и использовать и ту информацию, которую знает экспериментатор.

В эксперименте при помощи наблюдения параллельно фиксировались частота встречаемости в поведении индикаторы инициирования и реагирования совместного внимания: 1) недостатки в ссылочном поиске; 2) недостатки в декларативном указании и показе; 3) недостатки в поиске, где другие указывают

Для оценки уровня понимания намерений, желаний, интересов других по поведенческим проявлениям (взгляд, жесты и др.) были применены классические задачи на модель психического: «тест на ошибочное мнение» «Салли-Энн»; задача на исследование возможности использования направления взора как показателя желания другого человека «Что хочет Чарли?»; задача на понимание принципа «видеть значит знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?»; задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки.

Эмпирическая выборка исследования: 45 детей дошкольного возраста

5-7 лет. Из них: 21 детей с нормативным возрастным развитием; 24 ребёнок дошкольного возраста, имеющие нарушения развития, характерные для разных форм задержки психического развития, в том числе смешанных F80-F89 по МКБ-10. Критерием формирования данной выборки, в том числе выступило то, что при постановке диагноза психологом и психиатром в рамках медико-психолого-педагогической комиссии оценивался уровень интеллектуального развития при помощи теста интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI). Дети с задержкой психического развития – ниже среднего (<85 баллов). Дети с нормативным возрастным развитием по результатам диагностики психологом детского сада имели средний уровень развития интеллекта (>100 баллов).

Результаты. Для нахождения различий между группами детьми был применён дисперсионный анализ (Критерий Ливня $\geq 0,05$).

Выявлено, что в первой серии экспериментов, когда ребёнка спрашивают какой ключ другие люди воспримут как подходящий к замку (немаркированный референт), типично развивающиеся дети чаще, чем сверстник с задержкой психического развития, давали ключ, который был в руках у экспериментатора ($F=11,933$, $p=0,002$, $\eta^2=0,278$), так как исходят не из своих убеждений и знаний о поиске подходящего ключа, а исходя из опыта и убеждений другого – экспериментатора (рис. 1).

В процессе эксперимента в ответ на запрос другое действие, не относящиеся к заданию, чаще наблюдалось у дошкольников с задержкой психического развития ($F = 3,945$, $p = 0,05$, $\eta^2 = 0,113$) (рис. 2).



Рис. 1. Различия контрастных групп в первой серии эксперимента

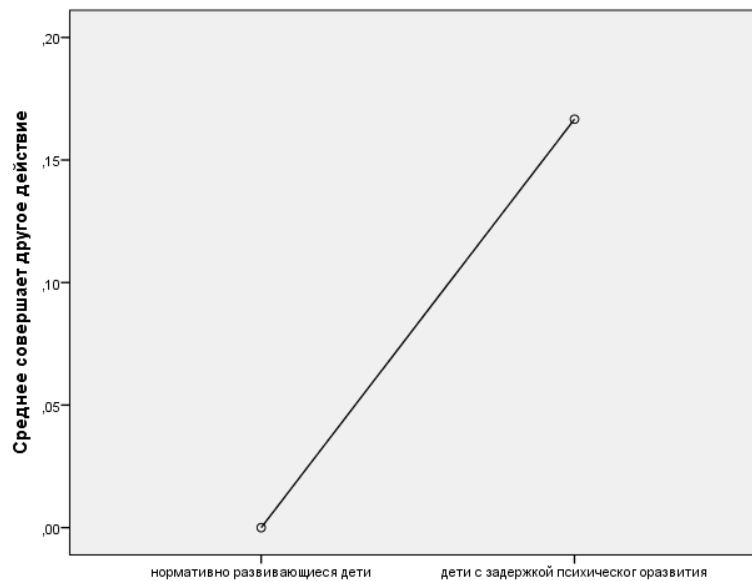


Рис. 2. Различия контрастных групп в первой серии эксперимента

Это проявлялось в том, что дети с задержкой психического развития играли с набором ключей, переставляли коробку в разные места, не обращая внимания на задание, то есть не разделяли ситуацию совместного поиска. Также, в данной группе, были случаи, когда ребёнок отказывался открывать коробку для начала эксперимента, утверждая, что она должна быть закрытой и вовсе отставлял её в сторону.

Во второй серии экспериментов дети с задержкой развития, когда их

просили «подай ключ» (немаркированный референт), чаще давали свой ключ не уточняя какой именно требуется ключ и от какого замка ($F = 6,576$, $p = 0,015$, $\eta^2 = 0,175$), либо совершали другое действие ($F = 3,945$, $p = 0,05$, $\eta^2 = 0,113$) (рис. 3).

Однако, дети с задержкой психического развития реже, чем типично развивающиеся дети, давали ключ, который выдели в руках экспериментатора ($F = 27,618$, $p = 0,0001$, $\eta^2 = 0,471$) (рис. 4).

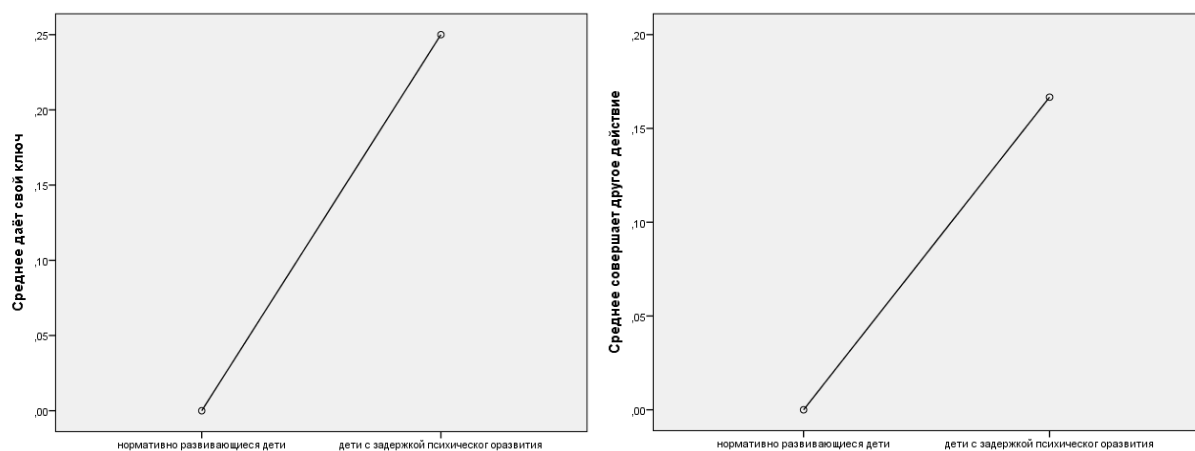


Рис. 3. Различия контрастных групп во второй серии эксперимента

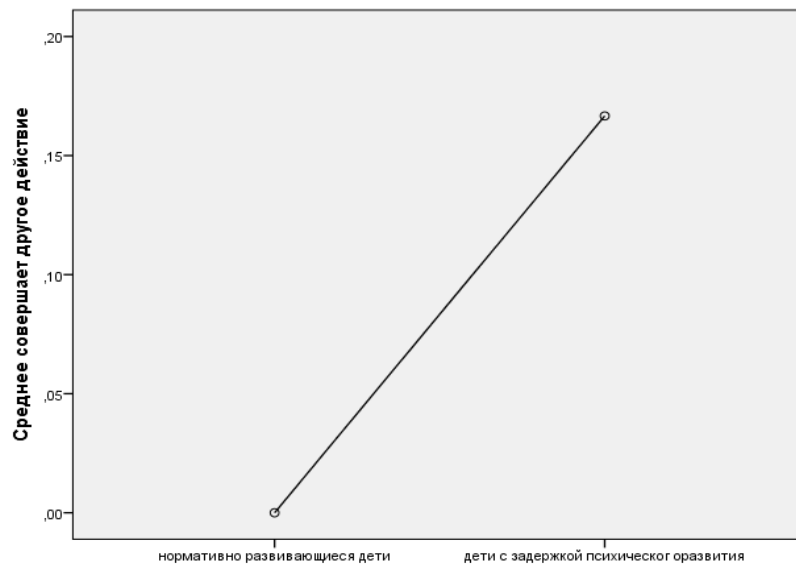


Рис. 4. Различия контрастных групп во второй серии эксперимента

Типично развивающиеся дети знали и применяли для выводов информацию о том, какой из ключей видел и использовал экспериментатор. Условия эксперимента показали, что типично развивающиеся дети знали, какой из ключей просил экспериментатор, опираясь на свой опыт совместного общения с ним. Данный факт можно интерпретировать как низкую сформированность модели психического у детей с задержкой психического развития. Чаще дети с задержкой психического развития исходят из собственных знаний и не ориентируются на знания другого человека. При проведении второй серии эксперимента важно отметить, что некоторые дети с задержкой психического развития указывали как на свой ключ, так и на ключ, находящийся у экспериментатора, встречались случаи, когда ребёнком подавалось несколько ключей на один замок, отказывались

выполнять задание, игнорируя слова экспериментатора, продолжая играть с содержимым. У детей с задержкой психического развития наблюдалась «эгоцентрическая предвзятость» мышления, что сделало их когнитивную обработку информацию в коммуникации неэффективной.

Можно сделать вывод, что типично развивающиеся дети чаще указывали (1), чтобы предоставить информацию для взрослых, которые, как представляется, не знают о каком-либо соответствующем эпизодическом факте («помогать») или (2) делиться своим интересом и волнением об объекте или событии («совместное использование»), чтобы поделиться опытом с взрослым.

Также найдены значимые различия в фиксируемых в ходе эксперимента частоты проявлений дефицита навыков совместного внимания (таблица).

**Частота встречаемости в поведении индикаторов
совместного внимания**

		Среднее	Среднее отклонение
Недостатки в ссылочном поиске	нормативно развивающиеся дети	0	0
	дети с задержкой психического развития	0,833	0,389
Недостатки в декларативном указании и показе	нормативно развивающиеся дети	0	0
	дети с задержкой психического развития	0,750	0,452
Недостатки в поиске, где другие указывают	нормативно развивающиеся дети	0	0
	дети с задержкой психического развития	0,666	0,492
Демонстрирует диадическое ориентирование	нормативно развивающиеся дети	0,857	0,358
	дети с задержкой психического развития	0,333	0,492
Указывает на объект (с)	нормативно развивающиеся дети	1	0
	дети с задержкой психического развития	0,416	0,514
Направляет внимание	нормативно развивающиеся дети	1	0
	дети с задержкой психического развития	0,583	0,514

Так дети с задержкой психического развития значимо чаще испытывают:

- недостатки в ссылочном поиске ($F = 98,636$, $p = 0,0001$, $\eta^2 = 0,761$);
- 2) недостатки в декларативном указании и показе на правильный предмет ($F = 59,182$, $p = 0,0001$, $\eta^2 = 0,656$);
- 3) недостатки в поиске, где другие указывают ($F = 39,455$, $p = 0,0001$, $\eta^2 = 0,560$).

При этом дети с типичным развитием значимо чаще в поведении: 1) демонстрируют диадическое ориентирование ($F = 12,400$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,286$); указывают на объект ($F = 27,618$, $p = 0,0001$, $\eta^2 = 0,471$); направляют внимание ($F = 14,091$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,313$).

В связи с этим, нами была поставлена задача проверки влияния уровня модели психического на компоненты совместного внимания. С этой целью был применён регрессионный анализ.

Чем выше уровень модели психического тем: 1) чаще дети указывают на объект ($R^2 = 0,278$, $\beta = 0,527$, $p = 0,002$);

2) Направляют внимание ($R^2 = 0,359$, $\beta = 0,599$, $p = 0,0001$); 3) реже наблюдаются недостатки в ссылочном поиске ($R^2 = 0,352$, $\beta = -0,593$, $p = 0,0001$); 4) реже наблюдаются недостатки в декларативном указании и показе ($R^2 = 0,235$, $\beta = -0,485$, $p = 0,004$); 5) Реже наблюдаются недостатки в поиске, где другие указывают ($R^2 = 0,228$, $\beta = -0,477$, $p = 0,05$)

Данные факты можно рассматривать как связь трудностей мета-репрезентативной обработки информации об опыте информирования другого человека в ситуации совместного поиска у детей и собственно навыков совместного внимания.

Обсуждение результатов. В исследовании на примере ситуации совместного поиска удалось проследить особенности становления социально рекурсивных и саморефлексивных умозаключениях о других или их собственных намеренных состояниях, представления, которые фигурируют в обработке информации.

Обнаружены трудности мета-репрезентативной обработки информации об опыте информирования другого человека в ситуации совместного поиска у детей с задержкой психического развития. Дети с задержкой психического развития чаще участвуют в совместной коммуникации без явной, сознательной мета-репрезентативной обработки.

Произведено сравнение использование немаркированного указания, которые помогли бы детям осуществлять совместный поиск визуально доступных потенциальных референтов и способствовал выбору только того объекта, который взрослый имел в виду. Типично развивающиеся дошкольники успешнее могут различать немаркированные указания в отличие от детей с задержкой психического развития. Для успешного решения задач ребёнку нужно было определить, что на самом деле взрослый имел в виду, а не менее очевидный аспект ситуации или какой-то другой референт, который не был очевиднее в их общей позиции.

Поскольку получатели коммуникативных актов предполагают, что коммуникатор пытается учесть их и их интересы, их совместный поиск должен одновременно учитывать предполагаемый референт, что являются наиболее значимыми или «очевидными» в их общей позиции и мотив коммуникатора. Важным направлением для будущих исследований является исследование того, какие сигналы, в частности, дети используют для социальной ориентации.

Заключение. В исследовании удалось сфокусироваться на том, как взаимосвязаны в типичном онтогенезе

навыки совместного поиска и понимания преднамеренных действий.

Дошкольники с задержкой психического развития проявляют дефицит частоты, с которой они реагируют на совместное внимание. В первую очередь это недостатки в ссылочном поиске, недостатки в декларативном указании и показе на правильный предмет. Как следствие дошкольники с задержкой психического развития испытывают трудности функционального использования совместного внимания для социального обмена, для инструментального усиления социального взаимодействия с точки зрения распознавания социально ориентирующих ссылок-референтов для сбора информации. В связи с этим могут быть связаны основные трудности в поддержании эпизодов совместного внимания у детей с задержкой психического развития.

Типично развивающимся детям навыки совместного внимания помогают установить взаимные знания с партнёром и однозначно определять референт и устанавливать диадическое ориентирование. Даже когда ребёнок не получает четкие сигналы к тому, что взаимно известно, они часто предпочитают разрешать двусмысленность, участвуя в обмене опытом (например, задавать вопросы разъяснения и давать обратную связь), а не вычислять референт самостоятельно. Для такого обмена информацией требуется взаимная перспектива или социально-рекурсивное мышление.

Обнаружение маркеров, связанных с атипичным развитием на ранней стадии онтогенеза, до того, как отклонения в развитии может быть диагностиро-

вано, имеет важное значение для выявления детей, которые испытывают наибольшую потребность в ранних вмешательствах.

Таковыми маркерами выступают: демонстрирует ли ребёнок диадическую ориентацию, идентифицирует социальные сигналы, указывающую на объект, реагирует на совместные образы внимания и, таким образом, получает доступ к ссылке на референтный объект.

Так как дети с задержкой психического развития данной выборки имели сниженный интеллект, мы можем прийти к выводу о наличии в онтогенезе связи уровня интеллектуального развития и развития совместного внимания. Данные показывают, что интеллект является необходимым условием для развития социального понимания.

На наш взгляд, дефицит механизма совместного внимания можно проследить через: 1) нечувствительность к основным социальным сигналам от другого человека; 2) понимание психического мира, а именно понимание интенциональности, имеющей внешние поведенческие проявления; 3) неспособ-

ность к реагированию и инициированию совместного внимания, что в свою очередь, разрушает соответствующий социальный опыт и базу, необходимую для нормального развития репрезентации; 4) несформированность общего механизма, который в дальнейшем позволит интерпретировать и понимать смысл социальной информации, способность ребенка накапливать нормальный социальный опыт.

Данный дефицит социально-когнитивных навыков у детей может быть обусловлен снижением уровня интеллекта как необходимого условия для становления совместного внимания. Именно совместное внимание лежит в основе освоения и использования средств познания и деятельности как общего когнитивного развития.

Результаты исследования позволяют обнаружить предпосылки синхронности когнитивного развития и формирования модели психического на основе механизма совместного внимания. Нечувствительность к основным социальным сигналам будет препятствовать нормативному возрастному развитию.

Литература

1. Ахутина Т. В., Засыпкина К. В., Романова А. А. Предпосылки и ранние этапы развития речи: новые данные // Вопросы психолингвистики. 2013. Т. 17. № 1. С. 20 – 43.
2. Apperly I. Mindreaders: The Cognitive Basis of "Theory of Mind". London : Psychology Press. 2010. 232 P. 10.4324/9780203833926.
3. Dawson G., Toth K., Abbott R., Osterling J., Munson J., Estes A., Liaw J. Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress // Dev. Psychol. 2004. Vol. 40. P. 271 – 283.
4. Epley N., Gilovich T. Are adjustments insufficient? // Personality and Social Psychology Bulletin. 2004. Vol. 30. P. 447 – 460. doi:10.1177/0146167203261889

5. Frischen A., Bayliss A. P., Tipper S. P. Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences // *Psychol. Bull.* 2007. Vol. 133. P. 694 – 724.
6. Frith C. D. The social brain? // *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B Biol. Sci.* 2007. Vol. 362. P. 671 – 678.
7. Gilchrist I.D., North A., Hood B. Is Visual Search Really like Foraging? // *Perception*. 2001. Vol. 30 (12). P. 1459 – 1464. <https://doi.org/10.1068/p3249>
8. Kovacs A. M., Tauzin T., Teglas E., Gergely G., Csibra G. Pointing as epistemic request: 12-month-olds point to receive new information // *Infancy*. 2014. Vol. 19. P. 543 – 557. 10.1111/infa.12060
9. Lord C., Rutter M., DiLavore P. C., Risi S., Gotham K., Bishop S. Autism diagnostic observation schedule: ADOS-2. *West Psychol // Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 32. 2012. P. 88 – 92.
10. Meltzoff A., Brooks R. Self-experiences a mechanism for learning about others: a training study in social cognition // *Dev. Psychol.* 2008. Vol. 44. P. 1 – 9.
11. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // *European Journal of Neuroscience*. 2017. Vol. 47. 10.1111/ejn.13720.
12. Nickerson R. S. How we know—and sometimes misjudge—what others know: Imputing one's own knowledge to others // *Psychological Bulletin*. 1999. Vol. 125. P. 737 – 759. doi:10.1037/0033-2909.125.6.737
13. Seibert J. M., Hogan A. E., Mundy P. C. Assessing interactional competencies: The early social-communication scales // *Infant Mental Health*. Vol. 3 (4). 1982. P. 244 – 258
14. Striano T., Reid V.M., Hoehl S. Neural mechanisms of joint attention in infancy // *European Journal of Neuroscience*. 2006. Vol. 23. P. 2819 – 2823.
15. Tomasello M. *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2019. 392 P
16. Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. Understanding and sharing of intentions: The origins of cultural cognition // *Behavioral and Brain Sciences*. 2005. Vol. 28. P. 675 – 735
17. Yoder P., Symons F. J. *Observational Measurement of Behavior*. New York : Springer. 2010. 241 P.

References

1. Axutina T. V., Zasy`pkina K. V., Romanova A. A. Predposy`lki i rannie e`tapy` razvitiya rechi: novy`e danny`e // *Voprosy` psixolingvistiki*. 2013. T. 17. № 1. S. 20 – 43.
2. Apperly I. *Mindreaders: The Cognitive Basis of "Theory of Mind"*. London : Psychology Press. 2010. 232 P. 10.4324/9780203833926.
3. Dawson G., Toth K., Abbott R., Osterling J., Munson J., Estes A., Liaw J. Early social attention impairments in autism: social orienting, joint attention, and attention to distress // *Dev. Psychol.* 2004. Vol. 40. P. 271 – 283.
4. Epley N., Gilovich T. Are adjustments insufficient? // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2004. Vol. 30. P. 447 – 460. doi:10.1177/ 0146167203261889

5. Frischen A., Bayliss A. P., Tipper S. P. Gaze cueing of attention: visual attention, social cognition, and individual differences // *Psychol. Bull.* 2007. Vol. 133. P. 694 – 724.
6. Frith C. D. The social brain? // *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B Biol. Sci.* 2007. Vol. 362. P. 671 – 678.
7. Gilchrist I.D., North A., Hood B. Is Visual Search Really like Foraging? // *Perception*. 2001. Vol. 30 (12). P. 1459 – 1464. <https://doi.org/10.1068/p3249>
8. Kovacs A. M., Tauzin T., Teglas E., Gergely G., Csibra G. Pointing as epistemic request: 12-month-olds point to receive new information // *Infancy*. 2014. Vol. 19. P. 543 – 557. 10.1111/inf.12060
9. Lord C., Rutter M., DiLavore P. C., Risi S., Gotham K., Bishop S. Autism diagnostic observation schedule: ADOS-2. West Psychol // *Journal of Psychoeducational Assessment*. Vol. 32. 2012. P. 88 – 92.
10. Meltzoff A., Brooks R. Self-experiences a mechanism for learning about others: a training study in social cognition // *Dev. Psychol.* 2008. Vol. 44. P. 1 – 9.
11. Mundy P. A Review of Joint Attention and Social-Cognitive Brain Systems in Typical Development and Autism Spectrum Disorder // *European Journal of Neuroscience*. 2017. Vol. 47. 10.1111/ejn.13720.
12. Nickerson R.S. How we know—and sometimes misjudge—what others know: Imputing one's own knowledge to others // *Psychological Bulletin*. 1999. Vol. 125. P. 737 – 759. doi:10.1037/0033-2909.125.6.737
13. Seibert J. M., Hogan A. E., Mundy P. C. Assessing interactional competencies: The early social-communication scales // *Infant Mental Health*. Vol. 3 (4). 1982. P. 244 – 258
14. Striano T., Reid V.M., Hoehl S. Neural mechanisms of joint attention in infancy // *European Journal of Neuroscience*. 2006. Vol. 23. P. 2819 – 2823.
15. Tomasello M. *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2019. 392 P
16. Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. Understanding and sharing of intentions: The origins of cultural cognition // *Behavioral and Brain Sciences*. 2005. Vol. 28. P. 675 – 735
17. Yoder P., Symons F. J. *Observational Measurement of Behavior*. New York : Springer. 2010. 241 P.

Ya. K. Smirnova

**ABILITY TO SEPARATE THE JOINT ATTENTION EPISODES
IN PRESCHOOL AGE¹**

The article is devoted to the problem of the standardization of the mechanism of mutual attention at preschool age as a key skill in dyadic orientation and providing joint access to the reference to the reference object. A way to study the mechanism of joint attention is the traditional method of searching for a target referent object among objects, which allows fixing the shortcomings in the reference search and the variability of the response to a query obtained

¹ This work was supported by grant President MK-3052.2018.6 «Formation of mechanisms of arbitrary regulation of the indicative part of joint activities in the early stages of ontogeny».

from general semantic knowledge. The sample of the study consisted of 45 children of pre-school age, including children with developmental disorders, characteristic of various forms of CRA. It was possible to trace how joint attention can serve as an exchange function, creating a «mutual cognitive environment» for obtaining informative content regarding the referent. Markers associated with an atypical development of establishing dyadic orientation were found.

Key words: *attention, joint attention, social attention, social cognition, mental model, age development, preschool age, theory of mind, autism, mental retardation.*

УДК 159.9

О. В. Стрельцов, О. С. Маторина, В. В. Харин

АДАПТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЧС РОССИИ

Рассмотрены проблемы профессиональной адаптации выпускников образовательных учреждений высшего профессионального образования МЧС России. Представлен обзор исследований, посвященных данной проблематике, приведены результаты опроса и психодиагностического исследования адаптивных способностей выпускников с учетом профессиональной успешности. Проведенный сравнительный анализ позволил составить представление об адаптивных способностях молодых специалистов с разной степенью профессиональной успешности.

Ключевые слова: *противопожарная служба, молодые специалисты, выпускники, профессиональная адаптация, готовность к профессиональной деятельности, адаптивные способности.*

Становление личности пожарного происходит в процессе его профессионализации, который протекает в условиях специфических для данного вида службы. А именно, тяжелая физическая работа, нервно-психическое напряжение и различные средовые компоненты физической, химической и биологической природы [6; 7; 8]. В связи с этим наиболее оптимальным путем адаптации человека к данному виду деятельности является его профессиональное обучение. Однако, получение профильного образования не может служить га-

рантией полной адаптированности выпускников пожарно-технических вузов к имеющимся рискам и требованиям профессии без их психологической готовности к профессиональной деятельности пожарного. Это может стать причиной принятия решения молодого специалиста покинуть противопожарную службу. Так, в Концепции кадровой политики МЧС России на период до 2020 года, указывается на проблему текучести кадров среди молодых специалистов, в связи с чем, совершенствование системы адаптации молодых специали-

стов рассматривается, как одно из приоритетных направлений в развитии кадровой службы МЧС России [10]. Таким образом, актуальность проблемы адаптации молодых специалистов, помимо научного интереса, обусловлена потерями ресурсов, потраченных на их обучение и подготовку. В связи с этим, изучение влияния личностных адаптивных способностей выпускников учебных заведений высшего профессионального образования МЧС России на успешность в служебной деятельности стало целью данного исследования. Анализ сформированности психологической готовности курсантов к профессиональной деятельности является актуальным еще и потому, что, как отметил А.А. Вострецов, в период их обучения позволяет выявить проблемы и устранить их с помощью опытного преподавательского состава еще на этапе профессиональной подготовки [2].

Проблеме профессиональной адаптации курсантов и выпускников учебных заведений высшего профессионального образования МЧС России уделяется определенное внимание, она стала предметом социальных, психологических и педагогических исследований А. А. Вострецова, Е. И. Пустоваловой, А. В. Шленкова, В. Л. Зверева, Д. В. Николаева, А. Б. Дмитриевой, М. С. Васильевой, Б. М. Лопухина, О. Л. Узуна, И. В. Шершеня, Т. А. Шавыриной, Э. В. Лазаревой и других авторов. В то же время, О.Е. Емельянова указывает, что имеется дефицит данного рода исследований [3].

Анализ имеющихся исследований позволил выделить несколько аспектов, в которых проводились данные работы:

- изучение социальных проблем и условий, в которых протекает адаптация молодых специалистов к учебной и профессиональной деятельности [4; 12];

- совершенствование психолого-педагогических условий и методик профессиональной подготовки, способствующих адаптации курсантов и выпускников [2; 11];

- выработка и совершенствование организационных мероприятий, направленных на адаптацию молодых специалистов (программы адаптации, организация наставничества), разработка рекомендаций для руководителей и др. [13];

- изучение влияния психологических свойств выпускников на эффективность их адаптации к профессиональной деятельности [1; 5; 14].

В рамках данного исследования, интерес представляют работы, направленные на изучение влияния психологических свойств на эффективность адаптации выпускников к профессиональной деятельности. Так, А. В. Шленков установил, что поведение сотрудников со сроком службы менее четырех месяцев менее гибко, а сами они более склонны к тревожным состояниям, избеганию неудач и фрустрации, чем их сослуживцы прослужившие более двух лет. Кроме того, им было отмечено, что низкие показатели адаптированности сотрудников влияют на качество профессиональной деятельности и профессиональное долголетие [14].

По результатам своего исследования, Б. М. Лопухин сделал ряд выводов, в том числе, что выпускники учебных заведений ГПС МЧС России с высоким уровнем адаптированности к профессиональной деятельности: «... обладают

хорошо развитой стратегией поиска социальной поддержки, активно самостоятельно выбирают источник поддержки на альтернативной основе, определяют её вид и дозируют объем, успешно прогнозируют её возможности, что в целом обеспечивает высокую эффективность воздействия социальной поддержки». В свою очередь, молодых сотрудников с низким уровнем адаптированности к профессиональной деятельности после окончания учебного заведения отличали затруднения в социализации в новом коллективе, что приводило их в дальнейшем к дезадаптации [5].

Согласно А. А. Бобрищеву, положительный прогноз по адаптированности может быть дан в отношении сотрудников ГПС МЧС России со сформированной самостоятельностью, развитыми волевыми способностями и навыками самоконтроля, ответственных, с активной жизненной позицией. В отношении сотрудников с: «пассивной жизненной позицией, излишней осторожностью в действиях, стремлением не замечать возникающие проблемы, а также стремящуюся к авторитарному типу межличностных отношений» дается негативный прогноз [1].

Приведенные исследования указывают на существование влияния ряда личностных свойств молодых специалистов МЧС России на их адаптированность к профессиональной деятельности и ее качество. В тоже время нужно отметить, что в приведенных работах нет единого понимания успешной адаптации. В работе А. В. Шленкова критерием оценки адаптированности послужил срок службы в системе МЧС России. В исследованиях Б. М. Лопухина и А. А. Бобрищева, таким критерием

стало стресс-преодолевающее поведение сотрудников МЧС России, в период адаптации к профессиональной деятельности.

В данной ситуации, по мнению авторов, наиболее предпочтительным является критерий, предложенный О. Е. Емельяновой, которая проводя анализ основных элементов оценки адаптированности, выделила результативную сторону – успешность профессиональной деятельности. Под успешной профессиональной деятельностью ею понимается – благополучное выполнение молодыми специалистами трудовых заданий, рост квалификации, а также необходимое взаимодействие с членами группы и другими лицами, влияющее на профессиональную эффективность [3].

Для исследования влияния адаптированности молодых специалистов МЧС России на их успешность профессиональной деятельности, сотрудниками ФГБУ ВНИИПО МЧС России было проведено исследование профессиональной готовности 139 молодых специалистов. В исследуемую выборку вошли молодые люди в возрасте от 22 до 24 лет, проработавшие на новом месте службы 1 год, ранее прошедшие обучение в образовательных учреждениях высшего профессионального образования МЧС России по специальности «Пожарная безопасность». Процедура оценки профессиональной успешности выпускников и изучения их личностных адаптивных способностей включала в себя несколько этапов.

Первый этап – экспертная оценка непосредственными руководителями (или наставниками) профессиональных компетентностей и профессионально-

важных качеств выпускников, проявленных ими в ходе первого года служебной деятельности. С этой целью был использован следующий инструментарий:

- опросник экспертной оценки профессиональной компетентности;
- опросник экспертной оценки личностных и деловых качеств;
- анкета-опросник молодого специалиста.

Опросник экспертной оценки профессиональной компетентности был разработан на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) «Пожарная безопасность». Представляет собой перечень компетенций специалиста в области пожарной безопасности, приобретение которых в процессе обучения предусмотрено образовательным стандартом. Экспертам предлагалось по 10-ти балльной шкале дать оценку степени владения выпускником 40 общекультурными, общими профессиональными и профессионально-специализированными компетенциями: сервисно-эксплуатационной; производственно-технологической; организационно-управленческой; экспертной, надзорной и инспекционно-аудиторской.

Опросник экспертной оценки личностных и деловых качеств является модифицированным вариантом методики, разработанной Б.Г. Бовиным для определения профессиональной успешности сотрудников органов внутренних дел [9]. Опросник был построен по образцу семантического дифференциала

Ч. Осгуда, служащего для качественного и количественного индексирования личностных качеств выпускника. Он позволяет описать профессиональный образ выпускника, а также, при обобщении показателей, получить оценку со стороны непосредственного руководителя его «ценности» как специалиста (суммарного показателя оценок положительных качеств). В опроснике экспертам предъявлялось 40 биполярных шкал, имеющих 7 градаций качества человека, от положительного значения до отрицательного, которые отражают следующие характеристики: физическое состояние; морально-нравственные качества; организаторские способности; саморегуляция; конфликтность; коммуникативные качества; отношение к работе; профессиональный прогноз.

Анкета-опросник молодого специалиста была разработана с целью выяснения проблем и трудностей, с которыми сталкивались выпускники в процессе адаптации к профессиональной деятельности после окончания обучения, а также оценки успешности профессиональной адаптации по следующим критериям: удовлетворенность службой, представление о перспективах роста, потребность в помощи со стороны коллег и др.

Второй этап – статистическая обработка полученных результатов экспертного опроса. В основу статистической обработки легли факторный и кластерный анализ, проведенные с использованием статистического пакета «Statistica» ver.6.0.

В ходе факторного анализа результатов экспертной оценки была изучена структура профессиональной готовности (успешности профессиональной деятельности) молодых специалистов МЧС России. В результате (руководствуясь критерием Кеттелла) было выделено 4 главных фактора имеющих наибольший вес (63 % всей изменчивости ковариационной матрицы):

- «общие профессионально-важные качества» (24 % всей изменчивости ковариационной матрицы);

- «компетентность в области организации тушения пожаров» (18 % всей изменчивости ковариационной матрицы);

- «компетентность в области организации надзорной деятельности» (16 % всей изменчивости ковариационной матрицы);

- «физическая подготовленность» (5 % всей изменчивости ковариационной матрицы).

После этого, для каждого выпускника были рассчитаны факторные счета по каждому из выделенных факторов. Дальнейший кластерный анализ (методом К-средних) позволил классифицировать выпускников по трем группам с высокими, средними и низкими значениями факторных счетов. В результате расчетов исследуемая выборка была разделена на 3 отличающиеся между собой группы, по уровню успешности:

1-я группа численностью 75 человек (54 %) – с высоким уровнем профессиональной успешности;

2-я группа численностью 43 человека (31 %) – со средним уровнем профессиональной успешности;

3-я группа численностью 21 человек (15 %) – с низким уровнем профессиональной успешности.

На рис. 1 и 2 представлены результаты ответов выпускников на некоторые вопросы анкеты-опросника молодого специалиста, в зависимости от степени их профессиональной успешности. Анализ ответов на вопрос о наибольших трудностях, с которыми пришлось столкнуться молодым специалистам в первоначальный период службы, показал значительный разброс в варианте ответа: «вхождение в коллектив». Так 20 % выпускников с низкой оценкой их профессиональной успешности указали на проблемы вхождения в коллектив, что в 2 раза больше, чем у выпускников со средней оценкой готовности (10 %) и в 10 раз больше, чем у молодых сотрудников с высоким уровнем профессиональной успешности (2 %). Помимо этого, по истечении первого года службы, 28 % менее успешных выпускников продолжали нуждаться в помощи коллег в своей повседневной деятельности, что в два раза превышает аналогичный показатель у более успешных выпускников. Необходимо отметить, что полученные результаты опроса согласуются с приведенными выше выводами Б. М. Лопухина, сделанными им в результате своего исследования.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

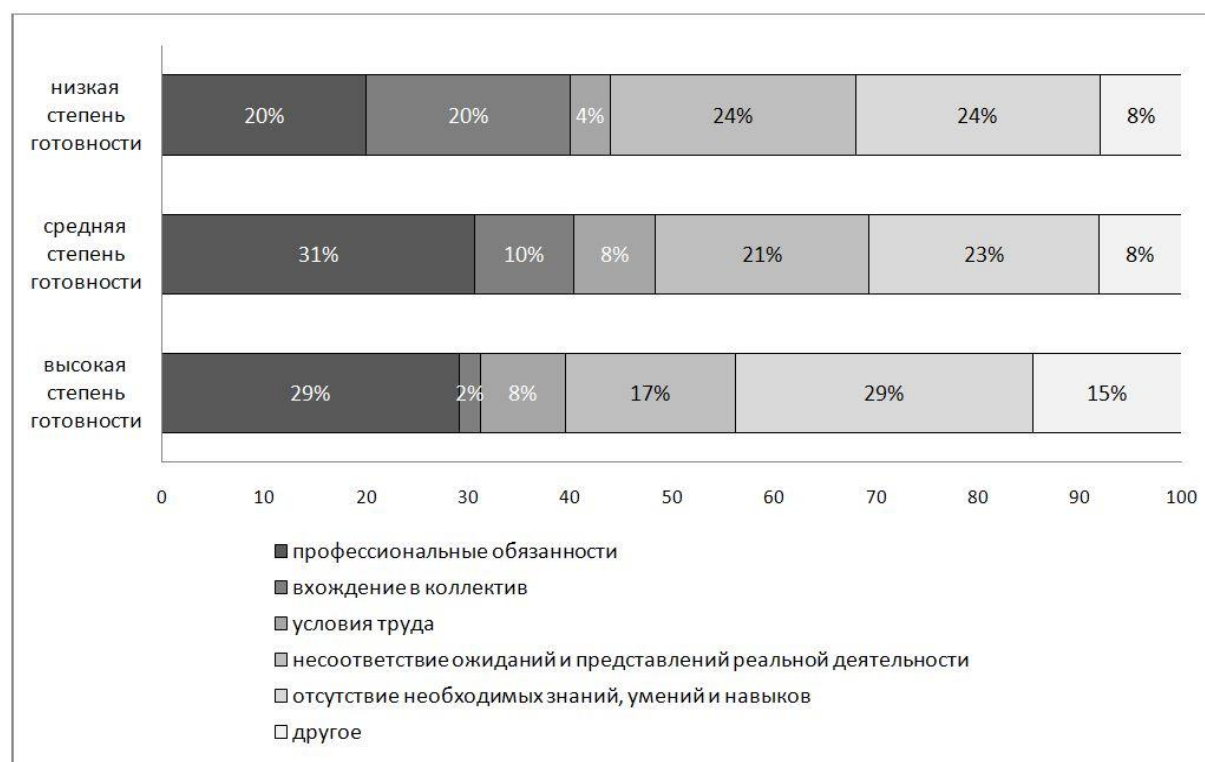


Рис. 1. Распределение ответов молодых специалистов на вопрос о том, какие проблемы вызвали наибольшие трудности в течение 1-го года службы

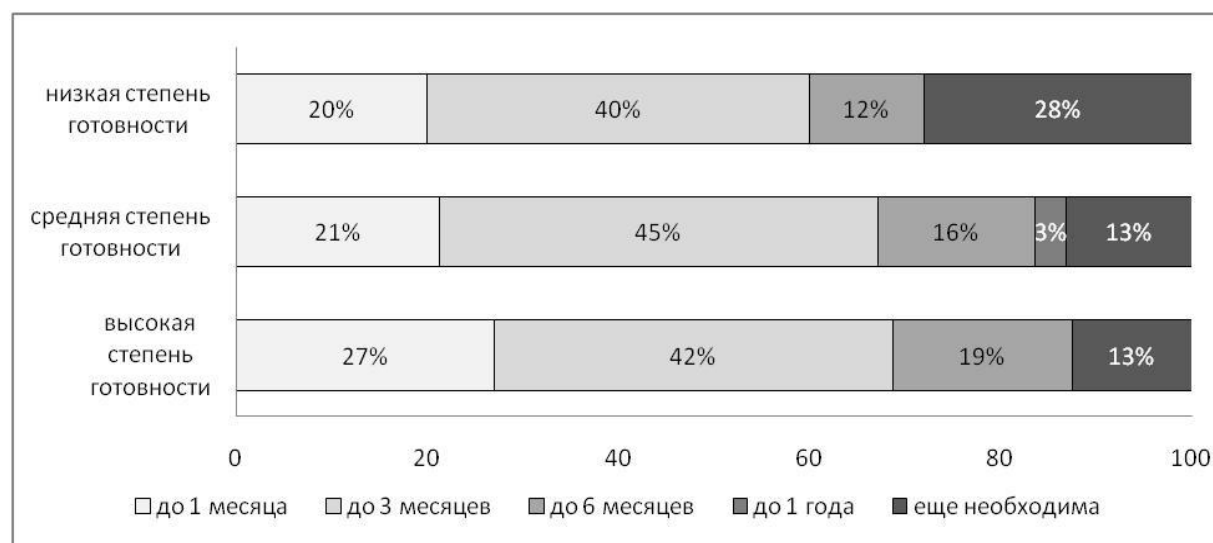


Рис. 2. Распределение ответов выпускников на вопрос о том, в течение какого периода они нуждались в помощи коллег в своей повседневной работе

Третий этап – сравнительный анализ личностных адаптивных способностей и других личностных свойств молодых специалистов. Для этого использовались результаты их психодиагностического обследования, проведенного ранее (в период обучения на 5-м

курсе, перед выпуском из образовательного учреждения). Обследование проводилось с использованием батареи психодиагностических методик, отвечающих критериям валидности и надежности: многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (далее

МЛО «Адаптивность»); тест «Готовность к риску» Шуберта (PSK); тест структуры интеллекта Амтхауэра (TSI); тест мотивационной структуры личности Э. В. Мильмана (МПЛ); опросник Я. Стреляу. Для статистической обработки данных использовался t-критерий Стьюдента.

Полученные данные по адаптивным способностям молодых специалистов представлены для сравнения на рис. 3 и 4. Необходимо отметить, что представленные значения являются усредненными. С одной стороны, это привело к редуцированию полученной информации, в результате чего все показатели адаптивных способностей, согласно тестовым нормам, оказались в зоне средних либо высоких (более оптимальных) значений. В тоже время это позволяет сформировать общее представление об имеющейся тенденции в различиях адаптивных способностей выпускников с разной степенью профессиональной успешности.

Анализ первичных данных показывает, что показатели адаптивных способностей по шкалам 3-го и 4-го уровня

МЛО «Адаптивность» формируют одинаковые профили у всех групп выборки (рис. 3). Однако, уровень показателей адаптивных способностей группы наиболее успешных молодых сотрудников МЧС России выше, чем у остальных, что может говорить об их более высоком адаптационном потенциале. Результаты, полученные по шкалам 2-го уровня (рис. 4), указывают на ярко выраженный показатель «психотические состояния», у группы с наименьшей успешностью (согласно тестовых норм низкое значение показателя шкалы 2-го уровня свидетельствует о выраженности его негативного эффекта), что может отрицательно сказываться на процессе адаптации. Следует отметить, что выпускники с высокой готовностью более подвержены астеническим состояниям, но статистический анализ не показал достоверных отличий от других групп. В связи с этим нельзя говорить о том, что астенические расстройства являются особенностью данной группы. Результаты сравнительного анализа, с использованием t-критерия Стьюдента, представлены в табл. 1 и 2.

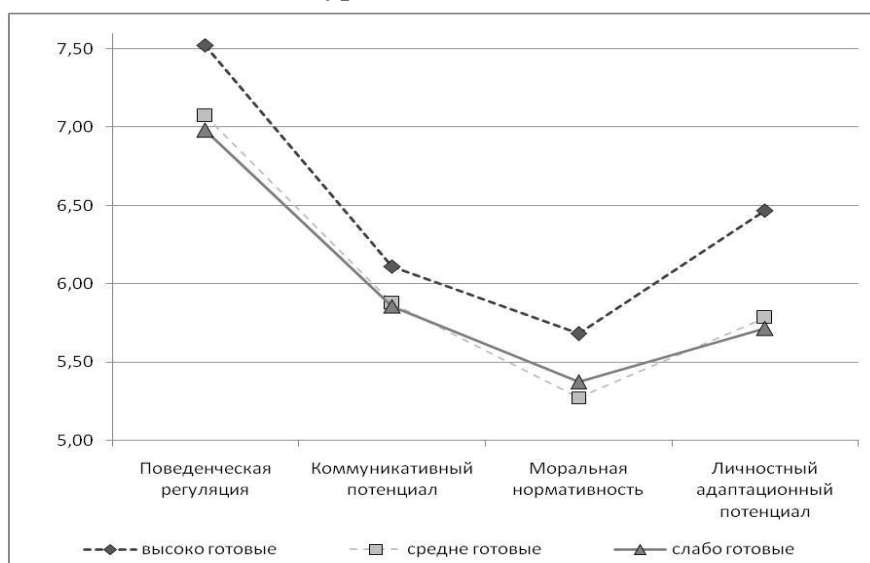


Рис. 3. Результаты психодиагностики адаптационных способностей по шкалам 3-го и 4-го уровня МЛО «Адаптивность» (приведены средние стандартизованных значений – «стенгов»)

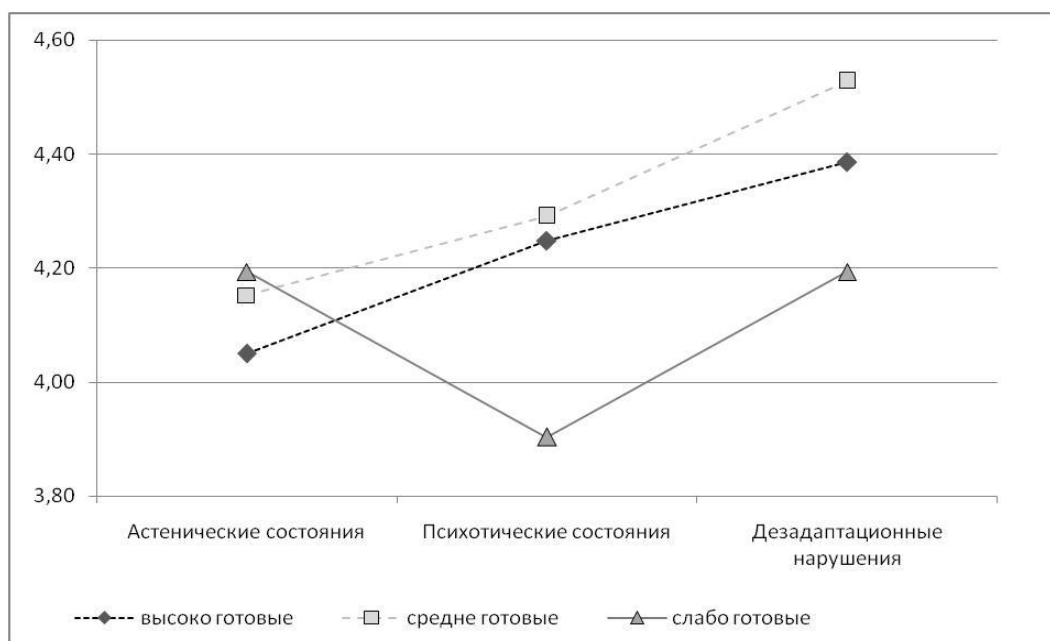


Рис. 4. Результаты психодиагностики адаптационных способностей по шкалам 2-го уровня МЛЮ «Адаптивность» (приведены средние стандартизированных значений – «стендов»)

Таблица 1. Сравнительный анализ психологических свойств молодых специалистов в группах с высоким и слабым уровнем профессиональной успешности

№ п/п	Показатель	Группа		Достоверность различий	
		Высокая готовность (М ± σ)	Низкая готовность (М ± σ)	t	p
1	Шкала «Общая активность», опросник МСЛ (Э.В. Мильман)	53,87 ± 0,03	50,71 ± 0,17	2,24	p ≤ 0,05
2	Шкала «Общественная полезность», опросник МСЛ (Э.В. Мильман)	56,42 ± 0,04	52,14 ± 0,19	2,73	p ≤ 0,01
3	Субтест «Обобщение», тест структуры интеллекта Амтхауэра	88,91 ± 0,02	85,82 ± 0,07	3,1	p ≤ 0,01
4	Шкала 3-го уровня «Моральная нормативность», МЛЮ «Адаптивность»	7,25 ± 0,01	6,36 ± 0,05	2,14	p ≤ 0,05
5	Шкала 3-го уровня «Поведенческое регулирование», МЛЮ «Адаптивность»	7,52 ± 0,01	6,98 ± 0,03	2,04	p ≤ 0,05
6	Шкала 4-го уровня «Личностный адаптационный потенциал», МЛЮ «Адаптивность»	6,47 ± 0,01	5,71 ± 0,04	2,37	p ≤ 0,05
7	Шкала 2-го уровня «Психотические состояния», МЛЮ «Адаптивность»	13,17 ± 0,02	14,26 ± 0,08	2,29	p ≤ 0,05

Таблица 2. Сравнительный анализ психологических свойств молодых специалистов в группах со средним и слабым уровнем профессиональной успешности

№ п/п	Показатель	Группа		Достоверность различий	
		Средняя готовность ($M \pm \sigma$)	Низкая готовность ($M \pm \sigma$)	t	p
1	Шкала «Комфорт», опросник МСЛ (Э. В. Мильман)	58,71 $\pm$ 0,04	55,25 $\pm$ 0,19	2,32	$p \leq 0,05$
2	Шкала «Общая активность», опросник МСЛ (Э. В. Мильман)	53,64 $\pm$ 0,04	50,71 $\pm$ 0,17	2,10	$p \leq 0,05$
3	Шкала «Творческая активность», опросник МСЛ (Э. В. Мильман)	50,81 $\pm$ 0,05	46,52 $\pm$ 0,16	3,17	$p \leq 0,01$
4	Шкала «Общественная полезность», опросник МСЛ (Э. В. Мильман)	56,92 $\pm$ 0,06	52,14 $\pm$ 0,19	2,96	$p \leq 0,01$
5	Шкала 2-го уровня «Психотические состояния» (МЛО «Адаптивность»)	4,29 $\pm$ 0,01	3,90 $\pm$ 0,02	2,45	$p \leq 0,05$
6	Шкала 2-го уровня «Деадаптивные нарушения» (МЛО «Адаптивность»)	4,53 $\pm$ 0,01	4,19 $\pm$ 0,02	2,24	$p \leq 0,05$

Результаты проведенного сравнительного анализа позволяют дать обобщенную характеристику адаптационных возможностей молодых специалистов МЧС России.

Для более успешных молодых сотрудников характерна более высокая моральная нормативность, которая отражает два основных компонента процесса социализации: восприятие морально-нравственных норм поведения и отношение к требованиям непосредственного социального окружения. В данном случае успешные выпускники обладают более высоким уровнем социализации, адекватной оценкой своей роли в коллективе, ориентацией на соблюдение общепринятых норм поведения. Они также обладают более высоким уровнем поведенческого регулирования, которое выражается в способности регулировать своё взаимодействие со средой деятельности. Такие выпускники характеризуются высоким

уровнем нервно-психической устойчивости, адекватными самооценкой и восприятием действительности. Представители успешной группы так же отличаются более высоким адаптационным потенциалом. Лица этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро «входят» в новый коллектив, достаточно легко и адекватно ориентируются в ситуации, быстро вырабатывают стратегию своего поведения и социализации. Как правило неконфликтны, обладают высокой эмоциональной устойчивостью.

Представителей группы менее успешных молодых специалистов, по отношению к другим группам отличает подверженность психотическим состояниям, которые выражаются в нервно-психическом напряжении, импульсивных реакциях, приступах неконтролируемого гнева, ухудшении межличностных контактов, отсутствии стремления соблюдать общепринятые

нормы поведения, групповых требований, асоциальное поведение, чрезмерная агрессивность.

В заключение данного исследования можно сделать ряд выводов:

– личностные адаптационные способности молодых специалистов МЧС России являются существенным фактором в их адаптации к условиям службы и успешности в профессиональной деятельности;

– выпускники с низкой профессиональной успешностью чаще остальных испытывают трудности адаптации в новом коллективе, кроме того они дольше нуждаются в помощи коллег в своей повседневной работе;

– на профессиональную успешность молодых сотрудников МЧС России также оказывает влияние их мотивация, а именно направленность на общественную полезность и активность.

Полученные результаты могут быть использованы при разработке специальных программ по адаптации курсантов и выпускников образовательных учреждений МЧС России, как во время их обучения, так и начала осуществления профессиональной деятельности, так как управление процессом адаптации позволит снизить потери организации, вызванные текучестью кадров, недостаточной выработкой и низким качеством труда.

Литература

1. Бобрищев А. А. Психодиагностическая модель прогноза личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России в период адаптации к профессиональной деятельности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2016. № 2 (132). С. 221 – 226.
2. Вострецов А. А. Формирование готовности к профессиональной деятельности курсантов вузов ГПС России : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004. 185 с.
3. Исследование проблемы профессиональной адаптации курсантов и молодых специалистов в учреждениях системы МЧС России / О. Я. Емельянова [и др.] // Электронный научный журнал «Регион: государственное и муниципальное управление». 2017. № 4 (12). URL: <http://regiongmru.ru/wp-content/uploads/2018/01/RegionGMU1404012.pdf> (дата обращения: 16.04.2019).
4. Проблема профессионального становления и адаптации выпускников вузов и молодых специалистов / О. Я. Емельянова [и др.] // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2015. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23140> (дата обращения: 16.04.2019).
5. Лопухин Б. М. Оценка и прогнозирование личностных ресурсов стресс-преодолевающего поведения сотрудников ГПС МЧС России в период адаптации к профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 05.26.03 АНО ВПО «ИЭБ». СПб., 2013. 167 с.
6. Маркизова Н. Ф., Гребенюк А. Н., Башарин В. А. Токсические компоненты пожаров. СПб. : Фолиант, 2008. 208 с.
7. Марьин М. И., Гечель А. Л., Апостолова Л. О. Психическое состояние пожарных после тушения пожара // Медицина труда и промэкология. 1993. № 1. С. 9 – 10.

8. Матюшин А. В., Порошин А. А., Бобринев Е. В. Оценка профессионального риска заболеваний и гибели пожарных // Пожарная безопасность. 2005. № 6. С. 68 – 74.
9. Основные виды деятельности и психологическая пригодность к службе в системе органов внутренних дел : справ. пособие / под ред. Б. Г. Бовина, Н. И. Мягких, А. Д. Сафонова М., 1997. 343 с.
10. Приказ МЧС России от 01.07.2010 г. № 306 «О реализации решения коллегии МЧС России от 16.06.2010 г. №4/II «Об утверждении концепции кадровой политики МЧС России на период до 2020 года». URL: http://www.mchs.gov.ru/law/Normativno_pravovie_akti_Ministerstva/item/33148074 (дата обращения: 16.04.2019).
11. Узун О. Л. Система научного обеспечения профессиональной подготовки специалистов МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 51 с.
12. Проблемные аспекты профессиональной адаптации молодых специалистов ФПС ГПС МЧС России / В. В. Харин [и др.] // Bezpieczeństwo i technika pożarnicza. 2013. № 4. С. 43 – 52.
13. Шавырина Т. А. Направления совершенствования процесса профессионального становления молодого специалиста ФПС ГПС МЧС России // Современные технологии обеспечения гражданской обороны и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций : сб. ст. по материалам всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 18 апр. 2014 г. / Воронеж. ин-т ГПС МЧС России. Воронеж, 2014. 484 с.
14. Шленков А. В., Николаев Д. В., Васильева М. С. Влияние эмоциональной устойчивости сотрудников противопожарной службы на эффективность профессиональной адаптации // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2014. № 1 (22). С. 17 – 21.

References

1. Bobrishhev A. A. Psixodiagnosticheskaya model` prognoza lichnostny`x resursov stress-preodolevayushhego povedeniya sotrudnikov GPS MChS Rossii v period adaptacii k professional`noj deyatel`nosti // Ucheny`e zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2016. № 2 (132). S. 221 – 226.
2. Vostreczov A. A. Formirovanie gotovnosti k professional`noj deyatel`nosti kursantov vuzov GPS Rossii : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2004. 185 s.
3. Issledovanie problemy` professional`noj adaptacii kursantov i molody`x specialistov v uchrezhdeniyax sistemy` MChS Rossii / O. Ya. Emel`yanova [i dr.] // E`lektronny`j nauchny`j zhurnal «Region: gosudarstvennoe i municipal`noe upravlenie». 2017. № 4 (12). URL: <http://regiongmu.ru/wp-content/uploads/2018/01/RegionGMU1404012.pdf> (data obrashheniya: 16.04.2019).
4. Problema professional`nogo stanovleniya i adaptacii vy`pusknikov vuzov i molody`x specialistov / O. Ya. Emel`yanova [i dr.] // E`lektronny`j nauchny`j zhurnal «Sovremennyy`e problemy` nauki i obrazovaniya». 2015. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23140> (data obrashheniya: 16.04.2019).

5. Lopuxin B. M. Ocenka i prognozirovanie lichnostny`x resursov stress-preodolevayushhego povedeniya sotrudnikov GPS MChS Rossii v period adaptacii k professional'noj deyatel'nosti : dis. ... kand. psixol. nauk : 05.26.03 ANO VPO «IE`B». SPb., 2013. 167 s.
6. Markizova N. F., Grebenyuk A. N., Basharin V. A. Toksicheskie komponenty` pozharov. SPb. : Foliant, 2008. 208 s.
7. Mar`in M. I., Gechel` A. L., Apostolova L. O. Psixicheskoe sostoyanie pozharny`x posle tusheniya pozhara // Medicina truda i prome`kologiya. 1993. № 1. S. 9 – 10.
8. Matyushin A. V., Poroshin A. A., Bobrinev E. V. Ocenka professional'nogo riska zabolevanij i gibeli pozharny`x // Pozharnaya bezopasnost`. 2005. № 6. S. 68 – 74.
9. Osnovny`e vidy` deyatel'nosti i psixologicheskaya prigodnost` k sluzhbe v sisteme organov vnutrennix del : sprav. posobie / pod red. B. G. Bovina, N. I. Myagkix, A. D. Safonova M., 1997. 343 s.
10. Prikaz MChS Rossii ot 01.07.2010 g. № 306 «O realizacii resheniya kollegii MChS Rossii ot 16.06.2010 g. №4/II «Ob utverzhdenii koncepcii kadrovoj politiki MChS Rossii na period do 2020 goda». URL: http://www.mchs.gov.ru/law/Normativno_pravovie_akti_Ministerstva/item/33148074 (data obrashheniya: 16.04.2019).
11. Uzun O. L. Sistema nauchnogo obespecheniya professional'noj podgotovki specialistov MChS Rossii k deyatel'nosti v chrezvy`chajny`x situacijax : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2011. 51 s.
12. Problemny`e aspekty` professional'noj adaptacii molody`x specialistov FPS GPS MChS Rossii / V. V. Xarin [i dr.] // Bezpieczeństwo i technika pożarnicza. 2013. № 4. C. 43 – 52.
13. Shavy`rina T. A. Napravleniya sovershenstvovaniya processa professional'nogo stanovleniya molodogo specialista FPS GPS MChS Rossii // Sovremenny`e texnologii obespecheniya grazhdanskoj oborony` i likvidacii posledstvij chrezvy`chajny`x situacij : sb. st. po materialam vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchuchastiem, 18 apr. 2014 g. / Voronezh. in-t GPS MChS Rossii. Voronezh, 2014. 484 s.
14. Shlenkov A. V., Nikolaev D. V., Vasil`eva M. S. Vliyanie e`mocional'noj ustojchivosti sotrudnikov protivopozharnoj sluzhby` na e`ffektivnost` professional'noj adaptacii // Psixologo-pedagogicheskie problemy` bezopasnosti cheloveka i obshhestva. 2014. № 1 (22). S. 17 – 21.

O. V. Streltsov, O. S. Matorina, V. V. Kharin

ADAPTIVE ABILITIES AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESSNESS OF YOUNG SPECIALISTS EMERCOM OF RUSSIA

The problems of professional adaptation of graduates of educational institutions of higher professional education EMERCOM of Russia are considered. A review of studies devoted to this issue is presented, and the results of a survey and psycho-diagnostic study of the adaptive abilities of graduates with regard to professional success are presented. A comparative analysis allowed us to form an idea of the adaptive abilities of young professionals with varying degrees of professional success.

Key words: *fire service, young specialists, graduates, professional adaptation, professional readiness, adaptive abilities.*

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОИСК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: НА ПЕРЕКРЕСТКЕ ПРОБЛЕМ И РЕШЕНИЙ

УДК 378.147.227

Н. Н. Акимова

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЖАНР ИСКУССТВА ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье обсуждаются актуальные вопросы организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов неязыковых вузов в условиях неоправданно минимального количества аудиторного времени (одно занятие в неделю). На основе анализа предыдущего опыта автор пытается разобраться в причинах того, почему проблема неудовлетворительного уровня языковой подготовки абитуриентов неязыковых вузов (чаще всего это касается немецкого языка) в наше время остается в дидактике средней и высшей школы наименее разработанной, несмотря на то что существуют немалые средства активизации и повышения результативности самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, иностранный язык, неязыковой вуз, результативность, стартовый уровень, индивидуализация и дифференциация обучения, личностно-ориентированный подход, доверительное взаимодействие.

Самостоятельная работа студентов, бесспорно, является важнейшей формой обучения, непременным компонентом учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов, поэтому её эффективность в значительной степени определяет качество профессиональной подготовки в вузе.

Однако, как это ни парадоксально, именно проблема самостоятельной работы по иностранному языку студентов неязыковых вузов до сих пор остается одной из наименее разработанных в дидактике высшей школы. Сегодня официально в общей структуре учебной ра-

боты на долю самостоятельной подготовки формально приходится 50% общего бюджета учебного времени. Между тем, к сожалению, это время часто используется недостаточно рационально или не используется вовсе, о чем говорят неоправданно большие затраты времени студентов на отдельные предметы, доучивание и переучивание учебных материалов во время зачетных и экзаменационных сессий, результаты их ответов на зачете и экзамене.

Хорошо известно, что существуют немалые резервы активизации и повышения результативности самостоятельной работы студентов. К ним прежде

всего относятся формирование у обучаемых рациональных приемов работы, воспитание у них культуры умственного труда, строгий контроль и оценка самостоятельной работы, дифференцированный подход к ее организации при обучении различным аспектам языка (грамматике, чтению разговорной речи).

Бесспорно, самостоятельная работа студентов в первую очередь зависит от стартового уровня языковых знаний первокурсников, однако, к сожалению, приходится отмечать, что в последнее время у большинства абитуриентов он практически равен нулю. Причин этого много, но одной из главных, на наш взгляд, сегодня является дефицит школьных учителей немецкого языка, поэтому учащимся, начиная со второго класса (а в некоторых случаях с пятого) приходится сидеть на уроках немецкого языка за задними партами в классе, где идет занятие английским языком, и переводить в течение всего урока текст на немецком языке со словарем, о других аспектах языка в этом случае говорить не приходится. К чему эта «самостоятельность» приводит, мы видим, уже на первых занятиях в вузе.

В поисках необходимого решения проблемы организации самостоятельной работы по немецкому языку при двух часах учебных аудиторных занятий в неделю мы провели письменный опрос студентов практически всех направлений университета, где немецкий язык не является специальностью. Нас интересовали, прежде всего, вопросы, связанные с работой над иноязычными печатными материалами, отношением обучающихся к самостоятельной работе по языку, ее регулярность, объем, причины неполного выполнения заданий, их характер, практическая значимость и др. Ответы на

наши вопросы показали, что все студенты осознают важность самостоятельной работы. Причинами выборочного (неполного) выполнения предлагаемых заданий студенты считают недостаток времени и отсутствие систематических консультаций преподавателя. На наш взгляд, обе причины можно было бы объединить в одну: низкую эффективность приемов самостоятельной работы, научить которым, безусловно, задача преподавателя.

Отвечая на вопрос о практическом использовании самостоятельно изучаемых материалов, студенты обычно называют ответы на занятиях, зачете и экзамене, подготовку докладов для студенческой научной конференции. Время, затрачиваемое студентами на самостоятельную работу, составляет 2-3 часа в неделю, почти в полтора раза превышая их учебный (аудиторный) еженедельный временной бюджет.

Все без исключения опрошенные студенты говорят о необходимости занятий, где у них была бы возможность не только сдать самостоятельно подготовленный материал, но и вовремя получить соответствующую консультацию преподавателя относительно следующего задания.

Особую роль в подготовке студентов к самостоятельной работе играют индивидуализация и дифференциация обучения [5, с. 25]. Это два важных и неотъемлемых способа решения задач, связанных с планированием и организацией эффективной самостоятельной работы при обучении любому иностранному языку. Преимущество дифференцированного подхода в управлении самостоятельной работой состоит в том, что, решая единые программные задачи с учетом различного уровня подготовки

студентов по иностранному языку, преподаватель имеет возможность добиться конечной цели – повышения уровня владения языком и отдельными его аспектами путем преодоления учебных трудностей различного характера с учетом индивидуальных знаний и исходного языкового уровня обучаемых.

В индивидуализации обучения иностранному языку в неязыковом вузе, безусловно, имеются свои объективные противоречия, не говоря уже о том, что эта проблема вообще сама по себе в методическом плане чрезвычайно сложна. Это противоречие между коллективно-групповым характером обучения за одну пару в неделю и необходимостью индивидуального подхода к каждому студенту, между очень разным, порой «нулевым» уровнем его владения изучаемым языком и общими требованиями программы в условиях ограниченного бюджета времени обучения.

Думается, что разумно осуществляемая дифференциация обучения в процессе управления самостоятельной работой и предусмотренные для этого учебные пособия помогут сгладить эти противоречия.

Прежде чем приступить к подготовке дифференцированной программы самостоятельной работы по любому аспекту иностранного языка, например при обучении чтению, необходимо провести тщательное тестирование, целью которого является установление исходного уровня владения студентами лексико-грамматическим материалом и умениями в чтении. Полезным может оказаться и психологический тест, выявляющий особенности внимания студента, индивидуальные различия в вос-

приятии, памяти (ее видах и, собственно, мнемической функции), в особенностях его мышления.

Основной целью в использовании тестов является при этом не зачисление студента в стабильную группу «слабых», учитывая его низкий языковой уровень, но разработка такой системы заданий, которая способствовала бы постепенному переводу «слабого» студента в группу «средних», а в отдельных редких случаях и «сильных» студентов.

И сказанного выше могут быть сделаны следующие выводы:

1) Овладение иностранным языком, безусловно, предполагает большой объем самостоятельной работы студентов, прежде всего, над грамматикой и иноязычными текстами, и без овладения разнообразными приемами работы с печатным материалом и гибкого их использования в различных ситуациях самостоятельная подготовка неэффективна.

2) Самостоятельная работа студентов по иностранному языку определяется осознанными потребностями и мотивами. Однако внутренняя мотивация, в большей степени влияющая на процесс приобретения знаний и являющаяся одним из самых эффективных способов управления этой работой, реализуется не полностью. И поскольку проблема мотивации в любом аспекте учебной деятельности связана с проблемой интереса, материалы, предоставляемые студентам для самостоятельного изучения, должны быть не только полезными, но и интересными, соответствующими интеллектуальному уровню обучаемых, поэтому основная задача преподавателя – вовлечь сту-

дента в учебный процесс, а не заставлять его участвовать в нем [4, с. 21; 6, с. 384].

3) Преподаватель, как опосредованный участник самостоятельной работы студента, обязан выполнять, по крайней мере, три функции: обучение, консультацию и контроль. Поэтому в идеале работа преподавателя должна быть учтена и запланирована.

4) Поскольку существующие сегодня учебники и учебные пособия ориентированы на так называемого «среднего» студента без учета его индивидуального языкового уровня, целесообразным было бы в отдельных случаях создание учебных материалов хотя бы в трех вариантах, с учетом хорошей, средней и слабой языковой подготовки студентов. Дифференцированный учет иноязычных умений и навыков, формируемых у разных подгрупп студентов, объединенных в одной учебной группе в зависимости от уровня их подготовки по иностранному языку, может быть полезным на протяжении всего этапа изучения иностранного языка в вузе.

Для создания научно обоснованной системы обучения студентов неязыкового вуза самостоятельной работе при изучении иностранного языка необходимо, прежде всего, определить содержание работы, ее аспект. Не мудрствуя лукаво, не обременяя студентов не всегда понятными им научными экспериментами, можно просто сопровождать все задания конкретными устными или письменными методическими рекомендациями некоторых наиболее эффективных приемов, в том числе и секретов мнемотехники, а также последовательности необходимых при этом учебных

действий, даже если для этого потребуются индивидуальные консультации, не предусмотренные расписанием. В результате эта работа будет являться доступной, интересной и выполненной в рамках запланированного для нее времени. Безусловно, этот вид деятельности должен быть достаточно интенсивным, составленным с учетом индивидуальных потребностей, возможностей и способностей студентов, с соблюдением конкретных условий выполнения этой работы. Все это необходимо для того, чтобы самостоятельная работа приносила ребятам не только пользу, но и удовольствие. Не последнюю роль в этом случае должен играть и благоприятный психологический климат в группе, чтобы студент в определенное время имел возможность и желание обратиться к преподавателю за помощью или индивидуальной консультацией. При несоблюдении этих требований самостоятельная работа перестаёт быть эффективной.

Нельзя забывать и о том, что при обучении любому языку успех в значительной степени достигается при наличии системности и периодичности занятий, посвященных самостоятельной работе, ибо все это и является условием ее эффективности.

Необходимо помнить при этом и о личностно-ориентированном подходе, предполагающем гибкость в определении заданий и конкретных целей, учитывающем интересы студентов, их индивидуальные особенности, создавая тем самым предпосылки для большей результативности обучения.

Эффективность учебного процесса, бесспорно, повышается доверительным

взаимодействием между преподавателем и студентами. Этот формат обучения во многих отношениях является часто более занимательной формой обучения, безусловно увеличивающей степень заинтересованности и вовлеченности студентов в учебный процесс, являясь залогом его эффективности.

Справедливости ради хотелось бы заметить, что объектом самостоятельной работы студентов, разумеется, может быть не только грамматика, но и любой аспект языка. Одним из самых интересных, и в то же время самых трудных видов деятельности студентов является творческая работа. Авторы методических исследований в свое время считали, что существует более двадцати видов только внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов. Сегодня реальной самостоятельной работе студентов неязыковых вузов отводится, разумеется, более скромное, но не менее важное место [1, с. 3]. Это могут быть конкурсы сочинений с тематикой по выбору студентов, составление собственных сообщений в рамках разговорных тем программы, а иногда и по выбору студентов, желающих рассказать о том, что касается и волнует лично их, инсценировка отдельных текстов учебника, подготовка вечеров с учетом страноведческой тематики, конкурсы на лучший литературный перевод прозы или поэзии немецкоязычных авторов.

С творческой, языковой и психологической точек зрения конкурс всегда полезен. Необходимо лишь создать благоприятные условия для его подготовки и проведения, чтобы устранить психологическое напряжение, заменив

его комфортными условиями спокойного выполнения задания дома и демонстрации результатов его домашней подготовки в аудитории.

Одним из аспектов самостоятельной работы может быть создание игр или хотя бы игровых элементов при изучении какого-либо раздела грамматики и других аспектов языка. Составление условий игры должно происходить заранее, возможно, в виде домашнего задания с последующим конкурсом на лучший вариант. Практика показывает, что особенно интересными и полезными бывают игры, в которых принимает участие вся группа. Ситуации, содержащие игровой момент во время любых занятий языком, не должны быть исключением. Это так же бесспорно, как и то, что любая самостоятельная работа студентов должна быть подготовлена в ходе аудиторного занятия, включая в себя и создание игровых ситуаций, ведущих к индивидуализации процесса контроля знаний и оперативных консультаций, являющихся непременной составной частью процесса организации эффективной самостоятельной работы студентов.

Среди реальных условий, препятствующих достижению высоких целей обучения иностранному языку в неязыковом вузе в рамках сегодняшней системы, нельзя не назвать и крайне недостаточный объем учебного времени (одно занятие в неделю), отводимый на изучение иностранного языка в неязыковом вузе при полном отсутствии работанности в теоретическом и практическом планах оптимальных технологий самостоятельной работы студентов.

Приходится сожалеть, что в современных условиях современные авторы так называемой самостоятельной работы ограничиваются пустой декларацией пятидесяти процентов, формально увеличивающих объем учебного времени в зачетных книжках и прочих документах, стыдливо скрываясь за словом «трудоемкость». Эфемерность этого термина в системе обучения иностранному языку ясна всем, так как известно, что самостоятельная работа без специальной подготовки материалов, регулярных основательных консультаций, к сожалению, не предусмотренных расписанием, и многочисленных проверок качества этой работы, требующих серьезных временных затрат преподавателя, – фикция.

На наш взгляд, сегодня пришло время согласиться с ранее спорным, а сегодня безусловно справедливым мне-

нием о том, что любая кафедра иностранных языков неязыковых вузов должна постараться создать учебно-методический комплекс, составными частями которого будут учебник (учебное пособие) иностранного языка [2] и непременно пособие по организации самостоятельной работы, хотя бы по самому трудному его аспекту [3], исходя из реальных условий и уровня языковой подготовки абитуриентов.

В заключение следует заметить, что в современных условиях, когда государство считает, что иностранный язык в неязыковых вузах заслуживает лишь двух академических часов в неделю, вся надежда возлагается на безупречно продуманную и в высшей степени эффективную самостоятельную работу студентов, а задача преподавателя отлично сконструировать и талантливо организовать ее.

Литература

1. Акимова Н. Н. Вуз о творческом аспекте самостоятельной работы по немецкому языку // Синтез традиций и новаторства в методике изучения иностранных языков. Владимир, 2004. С. 3 – 5.
2. Она же. Практический курс немецкого языка для студентов-бакалавров неязыковых факультетов : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2016. 243 с.
3. Она же. Организация самостоятельной работы по грамматике немецкого языка для студентов-бакалавров неязыковых вузов : учеб. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. 147 с.
4. Бедова Н. С. Некоторые мотивы учебной деятельности студентов при изучении иностранного языка на неязыковом факультете (на примере обучения немецкому языку на II курсе ИИХО, музыкальное отделение) // Традиционные методы и инновационные педагогические технологии обучения иностранным языкам в средней и высшей школе в условиях модернизации образования : материалы всерос. науч.-метод. конф., 23 мая 2012 г., г. Владимир. Владимир, 2012. С. 21 – 24.
5. Блинова Г. А. К вопросу об организации преподавателями кафедры иностранных языков индивидуальной работы студентов неязыковых факультетов // Традиционные методы и инновационные педагогические технологии обучения иностранным языкам в средней и высшей школе в условиях модернизации образования : материалы всерос. науч.-метод. конф., 23 мая 2012 г., г. Владимир. Владимир, 2012. С. 24 – 27.

6. Пассов Е. И. Значение технологии как науки // Непрерывное языковое образование и формирование современного мировоззрения : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17 февр. 2015 г., г. Владимир. Владимир, 2015. С. 384 – 396.

References

1. Akimova N. N. Vuz o tvorcheskome aspekte samostoyatel'noj raboty` po nemeczkomu yazy`ku // Sintez tradicij i novatorstva v metodike izucheniya inostranny`x yazy`kov. Vladimir, 2004. S. 3 – 5.
2. Ona zhe. Prakticheskiy kurs nemeczkogo yazy`ka dlya studentov-bakalavrov ne-yazy`kovy`x fakul'tetov : ucheb. posobie. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2016. 243 s.
3. Ona zhe. Organizaciya samostoyatel'noj raboty` po grammatike nemeczkogo yazy`ka dlya studentov-bakalavrov neyazy`kovy`x vuzov : ucheb. posobie. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2019. 147 s.
4. Bedova N. S. Nekotory`e motivy` uchebnoj deyatel`nosti studentov pri izuchenii inostrannogo yazy`ka na neyazy`kovom fakul'tete (na primere obucheniya nemeczkomu yazy`ku na II kurse IIXO, muzy`kal`noe otделение) // Tradicionny`e metody` i innovacionny`e pedagogicheskie texnologii obucheniya inostranny`m yazy`kam v srednej i vy`sshej shkole v usloviyax modernizacii obrazovaniya : materialy` vseros. nauch.-metod. konf., 23 maya 2012 g., g. Vladimir. Vladimir, 2012. S. 21 – 24.
5. Blinova G. A. K voprosu ob organizacii prepodavatel'nykh kafedry` inostranny`x yazy`kov individual'noj raboty` studentov neyazy`kovy`x fakul'tetov // Tradicionny`e metody` i innovacionny`e pedagogicheskie texnologii obucheniya inostranny`m yazy`kam v srednej i vy`sshej shkole v usloviyax modernizacii obrazovaniya : materialy` vseros. nauch.-metod. konf., 23 maya 2012 g., g. Vladimir. Vladimir, 2012. S. 24 – 27.
6. Passov E. I. Znachenie texnologii kak nauki // Neprery`vnoe yazy`kovoe obrazovanie i formirovanie sovremennogo mirovozzreniya : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 17 fevr. 2015 g., g. Vladimir. Vladimir, 2015. S. 384 – 396.

N. N. Akimova

INDEPENDENT WORK AS AN INTEGRAL GENRE OF THE ART OF MASTERING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The article discusses topical issues of independent work in a foreign language organizing for students of non-linguistic universities in the conditions of an unreasonably minimal amount of classroom time (one lesson per week). Based on the analysis of previous experience, the author tries to understand the reasons why the problem of unsatisfactory level of language training of applicants of non-linguistic universities (most often it concerns the German language) in our time remains in the didactics of secondary and higher schools the least developed, despite the fact that there are considerable means of activating and improving the effectiveness of independent work of students.

Key words: *organization of independent work, foreign language, non-linguistic University, performance, starting level, individualization and differentiation of training, personal-oriented approach, trust-based interaction.*

УДК 372.87

Т. Н. Корсунова

ДРАМАТИЗАЦИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ШКОЛЕ 1920-х ГОДОВ: ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

В статье анализируются «Программы I и II ступени семилетней единой трудовой школы» 1921 года на предмет включения драматизации и театрализации в школьный образовательный процесс. На примерах деятельности трудовой колонии под руководством А. С. Макаренко, школы-коммуны для трудных подростков В. Н. Сороки-Росинского, опытной станции при колонии «Бодрая жизнь» С. Т. Шацкого рассматривается применение на практике идей, отраженных в программе, и особенности включения драматизации в воспитание и обучение.

Ключевые слова: театральная педагогика, театральная деятельность в школе, драматизация, единая трудовая школа.

В начале XX века российское общество переживало коренную трансформацию как политического, так и социального строя. Эти изменения едва ли не в первую очередь были направлены на образование. «Школа учебы» подверглась жесткой критике. Гуманитарное образование, основанное на древних языках, культуре речи, поведенческой и художественной культуре быстро теряло свои лидирующие позиции. Шла в наступление «Школа труда», активно внедрялись педагогические технологии, основанные на практической деятельности учащихся. Одним из способов сохранения художественной составляющей школьного образования в этих условиях стал школьный театр.

В начале XX века к школьному театру значительно возрос. Многими педагогами рассматривалась возможность

интеграции школы и театра. Над этими вопросами работали Н. Н. Бахтин, Н. Ф. Бунаков, В. П. Острогорский и другие. Профессиональный театр тоже способствовал развитию драматизации в школе, ведь на основе трудов К. С. Станиславского, Е. Б. Вахтангова, В. Э. Мейерхольда стали разрабатываться новые педагогические идеи, применимые и к школьному театру. Революционные идеи и настроения и сами по себе послужили основой для педагогических экспериментов и нововведений в зарождающейся школьной театральной педагогике.

Советская школа 20-х годов воплотила в себе многие идеи ученых-педагогов, работавших над вопросами школьного театра, игры и импровизации. Реформы в образовании привели к возникновению новых типов учебных

заведений, к демократизации в школьной жизни, при которой права учителя и учащегося выравнивались, к появлению новых методов обучения. Разрабатывались новые программы обучения, среди которых особое место заняли «Программы I и II ступени семилетней единой трудовой школы» 1921 года. Драматизации и театрализации в данных программах уделось большое внимание, причем возможности театрального искусства транслировались едва ли не на все предметные сферы.

Авторы программы выделяли две крайности в отношении к школьному театру. Одна – опасливое недоверие к драматическому творчеству детей и отрицание любых педагогических возможностей театральной деятельности. Другая – постановка театральной деятельности в школе во главу угла всего образовательного процесса, всяческое поощрение участия детей в школьных театрах и практически насильственное привлечение их к театральной деятельности. Авторы отмечали, что обе позиции далеки от истины: драматическое творчество должно гармонично соединяться с содержанием образования в понятных для детей формах и видах [5, с. 330].

Большое значение драматизации и театрализации было уделено в программе по родному языку и литературе. Главной задачей предмета было расширение лексикона учеников, научение пониманию тонкостей оборотов речи, освоение форм речи и форм произведений. На первом году обучения, по мысли авторов программы, детям необходимо было получать большое число живых впечатлений. От художественного чтения, слушания музыки учитель

должен был повести учащихся к сценическим постановкам, литературным, музыкальным и хореографическим произведениям. На первом году обучения достаточным считалось заучивание стихов с максимально возможной для учащихся выразительностью и драматизацией.

На втором году ученики должны были приобрести опыт драматизации слышанного, прочитанного, наблюдаемого. К третьему году они переходили к драматизации исторических сцен, отдельных мест из прочитанного материала. На четвертом году ожидалась еще более серьезная работа с произведениями – иллюстрирование прочитанного, инсценировка драматических моментов прочитанных произведений. От учащихся на этом уровне ожидалась драматизация с более широким использованием собственного творчества, опирающегося на стиль и форму изучаемого произведения. Программа предполагала, что на пятом году обучения у учеников будет достаточный опыт и умения для личностного творческого выражения, а именно «участие в собственном театре: постановка собственными силами небольших драматических произведений; возможны постановки собственных пьес» [Там же, с. 12].

В 1 – 3 классах под «простейшей драматизацией» понималось чтение басен, сказок, рассказов по ролям, обсуждение постановки их на сцене с устным описанием декораций, реквизита, костюмов, с изложением хода действия и речей действующих лиц. Осуществлялось словестное иллюстрирование и иллюстрирование с помощью рисунков, лепки.

На 4 – 5 годах обучения допускалась «драматизация свободных тем-сюжетов, взятых из жизни, воображения» [5, с. 15], постановка собственными силами «живых групп», спектаклей, литературных и вокально-музыкальных вечеров, праздников, прогулок, экскурсий. Широкое понятие «драматизация» распространялось едва ли не на все виды воспитательной работы, организации досуга.

На занятиях по чтению драматизация могла быть:

- с полным сохранением текста и добавлением внешних аксессуаров, которые будут гармонировать с темой и идеей произведения;

- с переработкой текста.

Ребята, ориентируясь на пример учителя, должны были овладеть выразительной речью, развить навык громкого, правильного произношения, верное изменение интонации, расстановки логических ударений и пауз в речи, освоить звукоподражание: во всем этом, несомненно, присутствуют элементы театрального мастерства.

В ходе освоения литературного чтения в школе II ступени имела место собственно театральная деятельность. «Знакомство с каждой пьесой возникает в связи с чтением ее в классе по ролям. Одна из названных выше драм (*речь идет о таких драматургических шедеврах, как «Борис Годунов», «Горе от ума», «Недоросль» – Т. К.*) должна быть поставлена на школьной сцене, целиком или отрывками» [Там же, с. 78].

Эстетическое воспитание в программе было выделено в отдельный раздел, который содержал изобразительное искусство, музыку и пение,

драматизацию, ритмическое воспитание, художественную организацию школьной жизни. Предполагалось, что эстетико-воспитательная деятельность может происходить как в рамках учебного процесса, так и вне урока.

В программе отмечалась связь драматизации с игрой. Для 1920-х годов, когда исследования о роли детской игры в становлении личности воспринимались как новаторские, это положение нужно высоко оценить. Подчеркнем, что авторы программы разводят драматическую игру ребенка и профессионального актера, подчеркивают их принципиальные различия. Эти различия видятся по линии различения театральной игры и сюжетно-ролевой игры ребенка. И ребенок, и артист вживаются в свою роль, однако, если актеру обязательно нужен зритель, необходимо чувствовать связь с залом и ощущать отдачу, то ребенок в этом не нуждается. Он может играть вдали от людей, но полностью вжиться в роль учителя, врача или вахтера. Самостоятельные ролевые игры детей являются первичной формой драматического творчества. В них встречаются монолог, диалог, мимика, жесты, сцена и подобие декораций.

Важным моментом в программе является указание на то, что вводить драматизацию нужно соответственно возрасту, особенностям психического развития, интересам, связи с окружающим миром. Для ребят 8 – 11 лет предлагаются постановки с марионетками и балаганным Петрушкой, так как психология детей в этом возрасте требует «простого, даже примитивного зрелища и примитивного переживания» [Там же, с. 333]. Отмечается также, что в этом

возрасте дети обладают живым воображением, что позволяет им «довольствоваться намеками и символами вместо натуральной сцены» [5, с. 333]. Однако к 12 – 14 годам дети уходят от фантазии к здоровому реализму – необходимо вводить упрощенные постановки с определенным набором костюмов, декораций, бутафории.

В программе, конечно, присутствуют и идеологические комментарии. Так, авторы пишут, что задача по использованию с педагогической точки зрения драматического инстинкта ребенка «меньше всего ... выполнялась так называемым школьным театром старой буржуазной школы. Выделяя немногих «избранных», немногих счастливых, эта школа предоставляла только этим счастливым активную роль, роль актеров. Вся остальная масса детей должна была довольствоваться скромным положением «зрителей», отдающихся пассивному созерцанию происходящего на сцене действия» [Там же, с. 333].

Интересно, что в программе по драматизации не только не приветствуется школьный театр, но подвергается критике само это понятие. Несостоятельность понятия «школьный театр» как «слишком узкого и устаревшего» объясняется ограниченностью данного понятия временем, содержанием, местом, декорациями. Более широкое явление драматизации подразумевает любое воспроизведение, подчас спонтанное, не подготовленное, без лишних внешних средств, любую творческую передачу текста, выразительное чтение, драматическую игру и импровизацию.

Таким образом, согласно программе 1921 года, драматизация в

школе не идентична понятию школьного театра, для которого характерна тщательная подготовка спектакля, сцена, бутафория. Драматизация находится ближе к творческим импровизациям и описывается как мощное средство воспитания, прежде всего, эстетического. Драматизация позволяет овладеть большим числом практических навыков и умений (ребенок шьет, красит стену, замешивает тесто и таким образом, получает первые уроки жизни через игру). Драматизация развивает речь, интонирование, воображение, память, наблюдательность, внимание, ассоциации, технические и художественные способности, пластику.

Основным методом драматизации в рассматриваемой программе назван метод самостоятельности и творчества. На первый план выходит сам процесс подготовки спектакля, творческого поиска, подбора пьесы, стиля, темы, а не итоговый результат в виде постановки на сцене. Подчеркивается также необходимость привлекать к подготовке постановки всех ребят, чтобы каждый смог поучаствовать, если не в качестве актера, но в качестве гримера, постановщика, костюмера.

В школе второй ступени драматизация выполняет более сложные педагогические задачи. Так, игра-драматизация перестает быть преимущественно спонтанным процессом. Инсценировки являются необходимыми при прохождении курса гуманитарных наук, не только служа наглядным пособием, но и создавая возможность усвоить информацию в активной форме через коллективную творческую работу. Драматизация зависит от программы гуманитарных наук, и «не должна переходить на

путь зрелища» [5, с. 338]. Из этого следует, что руководители драматической работы должны быть не профессиональными актерами, а любителями с педагогическим опытом и знаниями.

В программе школы второй ступени в качестве материала для драматизации предлагаются пьесы, «ценные со стороны сценичности (насыщенные действием), идейного содержания и внешней формы» [Там же, с. 339]. Рекомендованы классические пьесы Шекспира, Мольера, Шиллера, Грибоедова, Гоголя, Пушкина и других.

Программа составлена таким образом, что большое внимание на каждом этапе уделяется импровизации. Она может быть коллективной работой, в процессе которой все ученики принимают участие в изобретении сюжета, его обработке и воспроизведении, проработке деталей, на основании чего может быть создана новая драма, которая отразит в себе общие интересы, настроения, переживания, созвучные историческому моменту.

Рекомендуется начинать с самой легкой формы импровизации – мимодрамы, т. е. воспроизведения некоторого сюжета только с помощью мимики, жестов, движений, действий. После надо было перейти к монологической импровизации, а затем к диалогическим сценкам. Только после освоения мимодрамы, монологической и диалогической импровизации, представлялось возможным переходить к коллективным массовым сценкам, к воспроизведению сюжета с разработанным сценарием, а позже к сценкам, которые воспроизводятся на основе сюжета, без детальной проработки сценария.

В программе также отмечалось, что ребятам необходимо познакомить с основными требованиями построения драмы, – временной и причинной связью, которая необходима для нарастания действия, единством характеров, тремя основными структурными элементами драмы: экспозицией, перипетией, развязкой.

Таким образом, драматизация в школе второй ступени, по мысли создателей программы, служит могучим оружием в деле усвоения знаний, обогащения и «утончения» личности, развивает коллективное начало, воспитывает эстетически и дает выход подлинному творчеству.

Несомненный интерес представляет ответ на вопрос, была ли программа 1921 года реализована на практике, в какой мере, насколько массово и успешно. Однозначно ответить на этот вопрос практически невозможно; можно лишь с высокой степенью вероятности предположить, что тяжелейшие социально-исторические условия, конечно, не позволили воплотиться всем идеям программы в массовой школе I и II ступеней. Однако театром, драматизацией действительно много занимались в учебных заведениях 1920-х годов.

Обратимся к наследию классиков: А. С. Макаренко, В. Н. Сороки-Росинского, С. Т. Шацкого.

В «Педагогической поэме» целая глава описывает театр в колонии. Хотя в определенный момент участие в театральной деятельности для колонистов стало обязательным, Антон Семенович сохранял демократические начала творчества и давал всем ребятам посильную

и интересную театральную и вспомогательную работу. Он отмечал, что большое число ребят стремилось играть, однако не всегда роли доставались всем желающим.

Как и мыслилось в программе для единой трудовой школы, в колонии Макаренко театр был коллективной деятельностью, где каждый участник был участником постановки. Декоратор, костюмер, осветитель или актер, – все были вовлечены в единый процесс, который сплачивал и окультуривал коллектив. Театральная деятельность положительно сказывалась на речи и выражении мыслей ребят, непосредственно играющих на сцене. Явно воплощенной в жизнь предстала в опыте Макаренко и мысль о необязательности детальной отработки спектаклей, приоритет процесса по сравнению с результатом: порой более 40 разных спектаклей ставили учащиеся за зимний сезон. Несомненно, театр был огромной воспитывающей силой в системе А. С. Макаренко. Сам Антон Семенович обладал хорошими актерскими способностями, играл в спектаклях. Поэтому театр наряду с трудовым воспитанием можно рассматривать как одно из важнейших средств воспитания «по системе Макаренко».

А. С. Макаренко видел и социально-педагогические возможности воспитания зрительской культуры. В статье «Воспитание культурных навыков» он отмечал важность строгого отбора театрализованных представлений для просмотра детьми: «в младшем возрасте можно допустить посещение детьми театра и кино только в исключительных случаях и на специальные

пьесы, для таких детей предназначенные» [2, с. 110].

В те же годы под руководством В. Н. Сороки-Росинского работала школа-коммуна имени Ф. М. Достоевского для трудных подростков. Эта школа известна по книге Г. Белых и Л. Пантелеева «Республика «ШКИД». В. Н. Сороке-Росинскому удалось эффективно применить театрализацию в обучении всем дисциплинам, что, повлияло как на мотивацию к обучению, так и на процессы социальной адаптации, воспитания.

Развитие драматизации в Школе им. Ф. М. Достоевского началось с увлечения чтением. Школе в наследство досталось большая библиотека, учителя стали читать вслух ребятам, а позже и ученики прониклись любовью к выразительному чтению. «И вот тут-то и была нащупана та золотая жила, драгоценная руда, которая вскоре легла в основу всей учебной и общественной жизни шкидцев» [6, с. 186]. Постепенно ученики перешли к декламации. В. Н. Сорока-Росинский в своей книге «Школа им. Достоевского» писал: «А это сразу привлекло наиболее одаренных в этом отношении воспитанников и возбудило у остальных интерес и дух соревнования. От простой декламации перешли к инсценировкам, к чтению по ролям – совсем как в театре» [Там же]. Осознав свои успехи, ученики уже не боялись браться за несложные постановки, а позже перешли к историческим пьесам и сценам, устраивали театрализованные сражения, разыгрывали бои. Многие школьные темы обрели драматическую форму, а вместо экзаменов организовывались показы дости-

жений перед зрителями. Они назывались учетами и позже оформились в логическую систему, органично входившую в образовательный процесс. Ребята на сцене были поставлены и диалоги на немецком языке, и физические и гимнастические упражнения, и турниры, и доклады. Таким образом, педагогам удалось внести в обучение важный и необходимый элемент драматизации, творческого труда и игры одновременно.

В деятельности Первой Опытной станции под руководством С. Т. Шацкого также применяли театрализацию. Через драматическую деятельность и всю работу, что была связана с театром, ребята стремились к организованному творчеству. С каждой новой постановкой педагоги все меньше брали в свои руки процесс организации деятельности, и все лучше ребята распределяли обязанности, учились самоорганизации и организации других. Педагоги постепенно усложняли материал для спектаклей, а ребята проявляли самостоятельность в создании и постановке пьес.

Большое внимание было уделено импровизации учащихся, ведь именно в эмоциональном порыве, в непосредственном творчестве раскрывались роли и характеры, писались сюжетные линии и создавались мизансцены. И в этой импровизации участвовали все: кто-то давал идею, другой подхватывал и развивал, третий дополнял. Постепенно в спектакле обрисовывался не только общий сюжет, но и рождались конфликты в сюжете, режиссерские ходы.

В первое время педагоги помогали детям в разборе характеров персонажей, описании их образов, разборе окружающей обстановки. Дети быстро

подхватывали, понимали с полуслова и создавали свои мысленные и художественные образы. Дети играли в спектакль, они участвовали в игре – увлекательной, насыщенной, они перевоплощались, полностью понимали и чувствовали, кого они играют. С. Т. Шацкий считал, что эта форма детской деятельности – «художественная выразительная игра, имеющая тот же характер, что и игры в куклы» [7, с. 422].

Драматизация в деятельности Первой Опытной станции имела целью не довольных зрителей, а процесс творческой игры, со всей подготовкой, нервным подъемом, коллективной работой, ведь только в этом случае вырастает «здоровое искусство в жизни детей» [Там же, с. 423].

Таким образом, в 1920-е годы драматизация, сценическая деятельность школьников осмысливается как универсальное средство реализации деятельностного подхода, средство эстетического воспитания, а также как методическое средство изучения всех предметных сфер, воспитания коллектива, раскрытия творческих способностей. В полной мере все эти потенциальные возможности были зафиксированы и развиты в Программе I и II ступени семилетней единой трудовой школы.

Ориентация была не на конечный результат – спектакль, а на эстетическое развитие учащихся в процессе его подготовки. К материалу для драматизации предъявлялись серьезные требования, обусловленные способностями и особенностями развития учащихся. Особенно успешным был опыт станций Наркомпроса, а также колонии им. А. М. Горького под руководством А. С. Макаренко. Сам факт описания

театральной деятельности воспитанников в «школьной литературе» рассматриваемого периода свидетельствует о том, что применение её считалось свидетельством расцвета творчества, коллективизма, высокого развития той «бодрой» школьной жизни, обаяние которой не померкло и век спустя.

Литература

1. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / сост., вступ. ст., примеч., коммент. С. Невская. М. : ИТРК, 2003. 736 с.
2. *Он же*. Педагогические сочинения : в 8 т. Т. 4 / сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М. : Педагогика, 1984. 400 с.
3. Машевская, С. М. История школьного театра : монография. Шуя : Изд-во ШГПУ, 2012. 155 с.
4. *Она же*. Эволюция идей школьного театра. М. : ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2012. 160 с.
5. Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. М. : ГИЗ, 1921. 359 с.
6. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / сост. А. Т. Губко ; Акад. пед. наук СССР. М. : Педагогика, 1991. 239 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. М. : Педагогика, 1980. 304 с.

References

1. Makarenko A. S. Pedagogicheskaya poe`ma / sost., vstup. st., primech., komment. S. Nevskaya. M. : ITRK, 2003. 736 s.
2. *On zhe*. Pedagogicheskie sochineniya : v 8 t. T. 4 / sost. : M. D. Vinogradova, A. A. Frolov. M. : Pedagogika, 1984. 400 s.
3. Mashevskaya, S. M. Istoriya shkol`nogo teatra : monografiya. Shuya : Izd-vo ShGPU, 2012. 155 s.
4. *Ona zhe*. E`volyuciya idej shkol`nogo teatra. M. : VCzXT («Ya vxozhu v mir iskusstv»), 2012. 160 s.
5. Programmy` dlya I i II stupeni semiletnej edinoj trudovoj shkoly`. M. : GIZ, 1921. 359 s.
6. Soroka-Rosinskij V. N. Pedagogicheskie sochineniya / sost. A. T. Gubko ; Akad. ped. nauk SSSR. M. : Pedagogika, 1991. 239 s.
7. Shaczkiy S. T. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya : v 2 t. T. 1 / pod red. N. P. Kuzina, M. N. Skatkina, V. N. Shaczkoj. M. : Pedagogika, 1980. 304 s

T. N. Korsunova

DRAMATIZATION IN THE RUSSIAN SCHOOL OF THE 1920s: SOFTWARE AND METHODOLOGICAL SUPPORT AND PRACTICAL IMPLEMENTATION

The article deals with the introduction of such phenomena as dramatization and school theater in the educational process of educational institutions of the 20s of the XX century. The "Programs of the I and II stages of the seven-year unified labor school" are analyzed within the context of dramatization and theatricalization inclusion degree in the educational process. Based on the analysis of the work of the labor colony under the leadership of A. S. Makarenko, the school-commune for difficult teenagers of V. N. Soroka-Rosinsky, the experimental station at the colony "Vigorous life" of S. T. Shatsky, the application of the ideas reflected in the program and the features of including dramatization in education and training is considered.

Key words: *theatre education, theatre activities at school and dramatization, the unified labor school.*

УДК 37.013.73

С. О. Петрова

**ЭТИКА КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРОЦЕССЕ
СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Статья посвящена изучению философских основ профессиональной этики преподавателя. Проанализированы две модели обучения: преподавание как призвание и преподавание как профессия. Анализ, отбор и обобщение сложившихся научных подходов к пониманию сущности этики позволили автору разработать новые подходы, адаптированные к современной преподавательской деятельности и базирующиеся на принципах общей этики. На основе анализа данных проведенного опроса преподавателей Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова в статье представлена иерархическая модель этики современного преподавателя, использование которой в образовательной практике оказывает позитивное влияние на достижение педагогических целей.

Ключевые слова: *общая этика, профессиональная этика, преподавательская деятельность, критерии профессиональной деятельности, этические подходы, деонтологический подход, результативный подход, добродетель, аксиологический подход, личность.*

Между общей этикой и профессиональной этикой преподавателя прослеживается иерархичная связь. Данную связь проанализируем с помощью двух

взаимосвязанных аспектов: роль профессиональной этики в социуме и роль этики профессиональной деятельности современного преподавателя.

Зарождение профессиональной этики произошло в эпоху античности под видом профессиональной морали. Нормы, уставы, кодексы деятельности специалистов разрабатывались на базе морального престижа.

Современное понятие профессиональной этики подразумевает набор правил поведения конкретной группы людей, имеющей единые корпоративные задачи, обуславливающих нравственный характер взаимоотношений, связанных с профессиональной деятельностью. В. П. Халиулина считает, что профессиональная этика – это «конкретизация общих этических норм, которая вызывается не только спецификой отношений профессиональных коллективов к обществу в целом, но и спецификой личностных отношений в профессиональной деятельности» [5, с. 45]. Можно расширить данное утверждение таким образом, что профессия основывается на первичном и вторичном призвании, то есть личностном и профессиональном, где первое служит основой для второго. Особо важным моментом является восприятие специалиста как человека морального и сосредоточение в первую очередь на его этическом развитии.

Ввиду компьютеризации современных профессий наступает серьезная опасность деперсонализации и этического отчуждения профессий, которая проистекает из пренебрежения основами этики и узкой ориентации на результативность.

Однако, наблюдая за результативностью в профессиональной области, специалист может улучшать свою практическую деятельность. Данная мотивация

особенно важна для преподавателей, так как эта сфера деятельности сосредотачивается на практике взаимодействия с обществом.

Процесс преподавания может быть основан на концепции так называемых «триадных» отношений, включающей преподавателя, студента и предмет обучения. Данная «образовательная триада» порождает две концепции: высокий уровень знания преподаваемого предмета, качество передачи этих знаний студентам. Таким образом, эти две концепции являются ключевыми факторами в преподавательской практике. Они необходимы, чтобы вызвать интерес у студентов и передать им качественные знания. Такая концептуальная основа позволяет перейти к особенностям профессиональной этики преподавателя.

Предстоит проанализировать еще один важный вопрос: «Является ли преподавательская деятельность профессиональной?». Существует много трудностей, подтверждающих утвердительный ответ на данный вопрос, однако были выдвинуты некоторые сомнения. Будем базироваться на три важных критерия, выделенных Ю. П. Поваренковым: 1) критерий профессиональной продуктивности, 2) критерий профессиональной идентичности, 3) критерий профессиональной зрелости [3, с. 9].

Согласно Ю. П. Поваренкову образование занимает важное место по всем критериям, поскольку оно служит для борьбы с непросвещенностью, оно является двигателем общественного прогресса. Аргументы в пользу профессионализма преподавателя кажутся достаточно убедительными. Например, Бе-

дерханова В. П. с уверенностью утверждает, что преподавание является важнейшей профессией в условиях общества знаний [1, с. 65].

Опираясь на труды вышеназванных авторов, составим две модели обучения, а именно: преподавание как призвание и преподавание как профессия. Первая модель предполагает искреннюю и бескорыстную личную мотивацию к своей работе, обычно ассоциируется со сравнительно низким доходом, компенсируемым удовлетворенностью работой. Критерии данной модели присутствуют в рамках современного ФГОС, однако вторая модель является доминирующей. В ней на первый план выдвигается профессионализм преподавательской деятельности, то есть блестящее знание своего предмета, гибкость к меняющимся требованиям преподавания, умение работать с электронной документацией, непрерывное образование и многие другие качества.

Две вышеупомянутые модели кажутся противоречивыми. Тем не менее, необходимо рассматривать их не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие в роли преподавателя, обуславливающие взаимосвязь между бескорыстной работой во благо своей профессии и работой для собственного профессионального и материального достижений.

Этот вывод подводит нас к современной проблеме этики, связанной с практикой преподавания. Ученые-педагоги в начале и в середине 20 века изучали преимущественно нравственную природу преподавания только в рамках нравственного воспитания молодежи, а не как элемент этической роли, ответственности и практики преподавателя.

Распространение исследований в области профессиональной этики преподавателя можно наблюдать в научных трудах только с 1990-х годов. Преподавательская этика постепенно начинала сосредотачиваться на их профессионализме, главной ее целью перестало быть исключительно учение о морали.

В процессе изучения литературы по профессиональной этике преподавателя можно заметить отсутствие единого представления основных понятий, таких как «ценность» и «добродетель». Например, некоторые авторы рассматривают надежду как добродетель, в то время как другие называют ее ценностью. Понимание ценности или добродетели также сильно отличаются в разных теоретических позициях. Поэтому в данной статье представлены пять основных этических подходов, составленные на теоретической основе, устоявшейся и актуальной в наши дни в области этики преподавателя. К основным подходам выделили: 1) деонтологический подход – этика долга, 2) конвенциалистский подход – этика результата, 3) аретологический подход – этика добродетели, 4) аксиологический подход – этика ценностей, 5) персоналистский подход – этика личности.

1. Деонтологический подход следует идее Канта о категорическом императиве: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла бы быть всеобщим законом» [4, с. 126]. Основой является соблюдение норм, принципов и стандартов. Он ориентирован на ограничение действий, а не на людей, более приспособлен к концепции преподавания как к профессии и более естественным образом может быть выражен в рамках этики поведения. На практике

эти правила могут применяться к системе оценивания в рамках профстандарта педагога. Однако письменные кодексы не могут включать в себя все богатство моральной сферы, с чем согласны большинство ученых-педагогов. Нейтрального и беспристрастного отношения преподавателя к студентам только в рамках закона явно недостаточно.

2. Конквенциалистский (результативный) подход к этике определяет моральную ценность действия, выражаемую результатом. Он основывается на принципе максимизации, который гласит, что наилучшим действием является то действие, которое приносит наибольшую пользу большему количеству людей. Применение данного подхода в образовании означает, что достижения студентов являются наиболее достоверными показателями качества работы преподавателей и репутации учебных заведений, где они работают. С одной стороны, данный подход необычайно правдив. В конце концов, именно «результат оправдывает действие». Однако вся образовательная система становится «одержимой» только результатами, ведь результаты освоения учебной программы характеризуют одну из самых важных требований в ФГОС, также немаловажными факторами являются государственные экзамены и дальнейшая карьера выпускника. В погоне за качеством можно упустить некоторые другие важные факторы, как психическое и физическое здоровье студентов и даже преподавателей.

3. Классическая этика добродетели восходит к Аристотелю (9 интеллектуальных добродетелей и 8 прочих) и к Фоме Аквинскому (благоразумие, кото-

рое являлось, по его мнению, одновременно интеллектуальной и нравственной добродетелью) [8, с. 183]. Начиная с XX века, наступило возрождение исследования понятия добродетели, оно приписывается Г. Гадамеру, Й. Риттеру, А. Макинтайру (метафизика нравственности) и многим другим [Там же, с. 192]. Современная этика добродетели не противоречит деонтологии и утилитаризму, а представляется в качестве «централизованной» этики. Что касается этики преподавателя, теоретическая основа аретологического подхода составлена британским философом в сфере образования Дэвидом Карром. Основываясь на учениях Аристотеля, он характеризует добродетелей как практический результат морали. Центральной идеей в этой категории этического мышления является то, что воплощение добродетелей лежит в основе этики преподавателя [6, с. 76 – 79]. Можно отметить, что этика добродетели реализуется наиболее полезным образом для общества именно на преподавательской практике. В качестве добродетелей, относящихся к деятельности преподавателя, можно выделить честность, терпение, постоянство, ответственность.

4. Понятие ценностей довольно распространено, но в то же время и неоднозначно. Обычно оно используется в субъективном смысле. Однако категория ценности, про которую говорится в данной статье, относится к категории объективной этики ценностей, которая представлена в трудах раздела реалистической феноменологии, представителями которой являются Эдмунд Гуссерль, Макс Шелер, Джон Ф. Кросби и

Йозеф Зайферт [7, с. 14]. В учениях русских философов: Владимира Соловьева, Семена Людвиговича Франка, Николая Бердяева, Алексея Лосева, прослеживается много общего с реалистической феноменологией. С данной точки зрения ценности являются самостоятельными и независимыми объективными качествами. Дитрих фон Хильдебранд вводит понятие категорий необходимости, которые мотивируют волю и контролируют эмоциональную реакцию. Он выделяет три категории: независимая ценность, субъективное удовлетворение и объективная польза. Решающий элемент личностного роста связан с ценностным откликом, выходящим за пределы самого себя в направлении собственного важного. Это движение можно охарактеризовать как трансцендентальное. Хильдебранд подчеркивает необходимость созерцательного отношения к реальности, что является условием ценностного отклика [10, с. 89 – 96]. Такая преданность своему делу особенно актуальна для профессий, «обладающих высокой внутренней ценностью», то есть для преподавательской деятельности. В этом случае требуются особые межличностные отношения наряду с почтением к истине, которая «свергнута» современной культурой. Применяя понятие ценностей к этике преподавателя, мы можем представить их как позитивные моральные ценности, которые в процессе обучения переживаются преподавателем практически, что оказывает притягивающее влияние на студента, побуждают его последовать примеру. Итак, ценности передаются ученику в процессе истинного обучения, то есть учитель должен искренне

верить в ученика, работать ради его будущего, дорожить им.

5. Заключительный подход можно охарактеризовать как персоналистский, поскольку он вбирает в себя все самое необходимое из областей аксиологии, аретологии и деонтологии и ориентирован на личность. Личности свойственно действовать так, чтобы относиться к себе и к окружающим людям не просто как к средству для достижения цели, а как к реальной цели. Однако существует так называемая персоналистская норма, которая категорически запрещает использование людей в качестве средства для достижения цели и которая гласит, что человек – это носитель добра, по отношению к которому единственно правильным будет использовать любовь.

Кароль Войтыла подчеркивает интегративную функцию добродетели, благодаря которой она позволяет реализовать структуру самоуправления и самообладания личности. Он утверждает, что психоэмоциональная интеграция или формирование характера – это пожизненная задача становления личности. Этот общий этический принцип можно конкретизировать следующим образом: «Человек является субъектом трудовой деятельности. Он выполняет различные действия, относящиеся к процессу работы; независимо от их объективного содержания все эти действия должны служить реализации его человечности, чтобы выполнить призвание стать личностью, которая является им самим по причине его самой персонификации» [2, с. 201].

Это можно использовать для социальной практики, а также с действиями, помогающими человеку развиваться, и следствием является то, что преподавание в практике направлено на самопреобразование через преобразование окружающих (учеников).

В учении об аксиологическом измерении персонализма Войтыла приписывает моральные ценности человеческим действиям, вытекающим из воли человека, и считает, что именно они совершенствуют личность индивида. Он углубляется в рассуждениях, доказывая, что этическая ценность человеческих действий обусловлена его персоналистической ценностью. Эта ценность состоит в том, что, реализуя действие, человек также реализует в нем себя [2, с. 245].

Этический персонализм в сфере этики преподавателя, очевидно, подразумевает заботу о личностном росте учеников. Это исследование было впервые разработано в рамках изучения так называемой этики заботы, проведенной Нел Ноддингс в ее книге «Забота: феминный подход к этике и моральному воспитанию». Нель Ноддингс настаивает на том, что преподавание – это двусторонняя практика, а не просто одностороннее ознакомление обучающихся с практикой: «Мы влияем на жизнь студентов не только тем, что мы преподаем им предмет, но и тем, как мы относимся к ним как к личностям» [9, с. 101].

Забота и доверие, безусловно, являются средством передачи знаний, но

они также являются самоцелью обучающихся, поскольку они помогают студентам самостоятельно развиваться как личность. Мы считаем, что у преподавателя есть право следовать своей собственной эвдаимонии. Чистый альтруизм является ошибочной этической позицией, так как обычно приводит к одностороннему выгоранию учителя. На многих основаниях можно утверждать, что забота о собственном успехе глубоко этически, так как это также условие «самодостаточного» обучения. Личность отдельного учителя как важнейший фактор этического обучения заслуживает саморазвития.

В рамках данной научной работы вышеизложенные подходы были рассмотрены 50 преподавателями Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова в течение июля 2019 года. После изучения материала эксперты данного исследования проранжировали подходы от «низшего» (необходимого) к «высшему» (эталонному) в процессе современной преподавательской деятельности. Результаты опроса были следующими:

- персоналистский (19 голосов – 38 %),
- аксиологический (15 голосов – 30 %),
- конвенциалистский (9 голосов – 18 %),
- аретологический (5 голосов – 10 %),
- деонтологический (2 голоса – 4 %).

Составлена иерархическая модель этики современного преподавателя, представленная в виде пирамиды (см. рисунок).



Модель этики современного преподавателя

Источник: составлено автором

Подводя итоги, следует отметить, что элементы общей этики являются фундаментом для этики педагогической деятельности и способствуют ее развитию. Проанализированные выше подходы способствуют прогрессу методов современного образования, создают базу для научного подхода к решению стоящих перед преподавателем практических задач. Результаты

ранжирования данных подходов экспертами показывают, что при эффективном формировании этики преподавателя большую роль играют соблюдение норм, принципов и стандартов. Потому в профстандарте преподавателя помимо профессиональной, социально-правовой, коммуникативной и других компетенций необходимо включить этическую.

Литература

1. Бедерханова В. П. Факторы становления гуманистической позиции педагога // Актуальные проблемы школьной и вузовской педагогики. М. ; Краснодар : АПСН : Изд-во КубГУ, 2000. С. 64 – 72.
2. Войтыла К. Личность и поступок: антропологический трактат. М. : Изд-во МГУ, 2010. 400 с.
3. Поваренков Ю. П. Критерии профессионализации и формирование структуры профессиональных способностей // Диагностика и способности. М., 1992. С. 8 – 11.
4. Соловьев Э. Ю. Категорический императив нравственности и права. М. : Прогресс традиций, 2013. 417 с.
5. Халиулина В. П. Профессиональная этика юриста. М., 2005. 161 с.

6. Carr D. Professionalism and Ethics in Teaching (Professional Ethics). Routledge, 2000. 293 p.
7. Dussel E. Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion. Duke University Press, 2013. 715 p.
8. Liezl Z. Virtue Ethics. Routledge, 2018. 248 p.
9. Noddings N. Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. University of California Press, 2013. 256 p.
10. Rescher N. Value Matters: Studies in Axiology. Walter de Gruyter, 2013. 140 p.

References

1. Bederxanova V. P. Faktory` stanovleniya gumanisticheskoy pozicii pedagoga // Aktual`ny`e problemy` shkol`noj i vuzovskoj pedagogiki. M. ; Krasnodar : APSN : Izd-vo KubGU, 2000. S. 64 – 72.
2. Vojty`la K. Lichnost` i postupok: antropologicheskij traktat. M. : Izd-vo MGU, 2010. 400 s.
3. Povarenkov Yu. P. Kriterii professionalizacii i formirovanie struktury` professional`ny`x sposobnostej // Diagnostika i sposobnosti. M., 1992. S. 8 – 11.
4. Solov`ev E`. Yu. Kategoricheskij imperativ npravstvennosti i prava. M. : Progress tradicij, 2013. 417 s.
5. Xaliulina V. P. Professional`naya e`tika yurista. M., 2005. 161 c.
6. Carr D. Professionalism and Ethics in Teaching (Professional Ethics). Routledge, 2000. 293 p.
7. Dussel E. Ethics of Liberation: In the Age of Globalization and Exclusion. Duke University Press, 2013. 715 p.
8. Liezl Z. Virtue Ethics. Routledge, 2018. 248 p.
9. Noddings N. Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education. University of California Press, 2013. 256 p.
10. Rescher N. Value Matters: Studies in Axiology. Walter de Gruyter, 2013. 140 p.

S. O. Petrova

ETHICS AS A MAIN COMPONENT IN THE PROCESS OF CONTEMPORARY TEACHING PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is devoted to the study of the philosophical foundations of professional ethics of a teacher. Two learning models are analyzed: teaching as a vocation and teaching as a profession. Analysis, selection and generalization of existing scientific approaches to understanding the essence of ethics allowed the author to develop new approaches adapted to modern teaching and based on the principles of General ethics. Based on the analysis of data from a survey of teachers of the North-Eastern Federal University named after M. K. Ammosov, the article presents a hierarchical model of modern teacher ethics, the use of which in educational practice has a positive impact on the achievement of pedagogical goals.

Key words: *general ethics, professional ethics, teaching activity, criteria of professional activity, ethical approaches, deontological approach, resultative approach, virtue, axiological approach, identity.*

НАШИ АВТОРЫ

АКИМОВА
Наина
Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры русской и зарубежной филологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: akimova_naina@mail.ru

БОГУСЛАВСКИЙ
Михаил
Викторович

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
заведующий лабораторией истории педагогики
и образования Института стратегии развития
образования РАО (г. Москва, Россия)
E-mail: hist2001@mail.ru

ВАЖЕНИНА
Валерия
Павловна

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков профессиональной
коммуникации Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: valeriapv2017@yandex.ru

ГРИБАНОВА
Людмила
Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент
профессор Международного Славянского института
(г. Москва, Россия)
E-mail: snovamila@gmail.com

ЗОБКОВ
Александр
Валерьевич

доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры общей и педагогической психологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: av.zobkov@gmail.com

КОЙКОВА
Татьяна
Ивановна

доцент
доцент кафедры иностранных языков профессиональной
коммуникации Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: koykovati@mail.ru

КОРСУНОВА
Татьяна
Николаевна

методист Регионального центра цифровой трансформации
образования Владимирского института развития
образования им. Л. И. Новиковой (г. Владимир, Россия)
E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ЛАДЫЖЕЦ Наталья Сергеевна	доктор философских наук, профессор заведующий кафедрой социологии Удмуртского государственного университета (Ижевск, Россия) E-mail: lns07@mail.ru
ЛЫКОВА Ирина Александровна	доктор педагогических наук доцент главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, академик Международной академии наук педагогического образования (г. Москва, Россия) E-mail: lykova.i.a@mail.ru
МАЛКОВА Мария Владимировна	аспирант кафедры иностранного языка, лингвистики и перевода Пермского национального исследователь- ского политехнического университета, филиал Ураль- ского государственного университета путей сообщения (г. Пермь, Россия) E-mail:
МАТОРИНА Ольга Сергеевна	старший научный сотрудник отдела ресурсов пожарной охраны и психологических исследований Всеросий- ского Ордена «Знак Почета» научно-исследовательского института противопожарной обороны МЧС России (г. Балашиха, Московской обл., Россия) E-mail: vniipo_1_3@mail.ru
МИНИНА Дарья Анатольевна	доцент кафедры русского языка Военного учебно-науч- ного центра ВМФ Военно-морской академии им. Н. Г. Кузнецова (г. Санкт-Петербург, Россия) E-mail: minindar@gmail.com
НЕБОРСКИЙ Егор Валентинович	доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия) E-mail: ev.neborskii@mpgu.su
ПЕТРОВА Светлана Олеговна	аспирант кафедры андрагогики Института непрерывного профессионального образования Северо-Восточного фе- дерального университета имени М. К. Аммосова (г. Якутск, Республика Саха, Россия) E-mail: petrovasvetlana25@mail.ru
ПОЛЯКОВА Ирина Вадимовна	кандидат психологических наук доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета (г. Смоленск, Россия) E-mail: Alisapolyak2810@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

САННИКОВА Ольга Владимировна	доктор социологических наук, доцент профессор кафедры социологии Удмуртского государственного университета (г. Ижевск, Россия) E-mail: alexbor@udm.ru
СИНИЦИНА Ирина Анатольевна	руководитель методического объединения учителей Стерлитамакской коррекционной школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Стерлитамак, Башкортостан, Россия) E-mail: irinasinica@mail.ru
СМИРНОВА Яна Константиновна	кандидат психологических наук доцент кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета (г. Барнаул, Россия) E-mail: yana.smirnova@mail.ru
СОКОЛОВ Кирилл Сергеевич	кандидат филологических наук доцент кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: kirill.sokolov@fulbrightmail.org
СОКОЛОВА Галина Евгеньевна	кандидат педагогических наук доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия) E-mail: gesokolova@mail.ru
СТРЕЛЬЦОВ Олег Васильевич	начальник сектора отдела ресурсов пожарной охраны и психологических исследований Всероссийского Ордена «Знак Почета» научно-исследовательского института противопожарной обороны МЧС России (г. Балашиха, Московской обл., Россия) E-mail: vniipo_1_3@mail.ru
УРУСОВА Лаура Хабаловна	кандидат педагогических наук старший преподаватель кафедры государственных и гражданско-правовых дисциплин Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД (г. Нальчик, Россия) E-mail: lauraurusova@gmail.com
ХАРИН Владимир Владимирович	начальник отдела ресурсов пожарной охраны и психоло- гических исследований Всероссийского Ордена «Знак Почета» научно-исследовательского института противопо- жарной обороны МЧС России (г. Балашиха, Московской обл., Россия) E-mail: vniipo_1_3@mail.ru

OUR AUTHORS

AKIMOVA
Naina N.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Russian
and foreign Philology, Vladimir State University named
after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich
Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: akimova_naina@mail.ru

BOGUSLAVSKY
Mikhail V.

Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member
of the Russian Academy of Education, Head of the Laboratory
of History of Pedagogy and Education, Institute for Strategy
of Education Development of the Russian Academy of Education
(Moscow, Russia)
E-mail: hist2001@mail.ru

VAZHENINA
Valeria P.

PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of Foreign Languages Communication De-
partment, Vladimir State University named after Alexander Gri-
goryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: valeriapv2017@yandex.ru

GRIBANOVA
Liudmila M.

PhD (Education) Associate Professor
Professor of the Vocal Faculty, International Slavic I
nstitute (Moscow, Russia)
E-mail: snovamila@gmail.com

ZOBKOV
Alexander V.

PhD (Psychology) Associate Professor
Professor of the Department of General and Pedagogical Psy-
chology, Vladimir State University named after Alexander Gri-
goryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: av.zobkov@gmail.com

KOYKOVA
Tatiana I.

Associate Professor
Associate Professor of Foreign Languages Communication
Department, Vladimir State University named after Alexander
Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs (Vladimir,
Russia)
E-mail: koykovati@mail.ru

KORSUNOVA
Tatiana N.

Methodist of the Regional Center for Digital Transformation
of Education, Vladimir Institute of Education Development
named after L. I. Novikova (Vladimir, Russia)
E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru

OUR AUTHORS

LADYZHETS Natalya S.	Dr. Sc. (Philology), Professor Head of the Department of Sociology, Udmurt State University, (Izhevsk, Russia) E-mail: lns07@mail.ru
LYKOVA Irina A.	PhD (Education) Associate Professor Chief Researcher, Scientific Institute for Study of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education, Academician of the International Teacher's Training Academy of Science (Moscow, Russia) E-mail: lykova.i.a@mail.ru
MALKOVA Maria V.	Post-graduate Student of the Department of Foreign Language, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Branch of the Ural State Transport University (Perm, Russia) E-mail:
MATORINA Olga S.	Senior Researcher of the Department of fire Resource Protection and Psychological Research, All-Russian Research Institute for Fire Protection of Ministry of Russian Federation for Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters of EMERCOM of Russia (Balashikha, Moscow region, Russia) E-mail: vniipo_1_3@mail.ru
MININA Daria A.	Associate Professor of the Department of Russian Language, Military Educational and Scientific Center of the Navy, N. G. Kuznetsov Naval Academy (Saint Petersburg, Russia) E-mail: minindar@gmail.com
NEBORSKY Egor V.	Dr. Sc. (Education), Associate Professor Professor of the Department of Pedagogy, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia) E-mail: ev.neborskii@mpgu.su
PETROVA Svetlana O.	Postgraduate Student, Department of Andragogy, Institute of Continuing Professional Education, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Republic of Sakha, Russia) E-mail: petrovasvetlana25@mail.ru
POLYAKOVA Irina V.	PhD (Psychology) Associate Professor of the Department of General psychology of Smolensk state University (Smolensk, Russia) E-mail: Alisapolyak2810@mail.ru

OUR AUTHORS

- SANNIKOVA
Olga V.** Dr. Sc. (Sociology), Associate Professor
Professor of the Department of Sociology,
Udmurt State University (Izhevsk, Russia)
E-mail: alexbor@udm.ru
- SINITSYNA
Irina A.** Head of the Methodical Association of Teachers,
Sterlitamak Correctional School for Students with Disabilities
(Sterlitamak, Republic of Bashkortostan, Russia)
E-mail: irinasinica@mail.ru
- SMIRNOVA
Yana K.** PhD (Psychology)
Associate Professor of the Department of General and applied
psychology, Altai State University (Barnaul, Russia)
E-mail: yana.smirnova@mail.ru
- SOKOLOV
Kirill S.** PhD (Philology)
Associate Professor of the Department of Russian and Foreign
Philology, Vladimir State University named after Alexander
Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs (Vladimir,
Russia)
E-mail: kirill.sokolov@fulbrightmail.org
- SOKOLOVA
Galina E.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign
Language in the Professional Training, Moscow State Pedagog-
ical University (Moscow, Russia)
E-mail: gesokolova@mail.ru
- STRELTSOV
Oleg V.** Chief of Sector of the Department of fire Resource Protection
and Psychological Research, All-Russian Research Institute for
Fire Protection of Ministry of Russian Federation for Civil De-
fense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natu-
ral Disasters of EMERCOM of Russia (Balashikha, Moscow re-
gion, Russia)
E-mail: vniipo_1_3@mail.ru
- URUSOVA
Laura Kh.** PhD (Education)
senior lecturer of the Department of State and Civil Law Disci-
plines, North-Caucasian Institute for Advanced Studies, (Branch)
Krasnodar University of MIA Russia (Nalchik, Russia)
E-mail: lauraurusova@gmail.com
- KHARIN
Vladimir V.** Head of the Department of fire Resource Protection and Psy-
chological Research, All-Russian Research Institute for Fire
Protection of Ministry of Russian Federation for Civil Defense,
Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Dis-
asters of EMERCOM of Russia (Balashikha, Moscow region,
Russia)
E-mail: vniipo_1_3@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru